

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

№ 3



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 № 3 від 07.10.2021 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. № 3. 122 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 – **О. М. Лісовець**

Підписано до друку
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x84/8
Обл.-вид.арк. 11,56
Ум. друк. арк. 14,65

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, 2021
© НДУ ім. М. Гоголя, 2021

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 3



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 № 3 of October 07, 2021.

Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research" (Nizhyn Mykola Gogol State University) / ed. N34 V. V. Burnazova. Nizhyn: Mykola Gogol NSU, 2021. Issue 3. 122 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://lcp.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Page making: **O. V. Borshch**
Copy editor: **O. M. Lisovets**

Signed to print
Typeface Arial
Order №

Format 60x84/8
publisher's signature 11,56
press sheet 14,65

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, 2021
© Mykola Gogol NSU, 2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 3, 2021 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Гордієнко Т. В., Філоненко О. С., Бобро А. А.</i> Особливості інклюзивного навчання здобувачів початкової освіти	7
<i>Матвієнко С. І.</i> Музичне виховання дошкільників в умовах передшкільної освіти	14
<i>Пихтіна Н. П.</i> Сором'язливість у дошкільників: сутність, чинники виникнення та особливості вияву	22
<i>Турчин Т. М.</i> Магістерська робота як кваліфікаційне дослідження	29
<i>Шевчук М. О., Бугаєць Н. О.</i> Особливості уроку інформатики в початковій школі.....	38
<i>Йотка Я. М.</i> Сутність та зміст вокально-педагогічної діяльності.....	46

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Бондаренко Ю. І.</i> «Мозковий штурм» на уроках літератури.....	52
<i>Кононко О. Л.</i> Теоретико-методичні засади розвитку моральної позиції дошкільника у взаємодії з однолітками	61

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

<i>Гордієнко О. А.</i> Ситуативні вправи на заняттях з української мови за професійним спрямуванням як засіб формування ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти.....	74
<i>Мартиненко О. В., Ємельянова О. Ю.</i> Бінарний підхід у формуванні музичної компетентності майбутнього хореографа.....	83
<i>Михайленко О. В., Мамчич О. Б.</i> Формування лінгвістичної компетенції майбутніх фахівців дошкільної освіти під час вивчення англійської мови	93

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

<i>Вовк Л. П.</i> Освіта дорослих у контексті історії самореалізації українського соціуму (II пол. XIX – 20-ті рр. XX ст.)	101
<i>Йотка В. В.</i> Життєвий шлях і наукові здобутки професора О.Я. Ростовського	109
<i>Коваль О. В., Дворник Ю. Ф.</i> Мистецько-педагогічні інновації професора О. Я. Ростовського.....	116

CONTENTS
METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Hordiienko T., Filonenko O., Bobro A. Peculiarities of inclusive education of primary education recipients.....	7
Matviienko S. Musical education of reschoolers in the context of school preparation education	14
Pykhtina N. Shyness in preschoolers: the essence, reasons for the occurrence and peculiarities of manifestation.....	22
Turchyn T. Master thesis as a qualification researche	29
Shevchuk M., Buhaiets N. Features of the lesson of informatics in primary school.....	38
Yotka Y. Methodological principles of future music teachers professional training for vocal and pedagogical	46

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Bondarenko Y. «Brainstorming» in literature lessons.....	52
Kononko O. Theoretical and methodological fundamentals of the development of the moral position of a preschooler in interaction with peers ...	61

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Hordiienko O. Situational exercises in ukrainian language classes for professional orientation as a means of formation of value orientations of higher acquirers.....	74
Martinenko O., Emelyanova O. Binary approach within the formation of the musical competence of the future choreographer	83
Mykhailenko O., Mamchych O. Forming of linguistic competence of future specialists in preschool education while leaning english	93

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Vovk L. Adult education in the context of the history of ukrainian society self-realization (the latter part of the 19 th cent. – the 1920 ^s)	101
Yotka V. Professor O. Rostovskyi's life and scientific achievements	109
Koval O., Dvornyk Y. Artistic and pedagogical innovations of professor O. Rostovsky.....	116

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.112.4

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-3-7-13

Гордієнко Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
hordienkotana@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4662-1895

Філоненко О. С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
helen-1970@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1036-2158

Бобро А. А.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
artur062728@ukr.net
orcid.org/0000-0002-9405-8988

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті уточнено суть поняття «інклюзивна освіта», та наголошено, що основою інклюзивної освіти є позиція, згідно з якою всі діти та дорослі люди є рівними, тобто відбувається виключення будь-якої дискримінації і на основі цього створюються потрібні умови для дітей з особливими освітніми потребами.

Доведено, що з інтенсивною реалізацією на практиці інклюзивна освіта створює велику кількість викликів та нових запитань, які необхідно вирішити в освітній сфері, бо в Україні освітні послуги для дітей з особливими освітніми потребами є дуже вузькими у своєму виборі. Завдання інклюзивного закладу освіти – побудувати систему, задовольнивши потребу кожної дитини в освіті, а основна проблема впровадження інклюзивної освіти полягає у тому, що шкільна система орієнтована на дітей зі стандартним розвитком, які можуть виконувати темп програми і з ким працюють типові педагогічні прийоми, тому слід приділити увагу важливому питанню, а саме формуванню змін у психологічній та ціннісній підготовці фахівців, а також розвитку їхніх професійних компетентностей, які допоможуть у майбутній роботі зі здобувачами початкової освіти з особливими освітніми потребами.

Запропоновано такі способи включення в освітній процес здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами: приймати дітей, котрі мають інвалідність, як будь-яких інших дітей у класі; включати дітей з особливими освітніми потребами у всі види занять, але пропонувати диференційовані завдання; включати всіх учнів у групову діяльність та залучати до групового виконання завдань; використовувати активні форми навчання – обговорення, ігри, проєкти, лабораторні та польові дослідження. Також виділено принципи, на яких базується інклюзивна освіта.

Охарактеризовано безбар'єрний інклюзивний освітній простір та такі аспекти, як навчальні програми, підтримка і співпраця працівників, діагностика та оціню-

вання, можливості й обладнання. Запропоновано комплекс інноваційних технологій, котрі в своїй сукупності забезпечать різнобічну допомогу здобувачам початкової освіти з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, соціалізація, принципи інклюзивної освіти.

Постановка проблеми. У інклюзії як гуманістичної ідеї є своя історія розвитку. «Всесвітня декларація про освіту для всіх» (Таїланд) ще в 1990 році визначила загальне бачення інклюзії. «Всесвітня конференція про освіту дітей із особливими потребами: доступність та якість» (Іспанія) у 1994 році задекларувала, що «інклюзивне навчання вимагає великої реформи звичайної школи» [9, с. 108]. Всесвітній форум освіти (Дакар) у 2000 році проголосив про усунення проблеми виключення групи дітей з освіти та всередині освіти. У 2005 році у Всесвітній доповіді з моніторингу освіти було виділено п'ять аспектів інклюзивної освіти: індивідуальні особливості, контексти, ресурси, викладання і навчання, результати [2, с. 195; 1, с. 17]. Також у 2006 році Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю в ст. 24 сформулювала вимоги до країн, що є у складі ООН: «Держави-учасниці визнають право осіб з інвалідністю на здобуття освіти. З метою реалізації цього права без дискримінації і на основі рівних можливостей держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях та навчання впродовж всього життя» [3, с. 16; 5, с. 194; 7, с. 97].

Разом з цим інтенсивно реалізуючись на практиці, інклюзивна освіта створює велику кількість викликів та нових запитань, які необхідно вирішити в освітній сфері. Якщо за кордоном в багатьох країнах є великий досвід інклюзивної освіти та підкріплення на законодавчому рівні, то в Україні це лише початок шляху і необхідні глобальні системні зміни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі реформ і трансформування освітньої системи України організація інклюзивного навчання є особливою умовою, на якій останнім часом доволі часто фокусується увага дослідників і науковців.

У вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці склалось чітке усвідомлення проблеми доступного освітнього середовища (І. Бех, Є. Бондаревська, Дж. Гібсон, К. Князева, С. Капиця, І. Пригожин, І. Стенгерс, В. Ясвін та ін.).

На сучасному етапі розвитку наукової думки відбувається активне обговорення питань ефективного включення в освітній процес дітей з особливими освітніми потребами та розробка підходів до організації інклюзивного навчання в умовах закладів загальної середньої освіти. Аспектам інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами приділяли увагу науковці в галузі корекційної, соціальної та спеціальної педагогіки, серед них: Л. Аксьонова, В. Бондар, Є. Бондаренко, М. Веденіна, М. Власова, О. Глоба, В. Григоренко, П. Горностай, Г. Іващенко, Б. Пузанов, О. Установ.

Останнє десятиліття багате науковими пошуками і дослідженнями проблем інклюзивної освіти українських науковців Ю. Богінської, В. Болдиревої, В. Бондар, А. Колупаєвої, Т. Євтухової, В. Ляшенко, І. Іванової, В. Синьова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко. В працях науковців розкриваються питання інтегрованого навчання здобувачів освіти.

Мета статті – проаналізувати особливості інклюзивного навчання здобувачів початкової освіти та способи включення їх в освітній процес. *Охарактеризувати безбар'єрний інклюзивний освітній простір* та інноваційні технології, котрі в своїй сукупності забезпечать різнобічну допомогу здобувачам початкової освіти з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інклюзивна освіта (французький варіант «inclusif» – включати в себе) – особливості розвитку системи освіти, котрі передбачають доступність освіти для всіх, в тому числі і для дітей з особливими освітніми потребами.

Основою інклюзивної освіти є позиція, згідно з якою всі діти та дорослі люди є рівними, тобто відбувається виключення будь-якої дискримінації і на основі цього створюються потрібні умови для дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна освіта – це один зі шляхів створення такого суспільства, де діти та дорослі, незалежно від статі, віку, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності порушень розвитку і ВІЛ-інфекції, можуть вільно брати участь у суспільному житті та робити у нього свій внесок. Таке суспільство приймає і поважає відмінності та особливості всіх людей, а заботи чи дискримінація у будь-яких сферах життя викорінюються та з ними ведеться боротьба [3, с. 6–7; 6, с. 120–121; 7, с. 15, 20]. В даний час 4,5 % дітей, які проживають в Україні, відносяться до категорії осіб з обмеженими можливостями здоров'я та потребують спеціальної (корекційної) освіти, котра має відповідати їхнім особливим освітнім потребам [4, с. 18]. Але, на жаль, зараз в Україні освітні послуги для дітей з особливими освітніми потребами є дуже вузькими у своєму виборі, наприклад, у селах та невеликих містах такі діти взагалі залишаються виключеними зі системи освіти та не можуть отримати навіть базових шкільних знань. Причин для цього є багато, одна з них – це, власне, підготовка приміщення школи до такого виду навчання: недоступність приміщення, вузькі дверні проходи, відсутність підйомних механізмів на сходах, а також кваліфікація самого персоналу, зміна освітньої програми, форм та методів навчання.

Адже інклюзія вміщує глибокі соціальні сторони життя школи: слід створити гуманне, матеріальне, освітнє середовище, котре адаптоване до освітніх потреб кожного учня, яке можливо забезпечити, лише тісно співпрацюючи з батьками, при злагодженій командній роботі всіх учасників освітнього процесу. Тут обов'язково мають працювати люди, котрі вмотивовані та готові співпрацювати, змінюватися і вдосконалюватися разом з дитиною і для неї. Для дітей з особливими освітніми потребами реалізація принципу інклюзивної освіти найбільш ефективно допоможе включитися в освітній процес. Реалізація цього принципу має на увазі, що всі діти обов'язково мають бути включені в освітнє та соціальне середовище [6, с. 124; 5, с. 123; 6, с. 18–20].

Завдання інклюзивного закладу освіти – побудувати таку освітню систему, щоб задовільнити потребу кожної дитини в освіті. Важливо зауважити, що в інклюзивних закладах освіти всі діти, а не лише діти з особливостями здоров'я, мають забезпечуватися підтримкою, щоб дозволило їм бути більш успішнішими та відчувати безпеку та підтримку. Основна проблема впровадження інклюзивної освіти полягає у тому, що шкільна система орієнтована на дітей зі стандартним розвитком, які можуть виконувати темп програми і з ким працюють типові педагогічні прийоми. На початку організаційної підготовки до реалізації інклюзивного навчання слід приділити увагу надзвичайно важливій проблемі, а саме формуванню змін у психологічній та ціннісній підготовці фахівців, а також розвитку їхніх професійних компетентностей, які допоможуть у майбутній роботі з особливими дітьми. Цей аспект важливий тому, що вже на етапі підготовки відчувається неготовність фахівців (професійна, методична, психологічна) до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Сучасні педагогічні практики не завжди мають достатньо знань та вмінь, щоб працювати в напрямку інклюзії, також існують певні стереотипи та психологічні бар'єри, котрі заважають реалізації інклюзії в сфері освіти. Серед психологічних бар'єрів, які виникають у вчителів, можна назвати психологічну неготовність до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, також неготовність здобувати нові додаткові знання і вміння, невпевненість у власних силах, страх не впоратися чи загалом страхи до такої роботи.

У такій ситуації вчителям потрібна комплексна спеціалізована допомога, яка б надавалася фахівцями, – корекційними педагогами, психологами тощо. Вчителі б отримували нові знання та вміння щодо успішної реалізації освіти дітей з особливими освітніми потребами [1, с. 14–15; 2, с. 73]. Пропонуємо наступні способи включення:

- 1) приймати дітей, котрі мають інвалідність, як будь-яких інших дітей у класі;
- 2) включати дітей, котрі мають особливі освітні потреби, у всі види робіт, але застосовувати диференційовані завдання;
- 3) включати всіх учнів у групову діяльність та залучати до групового виконання завдань;
- 4) використовувати активні форми навчання: обговорення, ігри, проєкти, лабораторні та польові дослідження [6, с. 190–192].

Вчителі можуть сприяти активізації особистісного потенціалу учнів, організуючи співпрацю з іншими викладачами в міждисциплінарному середовищі без штучного розмежування між спеціальними і масовими педагогами. Вчителі можуть включатися в різноманітні види громадської діяльності разом з учнями, завдяки чому краще розуміють особистість кожного учня. Така професійна позиція вчителя дозволяє йому подолати свої побоювання і тривоги, вийти на абсолютно новий рівень професійної майстерності, розуміючи своїх учнів і своє покликання [1, с. 16].

Важливо виділити вісім принципів, на яких базується не тільки інклюзивна освіта, а й освіта загалом:

- 1) цінність особистості не залежить від її здібностей і досягнень;
- 2) кожна особистість здатна зрозуміти і мислити;
- 3) кожна людина має право бути почутою;
- 4) різноманіття посилює всі сторони людини;
- 5) результативна освіта може реалізовуватись лише в контексті реальних взаємозв'язків;
- 6) кожна людина потребує підтримки і дружби ровесників;
- 7) для кожного учня досягнення прогресу швидшим може бути в тому, що вони можуть робити, ніж в тому, що не можуть;
- 8) усі люди потребують одне одного [7, с. 73].

Важливим уточненням є той факт, що будь-які діти мають бути включені в освітній та виховний процеси разом зі своїми однолітками; жодні особливості – фізичні, інтелектуальні чи соціальні – не мають стати цьому на заваді. Враховуючи досвід зарубіжних держав, можемо констатувати, що реалізація цих цілей потребує багато часу, а найважливішою основою для цього є взаємодія всіх учасників освітнього процесу, які залучені до роботи з особливою дитиною, тому що тільки за цієї умови можна вирішити проблеми інклюзивної освіти [6, с. 30–33].

Беззаперечними є аргументи щодо перебування дітей в інклюзивному освітньому просторі. Протилежне твердження про те, що за умови інклюзивної освіти якість знань та освітнього процесу погіршується для всіх учнів, є неправдивим. Доведено, що навіть нормотипові діти отримують багато користі від перебування в інклюзивному освітньому просторі. Присутність у класі дітей з особливими освітніми потребами ніяк не заважає навчання «нормальних» учнів. Здорові однолітки можуть ставати помічниками та наставниками дітей з особливими освітніми потребами та підвищувати тим самим рівень власних знань та особистісну самооцінку, також вони здобувають додаткові знання, наприклад, можуть вивчити мову жестів.

Звичайні діти, які навчаються разом з дітьми з особливими освітніми потребами, можуть навчитися цінувати та поважати останніх. Вони вчать бачити суть людини, її особистісні якості та вміння, а не зовнішні вади чи певні обмеження [7, с. 73].

Появі інклюзивного освітнього середовища сприяла низка чинників:

- *соціальних* – народжується все більше дітей з порушеннями емоційної сфери, інтелекту, а також аутистичними та іншими порушеннями, при цьому вони також потребують отримання освіти; суспільство вимагає доступності і поліпшення якості освіти; необхідне впровадження ідей гуманізації і демократизації суспільства; розвиток «сімейної політики», за якої відбувається включення батьків в освітній процес на правах суб'єкта навчання, це проявляється у відповідальності за навчання, виховання і розвиток дітей;

- *законодавчо-нормативних* – ратифікація таких законодавчих актів, як Конвенція ООН про права дитини від 20.11.1989 р., Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю від 13.12.2006 р;

- *теоретичних* – сучасні тенденції науки, яка прагне до досягнення мети: розвитку здатності людини до автономного існування, формування мотивації досягнення, актуалізації потреби в саморозвитку; концепція безперервної освіти; перехід від «медичної» моделі розуміння інвалідності до «соціальної»;

- *практико-орієнтованих* – активне включення батьків «особливих» дітей в освітній процес в ролі вихователів; поява посади «координатора-методиста» інклюзії;

створення професійних співтовариств, організація круглих столів, науково-практичних конференцій, курсів перепідготовки фахівців у галузі супроводу інклюзивного освітнього процесу;

- *економічних* – нова освітня система дозволяє формувати і збільшувати «людські ресурси» завдяки тому, що людина активно реалізує свій потенціал, і в цьому їй не можуть перешкодити індивідуальні особливості розвитку. Освіта осіб з обмеженими можливостями здоров'я може бути організована як спільно з іншими учнями, так і в окремих класах, групах або організаціях, що здійснюють освітню діяльність. Передбачається, що дітям з особливостями розвитку сьогодні не обов'язково навчатися в спеціальних установах: у звичайній загальноосвітній школі вони не тільки можуть отримати більш якісну освіту, а й успішно адаптуватися до життя, реалізувати потребу в емоційному і фізичному розвитку [2, с. 40; 3, с. 5].

Для реалізації інклюзивної освіти потрібно звернути увагу на навчальні програми, підтримку і співпрацю працівників, вимір і оцінку, можливості й устаткування, і, врешті-решт, створення відповідних умов у суспільстві. Внаслідок цього зростає потреба в педагогах, які здатні створювати і впроваджувати інклюзивну освітню політику в освітніх організаціях, а також уміло і продуктивно працювати в цьому середовищі з різними групами учнів. Актуальним є і формування у керівників освітніх організацій компетентностей, що забезпечують їх здатність створювати і розвивати корпоративну культуру гетерогенної організації, що забезпечує процес інклюзії різних соціальних груп в єдину спільноту. Для роботи з різними групами учнів, безумовно, потрібне створення специфічних умов і використання науково обґрунтованих методик, засобів і прийомів інклюзивної освіти.

Політика інклюзії продовжує європейську шкільну реформу 1970-х рр., яка була спрямована на забезпечення інтеграції дітей з інвалідністю в «нормальні» класи шкіл за місцем проживання. Проблема, що виникла під час реалізації описаної реформи, полягає в тому, що інтеграція часто розглядалася як завдання адаптації індивіда або групи осіб з особливими освітніми потребами до умов загальноосвітньої школи. Тоді як інклюзія спрямована на зміну умов навчання в школах так, щоб самі ці умови були пристосовані до потреб всіх без винятку категорій учнів. Звідси виникає поняття, котре має на увазі навчання, яке означає створення умов для включення в освітній процес будь-якої дитини з урахуванням її особливостей і покликане «навести мости» між підходами спеціальної педагогіки і масової школи.

Таким чином, політика інклюзії спрямована на усунення бар'єрів, що перешкоджають включенню в соціальне життя, зокрема і в освіту, будь-якої людини (людей різних рас, віросповідань, культури, людей з ОВЗ). Це розуміння інклюзії характерне для багатьох міжнародних програм у сфері освіти, в тому числі британських. Так, Тоні Бут і Мел Ейнскоу під інклюзією розуміють стратегію, яку розробляють і реалізують самі учасники освітнього процесу (діти, батьки, адміністрація і співробітники школи) і яка дозволяє подолати бар'єри, що стоять на шляху отримання освіти в школі будь-якою дитиною [3, с. 5–6].

Інклюзивне освітнє середовище є інтегративною системою, що об'єднує процеси, які відповідають ключовим фігурам – дітям, педагогам, батькам, тьюторам і ін. [7, с. 74]:

- а) процес соціальної та освітньої інтеграції здобувача освіти, котрий має особливі освітні потреби;
- б) включення батьків учнів до спільної діяльності, а також надання їм фахової психологічної допомоги;
- в) підготовка і навчання педагогів специфіки роботи в умовах інклюзії;
- г) психолого-педагогічна робота з дітьми, чий статус визначається терміном «норма», котрі навчаються в одному класі з дітьми з особливими освітніми потребами;
- д) процес комплексного супроводу інклюзивної освіти, що здійснюється координатором-методистом і тьютором (в ролі останніх можуть виступати батьки, які супроводжують дітей з особливостями розвитку) [5, с. 10].

Інклюзивне освітнє середовище в освітній організації передбачає:

- підвищення рівня психологічної готовності всіх дітей (з нормотиповим розвитком і обмеженими можливостями здоров'я) і їхніх батьків до спільного навчання;

- створення безбар'єрного та безпечного освітнього простору для ефективної адаптації всіх дітей;
- вдосконалення професійної майстерності та психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП та їхніми батьками;
- адаптацію освітньої програми (програм), навчального навантаження, засобів і методів навчання до вікових, типологічних індивідуальних потреб і можливостей дитини;
- комплексний супровід дітей з ООП та інших категорій в освітній організації;
- формування психологічних і педагогічних компетентностей у батьків дітей з особливими освітніми потребами щодо питань їхнього розвитку, виховання і навчання; залучення їх до співпраці з освітньою організацією;
- пошук і використання всіх можливих ресурсів для забезпечення необхідних умов реалізації інклюзивної практики (мережева взаємодія з освітніми, громадськими організаціями, залучення фахівців різного профілю, використання державної підтримки та ресурсів некомерційних організацій і т.д.) [2, с. 40].

Висновки. Отже, визначаємо інклюзивне освітнє безбар'єрне середовище одночасно і як особливу одиницю соціального середовища, і як вид освітнього середовища, котрий має специфічну структуру і зміст, що дозволяють виконувати завдання спільного навчання різних категорій здобувачів початкової освіти, використовуючи забезпечення динамічної відповідності освітніх умов середовища (доступне середовище, диференціація, індивідуалізація і варіативність у формах і змісті освітнього процесу; безпечність психологічна і фізична освітнього середовища тощо) індивідуальним можливостям та особливим освітнім потребам кожного здобувача початкової освіти.

Література

1. Зброєва Н. Б. Готовність педагога до інклюзивної освіти (до постановки питання). *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2012. № 7. С. 15–18.
2. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практич. посіб. Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві; пер. з англ. Київ: СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
3. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. Київ: АТОПОЛ, 2010. 96 с.
4. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
5. Ленів З. П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. 2014. Вип. 28. С. 119–125.
6. Психологічний та соціально-педагогічний супровід навчання і виховання «особливої дитини» у школі: метод. посіб. / ред. Д. Д. Романовської, С. І. Собкової. Чернівці: Технодрук, 2009. 196 с.
7. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб.* Київ, 2007. 128 с.

References

1. Zbroieva, N. B. (2012). Hotovnist pedahoha do inkluzyvnoi osvity (do postanovky pytannia). [Readiness of the teacher for inclusive education (before asking a question)]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia – Scientific notes of Nizhyn State University. Nikolai Gogol*. 7. 15–18 [in Ukrainian].
2. Inkluzivna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi. (2010). [Inclusive education. Support for diversity in the classroom]. (T. Lorman, D. Deppeler, D. Kharvi, Trans). Kiyv: SPD-FO Parashyn I. S. [in Ukrainian].
3. Kolupaieva, A. A. (2010). *Dity z osoblyvymy potrebamy v zahalnoosvitnomu prostori: pochatkova lanka. Putivnyk dlia pedahohiv* [Children with special needs in the general educational space: primary level. A guide for teachers]. Kiyv: ATOPOL [in Ukrainian].
4. Kolupaieva, A. A. (2009). *Inkluzivna osvita: realii ta perspektyvy* [Inclusive education: realities and prospects]. Kiyv: Sammit-Knyha [in Ukrainian].
5. Leniv, Z. P. (2014). Osoblyvosti realizatsii inkluzii ta pidhotovky vidpovidnykh fakhivtsiv: problemy, dosvid, pespektyvy. [Features of implementation of inclusion and training of relevant

specialists: problems, experience, prospects]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov*. 28. 119–125 [in Ukrainian].

6. Romanovskoi D. D., Sobkovoii S. I. (Eds.). (2009). *Psykhologichnyi ta sotsialno-pedahohichnyi suprovod navchannia i vykhovannia «osoblyvoi dytyny» u shkoli* [Psychological and socio-pedagogical support of education and upbringing of a «special child» at school]. Chernivtsi: Tekhnodruk [in Ukrainian].

7. Sofii, N. Z. & Naida, Yu. M. (2007). *Kontseptualni aspekty inkluzyvnoi osvity. Inkluzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia* [Conceptual aspects of inclusive education]. Kyiv [in Ukrainian].

Hordienko T.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor, Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management,
Nizhyn Mykola Gogol State University
hordienkotana@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4662-1895

Filonenko O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor, Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management,
Nizhyn Mykola Gogol State University
helen-1970@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1036-2158

Bobro A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor, Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management,
Nizhyn Mykola Gogol State University
artur062728@ukr.net
orcid.org/0000-0002-9405-8988

PECULIARITIES OF INCLUSIVE EDUCATION OF PRIMARY EDUCATION RECIPIENTS

The article clarifies the essence of the concept of inclusive education, and emphasizes that the basis of inclusive education is the position that all children and adults are equal, ie there is no discrimination and based on this the necessary conditions for children with special educational needs.

It has been proven that with intensive implementation in practice, inclusive education creates a large number of challenges and new issues that need to be addressed in the field of education, because in Ukraine educational services for children with special educational needs are very narrow in their choice. The task of an inclusive educational institution is to build a system that meets the needs of every child in education. It is important to pay attention to the important issue of forming changes in the psychological and value training of specialists, as well as the development of their professional competencies that will help in future work with special children.

Ways to include in the educational process of applicants for primary education with special educational needs are proposed: accept children with disabilities like any other child in the class; to include children with special educational needs in all types of classes, but to offer differentiated tasks; include all students in group activities and involve them in group problem solving; use active forms of learning – discussions, games, projects, laboratory and field research. The principles on which not only inclusive education is based are also highlighted.

Barrier-free inclusive educational space and such aspects as training programs, support and cooperation of employees, measurement and evaluation, opportunities and equipment are characterized. A set of innovative technologies has been proposed, which together will provide comprehensive assistance to all applicants for primary education with special educational needs.

Key words: inclusion, inclusive education, inclusive education, socialization, principles of inclusive education.

УДК 373.2.015.31:78

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-3-14-21

Матвієнко С. І.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
masvet9@gmail.com

**МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ
В УМОВАХ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У статті розглядаються питання, пов'язані із розкриттям головних засад передшкільної освіти як проміжної ланки дошкільної та початкової освіти. Визначено правові засади передшкільної освіти та стратегію її розбудови в контексті руху України до європейського освітнього простору. Висвітлено погляди вчених на мету та головні завдання передшкільної ланки освіти. Вказано, що мета даної освітньої ланки зумовлюється необхідністю реалізації принципу неперервності освіти шляхом забезпечення цілісності процесу розвитку навчання і виховання старших дошкільників та молодших школярів, надання дітям однакових можливостей розвитку в період їхньої підготовки до навчання у школі. Коротко охарактеризовано теоретичні основи передшкільної освіти; вказано на взаємозв'язок її основних категорій, якими є: наступність, перспективність, готовність дитини до навчання у школі, неперервність освіти та їх співпорядкованість стосовно мети передшкільної освіти. Звернуто увагу на важливість забезпечення наступності в освітній роботі з музичного виховання, що визначено як процес реалізації у межах вікових можливостей дітей спільної мети: формування засад музичної культури, розвиток музичних здібностей дітей з метою становлення творчої особистості дитини. Вказано на те, що принцип наступності в опануванні музики має визначатися не в кількісному перетворенні знань, умінь та навичок, а в ускладненні способу музичного мислення. Визначено завдання з музичного виховання, які мають спільний характер для дошкільної та початкової шкільних ланок. Проаналізовано програми з музичного виховання для закладу дошкільної освіти та першого класу Нової української школи, на основі чого встановлено невідповідності у забезпеченні наступності у музичному вихованні. Висвітлено погляди науковців стосовно необхідності більш якісного забезпечення програмових основ з музичного виховання.

Ключові слова: передшкільна освіта, наступність, наступність у музичному вихованні, музичне виховання, державні стандарти дошкільної та початкової освіти.

Постановка проблеми. Інтеграція освіти України у міжнародний простір позначилася значними змінами в усіх ланках освіти, зокрема – дошкільної, яка є першою ланкою системи неперервної освіти і закладає основи соціокультурного становлення особистості. Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту», на рівні дошкільної освіти повинно забезпечуватися виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти (*тут і далі – БКДО*) в Україні [4] щодо готовності дитини продовжувати подальшу освіту. Забезпечити більш якісну та повноцінну підготовку дитини до школи, відповідно до освітньої практики багатьох країн, повинна передшкільна освіта, яка нині є обов'язковою для дітей 5–5,5 років. За визначенням академіка А. Богуш, *передшкільна освіта* – це цілеспрямований та організований процес і результат розвитку, виховання й навчання дітей старшого дошкільного віку в різних соціальних установах [2, с. 8].

У сучасних умовах соціально-культурного розвитку суспільства головним завданням діяльності освітніх закладів постає виховання зростаючої особистості як культурно-історичного суб'єкта, здатного до творчого саморозвитку, саморегуляції та самоорганізації. Ці завдання реалізуються у процесі художньо-естетичного виховання дітей, зокрема у галузі музичного виховання.

Музичне виховання – організований педагогічний процес, спрямований на виховання музичної культури, розвиток музичних здібностей дітей з метою становлення творчої особистості дитини [14, с. 14]. В освітній роботі з музичного виховання наступність – це реалізація у межах вікових особливостей дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку спільної мети музичного виховання: формування основ музичної культури як важливої та невід’ємної частини духовної культури особистості [15, с. 2].

Проте, як визначає аналіз наукових джерел з обраної нами проблеми, у більшості публікацій аналізуються питання наступності у зв’язку із забезпеченням психологічної та інтелектуальної готовності до школи. Проблема наступності між передшкільною та початковою ланкою освіти стосовно музичного виховання до цього часу не мала належного висвітлення у психолого-педагогічній літературі, чим і обумовлена **актуальність даної статті**.

Аналіз основних положень та публікацій. Методологічні основи передшкільної освіти визначено у працях А. Богуш, Г. Вахітової, Є. Зими, О. Ковшар, В. Кушнір, Т. Степанової. Різні аспекти передшкільної освіти досліджено у працях Т. Бондаренко, С. Гаврилюк, В. Кривди, Г. Назаренко, Л. Порядченко, О. Поліщук, С. Попиченко, К. Суятинової, Л. Федорович, Є. Харькової, Н. Черепані, О. Чепки, М. Урбанської та ін. Питанню оновлення засад музичного виховання дошкільників присвячено наукові розробки Л. Безбородової, І. Газіної, Н. Кьон, Т. Лісовської, А. Лобової, С. Нечай, С. Матвієнко, О. Половіної, І. Романюк, Т. Русаякіної, Р. Савченко, А. Шевчук та ін.

Мета статті – розкрити теоретичні аспекти проблеми передшкільної освіти та виявити основні напрями реалізації наступнісних зв’язків в організації музичного виховання передшкільної та початкової ланок освіти.

Виклад основного матеріалу. Передшкільна освіта є одним із елементів системи неперервної освіти, що знаходиться на межі освіти дошкільної та початкової шкільної. Правовими засадами розвитку та функціонування передшкільної освіти в Україні є документи, прийняті міжнародними організаціями, такими, як: Міжнародна конвенція з прав дитини, декларація прав дитини, а також закони України – Конституція України, Закон України «Про освіту» та Закон України «Про дошкільну освіту».

Для передшкільної освіти важливими є наступні документальні положення:

- 1) конституційне право кожної дитини як члена суспільства на охорону життя та здоров’я;
- 2) отримання освіти, гуманістичної за своєю суттю;
- 3) бережливе ставлення до індивідуальності кожної дитини;
- 4) здатність системи освіти адаптуватися до рівня та особливостей розвитку дитини.

Питання розбудови ланки передшкільної освіти відповідно до прийняття Концепції НУШ, активної інтеграції України в світовий освітній простір та рядом інших чинників залишаються гострими на даний час. На слуханнях у Комітеті Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій, яке відбулося 12.03.2020 р. було акцентовано на необхідності надання державних гарантій щодо здобуття дітьми 5-ти років обов’язкової дошкільної освіти, що повинно бути відображеним у новій редакції Закону України «Про дошкільну освіту» [20]. Завдяки введенню передшкільної підготовки дитини у наш час удається здійснити реальне забезпечення неперервності та наступності дошкільної та початкової освітніх ланок.

Ключовими позиціями в контексті передшкільної освіти визначаються такі, як: наступність, перспективність, готовність дитини до навчання у школі, неперервність освіти. Не маючи на меті детально аналізувати зміст кожного із вищеперерахованих понять, зазначимо, що усі вони взаємоузгоджені між собою та співупорядковуються стосовно мети та завдань передшкільної освіти.

А. Богуш зазначає, що наступність, перспективність і спадкоємність – це педагогічний аспект неперервності освіти і підготовки дітей дошкільної ланки до навчання в початковій школі. Однак повноцінною підготовку до навчання у школі можна визнати тоді, якщо не враховувати її психологічний аспект, тобто стан внутрішньої готовності дитини перейти до нової соціальної ролі «школяр», у новий соціальний освітній простір – «школа». Готовність – усвідомлений стан організму до сприйняття нової діяльності, інформації, що запобігає виникненню кризових явищ [2, с. 9].

В. Кушнір вказує на те, що передшкільна освіта підсилює значущість заключного етапу дошкільної освіти, привертаючи увагу батьків, педагогів, учених, громадськості до дітей старшого дошкільного віку з метою забезпечення наступності між ланками освіти через організацію ефективної підготовки до початкової школи кожної дитини [9, с. 8].

Зазначимо, що стосовно мети даної ланки освіти науковці надають різне тлумачення. Вчені А. Богуш [2], О. Ковшар [8], В. Кушнір [9], О. Лаврікова [11], Т. Степанова [17] вказують на те, що основною *метою передшкільної* освіти є створення рівних стартових умов для дітей дошкільного віку, які мають різнорівневу підготовку напередодні вступу до школи й забезпечення щодо цього їхньої фізичної, особистісної, психологічної, інтелектуальної та інших видів готовності до шкільного навчання. За А. Богуш, у контексті передшкільної освіти необхідно створювати умови для вирівнювання стартових можливостей дітей різних соціальних груп і прошарків населення для подальшого їхнього успішного навчання у школі [2, с. 10].

О. Ковшар наголошує, що виокремлення передшкільної ланки освіти та її подальша законодавча та нормативно-методична організація зумовлена нагальною потребою сучасного суспільства, необхідністю реалізації принципу неперервності освіти шляхом забезпечення цілісності процесу розвитку навчання і виховання старших дошкільників та молодших школярів, надання дітям однакових можливостей розвитку в період їхньої підготовки до навчання у школі [8, с. 5].

Передшкільна освіта не замінює значення дошкільної освіти, а посилює її, вона визначається як необхідна умова успішного навчання дітей у початковій школі (та й у подальшому навчанні). Основними напрямками освіти та виховання дітей передшкільного віку є:

- 1) систематизація чуттєвого досвіду дитини в процесі освоєння знань (математичних, лінгвістичних, естетичних, трудових і біологічних);
- 2) розвиток логіки висловлювань;
- 3) формування умінь адаптуватися до мінливих умов свого життя;
- 4) виховання дбайливого і шанобливого ставлення до батьків, близьких і дорослих;
- 5) виховання толерантності до однолітків (прийняття оточуючих і вміння підтримувати з ними дружні відносини).

Реалізація перерахованих вище напрямків передшкільної освіти дозволяє підвищити загальнокультурний, інтелектуальний, соціальний, вольовий, естетичний та інші рівні розвитку дітей передшкільного віку. Упровадження цих напрямків забезпечує також ефективність наступності освітніх просторів передшкільної підготовки та початкової освіти з різних її напрямів.

Зупинимось більш детально на тому, наскільки забезпечується наступність у музичному вихованні дошкільників та молодших школярів. *Музичне виховання* – це процес, в якому педагог допомагає дитині набути музичного досвіду, елементарних відомостей і навичок, здобути відповідні знання. Серед завдань музичного розвитку дитини, що є загальними для дитячого садка та загальноосвітньої школи, можна назвати, зокрема:

1. Формування основ музичної та загальної духовної культури.
2. Залучення дітей до культурної музичної спадщини минулого і сьогодення, до світової та національної музичної культури.
3. Розвиток музичних і творчих здібностей з урахуванням можливостей кожної дитини за допомогою різних видів музичної діяльності.
4. Розвиток музичного мислення.
5. Ознайомлення з музичною творчістю на основі синтезу мистецтв, використовуючи поєднання різних видів діяльності – музичної, образотворчої, художньо-мовної, ігор-драматизацій.
6. Стимулювання творчих проявів у музичній діяльності.
7. Створення умов для розвитку музичних здібностей і творчої активності.
8. Виховання емоційної культури [13, с. 54].

Втілення мети та завдань музичного виховання можливе за умови реальності забезпечення *наступності* між дитячим садком та школою. Як зазначає О. Ковшар,

наступність дошкільного закладу та початкової школи традиційно визначається як двобічний зв'язок, що передбачає, з одного боку, спрямованість навчально-виховної роботи в дитячому садку на ті вимоги, які будуть висунуті дітям у школі, а з іншого – опору вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку, на знання, навички та досвід дітей [8, с. 120].

А. Богуш [2], Т. Степанова [17] схиляються до думки про необхідність розробки наскрізних програм навчання та виховання дітей 4–10 років, спрямованих на проектування цілісної спільної діяльності дитини та дорослого. Сутність наступності полягає у тому, що при зміні цілого як системи (передшкільна ланка дошкільної освіти – молодша школа) зберігаються його окремі компоненти та способи організації, а основою слугує досягнуте на попередніх етапах.

К. Волинець, Ю. Волинець, Н. Стаднік, аналізуючи умови забезпечення наступності, наголошують на необхідності збереження та змістового збагачення на ланці початкової освіти провідних видів діяльності дітей, у тому числі – художньо-естетичної. На думку дослідників, це дозволить «здійснити поступовий перехід до навчання як нового провідного виду діяльності в перший (адаптаційно-ігровий) період початкової освіти. Метою такої діяльності є її розвиток різних видів активності дитини, її творча самореалізація, формування нових компетентностей» [3, с. 23].

Говорячи про наступність музичного виховання, можна визначити, що вона простежується у широкому колі складових: змісту програм, мети, завдань, принципів, методів музичного виховання, структури музичного заняття / уроку музики, музичного репертуару тощо. На думку вчених Н. Ветлугіної, А. Зиміної, А. Катінене, Е. Костіної та ін., принцип наступності в опануванні музики має визначатися не в кількісному перетворенні знань, умінь та навичок, а в ускладненні способу музичного мислення – *від почуттів і настроїв → через характер та музичний образ → до композиторського кредо та стилю епохи.*

Л. Безбородова, С. Заваріна [1] наступність у музичному вихованні розглядають через реалізацію його мети, спільної для обох освітніх ланок, – виховання музичної культури особистості. Стрижневою лінією у даному процесі вони визначають через створення музичного образу у формах музично-творчої діяльності, розуміння засобів музичної виразності у створенні образу та спілкування з ним – його музичне сприймання [1, с. 100].

Як зазначають А. Гогоберідзе та В. Деркунська, розвинені особистісні та навчальні можливості дітей старшого дошкільного віку дозволяють їм встановлювати зв'язки музики з іншими видами мистецтва – літературою, живописом, театром. За допомогою педагога мистецтво стає для дитини цілісним способом пізнання світу та самореалізації. Запровадження вихователем інтегративного підходу до організації взаємодії дітей з мистецтвом допомагає дитині висловлювати свої емоції та почуття відомими та близькими для дошкільника засобами – звуками, фарбами, рухами, словом. При цьому глибина емоційного переживання виражається у здатності дитини інтерпретувати не стільки виражальний музичний ряд, як нюанси настроїв та характерів, які виражені у музиці.

Розглянемо щодо цього більш детально відповідність програмового змісту музичного виховання на рівні передшкільної освіти та 1-го класу початкової школи. Так, на реалізацію завдань Державного стандарту дошкільної освіти – її Базового компонента – нині розроблено низку державних комплексних програм. У кожній з них, відповідно до завдань та структури БҚДО, музичне виховання виділяється окремою підструктурною частиною освітнього напрямку «Дитина у світі мистецтва» (наприклад, «Музична діяльність»), а орієнтовний перелік музичного репертуару подається, як правило, в додатках до програми.

Розкриваючи стратегію імплементації засад нової редакції Базового компонента дошкільної освіти за освітнім напрямом «Дитина у світі мистецтва», О. Половіна [18] вказує на те, що набуття дитиною-дошкільником мистецько-творчої компетентності як результату освіти та особистісного надбання визначаються наступними позиціями щодо можливості: практичної реалізації власного художньо-практичного потенціалу; отримання бажаного результату творчої діяльності; елементарного застосування музично-виконавських навичок у життєвих ситуаціях під час освітньої та самостійної діяльності.

Зазначимо, що в методичній основі побудови музичних занять у закладі дошкільної освіти на сьогодні зберігається підхід за видами музичної діяльності дітей – навчання співу, слухання музики, використання музично-ритмічних рухів, інструментального музикування тощо. У навчальній програмі з музичного мистецтва для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів [15] покладено в основу тематичну побудову (засновану на музично-педагогічній концепції Д. Кабалевського), що дає змогу об'єднати різні види музичної діяльності учнів (сприймання музики, виконання, засвоєння необхідних музичних понять і термінів, елементарне музикування, інсценування пісень, ритмічна й пластична імпровізація тощо) на одному уроці [15, с. 2].

Одна із ключових передумов наступності полягає у тому, що в основу розробок, концепцій, ідей щодо змісту музичної освіти, які віднайшли своє втілення у дошкільних та шкільних програмах, покладено праці авторів: Е. Абдулліна, Ю. Алієва, Б. Асаф'єва, В. Белобородової, Н. Ветлугіної, Д. Кабалевського, Л. Масол, В. Медушевського, Б. Теплова, С. Науменко, О. Радиної, Л. Хлебнікової, А. Шевчук та ін.

Говорячи про зміст музичної освіти, слід особливо зупинитися на репертуарі, роль якого у музичному вихованні важко переоцінити. Основу музичного репертуару для дітей передшкільного та молодшого шкільного віку складають твори класики (вітчизняної та зарубіжної, народної та духовної музики). Як на рівні передшкільної освіти, так і для молодшої школи для дітей представлено широкий спектр різних за жанрами та стилями музичних творів. Отже, саме репертуар найбільшою мірою забезпечує наступність музичної освіти. До того ж, якщо порівняти структуру уроку музики та музичного заняття, то вони, незважаючи на широку варіативність, у цілому зберігають основні розділи (вступна частина, основна частина / ознайомлення з новою темою, рефлексія, заключний розділ тощо).

Аналізуючи зміст навчальної програми «Музичне мистецтво» для початкової школи (авт. Л. Хлебнікова, Л. Дорогань, І. Івахно, Л. Кондратова, О. Корнілова, О. Лобова, Н. Міщенко) [9], можна сказати, що вона передбачає варіативність, поліхудожність, наступність та неперервність завдань і змісту музичної освіти у початковій та основній школі. Проте наступність та неперервність з попередньою ланкою музичної освіти – дошкільною, на жаль, у програмі не передбачена [15].

С. Науменко вказує на невідповідність забезпечення навчальними закладами (як садочками, так і школою) наступності щодо основних засад музичного виховання. Серед причин цього дослідниця називає, зокрема, такі:

- відсутність музичних педагогів-фахівців на ланці молодшої школи, коли уроки музики проводять класоводи;
- комплексність уроків музичного мистецтва складовими видів мистецтва (театрального, образотворчого, літературного), що зменшує, на думку автора, частину музичного мистецтва;
- відсутність належного музичного інструментарію у початковій школі у порівнянні із ЗДО, включаючи звуковисотні музичні інструменти, для використання їх в інструментальному музикуванні;
- зменшення можливості прояву учнями творчості та активності на уроці музики в силу специфіки шкільних уроків [16, с. 110, 112].

Проаналізувавши рівень відповідності програм музичної освіти для дітей перешкільного та молодшого шкільного віку, І. Малашевська вказує на те, що у змісті навчальних програм виявлено наявність переваги знаннєвої функції музичної освіти над емоційно-почуттєвою, що може визначити однобокість інтелектуалізму шкільного музичного навчання дітей 6–9 років [12, с. 206].

Зазначимо, що в сучасних закладах дошкільної освіти практично не використовуються засади нотної грамоти для дошкільників (за концепцією Н. Ветлугіної), розробленої у попередні десятиліття. Таким чином, ще більше визначається розрив між методичними основами музичної освіти дошкільної та початкової освітніх ланок.

Висновки. Отже, у проведеному короткому науковому дослідженні обґрунтовано думку стосовно того, що на сьогодні у контексті розбудови такої освітньої ланки, як передшкільна освіта, визначається невідповідність наступності та неперервності у музичному вихованні дошкільників та молодших школярів. Основні позиції неузгодженості у змісті програм дошкільної та початкової шкільних ланок, на нашу думку,

стосуються реалізації такого головного завдання, як збагачення музичного досвіду дітей, виховання у них навичок музичного сприймання та виконавства, що забезпечується нині у різних музично-виховних концепціях. Проведене нами дослідження залишає місце для наукових дискусій з обраної проблеми та потребує подальшого, більш детального наукового аналізу.

Література

1. Безбородова Л. А., Заварина С. Ю. Педагогический аспект в теории музыкального воспитания дошкольного и начального образования. *Вестн. Московского гос. обл. гуманит. ун-та. Серия «Педагогика и психология»*. № 2. Орехово-Зуево, 2013. С. 100–104.
2. Богуш А. М. Передшкільна освіта в сучасному освітньому просторі. *Рідна школа*. 2014. № 12. С. 8–11.
3. Волинець К. І., Волинець Ю. О., Стаднік Н. В. Теоретичні засади наступності дошкільної і початкової освіти як проблема сучасної освіти. *Електронне наукове фахове видання «Народна освіта»*. 2019. Вип. № 2 (38). С. 19–28.
4. Державний Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/novij-bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-zabezpechit-pidvishennya-yiyi-yakosti-ta-vidpovidnist-mizhnarodnim-standartam-sergij-shkarlet>
5. Державний стандарт початкової освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87). URL: <https://www.mon.gov.ua>
6. Закон України «Про освіту». URL: https://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/statja-11.htm
7. Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти. Додаток до листа МОН України від 19.04.2018 № 1/9-249. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/nastupnist/list.pdf>
8. Ковшар О. В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти: монографія / Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет» МОН України. Кривий Ріг: Видавець: Р. А. Козлов, 2015. 270 с.
9. Кушнір В. (2020). Сучасні виклики до передшкільної освіти в контексті завдань Нової української школи. *Дошкільна освіта в контексті нових цілей української школи*: колективна монографія / за наук. ред. проф. В. Кушнір. Hameln: InterGING, 2020. С. 6–21.
10. Кьон Н. Г., Домберг О. П. Проблема наступності дошкільної і початкової музичної освіти в Україні. *The scientific heritage*. 2020. № 52. С. 28–31.
11. Лаврикова О. А. Проблемы предшкольного образования на современном этапе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/3230396>
12. Малашевська І. Теорія та практика сучасної системи музичної освіти дітей молодшого шкільного віку. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. Вип. 31. URL: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe?...
13. Матвієнко С. І. Музичне виховання дошкільників у контексті реалізації засад передшкільної освіти. *Матеріали IV Мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О. Я. Ростовського «Мистецька освіта України: трансформація вітчизняного досвіду в європейський простір»* (13 березня 2020 року). Ніжин, 2020. С. 53–58.
14. Матвієнко С. І. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 297 с.
15. Музичне мистецтво: навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (1–4 клас). URL: mon.gov.ua/osvita/navchalni-programi
16. Науменко С. І. Музика. Освіта. Особистість. Українська національна школа: історія, традиції, новаторство: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (26–27.11.2020 р.). Умань: ВПЦ «Візаві», 2020. С. 108–113.
17. Степанова Т. Феномен «передшкільна освіта» з позиції системного підходу. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. Вип. 1. С. 140–143.
18. Половина О. Освітня взаємодія по-новому: аналізуємо, аргументуємо, апробуємо. *Музичний керівник*. 2020. № 8. URL: <https://m.emuzker.mcfra.ua/912655>
19. Проєкт «Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку». 2020. URL: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/1763/>
20. Рекомендації комітетських слухань щодо дошкільної освіти. 2020. URL: <https://www.auc.org.ua/novyna/u-rekomendacijah-komitetskyh-sluhan-vrahovanopropozyciji-amu-shchodo-doshkilnoyi-osvity>

References

1. Bezborodova, L. A., Zavarina, S. Yu. (2013). The pedagogical aspect in the theory of musical education of preschool and primary education [Pedagogicheskiy aspekt v teorii muzykalnogo vospitaniya doshkolnogo i nachalnogo obrazovaniya]. *Vestn. Moskovskogo gos. obl. gumanit. un-ta. – Bulletin of the Moscow State Regional Humanitarian University*, 2. 100–104 [in Russian].
2. Bohush, A. M. (2014). Peredshkilna osvita v suchasnomu osvitnomu prostori [Preschool education in the modern educational space]. *Ridna shkola – Native school*, 12. 8–11 [in Ukraine].
3. Volynets, K. I., Volynets, Yu. O., Stadnik, N. V. (2019). Teoretychni zasady nastupnosti doshkilnoi i pochatkovoї osvity yak problema suchasnoi osvity [Theoretical principles of continuity of preschool and primary education as a problem of modern education]. *Elektronne naukove fakrove vydannia «Narodna osvita» – Electronic scientific professional publication «People's Education»*, 2 (38). 19–28 [in Ukraine].
4. Derzhavnyi Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini – State Basic component of preschool education in Ukraine. URL: <https://mon.gov.ua/news/novij-bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-zabezpechit-pidvishennya-yiyi-yakosti-ta-vidpovidnist-mizhnarodnim-standartam-sergij-shkarlet> [in Ukraine].
5. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 87 vid 21.02.2018 r. «Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 87 of 21.02.2018 «State standard of primary education»]. URL: <https://www.mon.gov.ua> [in Ukraine].
6. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. URL: https://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/statja-11.htm [in Ukraine].
7. *Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo zabezpechennia nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoї osvity. Dodatok do lysta MON Ukrainy vid 19.04.2018 № 1/9-249* [Instructional and methodical recommendations for ensuring the continuity of preschool and primary education. Appendix to the letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 19, 2018. № 1 / 9-249]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna-nastupnist/list.pdf> [in Ukraine].
8. Kovshar, O. V. (2015). *Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii peredshkilnoi osvity* [Theoretical and methodological principles of preschool education organization]. Kryvyi Rih: Vydavets: R. A. Kozlov [in Ukraine].
9. Kushnir, V. (Eds.). (2020). Suchasni vyklyky do peredshkilnoi osvity v konteksti zavdan Novoi ukrainskoi shkoly [Modern challenges to preschool education in the context of the tasks of the New Ukrainian School]. *Doshkilna osvita v konteksti novykh tsilei ukrainskoi shkoly – Preschool education in the context of new goals of the Ukrainian school*. Hameln: InterGING. 6–21 [in Ukraine].
10. Kon, N. H., Domberh, O. P. (2020). Problema nastupnosti doshkilnoi i pochatkovoї muzychnoi osvity v Ukraini [The problem of continuity of preschool and primary music education in Ukraine]. *The scientific heritage*, 52. 28–31 [in Ukraine].
11. Lavrykova, O. A. (2008). *Problemi predshkolnoho obrazovaniya na sovremennom etape* [Problems of preschool education at the present stage]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/3230396> [in Russian].
12. Malashevska, I. (2015). Teoriia ta praktyka suchasnoi systemy muzychnoi osvity ditei molodshoho shkilnogo viku [The theory and practice of the modern system of musical education for the children of the young school age]. *Liudynoznavchi studii – People-famous studios*, 31. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe? [in Ukraine].
13. Matvienko, S. I. (2020). Muzychne vykhovannia doshkilnykiv u konteksti realizatsii zasad peredshkilnoi osvity [Musical education of preschool children in the context of the implementation of ambushes in frontline education]. *Materialy IV Mystetsko-pedahohichnykh chytan pamiati profesora O. Ya. Rostovskoho «Mystetska osvita Ukrainy: transformatsiia vitchyznianoho dosvidu v yevropeyskyi prostir» (13 bereznia 2020 roku) – Materials IV Mysterious-pedagogical reading of the memory of Professor O. Ya. Rostovskiy «Mystery of the education of Ukraine: transformation of the modern world into the European space» (March 13, 2020)*. 53–58 [in Ukraine].
14. Matvienko, S. I. (2017). *Teoriia ta metodyka muzychnoho vykhovannia ditei doshkilnogo viku* [Theory and methodology of musical education of preschool children]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukraine].
15. *Muzychne mystetstvo: navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (1-4 klas)* [Musical mystery: a basic program for enlightened children (1–4 classes)]. URL: mon.gov.ua/osvita/navchalni-programi [in Ukraine].

16. Naumenko, S. I. (2020). Muzyka. Osvita. Osobystist. Ukrainka natsionalna shkola: istorii, tradytsii, novatorstvo [Muzyka. Osvita. Specialty. Ukrainian National School: History, Traditions, Innovation] *Materialy IV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi onlain-konferentsii, 26–27.11.2020 r. – Materials of the IV All-Ukrainian Science and Practice Online Conference (26–27 November 2020)*. Uman: VPTs «Vizavi». 108–113 [in Ukraine].
17. Stepanova, T. (2017). Fenomen «peredshkilna osvita» z pozytsii systemnoho pidkhodu [The phenomenon of «preschool education» from the position of the systemic approach]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho – Scientific newsletter of the Mykolaiv National University of the Name of V. O. Sukhomlinsky*. 1, 140–143 [in Ukraine].
18. Polovina, O. (2021). Osvitnia vzaiemodiia po-novomu: analizuiemo, arhumentuiemo, aprobuemo [Consecration of interaction in a new way: analizoimo, archmomentuiemo, approbuito]. *Muzychnyi kerivnyk – Musical Kerivnyk*. 8. URL: <https://m.emuzker.mcfu.ua/912655> [in Ukraine].
19. (2020). Proiekt Kontseptsii osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku [Project «Concept of education of children of early and preschool age»]. URL: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/1763/> [in Ukraine].
20. (2020). *Rekomendatsii komitetskykh slukhan shchodo doshkilnoi osvity* [Recommendations of committee hearings for preschool education]. URL: <https://www.auc.org.ua/novyna/u-rekomendaciyah-komitetskykh-sluhan-vrahoivanopropozyciyi-amu-shchodo-doshkilnoyi-osvity> [in Ukraine].

Matviienko S.

Candidate of Pedagogic Sciences (PhD),
Docent of the Department of Preschool Education
Nizhyn Mykola Gogol State University
masvet9@gmail.com

MUSICAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS IN THE CONTEXT OF SCHOOL PREPARATION EDUCATION

The subject matter of this article is fundamental problems connected with school preparation education as the intermediate link of preschool and primary education. The aim of the paper is to investigate theoretical aspects of school preparation education and reveal main ideas relating to the implementation of successive connections in the organization of musical education in preschool and primary education. It is determined legal bases of school preparation education and strategy of its development in the context of Ukraine's movement to the European educational space.

The essence of concepts «school preparation education», «succession», «musical education» is clarified the article. Due to the analysis of the academic literature it is highlighted the aim and the main tasks of the school preparation education: the aim of this educational unit lies in the necessity of implementing principle of the succession of education by ensuring the integrity of the process of education development of senior preschoolers and junior schoolchildren, providing children with equal development opportunities during their preparation for school.

It is pointed out correlation between the main categories of school preparation education, namely: succession, perspective, readiness of a child to study at school, succession of education and their coherence in relation to the purpose of preschool education. It is underlined the importance of the succession in musical education. Musical education is defined as the process of achieving certain aims at certain age: formation of musical culture principles, development of children musical abilities to develop child's creative personality. It is stated that the principle of succession in musical education is to be based on the complication of musical thinking.

The tasks of musical education that have common character with preschool and primary school education are formulated in the article. Due to the analysis of programs on musical education at preschool institution and primary school in terms of New Ukrainian school the discrepancies in ensuring of succession in musical education are singled out. It is emphasized the necessity of more thorough preparation of programs on musical education.

Key words: school preparation education, succession, succession in musical education, musical education, state standards of preschool and primary education.

УДК 373.2:159.922.76-056.49
DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-3-22-28

Пихтіна Н. П.

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

СОРОМ'ЯЗЛИВІСТЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ: СУТНІСТЬ, ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВІЯВУ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми сором'язливості і замкнутості – негативних поведінкових проявів з нерізно вираженим характером, які ускладнюють формування базових компетентностей у дошкільника у мовленнєвій та соціальних сферах. Автором уточнено сутність понять сором'язливості, емоції сорому, замкнутості.

На основі вивчення й аналізу психолого-педагогічних досліджень виділено та охарактеризовано чинники сором'язливості і замкнутості у дітей: страх перед людьми та негативний досвід спілкування дитини з незнайомими людьми, відсутність соціальних навичок і впевненості у собі, домінуючий стиль виховання у сім'ї, недостатність нервово-психічного розвитку, переважання у дитини негативних емоцій, що пов'язані зі ставленням близьких дорослих до дитини.

У статті висвітлено особливості впливу існуючих типів «неправильного виховання» на виникнення сором'язливості: несприйняття, гіперопіка, тривожно-недовірливий тип виховання, «кумир» родини (еґоцентризм), що зумовлюють деструкції у вихованні і розвитку дитини. У статті зазначається, що спричинити дитячу сором'язливість може також авторитарність батьків.

Зазначено, що сором'язливість може привести до замкнутості, яка має в основі глибокі емоційні переживання і становить для людини серйозну проблему у стосунках. Автором охарактеризовано причини замкнутості: психологічні особливості дитини; складні стосунки в дитячому колективі, сім'ї; стримування емоцій; постійна незадоволеність спілкуванням чи діями когось із членів родини; недостатній прояв батьківської ніжності і любові, дефіцит уваги в сім'ї; відчуття незахищеності; перевтома, погане самопочуття.

Встановлено, що на вияв сором'язливості людей впливають умови соціального середовища. Проаналізовані вікові особливості виникнення сором'язливості: вияв сором'язливості у дошкільників у ситуаційно-діловому, позаситуаційно-пізнавальному та позаситуаційно-особистісному спілкуванні; збільшення кількості дітей, у яких з віком зростає сором'язливість; зв'язок вказаного негативного емоційного прояву зі змістом і формами спілкування у дітей.

***Ключові слова:** сором'язливість, замкнутість, негативна поведінка, емоційні відхилення, поведінкові відхилення.*

Постановка проблеми. У зв'язку з входженням України до європейського освітнього простору та, відповідно, до постійно оновлюваних вимог Базового компонента дошкільної освіти України відбувається процес реформування та гуманізація цілей і змісту дошкільної освіти. Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, ключовим у контексті сучасних освітніх вимог є збереження дитячої субкультури, створення сприятливих умов для формування особистісної зрілості дитини, її базових якостей, повага до дитини, врахування індивідуального особистого досвіду дошкільника.

Однією із перешкод, що постає у формуванні особистості дитини у дошкільному віці, є сором'язливість і замкнутість – негативні поведінкові прояви з нерізно вираженим характером, які ускладнюють формування базових якостей у дошкільника у мовленнєвій та соціальних сферах. Тому для детального психолого-педагогічного аналізу й обрано проблему виникнення сором'язливості у дошкільників.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Результати вивчення проблеми сором'язливості у дітей представлені у роботах зарубіжних (А. Адлер, А. Баркан,

Ф. Зімбардо, К. Ізард, Р. Кеттел) та вітчизняних (О. Беляєва, О. Вахнюк, Є. Ільїн, Л. Галігузова, О. Гаспарова, Л. Краснова) дослідників.

Науковцями як умови, що можуть запобігати сором'язливості у дітей, розглядали комунікативний і соціальний розвиток дошкільників (Т. Захарова, О. Денисенко, О. Кононко, В. Куніцина, М. Савченко, І. Рогальська, О. Смирнова, В. Холмогорова).

Превентивний аспект означеної проблеми знаходимо у дослідженнях Т. Піроженко, Н. Пихтіної, О. Потапової, О. Проскурняк, В. Оржеховської, Т. Федорченко.

Метою написання статті є узагальнення досліджень щодо сутності, чинників та особливостей вияву сором'язливості саме у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У словнику-довіднику з вікової та педагогічної психології за редакцією М. Гамезо *сором'язливість* визначається як «комплекс відчуттів незграбності, розгубленості, сорому, страху і тому подібне, що перешкоджає нормальному спілкуванню. Характерна для емоційно чутливих і самолюбних людей, що стурбовані враженням, яке вони створюють, і оцінкою, яку їм дають оточуючі. Вона з'являється в ситуаціях невідомості, невизначеності, коли немає чіткого плану власних дій і невідомі їх наслідки» [13, с. 29].

Науковці розглядають *сором'язливість* як властивість особистості, яка виникає у людини через постійні труднощі у ситуаціях міжособистісного неформального спілкування (В. Куніцина); трактують як емоційний стан, який визначається наявністю вираженого психологічного бар'єра, заважає спілкуванню і супроводжується думками про свою неповноцінність та ілюзією негативного ставлення об'єктів спілкування (К. Платонов) [10].

Ф. Зімбардо, досліджуючи психологічний аспект сором'язливості, визначав її як комплексний стан, який проявляється в різноманітних формах: легкого дискомфорту, незрозумілого страху, глибокого неврозу, та розглядав сором'язливість як «душевну недугу», що калічить людину не менше, ніж найважча важка хвороба тіла [4, с. 17]. На думку науковця, фізіологічними симптомами сором'язливості є: прискорене серцебиття, підвищення пульсу, пітливість, у шлунку ніби порожнеча і почервоніння обличчя. Такі люди схильні до підвищеного самоаналізу, не можуть розповісти оточуючим про свої страхи, бажання, тим самим показати свою невпевненість. Перебуваючи у так званому «футлярі», вони не сприймають адекватно пораду, допомогу та прояви любові з боку інших, навіть якщо вони є необхідними за певних обставин [4]. Під впливом сором'язливості відбувається зниження комунікативних здібностей, виникають труднощі у комунікативній сфері особистості.

К. Ізард, розглядаючи сором'язливість як біологічно обумовлену межу, пов'язану зі збудливістю нервової системи, вважав, що сором'язливі люди відрізняються особливою чутливістю і високою збудливістю нервової системи, яка дуже вразлива до соціального стресу. Він висунув і обґрунтував теорію «вродженої сором'язливості», згідно з якою людині притаманні основні риси, що можна виявити шляхом математичного аналізу відповідей людини на відповідний опитувальник. Його припущення про те, що біологічні передумови і спадковість відіграють помітну роль у процесі формування сором'язливості, підтверджене численними експериментальними дослідженнями [5, с. 333].

Науковці біологічного напрямку вважають, що сором'язливі люди ще не оволоділи відповідними соціальними навичками, необхідними для ефективного спілкування та розглядають сором'язливість як набуту реакцію страху на соціальні стимули. Вона може виникати внаслідок таких *причин*:

1) досвіду негативного спілкування з іншими людьми в певних ситуаціях, заснованого на власних безпосередніх контактах або на спостереженні за стосунками і досвідом інших;

2) відсутності конструктивних навичок спілкування;

3) передчутті неадекватності власної поведінки і, як наслідку, постійної тривоги з приводу своїх дій у спілкуванні;

4) звички до неадекватного заниження самооцінки [4, с. 44–45].

Науковці психоаналітичного напрямку (З. Фрейд) розглядають сором'язливість як симптом, зовнішній прояв глибокого несвідомого конфлікту, незадоволених

потреб дитини, що формується внаслідок порушень гармонії між трьома складовими структури особистості: «Воно», «Я», «Над – Я» [11].

Чинники сором'язливості. Науковці вважають, що розглядати походження та причини сором'язливості необхідно з раннього дитинства, оскільки емоційність стосунків є домінуючою для немовлят. А сором'язливість як риса характеру має дуже деструктивний вплив на подальший розвиток особистості дитини у дошкільному віці.

Л. Краснова одним із основних чинників сором'язливості вважає негативний досвід спілкування дитини з незнайомими людьми. Коли немовля навчається відрізняти обличчя матері від інших осіб (іноді близько четвертого місяця життя), вона стає здатною відчувати сором'язливість. Якщо дитина часто переживає неприємні відчуття, пов'язані з незнайомими людьми, вона поступово розуміє, що зустріч з ними завжди викликає сором'язливість [8, с. 177].

Ф. Зімбардо вважає, що чинником сором'язливості є страх перед людьми, який викликає різні негативні поведінкові реакції. На його думку, сором'язливість притаманна особам через відсутність соціальних навичок та недостатню впевненість у собі [4, с. 22].

Чинниками сором'язливості, на думку Ф. Зімбардо та Л. Красної, є: фактор народження, домінуючий стиль виховання в сім'ї, чутливість до чужої сором'язливості, особливості нервово-психічного розвитку [4; 8].

Посилаючись на результати досліджень фахівців у галузі медичної психології, Ф. Зімбардо зазначає, що первістки потребують більшого схвалення та заохочення з боку батьків, ніж їх молодші брати та сестри. У дітей, що першими з'явилися у сім'ї, недостатньо розвинені навички спілкування через недостатність прикладу для наслідування. Науковці наголошують на гендерній перевазі у прояві сором'язливості: дівчатка більш сором'язливі, ніж хлопчики, дівчатка-первістки більш сором'язливі, ніж їх однолітки – молодші діти в родині [4, с. 64].

Відомо, що переживання негативних емоцій дитиною найчастіше пов'язане з близькими дорослими і є наслідком їх ставлення до дій дитини, що мають негативний чи позитивний характер [14, с. 31].

Науковці наголошують на існуванні тісного зв'язку між типом виховання дитини й особливостями її психічного розвитку. Найчастіше виділяють такі типи «неправильного виховання», що зумовлюють деструкції у вихованні і розвитку дитини: несприйняття, гіперопіка, тривожно-недовірливий тип виховання, «кумир» родини (егоцентрик). Розглянемо їх детальніше.

Несприйняття – тип виховання, що перешкоджає встановленню щирого контакту між батьками й дітьми. Причинами цього явища можуть бути: небажана чи неочікувана стать дитини, незапланована дитина тощо.

Гіперопіка – тип виховання, за якого батьки надто «правильно» виховують дитину, програмуєть кожний її крок. У зв'язку з цим дитина змушена хронічно стримувати свої емоційні реакції й бажання та протестувати проти такого становища, демонструючи агресивність або набуваючи сором'язливості та замкнутості.

Тривожно-недовірливий тип виховання зустрічається у ситуаціях виховання єдиної дитини в родині. Нею опікуються надмірно, що призводить до розвитку нерішучості, боязкості та невпевненості в собі.

«Кумир» родини (егоцентрик) – неправильний тип виховання, за якого оточуючі дорослі і батьки постійно демонструють дитині, що вона сенс життя родини. За таких умов діти виростають з емоційними порушеннями полярних типів: агресивність / сором'язливість [1, с. 35]

О. Атемасова вважає, що авторитарність батьків теж може породити дитячу сором'язливість. Постійні рекомендації батьків, як потрібно поводитися дітям, формують їх невпевненість у собі, неактивність [2].

І. Рогальська вважає, що для батьків сором'язлива дитина є ідеальною: вона боязка, слухняна, мовчазна, ні в чому не суперечить, схожа на пластилін, який можна м'яти, як хочеш і коли хочеш, щоб щось виліпити чи зруйнувати те, що було [12].

Як правило, батьки від народження підкреслюють свою перевагу над дитиною, оскільки вона ще несамостійна, а отже, безпомічна, незахищена. Із часом у дитини

формується викривлене бачення власних можливостей, вона вважає себе нездідною, потворною через те, що нічого не вміє чи робить не так.

Дитина все частіше починає сумніватися у собі, приписує собі ярлик неповноцінності, відчуває себе «гідким каченям». В ній накопичується критична маса негативних емоцій, що готова прорватися назовні, але дитина ховається за сором'язливість, як засіб особистісної оборони [11, с. 659].

На перший погляд сором'язливість пріоритетна риса інтровертів (людей, спрямованих на свій внутрішній світ, які не потребують численних зовнішніх контактів, воліють бути на самоті).

Але, як не дивно, існують і сором'язливі екстраверти – люди, спрямовані назовні, що прагнуть спілкування й численних контактів – це холерики й сангвініки. Серед них зустрічаються внутрішньо сором'язливі. Через риси свого темпераменту (наполегливість, рішучість, сміливість, оптимізм) їм вдається боротися з внутрішньою сором'язливістю. А навіть якщо це не вдається, то зовні вони мають вигляд досить розкутих. Звичайно, це варте їм певних емоційних витрат.

На думку Є. Ільїна, у сором'язливих людей часто самосвідомість спрямована на отримання вражень і соціальних оцінок. За його оцінкою, сором'язливість найбільше була виражена у осіб, схильних до демократичного стилю керівництва: найчастіше цей стиль притаманний особам з типологічними особливостями прояву властивостей нервової системи, зазначеними вище [6, с. 360].

Ф. Зімбардо та П. Пілконіс довели, що сором'язливі володіють меншою екстравертованістю, меншим контролем над своєю поведінкою в ситуаціях соціальної взаємодії і більше стурбовані взаєминами з оточенням, ніж не сором'язливі люди [4].

На думку Л. Краснової, презирство, глузування з боку інших чи себе самого може активізувати сором'язливість. Відчуття того, що людина або якісь її риси неадекватні, недоречні або непристойні, – передумова переживання сором'язливості. Воно, як правило, починається з раптового й інтенсивного посилення усвідомлення свого Я. Це усвідомлення настільки домінує в свідомості, що когнітивні процеси різко гальмуються, приводячи до відсутності думок і збільшення ймовірності помилок [8].

Сором'язливість викликають ситуації, до яких людина чутлива: до емоцій, установок, думок і дій інших. На психологічному рівні сором'язливість може викликатися *ситуацією, яка фокусує увагу на «Я»* або на деяких його аспектах, які виявляються «невідповідними». Будь-яке переживання, яке створює у людини відчуття недоречного саморозкриття, може викликати сором'язливість [8].

Для виникнення сором'язливості важливу роль відіграє *емоція сорому у соціальних стосунках дитини з оточуючими людьми*. Різні автори дають різні визначення цьому поняттю, але спільним для них є завжди присутня загальна ознака – емоція сорому. Відмінності стосуються в основному різноманітних соціальних аспектів, що зумовили цей складний феномен і допомагають глибше зрозуміти його сутність. Основою для будь-якого переживання сорому є відчуття беззахисності у ситуації соціальної взаємодії. Мова йде про своєрідну уразливість «Я», або «Его», під час взаємодії. Це почуття змушує боязкого індивіда шукати способи ухилення від контактів, що його турбують [4, с. 204].

Згідно з висновками науковців, сором'язливість межує з замкнутістю, яка, як правило, є її ускладненням. А. Луговська відносить замкнутість до неагресивних рис характеру, тобто таких, які не виражають відкритої ворожості до людей, однак справляють враження похмурої самоізоляції. Замкнута людина, яка нікому не завдає шкоди, а просто віддаляється від суспільства, уникає будь-яких контактів, і їй не вдається співпрацювати. Форми, в яких проявляються замкнутість і самоізоляція, різноманітні. Люди, замкнувшись у собі, мало говорять або взагалі зберігають мовчання, намагаються не дивитися іншим людям в очі, а коли до них звертаються, не проявляють належної уваги. Навіть у найпростіших соціальних взаєминах вони виявляють деяку холодність, яка відчужує їх від інших людей, – холодність у вчинках і манері триматися, потискати руки, в тоні їхнього голосу, у тому, як вони вітаються або відмовляються вітатися з іншими [9].

Науковці, тривалий час вивчаючи синдром замкнутості прийшли до висновку, що вона має в основі глибокі емоційні переживання і становить для людини серйозну проблему у стосунках [4, с. 28].

А. Луговська розглядає такі *причини замкнутості*:

- психологічні особливості дитини, витонченість її душевної організації, багатство внутрішнього світу;
- суперечка з друзями, нерозумінням однолітків у дитячому колективі;
- соціально-виховна ситуація єдиної дитини у сім'ї;
- дефіцит спілкування й уваги в сім'ї;
- стримування емоцій та почуттів;
- постійна незадоволеність спілкуванням чи діями когось із членів родини;
- відчуття незахищеності;
- перевагою, нездужання;
- недостатній прояв батьківської ніжності і любові [8; 9; 11].

Особливості вияву сором'язливості у дошкільників. Фахівці з дитячої психології радять розглядати сором'язливість у термінах соціального програмування: умови соціального середовища багатьох з нас роблять сором'язливими [3; 13].

Дитяча сором'язливість зникає, коли в дитини з'являється досвід у встановленні контактів, тобто це тимчасове явище. Л. Галігузовою виявлені вікові особливості виникнення сором'язливості, а саме:

- у молодших дошкільників сором'язливість проявлялась у ситуаційно-діловому і позаситуаційно-пізнавальному спілкуванні;
- на 5–6 році життя кількість дітей, що проявляли сором'язливість, підвищувалося у різних формах спілкування і до 7 років поступово скорочувалася;
- з віком збільшувалась кількість дітей, що виявляли сором'язливість у різних формах спілкування (ситуаційно-ділове, позаситуаційно-пізнавальне, позаситуаційно-особистісне спілкування);
- вираження сором'язливості пов'язане із змістом тієї чи іншої форми спілкування, а саме тих, які знаходились на стадії становлення. У 5 річних дітей відбувалося збільшення прояву у ситуації позаситуаційно-пізнавальному спілкуванні і позаситуаційно-особистісному [3, с. 33].

Висновки. Таким чином, дошкільний вік є сенситивним періодом для формування особистості дитини. Однак саме у цей час виникають різноманітні негативні поведінкові та емоційні прояви, зокрема, сором'язливість та замкнутість. Сором'язливість має соціальну та вроджену природу. Її зумовлюють такі чинники: пренатальні проблеми й ускладнення, домінуючий стиль виховання в сім'ї, чутливість до чужої сором'язливості, особливості нервово-психічної розвитку. Замкнутість переважно розвивається у соціальному середовищі та зумовлена ускладненими стосунками в сім'ї, негативним ставленням до дитини її членів.

Література

1. Атемасова О. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери старших дошкільників: алгоритми вирішення нетипових дитячих проблем. Харків: Ранок, 2010. 176 с.
2. Атемасова О. Сором'язлива дитина. URL: <http://prooostir.com/soromyazlyva-dytyna/>
3. Галігузова Л. Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости. *Вопросы психологии*. 2000. № 5. С. 28–38. URL: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/-23819.php>
4. Зимбардо Ф. Застенчивость / пер. с англ. Москва: Педагогика, 1991. 208 с.
5. Изард К. Психология эмоций. Санкт-Петербург; Москва; Харьков; Минск: Питер, 2006. 464 с.
6. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 752 с: ил. (Серия «Мастера психологии»).
7. Іщенко І. М. Теоретичні підходи до вивчення феномену сором'язливості. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету*: збірник наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2013 рік (4–6 лютого 2014 року) / укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 129–131.

8. Краснова Л. Психосоциальные функции застенчивости. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2006. № 1. С. 177–179.
9. Луговская А. Причины замкнутости. URL: <http://www.psylist.net/pedagog/00196.htm>
10. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие для учеб. заведений проф. тех. образования. Москва: Высш. шк., 1984. 174 с.
11. Ребенок и семья: хрестоматия: учеб. пособие по детской и возрастной психологии / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. 736 с. (Психология семейных отношений).
12. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук. 13.00.05. Луганськ. 2009.
13. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии: словарь / под ред. М. В. Гамезо. Москва: Педагогическое общество России, 2001. 128 с.
14. Титаренко Т. М. Такие разные дети. Киев: Рад. шк., 1989. 144 с.

References

1. Ateamasova, O. (2010). *Problemy rozvytku ta korektsiia emotsiinoi sfery starshykh doshkilnykiv: alhorytmy vyrishennia netyповykh dytiachykh problem* [Problems of development and correction of the emotional sphere of older preschoolers: algorithms for solving atypical children's problems]. Kharkiv: Ranok [in Ukraine].
2. Ateamasova, O. *Soromyazlyva dytyna* [Shy child]. URL: <http://prooostir.com/soromyazlyva-dytyna> [in Ukraine].
3. Halyhuzova, L. N. (2000). Psykholohycheskyi analiz fenomena detskoï zastenchyvosty [Psychological analysis of the phenomenon of shyness in children]. *Voprosy psykholohyy – Psychology issues*, 5. 28–38. URL: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/23819.php> [in Russian].
4. Zymbardo, F. (1991). *Zastenchyvost* [Shyness]. (Trans.). Moskva: Pedahohyka [in Russian].
5. Yzard, K. (2006). *Psykhohohyia emotsyi* [The psychology of emotions]. Sankt-Peterburh; Moskva; Kharkov; Mynsk: Pyter [in Russian].
6. Ylyn, E. P. (2001). *Emotsyy y chuvstva*. Sankt-Pyterburh: Pyter [in Russian].
7. Ishchenko, I. M. (2014). Teoretychni pidkhody do vyvchennia fenomenu soromyazlyvosti [Theoretical approaches to the study of the phenomenon of shyness]. *Yednist navchannia i naukovykh doslidzhen – holovnyi pryntsyv universytetu – The unity of teaching and research is the main principle of the university* / H.I. Volynka, O.V. Uvarkina, & O.P. Yemelianova (Ed.). Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukraine].
8. Krasnova, L. (2006). Psykhosotsyalnye funktsyy zastenchyvosty [The psychosocial function of shyness]. *Vestnyk Adyheiskoho hosudarstvennoho unyversyteta – Bulletin of the Adyghe State University*, 1. 177–179 [in Russian].
9. Luhovskaia, A. *Prychyny zamknutosty* [Reasons for isolation]. URL: <http://www.psylist.net/pedagog/00196.htm> [in Russian].
10. Platonov, K. K. (1984). *Kratkyi slovar systemy psykholohycheskykh poniatyi* [A Brief Dictionary of the System of Psychological Concepts]. Moskva: Vyssh. shk. [in Russian].
11. Raihorodskiy, D. Ya. (Eds.). (2002). *Rebenok y semia* [Child and family]. Samara: Yzdatelskiy Dom «BAKhRAKh-M» [in Russian].
12. Rohalska, I. P. (2009). Teoretyko-metodychni zasady sotsializatsii osobystosti u doshkilnomu vitsi [Theoretical and methodological principles of socialization of the individual in preschool age]. *Extended abstract of Doctor's*. Luhansk [in Ukraine].
13. Hamezo M. V. (Eds.). (2001). *Slovar-spravochnyk po vozrastnoi y pedahohycheskoi psykholohyy* [Dictionary-reference book on developmental and educational psychology]. Moskva: Pedahohycheskoe obshchestvo Rossyy [in Russian].
14. Tytarenko, T. M. (1989). *Takye raznee dety* [Such different children]. Kyev: Rad. shk. [in Ukraine].

Pykhtina N.

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

PRESCHOOLERS' SHYNESS: THE ESSENCE, REASONS FOR THE OCCURRENCE AND PECULIARITIES OF MANIFESTATION

The subject matter of this article is preschoolers' shyness: the essence of this concept, triggers for shyness and peculiarities of its manifestation. The article aims at the analysis of the problem of shyness and reserve, described as negative behavioral manifestations with a subtle character, which complicate the formation of basic preschooler competencies in the speech and social spheres. Thus the concepts of shyness, the emotion of shyness and reserve are identified in the article.

On the basis of study and analysis of psychological and pedagogical literature it is singled out and characterized reasons for children shyness and reserve: fear of people and negative experience of communication with strangers, lack of social skills and self-confidence, the dominant style of upbringing in families, neuropsychological development defects, overwhelming quantity of negative emotions that is connected with the relation of close adults to the child.

It is underlined the connection between children shyness occurrence and «wrong upbringing» in the article. It is noted that the existent types of the «wrong upbringing» have a particular impact on children shyness and cause difficulties in the upbringing and development of a child. They are rejection, hyper protection, anxious and distrustful type of upbringing, «idol" of the family (egocentric). Moreover, parents' authoritarian way of behavior may be the reason of shyness occurrence.

It is stated that shyness may transform into reserve which is based on deep emotional feelings and is a big problem for a person's relations. It is characterized the reasons for reserve: psychological peculiarities of a child; complicated relationships with other children, family; restraint of emotions; constant dissatisfaction with the communication or actions of a family member; insufficient manifestation of parental tenderness and love, lack of attention in the family; feeling of insecure; fatigue, malaise.

It is found that social environment has also influence on shyness manifestation. Thus some age peculiarities of shyness occurrence in different forms of children's communication are analyzed in the article.

Key words: shyness, reserve, negative behavior, emotional deviations, behavioral deviations.

УДК 378.22:001.89

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-3-29-37

Турчин Т. М.

завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту,
доктор педагогічних наук, професор Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
TamaraT2013@ukr.net
orcid.org/ 0000-0002-1052-7098

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА ЯК КВАЛІФІКАЦІЙНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Стаття присвячена актуальній проблемі особливостей підготовки випускного кваліфікаційного магістерського дослідження. Автором уточнено зміст понять «магістр», «магістерська робота», «самостійна робота» «наукове дослідження», «наукова методологія»; обґрунтовано важливість науково-дослідної діяльності під час навчання в магістратурі.

На основі вивчення і теоретичного аналізу сучасних наукових досліджень та публікацій виділено й охарактеризовано етапи виконання магістерського випускного дослідження: підготовчий, під час якого з'ясовується проблема науково-практичного дослідження, визначається або обирається тема; етап роботи над текстом або змістом магістерської роботи, який охоплює детальний розгляд наукової літератури і проведення науково-практичного дослідження; завершальний, що означає написання вступу і висновків до роботи, складання й оформлення списку використаних джерел та додатків, редагування тексту роботи з огляду на зауваження наукового керівника, підготовка до захисту роботи.

У статті розглянуто структуру і зміст магістерської роботи, зазначено, що магістерська робота складається з наступних частин: вступ, основна частина (розділи, пункти), висновки до кожного розділу, загальні висновки до роботи, список використаної літератури, додатки. Інформаційне наповнення розділів обов'язково має співвідноситись із метою і завданнями, зазначеними у вступі, та поетапно розкривати сутність роботи. Основна частина тексту магістерського дослідження має містити аналіз та узагальнення наукової літератури з досліджуваної проблеми, детальну характеристику використаних методів, результати опрацювання зібраних даних, головні результати.

Висвітлено, що захист випускної роботи магістранта є завершальною стадією підготовки кваліфікаційного дослідження. До захисту магістерської роботи студент зобов'язаний підготувати виступ, в якому зазначаються головні тези кваліфікаційної праці, результати дослідження, та презентацію роботи у програмі PowerPoint. У статті наголошено, що важливою для магістрантів під час захисту є демонстрація рівня наукової кваліфікації та професійної обізнаності, вміння самостійно займатись науковим пошуком, знаходити конкретні суттєві проблеми і володіти методологією їх вирішення.

Ключові слова: магістр, магістерська робота, випускне кваліфікаційне дослідження, науково-дослідна діяльність, етапи виконання дослідження, структура і зміст наукової праці, захист роботи.

Постановка проблеми. Важливість якісної підготовки висококваліфікованих фахівців є актуальною проблемою сьогодення і пояснюється високими вимогами роботодавців до майбутніх працівників. Становленню спеціалістів з необхідними професійними знаннями та вміннями сприяє також науково-дослідна підготовка, яка є значущою в контексті розвитку українського суспільства і прагненню української вищої освіти відповідати тенденціям освіти Європи.

На якість виконання наукових та практичних завдань під час роботи впливає сформованість науково-дослідних компетентностей. Це означає, що в навчальний процес потрібно впроваджувати різноманітні види навчально-пізнавальної студентської діяльності, серед яких значну роль відіграє самостійна робота.

Самостійна робота – форма організації процесу самостійного навчання і діяльності студента, під час якої відбувається не тільки закріплення і систематизація вивченого матеріалу, а й реалізація творчих здібностей та ідей студентів. Однією з найважливіших форм самостійної роботи у ЗВО можна вважати написання магістерської роботи.

Магістерська (випускна кваліфікаційна) робота – це оригінальне та самостійне теоретико-прикладне дослідження, яке виконується студентами на кінцевому етапі здобуття освітнього ступеня «магістр» [5, с. 5–6].

Водночас вона є кваліфікаційною роботою, на підставі захисту якої екзаменаційна комісія з атестації здобувачів ступеня магістра визначає рівень теоретичної та практичної підготовки випускника, його здатність до самостійної роботи за фахом і приймає рішення про присвоєння відповідної кваліфікації та видачу диплома [5, с. 6].

Магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми [10]. Магістранти володіють ґрунтовними знаннями, мають спеціальні навички і вміють їх застосовувати на практиці під час зіткнення з професійними проблемними завданнями [9, с. 3].

Метою кваліфікаційного дослідження слід вважати засвоєння, поглиблення й систематизацію знань та вмінь для виконання конкретних актуальних освітніх і практичних завдань, підтвердження кваліфікаційного рівня здобувача вищої освіти, кількості та рівня володіння компетентностями в різних галузях [9, с. 3–4].

Виконання магістерської роботи вимагає від студента інтеграції знань основ фундаментальних, фахових навчальних дисциплін, дисциплін спеціалізації, застосування цих знань для виконання конкретного завдання. Робота є своєрідним підсумком освітньої діяльності з отримання певного фаху і демонструє рівень професійної компетентності фахівця [5, с. 6].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вимоги до підготовки магістрів, написання випускних кваліфікаційних (магістерських) робіт зазначаються в нормативних документах: Законі України «Про вищу освіту» [3], «Положенні про випускну кваліфікаційну (дипломну) роботу студента Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя» [8] (затверджено рішенням Вченої ради Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя від 4 квітня 2019 р., протокол № 10).

Деякі ЗВО, як, наприклад, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, розроблюють вимоги до структури й оформлення кваліфікаційних робіт на базі «Основних вимог до дисертацій та авторефератів дисертацій» [1].

Рекомендації щодо підготовки та захисту випускної кваліфікаційної роботи магістра висвітлювали в своїх навчально-методичних посібниках М. М. Гоголь, Д. О. Гузь, О. О. Казак, Н. Л. Кусик, В. В. Лойко, Л. О. Масіна, С. М. Обушний, О. В. Побережець, А. Ю. Рамський, О. О. Сосновська. Методологію написання магістерської роботи та основи наукових досліджень описав у своєму посібнику Р. М. Літнарівич [6; 7; 9].

Особливості та основні вимоги до виконання, захисту й оцінювання магістерської роботи як самостійного теоретико-практичного наукового дослідження студентів розкривають у своїх роботах А. М. Аніщук, О. Л. Кононко, А. І. Конончук, Н. С. Останіна, О. В. Сватенков [4; 5].

Разом із тим кожного року вимоги до виконання магістерського дослідження, його захисту та оцінювання модифікуються та оновлюються, і це явище потребує уваги академічної спільноти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Більш ґрунтовного вивчення, розгляду і систематизації потребує проблема написання сучасної магістерської роботи як кваліфікаційного дослідження.

Мета статті. За допомогою теоретичного аналізу наукових досліджень та публікацій висвітлити проблеми написання магістерської роботи як кваліфікаційної праці наукового змісту, охарактеризувати етапи виконання дослідження, а також сучасні вимоги до структури і змісту випускних робіт, розкрити особливості захисту магістерської роботи.

Виклад основного матеріалу. Написання магістерської роботи є досить тривалим у часі і відбувається під час навчального процесу студентів у магістратурі, тобто трьох семестрів навчання. За цей час студент-магістрант має не тільки поглибити і розширити знання щодо головних аспектів проблеми дослідження, а й зрозуміти, як правильно організувати науково-дослідну роботу, які вона має етапи, а також методологію наукового дослідження.

Наукова методологія заснована на системному, тобто цілісному підході до досліджуваної проблеми, використанні методів аналізу і синтезу, узагальнених наукових знань, логічних висновках. Тому під час виконання магістерської роботи використовуються комбіновані методи пізнання, які поєднують в собі теоретичні та експериментальні методи вивчення проблеми. Наукове дослідження засновується на використанні чітко визначених наукових понять, які не можна змішувати, підмінити одне одним [4, с. 4].

Найчастіше у магістерській роботі використовуються поняття: «закон» (фактологічно зафіксоване, описане й доведене твердження, узагальнене та повторюване за своїм характером, яке об'єктивує наявність стійкого зв'язку між явищами); «факт» (подія або явище, що слугує підставою або підтвердженням гіпотези, характеризується достовірністю, новизною, значущістю); «принцип» (основне положення теорії, яке використовується для обґрунтування запропонованих підходів); «проблема» (узагальнена множинність сформульованих наукових питань, відповідних постановці та виконанню дослідницьких завдань теоретичного та прикладного характеру, які вимагають отримання нових знань) [4, с. 4].

Магістерське дослідження є самостійною роботою студента, але воно виконується під ретельним керівництвом наукового керівника, який за потреби надає консультації студенту, стежить за тим, щоб студент дотримувався індивідуального плану. Відповідальним за якість роботи, результати дослідження та своєчасність написання є також науковий керівник. Зазвичай магістрант звітує перед кафедрою щодо стану здійсненої роботи один раз на семестр або, за потреби, частіше. Слід додати, що вродовж навчання студенти мають брати участь (очну або заочну) у науково-практичних, науково-педагогічних конференціях, що означає написання тез або доповідей щодо досліджуваної проблеми для виступу на конференціях; мати опубліковані статті або тези доповідей на момент захисту роботи.

Важливо зазначити, що кваліфікаційна випускна робота магістра відрізняється від роботи бакалавра тим, що має на меті більш глибокий розгляд проблеми, зосереджується на науковому аспекті досліджуваного питання, містить у собі більш ґрунтовне практичне дослідження проблеми, так само як і елементи новизни розгляду та аналізу цієї проблеми. Магістерське дослідження, з одного боку, має творчий характер, відзначається своєрідністю постановки проблеми, вибору науково-методологічного апарату, а з іншого, передбачає необхідність відповідати вимогам до підготовки, структури, оформлення та захисту кваліфікаційної роботи.

Теми магістерських робіт, наукові керівники затверджуються наказом університету. Після вдалого захисту випускні роботи магістрантів зберігаються в університетській бібліотеці впродовж п'яти років, а у разі потреби їх можуть відправити до інших освітніх закладів та організацій, установ або бібліотек на їхнє прохання з освітньою метою. Робота має бути належно оформлена як у надрукованому, так і в електронному вигляді.

Етапи виконання кваліфікаційного магістерського дослідження

Магістрант послідовно проходить стадії підготовки, виконання, завершення і захисту магістерської роботи. Кожен із названих щаблів має свої різновиди роботи, які можна представити в такій послідовності: формулювання дослідницької проблеми – формулювання (вибір) теми – складання робочого плану підготовки магістерської роботи – обґрунтування актуальності теми, що розробляється – аналіз теоретичних основ дослідження – формулювання мети і завдань дослідження – визначення об'єкта та предмета дослідження – висунення гіпотези дослідження – розробка методики дослідження – збір, аналіз та узагальнення емпіричних даних – формулювання висновків роботи – визначення теоретичного і практичного значення дослідження. Після цього здійснюється літературне редагування й технічне оформлення

роботи, перевірка роботи на плагіат, її рецензування, підготовка до захисту й захист [4, с. 6; 5, с. 25].

Процес роботи студента над дослідженням можна розділити на три основні етапи:

- 1) підготовчий;
- 2) етап роботи над текстом;
- 3) завершальний етап.

Під час *підготовчого етапу* окреслюється і з'ясовується проблема науково-практичного дослідження, визначається або обирається тема. Назва магістерської роботи має бути лаконічною та стислою, співвідноситись із освітньою та науковою сферами, в контексті яких досліджується проблема. Вибір теми магістерської роботи – це усвідомлений крок, оскільки потрібно чітко розуміти значення матеріалу, що піддається ретельному науковому розгляду, і який може мати суттєвий вплив на майбутню професійну діяльність. Логічним є варіант продовження, розгалуження і розширення сфери наукового дослідження, яке було почато під час навчання на бакалавраті, наприклад, продовження курсової роботи (у тому разі, якщо студент-магістрант навчається на схожій або спорідненій спеціальності на тому ж факультеті, де навчався на попередніх курсах).

Етап роботи над текстом або змістом магістерської роботи охоплює детальний розгляд наукової літератури, написання програми дослідження, проведення науково-практичного дослідження, окреслення майбутніх висновків роботи на основі аналізу та узагальнення теоретичної бази дослідження і практичних результатів.

Підготовка практичної частини кваліфікаційної роботи проводиться за допомогою наукових досліджень під час професійної діяльності під організаційно-методичним керівництвом наукового керівника в оснащених навчальних, навчально-наукових, навчально-виробничих та навчально-науково-виробничих лабораторіях, в освітніх закладах, на підприємствах тощо. Можлива також самостійна наукова робота студента над мовним матеріалом у процесі отримання спеціальності філологічної або перекладацької галузей [6, с. 14].

Завершальний етап означає процес написання вступу і висновків до роботи, складання й оформлення списку використаної літератури та додатків, літературне оформлення та редагування тексту роботи, його доопрацювання з огляду на зауваження та рекомендації наукового керівника, підготовка до захисту роботи.

До захисту магістерської роботи допускаються студенти, які успішно склали екзаменаційну сесію, завершили переддипломну практику, захистили відповідні звіти, виконали всі завдання індивідуального плану, передбачені робочим навчальним планом відповідної спеціальності [6, с. 14].

Структура і зміст магістерської роботи

Магістерська робота складається з таких структурних частин:

- 1) титульний аркуш;
- 2) анотації українською та англійською мовами;
- 3) зміст;
- 4) вступ;
- 5) основна частина (розділи, підрозділи);
- 6) висновки за розділами;
- 7) загальні висновки;
- 8) список використаних джерел;
- 9) додатки [4, с. 11].

Магістерська робота містить у собі наступні основні частини: вступ, основна частина (розділи, пункти), висновки до кожного розділу, загальні висновки до роботи, список використаної літератури, додатки.

Слід зазначити, що *вступ* зазвичай пишеться студентом вже після написання більшої частини магістерської роботи. У вступі актуалізується тема дослідження, наукова новизна досліджуваної проблеми, теоретична і практична цінність; визначається об'єкт, предмет і мета дослідження, відповідно до якої формулюються завдання роботи; характеризуються методи, які були використані в дослідженні; подається

структура роботи; надається інформація щодо апробації результатів дослідження, публікацій.

Основна частина. Зміст розділів має відповідати завданням, сформульованим у вступі, й послідовно розкривати тему роботи. Основний текст магістерської роботи присвячено аналізу наукової літератури з теми дослідження, детальному опису використаних методів, результатів обробки зібраних емпіричних даних, основних результатів. Розподіл матеріалів магістерської роботи здійснюється за трьома або за двома розділами [4, с. 15].

Перший розділ – теоретичний (1/3 роботи), містить теоретичний аналіз досліджуваної проблеми у науковій літературі сучасності та минулих років. У ньому визначається стан розробки проблеми вітчизняними та зарубіжними науковцями; уточнюється зміст провідних категорій дослідження; встановлюється роль основних чинників впливу на досліджуване явище. Аналіз джерел здійснюється відповідно до шифру спеціальності, з якої магістрант виконує дослідження. У першому розділі конкретизуються основні етапи розвитку наукових уявлень з проблеми, що вивчається, висвітлюються відомі у цій сфері поняття, фокусується увага на ще недостатньо вивчених аспектах вирішення проблеми на сучасному етапі [4, с. 15].

Теоретична частина магістерської роботи загалом має визначатись лаконічним, виваженим, точним і доступним викладом матеріалу. Це основа для розробки прикладних аспектів обраної теми, які магістрант повинен викласти у подальших розділах роботи [5, с. 112].

Дослідна частина магістерського дослідження (2/3 роботи) присвячується вичерпному і повному аналізу власної стратегії, моделі дослідження та викладу його результатів із висвітленням того нового, що автор вносить у розробку проблеми, тобто мати експериментально-рекомендаційний характер. Може містити один або два розділи [5, с. 112].

Загалом, збір і виклад матеріалу *другого розділу* підпорядкований основним позиціям наукового апарату кваліфікаційної роботи та її змістовому і дослідницькому видам. У теоретичному дослідженні домінує аналіз і моделювання, опис використаної методики, можливість застосування математичного обрахунку. Для практичної (експериментальної) роботи найважливішими є результати, які зібрані за допомогою емпіричних методів (у тому числі й експерименту), критичний аналіз цих матеріалів із пропозиціями і зауваженнями [5, с. 113].

Виконане дослідження мусить бути неодмінно підкріплене статистичними даними, оскільки за відсутності останніх магістерська робота виглядатиме як суб'єктивна думка автора і не матиме практичної цінності. Отже, виконання магістерської роботи йде в супроводі з використанням методів статистичного аналізу.

Під час подачі досліджуваного матеріалу варто застосовувати наочно-графічні способи висвітлення отриманих даних, наприклад, фотографії, малюнки, схеми, діаграми, графіки, таблиці [5, с. 114].

Висновки до розділів. Кожний розділ кваліфікаційного дослідження потрібно завершувати короткими висновками, орієнтовний обсяг яких 1 сторінка. Вони підсумовують окремі стадії роботи: узагальнення інформації стосовно опрацювання наукової джерельної бази, логічний виклад обґрунтованих результатів науково-практичного дослідження. Зауважимо, що під час формулювання висновків не слід використовувати загальні слова і фрази, безпідставні твердження і зауваження, повторюватись [6, с. 14].

Загальні висновки. У кінці дослідження магістранта потрібно навести загальні висновки, що містять найголовніші узагальнені ідеї в контексті проведеної роботи та її результатів.

Загальні висновки мають чітко співвідноситися з метою та завданнями дослідження, представляти наукову та практичну значущість одержаного матеріалу. Загальні висновки нумеруються, висвітлюючи результати теоретичного опрацювання наукових джерел та усіх етапів дослідної роботи. Вони містять конкретну інформацію про досліджуване явище та досягнуті на кожному етапі роботи результати. У висновках характеризуються шляхи практичного використання одержаних результатів та

перспективи подальшого розвитку даного наукового дослідження. Орієнтовний обсяг загальних висновків – 2–3 сторінки [4, с. 16].

Список використаної літератури. Під час написання роботи магістрант повинен посилатися на джерела та їхніх авторів, з яких він запозичує інформацію, цитує окремі тези або застосовує певні результати.

Джерельну базу складають освітня та навчальна література, монографії, автореферати, дисертації, наукові статті, навчально-методичні посібники, законодавчі та інструктивні документи, наукові матеріали, розміщені в Інтернеті, тощо. Бібліографічний опис списку використаних джерел оформлюється з урахуванням розробленого в 2015 році Національного стандарту України [2].

Додатки. Додатки подаються в магістерській роботі за потреби, якщо вони відповідають її змісту й слугують доповненням до розкриття окремих положень дослідження для об'єктивної оцінки наукової і практичної значущості результатів дослідження. Кількість додатків визначається магістрантом самостійно або після консультації з науковим керівником. У додатках вміщуються допоміжні аналітичні розрахунки, проміжні результати обробки статистичних даних, матеріали експертних оцінок, тексти комп'ютерних програм, графічний матеріал, опис алгоритмів, копії документів, фотографії, які підтверджують об'єктивність використаної інформації, процедура розрахунків за формулами тощо [4, с. 17].

В основній частині праці мають міститися посилання на додатки. Додатки потрібно розміщувати за порядком посилань на них у тексті магістерського дослідження. Кожний додаток студент має починати з нової сторінки з позначенням угорі у правому кутку сторінки слова «Додаток». Додаток має назву, яку необхідно написати симетрично тексту з великої літери окремим рядком. Додатки позначаються заголовними літерами українського алфавіту, починаючи з А [4, с. 18].

Загальний обсяг випускної кваліфікаційної магістерської праці має бути в межах 80–100 сторінок друкованого тексту, включаючи таблиці та малюнки [9, с. 6].

Захист магістерської роботи

До захисту магістерської кваліфікаційної роботи допускаються студенти, що успішно виконали весь обсяг навчальної роботи, передбачений навчальним планом, та успішно пройшли попередній захист або передзахист роботи [6, с. 47].

Захист магістерських кваліфікаційних робіт проходить на відкритих засіданнях Екзаменаційної комісії за участю не менш ніж половини складу комісії, обов'язково в присутності голови комісії [6, с. 47].

Процедура захисту включає:

- 1) доповідь магістранта за змістом роботи;
- 2) відповіді магістранта на запитання членів комісії та інших осіб, присутніх на захисті;
- 3) наукову дискусію з проблеми;
- 4) оголошення відгуку наукового керівника та рецензій або виступи наукового керівника та рецензентів;
- 5) заключне слово магістранта;
- 6) рішення комісії щодо оцінки роботи [4, с. 28].

Студент зобов'язаний підготувати виступ, в якому зазначаються головні тези кваліфікаційної праці, результати дослідження та презентацію роботи у програмі PowerPoint.

Одним із ключових елементів процедури захисту роботи є момент, коли члени екзаменаційної комісії ставлять магістранту запитання. Випускнику слід бути готовим відповісти на всі запитання щодо виконаної роботи. Відповіді демонструють те, наскільки обізнаним у досліджуваній галузі є магістрант, ступінь його професіоналізму, швидкість реакції під час стресової події. Не потрібно поспішати з відповідями, навпаки, слід зважувати, обґрунтовувати їх, наводити аргументи та влучні приклади, відповідати по суті і не додавати зайвої інформації [4, с. 29].

Результати захисту магістерської роботи визначають оцінками відмінно, добре, задовільно та незадовільно. Кваліфікаційна робота на захисті оцінюється згідно дотриманням студентом вимог до написання праці та її презентації [4, с. 29].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, написання кваліфікаційного випускного магістерського дослідження є першим серйозним кроком для студента у сфері науково-дослідної та науково-педагогічної діяльності.

Випускню працю магістранта слід визначати як підсумкову кваліфікаційну роботу, оригінальне та самостійне теоретико-прикладне дослідження, що дає змогу продемонструвати рівень професійних компетентностей магістрантів, а тому кінцевим етапом підготовки магістерської роботи є її публічний захист і одержання освітнього ступеня магістра. Головні завдання, які стоять перед магістрантами: показати ступінь освітньої кваліфікації та професійної обізнаності, здатність самостійно здійснювати наукові розвідки, виокремлювати нагальні проблеми і знати прийоми та методи їх вирішення. Ця випускна праця наукового змісту має узагальнений характер і відображає хід та результати розробки обраної теми.

Сьогодні актуальним є питання визначення уніфікованих вимог до змісту і структури магістерської роботи як кваліфікаційного дослідження, узагальнення і розширення інформації щодо ефективної організації виконання роботи. Важливим є також усвідомлення магістрантами як загальних особливостей написання роботи, так і конкретних аспектів дослідження з обраного фаху. Перспективу подальших розвідок вбачаємо в організації освітнього процесу у закладах вищої освіти у такий спосіб, щоб студенти магістратури мали змогу займатись плідною науково-дослідною і науково-педагогічною діяльністю, використовуючи найсучаснішу навчально-методичну літературу, розроблену для допомоги написання кваліфікаційних магістерських робіт.

Література

1. Бюлетень ВАК України. 2011. № 9–10. 17 с.
2. ДСТУ 8302:2015. Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання / Нац. стандарт України. Вид. офіц. (Уведено вперше; чинний від 2016-07-01). Київ: ДП «УкрНДНЦ», 2016. 17 с.
3. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 04.10.2021).
4. Кононко О. Л., Аніщук А. М. Методичні рекомендації до написання та захисту магістерської роботи зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта». 2-ге вид., доповн. та перероб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 51 с.
5. Конончук А. І., Останіна Н. С., Сватенков О. В. Магістерська робота: навч.-метод. посіб. для студентів спеціальності «Соціальна робота» денної та заочної форм навчання / за заг. ред. А. І. Конончук. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 208 с.
6. Кусик Н. Л., Побережець О. В., Гоголь М. М., Масіна Л. О., Гузь Д. О. Методичні рекомендації до підготовки та захисту магістерської дипломної роботи студентами денної та заочної форм навчання спеціальності 071 «Облік і оподаткування» другого (магістерського) рівня вищої освіти / за заг. ред. Н. Л. Кусик. Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2020. 87 с.
7. Літнарівч Р. М. Основи наукових досліджень. Магістерська дисертація як кваліфікаційне дослідження: навч. посіб. Рівне: МEGУ. 2010. 12 с.
8. Положення про випускню кваліфікаційну (дипломну) роботу студента Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/pogr_m_baza/poloz_qualif.pdf (дата звернення: 05.10.2021)
9. Рамський А. Ю., Лойко В. В., Казак О. О., Сосновська О. О., Обушний С. М. Кваліфікаційна магістерська робота: навч.-метод. посіб. для здобувачів ступеня магістра галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 072 «Фінанси, банківська справа та страхування». Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 120 с.
10. Рівні, ступені та кваліфікації вищої освіти в університеті. URL: <http://www.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/scienc/02%20osvitniad/01> (дата звернення: 04.10.2021).
11. Турчин Т. М. Методологія та організація наукових досліджень у початковій школі: навч.-метод. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 134 с.

References

1. Biuleten VAK Ukrainy. (2011). [Bulletin of HAC of Ukraine]. 9–10. [in Ukrainian].
2. DSTU 8302:2015 (2016). Informatsiia ta dokumentatsiia. Bibliohrafichne posylannia. Zahalni polozhennia ta pravyla skladannia [Information and documentation. Bibliographic link. General directives and rules of compilation]. *Nats. standart Ukrainy* [in Ukrainian].

3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (data zvernennia 04.10.2021) [in Ukrainian].
4. Kononko, O. L. & Anishchuk, A. M. (2017). *Metodychni rekomendatsii do napysannia ta zakhystu mahisterskoi roboty zi spetsialnosti 012 «Doshkilna osvita* [Methodical recommendations for writing and defending a master thesis in program subject area 012 «Preschool education»]. Nizhyn [in Ukrainian].
5. Kononchuk, A. I. (2020). *Mahisterska robota: navch.-metod. posibnyk dlia studentiv spetsialnosti «Sotsialna robota» dennoi ta zaochnoi formy navchannia* [Master thesis: educational and methodical guide for students of program subject area «Social Work» full-time and part-time studies]. Nizhyn [in Ukrainian].
6. Kusiuk, N. L. (2020). *Metodychni rekomendatsii do pidgotovky ta zakhystu mahisterskoi dyplomnoi roboty studentamy dennoi ta zaochnoi form navchannia spetsialnosti 071 «Oblik i opodatkuvannia» druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity* [Methodical recommendations for preparation and defense of a master thesis by full-time and part-time students of program subject area 071 «Accounting and taxation» of the second (master) level of higher education]. Odesa [in Ukrainian].
7. Litnarovych, R. M. (2010). *Osnovy naukovykh doslidzhen. Mahisterska dysertatsiia yak kvalifikatsiine doslidzhennia: navchalnyi posibnyk* [Basics of the academic research. Master thesis as a qualification research: a methodguide]. Rivne [in Ukrainian].
8. *Polozhennia pro vypusknii kvalifikatsiinu (dyplomnu) robotu studenta Nizhynskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia*. URL: [http://www.ndu.edu.ua/storage/norm_baza/polo_z_qualif.pdf_\(data_zvernennia_05.10.2021\)](http://www.ndu.edu.ua/storage/norm_baza/polo_z_qualif.pdf_(data_zvernennia_05.10.2021)) [in Ukrainian].
9. Ramskyi, A. Yu., Loiko, V. V., Kazak, O. O., Sosnovska, O. O. & Obushnyi S. M. (2019). *Kvalifikatsiina mahisterska robota: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia zdobuvachiv stupenia mahistra haluzi znan 07 «Upravlinnia ta administruvannia» spetsialnosti 072 «Finansy, bankivska sprava ta strakhuvannia»* [Qualification master thesis: educational and methodical guide for students obtaining master degree of the knowledge area 07 «Management and Administration" in program subject area 072 «Finance, Banking and Insurance"». Kyiv [in Ukrainian].
10. Rivni, stupeni ta kvalifikatsii vyshchoi osvity v universyteti. URL: <http://www.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/scienc/02%20osvitniad/01> (data zvernennia 04.10.2021) [in Ukrainian].
11. Turchin, T. M. *Metodologiiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen u pochatkovii shkoli: navch.-metod. posibnyk* [Methodology and organization of academic research in primary school: educational and methodical guide]. Nizhyn [in Ukrainian].

Turchyn T.

Doctor of Education (EdD), Professor, Head of the Department of Pedagogy,
Elementary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
TamaraT2013@ukr.net
orcid.org/ 0000-0002-1052-7098

MASTER THESIS AS A QUALIFICATION RESEARCH

The article focuses on the topical question relating to the preparation of a qualification master thesis. The theoretical basis of the paper comprises modern academic literature describing the requirements for master thesis writing. The general aim of the article is to highlight the main aspects of master thesis preparation, to characterize the stages of research, as well as modern requirements for the structure and content of a master thesis, to reveal peculiarities of master paper defense.

The essence of concepts «master degree», «master thesis», «self-guided work», «academic research», «academic methodology» is clarified the article. The importance of research activity in master studies is explained.

It singled out and described stages of master research writing: preliminary stage, at which the problem of research is found, the topic is determined or chosen; stage of work on the text and content, which includes a detailed review of the scholarly literature and practical

research; final stage, which means writing introduction and conclusions, compiling references and appendices, editing the text of the work with regard to the comments of a supervisor, preparation for paper defense.

It is analyzed in the article structure and content of the master thesis, it is noted that it consists of the following parts: introduction, main part (chapters, paragraphs), conclusions to each section, general conclusions to the work, list of references, appendices. The information content of the chapters must be correlated with the purpose and tasks specified in the introduction. The theoretical part must contain the analysis of academic literature on the problem under research and the practical – characteristic of the research methodology, description of the main results, explanation of noticed tendencies, etc.

It is underlined that master thesis defense is the final step in the preparation of a qualification research. During the procedure student has to demonstrate the level of their academic qualification and professional competencies, the ability to conduct the research on their own, find concrete academic problems and be ready to solve them in a proper way.

Key words: master degree, master thesis, qualification thesis, research activity, stages of research, structure and content of an academic work, paper defense.

УДК 373.3.016:004
DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-3-38-45

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.org/0000-0002-6402-7400

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

ОСОБЛИВОСТІ УРОКУ ІНФОРМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У наш час вчитель покликаний виконувати важливе завдання підготовки молоді до життя в інформаційному суспільстві. Це обумовлює потребу формування міцних базових знань у сфері інформатики, здатності шукати та використовувати потрібну інформацію. У статті розглядаються питання специфіки та особливостей уроку інформатики в початковій школі. Автор наголошує, що формування інформаційно-комунікаційної компетентності активно відбувається саме на уроках інформатики. У наш час урок залишається важливою формою організації навчально-пізнавальної діяльності учнів (і молодших школярів у тому числі). Дана форма має багато позитивних аспектів, які дають змогу досягати результативності в опануванні ключовими компетентностями. Автори зауважують, що специфікою уроків інформатики є активне використання комп'ютерної техніки та істотний обсяг практичної роботи. Крім того, важливо правильно обрати тип уроку залежно від місця цього уроку в межах теми, його змісту й завдань, віку учнів, власного досвіду. Кожному з типів уроку відповідає структурна послідовність, яка сьогодні може певним чином варіюватися. Структурні елементи уроку мають свої задачі, логічно взаємопов'язані між собою і спрямовані на досягнення загальної мети уроку. Особливості кожного етапу уроку інформатики вимагають використання відповідних методів та прийомів, які мають бути доцільними саме для даного етапу навчального заняття. Головними методичними підходами уроку інформатики в початковій школі автор визначає: операційний, технологічний, завданневий та проблемний. У статті зауважується, що урок інформатики в початковій школі має відповідати певним вимогам: структури, змісту, процесу підготовки, організації, техніки проведення. Дотримання визначених вимог забезпечує вмотивоване засвоєння молодшими школярами навчального матеріалу та оволодіння уміннями і навичками використання комп'ютерної техніки для вирішення різноманітних ситуацій власної життєдіяльності.

Ключові слова: урок інформатики, інформаційно-комунікаційна компетентність, структура уроку, початкова школа.

Постановка проблеми. Сьогодні інформаційні технології увійшли в усі сфери нашого життя, і освіта не є винятком. Вони дають змогу виконувати пріоритетні завдання освіти – формування цілісного світогляду, комунікативних навичок, основних психічних якостей учнів. Використання комп'ютерних технологій в освіті стає найважливішою деталлю освітнього процесу школи.

У наш час вчитель покликаний вирішувати важливу проблему підготовки молоді до життя в інформаційному суспільстві. Нині опанування комп'ютера відбувається раніше, ніж навчання письма та читання.

Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності потребує формування міцних базових знань у сфері інформатики, здатності шукати та використовувати

потрібну інформацію. Зокрема, вчитель повинен навчити школярів застосовувати інформаційні технології для вирішення проблем; відбирати актуальну та корисну інформацію; працювати з інформацією, застосовуючи сучасні інформаційні технології; визначати закономірності та, спираючись на них, передбачати результат, робити висновки; аргументувати власну точку зору; генерувати оригінальні думки та нестандартні ідеї; реалізовувати на практиці нові схеми, розробки, технології, пристрої тощо.

Традиційно основною формою організації навчально-пізнавальної діяльності в школі є урок. У теорії дидактики під уроком розуміють логічно завершену, цілісну частину освітнього процесу, що має часові обмеження, регламентовану в обсягах навчального матеріалу, яку проводять відповідно розкладу з визначеною віковою категорією учнів і під керівництвом вчителя [1, с. 329].

За словами М. Махмутова, «урок – це динамічна і варіативна форма організації процесу цілеспрямованої взаємодії певного складу вчителів та учнів, яка містить у собі зміст, форми, методи і засоби навчання і яка систематично використовується для виконання завдань освіти, розвитку і виховання в процесі навчання» [3, с. 44].

І. Зайченко вважає, що урок забезпечує поступове і планомірне виконання освітніх завдань шляхом оптимально організованої пізнавальної діяльності школярів. Тривалість уроків становить для 1–2 класів – 35 хв, 3–4 класів – 40 хв. Спільним для всіх уроків є те, що вони мають чітко визначену тему, організаційну структуру, які регламентуються змістом програмного матеріалу, характером, способами пізнавальної діяльності учнів молодшого шкільного віку [2, с. 207].

Сучасні уроки характеризуються спрямованістю на розвиток школярів; їх само-реалізацію відповідно до вікових та індивідуальних особливостей, інтересів та можливостей; опорою на наукові теорії управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів; дотриманням педагогічних закономірностей та принципів організації освітнього процесу; здійсненням моніторингових досліджень досягнень учнів та визначенням причин успіхів та невдач; розробкою стратегії й тактики отримання прогнозованих результатів навчання і виховання школярів; виявленням творчості для вирішення проблем, що впливають на якість освітніх послуг; врахуванням умов зовнішнього і внутрішнього середовища; позитивною комунікацією вчителя з учнями на основах демократизму, яка відрізняється співпрацею та взаємовпливом учасників освітнього процесу; особистісно орієнтованим, диференційованим, діяльнісним та компетентнісним підходами; оптимальним застосуванням форм, методів та засобів організації навчальної діяльності; стимулюванням та заохоченням школярів; створенням ситуації успіху та відповідальним ставленням до результатів роботи.

Формування всіх ключових компетентностей, представлених у Державному стандарті початкової освіти (серед яких виділено й інформаційно-комунікаційну компетентність), відбувається постійно на всіх уроках. І даний процес має інтеграційний характер, оскільки багатоаспектний і багатофункціональний характер уроків забезпечує опанування різних ключових компетентностей.

Отже, за рахунок розмаїття змісту та форм роботи на окремих уроках відбувається опанування предметних компетентностей, а завдяки ним формуються і ключові компетентності.

Закономірно, що урок інформатики в початковій школі виступає основною організаційною формою оволодіння інформаційно-комунікаційною компетентністю учнів молодшого шкільного віку.

Отже, **метою** написання **статті** є визначення особливостей уроку інформатики в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Розробка навчально-методичного забезпечення уроку інформатики в початковій школі має бути спрямована на визначення способів організації вмотивованої самостійної роботи школярів з інформаційними технологіями, яка б забезпечувала опанування інформаційно-комунікаційної компетентності. Слід зазначити, що інформаційна діяльність молодших школярів має співвідноситися з їх індивідуальними можливостями.

Уроки інформатики в початковій школі відрізняються від інших уроків тим, що комп'ютер на даних уроках виступає не лише засобом їх навчально-пізнавальної діяльності, який дає змогу інтенсифікувати вивчення будь-якого матеріалу, але є і

предметом вивчення (складових частин та їх функцій, програмного забезпечення тощо). А відповідно специфічною особливістю уроків інформатики є істотна перевага практичних робіт з використання комп'ютерної техніки. При цьому для роботи з комп'ютером, за встановленими санітарно-гігієнічними нормами, відводиться 15 хв (тобто третина уроку).

Ефективність уроку інформатики залежить від правильного вибору його типу з певною доцільною конструкцією структурних елементів. На вибір типу уроку впливає місце даного уроку у тематичній логіці навчального матеріалу, мета, зміст та завдання уроку, вікові особливості учнів, засвоєний молодшими школярами досвід тощо.

Розглянемо типології уроків різних науковців. Кожна типологія має свій критерій, за яким відбувається класифікація типів уроків.

Так, С. Іванов розробив класифікацію уроків, взявши за основу освітній процес та його етапний перебіг, а також особливості діяльності, які відповідають завданням кожного етапу. Науковець виділив наступні типи: уроки вступного спрямування (ввідні до теми); ознайомчі уроки (первинне ознайомлення з темою); усвідомлення сутності понятійного апарату теми, уроки знаходження важливих тематичних закономірностей та логічних зв'язків; уроки повторення та узагальнення; практичні уроки; тренувальні уроки; контрольні та комбіновані.

Класифікація уроків І. Казанцева побудована за способом проведення уроків: лекція; бесіда; екскурсія; урок з використанням кіноматеріалів; комбінований урок; урок лабораторної, практичної, самостійної роботи.

Низка науковців (Б. Онищук, Г. Щукіна, Н. Сорокін, М. Махмутов, І. Харламов) побудували класифікацію за навчальними цілями уроків: засвоєння нових знань; закріплення знань та формування умінь; застосування знань умінь та навичок; узагальнення та систематизації знань, умінь та навичок; контролю та корекції знань (теоретичні, з частковим використанням комп'ютерів, практичні); комбінований урок.

Кожен тип уроку має певну структуру. Сьогодні структура уроку не має догматичний характер і у разі потреби може змінюватися послідовність елементів, деякі етапи можуть об'єднуватися або виключатися.

Спираючись на типологію уроків за критерієм дидактичних цілей, визначимо загальну структуру уроку інформатики в початковій школі: організаційна частина; актуалізація опорних знань; мотиваційні орієнтири навчальної діяльності на уроці; оголошення теми, мети та завдань уроку; виклад нового матеріалу; узагальнення і систематизація знань; методичний розбір практичного завдання; самостійна робота учнів за комп'ютером; підсумок уроку.

Охарактеризуємо кожен загальний структурний елемент уроку інформатики в початковій школі.

На **організаційний етап** уроку, зазвичай, відводиться 2–3 хвилини. Ця частина уроку розпочинається із заспокоєння учнів після перерви та налаштування їх на роботу. Вчитель перевіряє готовність учнів до уроку.

Мета даного етапу уроку – мобілізація молодших школярів до навчальної діяльності, активізація їх уваги, створення робочої атмосфери на уроці.

Коли всі учні готові уважно слухати вчителя, починається наступний етап – **актуалізація опорних знань**.

Даний етап має діалогічний характер. Вчитель за допомогою ланцюга запитань активізує попередній досвід учнів і логічно підводить їх до нової теми. При цьому, важливо озвучити вже відомі школярам основні поняття, які стосуються майбутньої теми уроку. Даний етап уроку є своєрідним підґрунтям, на якому вибудовуватиметься конструкція нової теми.

Основними методами даного етапу уроку слід визначити фронтальну бесіду, усне опитування, роботу зі схемами, рисунками, текстом підручника, самостійну перевірку за зразком.

Ефективними на даному етапі уроку можуть бути прийоми: «Вилучи зайве слово», «Продовж речення», «Асоціації», «Інтрига», «Мозкова атака», «Відтермінована відповідь», «Згрупуй слова», «Знайди загальне», «Пошук альтернативи», розгадування кросвордів та ребусів, «Світлофор», «Лото».

Наступний структурний етап уроку – **мотиваційні орієнтири навчальної діяльності**.

Завдання вчителя на даному етапі уроку показати школярам, що тема уроку має особистісне значення для кожного учня, а мета уроку виходить з потреби розвитку особистості дитини і підготовки до майбутньої практичної діяльності.

Слід зазначити, що на даному етапі уроку має успіх розкриття важливості теми для життєдіяльності учнів; загострення проблеми; створення ситуації успіху. Ефективності даного етапу сприяє повідомлення учням теми і завдань уроку. Це дає змогу школярам уявити хід пізнавальної діяльності, усвідомити вимоги вчителя опанування даної теми, розробити план досягнення необхідного результату.

Форму розкриття мети уроку вчитель обирає на власний розсуд: просте озвучування під час оголошення теми, у вигляді виконання проблемного завдання, обговорення евристичного запитання, розв'язання пізнавальної задачі. Це спонукає учнів до активізації власної діяльності і подолання протиріч.

Виклад нового матеріалу передбачає подачу вчителем інформації, що стосується теми уроку. Теоретичний матеріал уроку має бути логічним, послідовним, доступним для учнів молодшого шкільного віку, не перевантажений новими термінами, датами, прізвищами. Кращому засвоєнню сприяє унаочнення матеріалу, використання художньо-літературних засобів, застосування проблемних питань відповідно до вікових особливостей школярів. Вчителю слід пам'ятати, що нові знання на уроці інформатики – це не самоціль, а основа для практичної діяльності.

Психологи вважають, що результативне опанування навчального матеріалу залежить від кількості різноманітних форм його опрацювання. Така робота, за оцінками психологів, має відбуватися не менше, ніж у 6 комбінаціях.

Завдання вчителя на даному етапі уроку – забезпечити якісне засвоєння нової інформації.

Ефективність цього етапу забезпечують наступні методи: усна розповідь, фронтальна бесіда, проблемний виклад, коментоване читання, спостереження, а також демонстрація, дискусія, використання різноманітних графічних засобів (схеми, таблиці, малюнки, моделі, графіки тощо), презентації.

Відповідно результативними прийомами є: «Асоціації», «Мозковий штурм», вирішення проблеми, «Снігова кулька», інтерактивні ігри, цікаві порівняння, яскраві образи, літературні афоризми, «Знаємо – бажаємо дізнатися – дізналися», «Моделі, що ожили», «Місткий кошик».

Метою етапу **узагальнення і систематизація знань** є вибудовування чіткої системи знань, які були опановані на даному уроці, визначення логічних зв'язків у матеріалі, інтеграція нових знань у попередньо засвоєне інформаційне коло.

Основними методами слід зазначити: порівняння; зіставлення; укладання таблиць, моделей, що дають змогу узагальнити матеріал; бесіда. А прийоми: «Розроби шпаргалку», «Підготуй звіт», «Аукціон ідей», «Пошта», «Моє бачення параграфу», «Я – вчитель», «Інтелектуальне лото», «Учені та їхні відкриття», ділові та ситуативні ігри.

Методичний розбір практичного завдання полягає у чіткому і конкретному інструктажі до виконання завдання: мета виконання завдання, алгоритм дій, контроль правильності виконання завдання. Це дуже важлива частина уроку, оскільки від неї залежить, наскільки швидко учні виконають завдання.

Самостійна робота учнів за комп'ютером – це найважливіша частина уроку інформатики в початковій школі. Під час самостійної роботи школярів за комп'ютером виявляється ступінь засвоєння теоретичного матеріалу, розкриваються уміння учнів застосовувати знання у практичній роботі, здатність долати труднощі, виявляти творчість у знаходженні шляху вирішення проблеми.

Ефективність даного етапу залежить від умінь учителя залучати учнів молодшого шкільного віку до самостійної роботи, зацікавлювати їх результатом діяльності, заохочувати до швидкого і правильного виконання практичного завдання.

Важливого значення у такому разі набуває вміння вчителя керувати діяльністю школярів, організувати їх роботу, вчасно у разі потреби надавати поточний інструктаж, доцільно створювати педагогічний супровід.

Слід зауважити, що у самостійній роботі відбувається єднання теорії з практикою, формуються навички роботи з комп'ютером і створюється основа подальшого оволодіння учнями інформаційно-комунікаційною компетентністю.

Методами етапу самостійної роботи можна визначити: практичні завдання для роботи на комп'ютері, розв'язування задач за наданим прикладом, коментар, знаходження різних джерел інформації.

Прийомами відповідно можуть бути: «Створи асоціативний ряд», «Синтез думок», «Інтелектуальний тир», «Знайди альтернативу», «Надай власний коментар», інтерактивні ігри, змагання тощо.

На етапі **підведення підсумків уроку** учитель розбирає з учнями, що нового дізналися учні на даному уроці; наскільки ефективно працював увесь клас і окремі учні; оцінює роботу учнів на уроці.

Зазначимо, що вибір конкретного типу уроку може бути пов'язаний з корекцією основних структурних елементів уроку.

Так, мета **уроку засвоєння нових знань** полягає в опануванні нової інформації, розширенні теоретичних положень, оволодінні новими розумовими операціями. Відповідно компонентами його побудови можна визначити: організаційну частину уроку; дії з актуалізації вже засвоєних потрібних понять та положень, що стосуються нової теми; формування мотиваційних орієнтирів щодо нової теми; повідомлення теми, мети і завдань даного уроку; первинне сприйняття нового матеріалу; усвідомлення нової інформації; визначення ключових аспектів теми для закріплення матеріалу; перевірка засвоєння теми та корекція у разі потреби; висновки уроку.

Особливо результативним даний тип уроку буває при поданні нової доволі складної або широкої за змістом теми, а також коли тема не має тісних логічних зв'язків з попереднім матеріалом і містить багато нової термінології, положень, правил.

Вчитель може обирати різноманітні форми подання матеріалу – від пояснювально-ілюстративного до проблемного. Ефективними на уроці засвоєння нових знань є словесні методи, уявні квести, екскурсійні подорожування, відеоуроки, обмін підготовленими інформаційними повідомленнями у вигляді конференцій. Усвідомленню та запам'ятовуванню матеріалу сприяє запис основних положень у конспектному або тезовому вигляді, фіксація матеріалу в опорних схемах, розгляд ментальних карт, аналізування інформації в підручнику, перегляд довідникових визначень. Важливим є те, що при вивченні нового матеріалу має застосовуватися діяльнісний підхід, тобто не пасивна, а активна пізнавальна діяльність школярів.

Уроку формування та вдосконалення вмінь спрямований на перевірку теоретичних положень у практичній діяльності, коли не тільки використовуються вже сформовані навички, але й апробовуються та опрацьовуються нові. Тому характерними для даного типу уроку є різноманітні тренування, які виступають простором творчого опанування нових умінь та навичок. При цьому слід зауважити, що подібні тренування спрямовані спочатку на формування вмінь, а надалі – на застосування цих вмінь у нестандартних умовах.

Оскільки урок інформатики має прикладне значення і практична діяльність у ньому відіграє головну роль, використання даного типу уроку є особливо доцільним. Рекомендованою структурою такого уроку може бути: організаційна частина уроку; дії з актуалізації потрібних понять та положень, що стосуються даної теми; оголошення мети та завдань уроку; створення мотиваційних орієнтацій на практичну роботу; виконання алгоритмічних вправ з розв'язання завдань певного типу; апробування засвоєних алгоритмів у стандартних ситуаціях; застосування умінь у нестандартних умовах; висновки уроку.

Даний тип уроку передбачає велику варіативність завдань за змістом і складністю і тому відкриває можливості для використання індивідуалізації та диференціації у навчанні.

Відрізняється від стандартної схеми і побудова уроку **використання знань, умінь і навичок**. Серед компонентів даного типу уроку слід назвати: дії з актуалізації потрібних понять та положень, що стосуються даної теми; оголошення мети та завдань уроку; формування мотиваційних орієнтацій на виконання завдань уроку;

інструктаж щодо практичної діяльності; ознайомлення з алгоритмом дій; самостійна робота учнів при педагогічному супроводі вчителя; звітно-контрольні дії виконаних завдань; висновки уроку.

Уроки закріплення знань та умінь передбачають багаторазове повторення дій в різних ситуаціях та внесення певних уточнень у засвоєну інформацію. Дуже важливо у такому разі підібрати відповідний матеріал для заняття, який відповідатиме цілям уроку за складністю та обсягом. Завдання можуть співвідноситися з окремими аспектами теми і сприятимуть цілеспрямованому виробленню умінь розв'язання поставлених задач в їх поступовому ускладненні.

До структурної логіки уроків закріплення знань та умінь можна віднести: оголошення мети та завдань уроку; формування мотиваційних орієнтацій на виконання завдань уроку; актуалізація основних положень теми; практична робота із закріплення знань та вмінь; висновки уроку.

Уроки систематизації й узагальнення знань спрямовані на міцне запам'ятовування навчального матеріалу шляхом визначення основних інформаційних маркерів та приведення їх у певну логічну систему, яка інтегрує засвоєну інформацію у єдину систему знань школяра.

Дана мета обумовлює і побудову таких уроків: оголошення мети та завдань уроку; формування мотиваційних орієнтацій на виконання завдань уроку; дії з актуалізації основних положень теми; узагальнення та систематизація знань; висновки уроку.

Узагальнення та систематизація мають проходити за ключовими питаннями теми. У вивченому матеріалі встановлюються закономірності, визначаються логічно-наслідкові зв'язки, поглиблюється усвідомлення сутності процесів та явищ. Міцному засвоєнню матеріалу сприяє використання графічних об'єктів: ментальних карт, схем, графіків, моделей. Слід пам'ятати, що систематизація не тотожна формальному відтворенню фактів, а передбачає розумову діяльність з аналізу інформації.

Контроль засвоєння знань та діагностика відхилень проводиться на **уроках перевірки та коригування знань, умінь і навичок**.

До структурних елементів можна віднести: оголошення мети та завдань уроку; формування мотиваційних орієнтацій на виконання завдань уроку; контроль глибини засвоєння матеріалу теми; контроль використання знань і умінь у стандартних ситуаціях; контроль використання знань у змінних обставинах; оцінювання виконання завдань; висновки, аналіз.

Доцільно проводити уроки такого типу наприкінці вивчення теми, розділу для проведення контрольно-оцінювальних та діагностичних дій щодо глибини засвоєння певного обсягу навчального матеріалу.

Вчитель має широкий діапазон форм проведення таких уроків (ігри-змагання, аукціони знань, тематичні огляди тощо), які дають змогу використовувати значну варіативність групових та індивідуальних форм роботи.

Головними методичними підходами уроку інформатики в початковій школі є:

1. **Операційний** – ознайомлення з функціональними можливостями програмного засобу та алгоритмом виконання деяких операцій;
2. **Технологічний** – ознайомлення з технологією створення продукту;
3. **Завданнєвий** – постановка завдання;
4. **Проблемний** – пошук шляху досягнення кінцевого результату.

Вчитель на уроці інформатики в початковій школі зобов'язаний дотримуватися цілої низки вимог.

Структурні вимоги: визначення мети і завдань уроку має бути чітким, конкретним, зрозумілим; обрання типу уроку має бути доцільним, всі частини уроку гармонійно поєднуються між собою; урок логічно пов'язується з попередніми уроками, має прослідковуватися пролонгація наступних уроків; вибір методів та засобів вивчення й закріплення матеріалу відповідає критерію оптимальності.

Організаційні вимоги: до уроку має готуватися наочний матеріал, завдання для самостійного виконання під керівництвом вчителя; засоби контролю та самоконтролю учнів у процесі виконання навчальних завдань; визначатися методи перевірки і самоперевірки після виконання завдання; здійснюватися виділення складних моментів нової теми, підбір методів пояснення.

Змістові вимоги: навчальний матеріал уроку має сприяти розвитку психічних процесів молодших школярів, активізувати пізнавальну діяльність учнів; формувати їх особистісні якості; створювати мотиваційні орієнтації активного ставлення учнів до опанування інформаційних технологій.

Вимоги педагогічного супроводу: підтримка комфортного ритму і темпу уроку; створення сприятливого психологічного мікроклімату на уроці; співробітництво вчителя й учнів, виявлення педагогічного такту; урізноманітнення діяльності учнів, підтримка інтересу до уроку.

Отже, можна визначити особливості уроку інформатики в початковій школі, а саме:

- 1) Систематична робота учнів з комп'ютером на кожному уроці.
- 2) Удосконалення стилю та прийомів роботи вчителя шляхом виконання комп'ютером рутинних операцій і розвиток творчості під час виконання освітніх завдань.
- 3) Інтенсифікація навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів при використанні комп'ютерно-орієнтованих систем навчання.
- 4) Зростання ролі вчителя в освітньому процесі з використанням комп'ютера (збільшення проблемних ситуацій та запитань).
- 5) Індивідуалізація навчання при використанні комп'ютера.
- 6) Використання нових форм навчання: телекомунікаційні проєкти, практикуми, бінарні уроки.
- 7) Інтеграція та узагальнення вже вивчених учнями основ наук, міжпредметний характер змісту навчання інформатики.
- 8) Підвищений емоційний стан учнів при роботі з комп'ютером.
- 9) Унаочнення результатів діяльності молодших школярів формує впевненість у своїх силах.
- 10) Свобода спілкування на уроці інформатики сприяє згуртуванню колективу в досягненні спільної мети.
- 11) Впровадження системи взаємодопомоги учнів при виконанні завдань.
- 12) Можливості використання локальної мережі дають змогу застосовувати «копіювання» в навчанні.
- 13) Вчитель може працювати одночасно з усіма учнями при збереженні принципу індивідуалізації навчання.
- 14) Сприятливі умови для використання диференціації навчання.
- 15) Стрімкий розвиток інформаційних технологій та комп'ютерної техніки потребують постійного самоудосконалення вчителя.

Література

1. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ: Видавничий центр «Академія», 2001. 576 с.
2. Зайченко І. В. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. Чернівці, 2003. 528 с.
3. Махмутов М. И. Современный урок. 2-е изд. Москва: Педагогика, 1985. 192 с.

References

1. Volkova, N. P. (2001). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv: Vydavnychiy tsentr «Akademiia» [in Ukrainian].
2. Zaichenko, I. V. (2003). *Pedahohika* [Pedagogy]. Chernihiv [in Ukrainian].
3. Makhmutov, M. Y. (1985). *Sovremennii urok* [A modern lesson]. (2 ed.). Moskva: Pedahohyka [in Russian].

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.org/0000-0002-6402-7400

Buhaiets N.

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

FEATURES OF THE LESSON OF INFORMATICS IN PRIMARY SCHOOL

Nowadays, the teacher is called to solve the important task of preparing young people for life in the information society. This necessitates the formation of strong basic knowledge in the field of informatics, the ability to search and use the necessary information. The article considers the specifics and features of the lesson of computer science in primary school. The author emphasizes that the formation of information and communication competence is actively taking place in computer science lessons. Nowadays, the lesson remains an important form of organization of educational and cognitive activities of students (including younger students). This form has many positive aspects that allow you to achieve effectiveness in mastering key competencies. The author notes that the specifics of computer science lessons are the active use of computer technology and a significant amount of practical work. In addition, it is important to choose the right type of lesson depending on the location of the lesson within the topic, its content and objectives, the age of students, their own experience. Each type of lesson corresponds to a structural sequence, which today may vary in some way. The structural elements of the lesson have their tasks, logically interconnected and aimed at achieving the overall goal of the lesson. Features of each stage of the lesson of computer science require the use of appropriate methods and techniques that should be appropriate for this stage of the lesson. The main methodological approaches to the lesson of computer science in primary school, the author identifies: operational, technological, task and problem. The article notes that the lesson of computer science in primary school must meet certain requirements: structure, content, process, training, organization, techniques. Adherence to certain requirements provides a motivated mastery of educational material and mastery of skills and abilities to use computer technology to solve various situations of their own lives.

Key words: computer science lesson, information and communication competence, lesson structure, primary school.

УДК 378.091.212:005.963]:784
DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-3-46-51

Йотка Я. М.

аспірант кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
yarikyotka@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6885-6687

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано суть поняття «вокально-педагогічна діяльність» як вид професійної діяльності, спрямований на формування знань, умінь та навичок, вокальної культури та майстерності, ціннісного ставлення до вокальної діяльності. Охарактеризовано зміст поняття «вокальна підготовка» як цілісної системи та процесу педагогічної взаємодії, що базується на засвоєнні теорії та практики вокальної підготовки.

Розглянуто процес підготовки до вокально-педагогічної діяльності як комплексну взаємодію методологічної організації процесу навчання та оволодіння навичками, що необхідні для подальшої професійної діяльності. Висвітлено значущість таких ознак педагога, як самовизначення та самовдосконалення, що набувають свого значення за наявності мотивації, яка є обов'язковою умовою професійного зростання.

На основі аналізу джерельної бази виділено риси вокально-педагогічної діяльності, що визначаються багатокomпонентністю структури, педагогічною спрямованістю, самовдосконаленням та поєднанням інтелектуального та емоційного. Взаємодія функціональних та структурних компонентів, як свідчення готовності до вокально-педагогічної діяльності, розкривається за рахунок різноманітності стосунків та особливості спілкування, художньо-творчих можливостей, самореалізації особистості та системи ціннісних орієнтирів.

У ході роботи із теоретичним матеріалом було виокремлено низку завдань вокальної підготовки, що полягають у здійсненні естетичного виховання та любові до вокального мистецтва, розумінні особливостей вокального процесу, розвитку оцінки та критеріїв сліву, вокального слуху, вокально-технічних та артистичних навичок.

Висвітлено поняття «вокально-педагогічна майстерність» як складова вокально-педагогічної діяльності, що передбачає здобуття знань, умінь, навичок та фахових компетентностей, необхідних для відтворення художнього образу і здійснення фахової регуляції.

Ключові слова: вокальна підготовка, професійна підготовка, вокально-педагогічна діяльність, вокально-педагогічна майстерність, підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції ХХІ сторіччя, стрімкий інформаційно-технологічний прогрес, розвиток наукової сфери, а також радикально-глибокі соціальні, духовні та економічні зміни українського суспільства визначають нові вимоги до формування та підготовки фахівців високого класу, зокрема у сфері мистецької освіти. Престиж професії учителя музичного мистецтва, у сучасному контексті освіти України, посідає не надто високі позиції, що приводить до катастрофічних наслідків у майбутньому, адже відсутність мистецької складової у процесі виховання підростаючого покоління або ж її непрофесійної подачі обернеться розривом національно-культурного контексту між поколіннями та втратою національної самоідентифікації. Тому якість вищої освіти у даному сегменті потребує особливої уваги. В умовах сучасних перетворень у галузі мистецької освіти відбувається впровадження інноваційних технологій навчання як протипага класичній методиці, що потребує оновлення вимог до якості професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему професійної підготовки в галузі вокально-педагогічної діяльності досліджували такі науковці, як: Л. М. Василенко («Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики», «Теорія і методика вокальної підготовки майбутніх учителів»), О. А. Гаврилюк («Формування професійної готовності майбутніх учителів музики у педагогічних коледжах до художньо-творчої діяльності»), О. В. Довгань («Методика формування готовності майбутніх естрадних співаків до вокально-педагогічної діяльності»), Лю Веньцзун («Формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України»), М. А. Михаськова («Система формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва»), Т. В. Дорошенко («Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів музичного мистецтва на гедоністичних засадах»), Н. А. Овчаренко («Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності»), М. О. Ткаченко («Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва») та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Більш глибокого вивчення та актуалізації потребує питання вокально-педагогічної діяльності як основоположного компонента підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Мета статті – на основі аналізу джерельної бази розкрити сутність та зміст вокально-педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Одним з основних компонентів становлення майбутнього учителя музичного мистецтва є його вокальна підготовка як основоположний фактор успіху його педагогічної діяльності, адже спів є провідним видом діяльності на уроках музичного мистецтва. Саме вокальна підготовка дає той необхідний теоретико-практичний базис, який потрібен майбутньому педагогу у подальшій вокально-педагогічній діяльності. На думку О. Маруфенко, «вокальна підготовка» є цілісною, складною системою, що містить у собі такі складові, як: суб'єкт, об'єкт, структура, методика, етапи розвитку з існуючими варіативними зв'язками між ними [7].

Дослідники Т. Дорошенко та А. Радіч визначають «вокальну підготовку» як цілісний процес взаємодії викладача та студента, що регулюється у закладах вищої освіти та є розгорнутим у часі. Такий процес має спрямування на практичному засвоєнні та теоретичному осягненні основ вокального навчання, що будуть використані у подальшій вокально-педагогічній діяльності [3].

Слід зазначити, що саме від педагогічної взаємодії викладача та студента, під час якої передається вокально-педагогічний досвід за допомогою відповідних методів, залежить ефективність вокальної підготовки майбутніх педагогів. Як зазначає Н. Ройтенко, метод – це «спосіб, за допомогою якого викладач передає, а студент засвоює теоретичні знання та вокально-практичні уміння та навички». Відтак «метод вокальної підготовки» визначається способом упорядкування та організації діяльності викладача та студента, що базується на практичному засвоєнні та теоретичному осягненні основ вокального навчання [6].

Однією з ознак, що характеризують педагога-вокаліста, є його здатність до самовизначення, тобто вміння проявляти та відстоювати власний вибір та власну позицію. Спроможність до самовизначення сприяє такому процесу, як самовдосконалення – діяльність викладача, спрямована на професійний розвиток, самореалізацію, покращення духовного рівня розвитку та необхідних професійних якостей, які відповідають вимогам сучасного суспільства. Самовизначення та самовдосконалення матимуть місце лише за наявності мотивації, яка є обов'язковою умовою професійного зростання. Саме прагнення бути висококласним педагогом дає можливість долати труднощі, що постають на цьому шляху, а якщо розглядати цей процес крізь призму вокально-педагогічної діяльності, то доцільною буде акцентуація саме на педагогічному аспекті навчання вокалу [3, с. 126].

У своєму дисертаційному дослідженні Н. Овчаренко базує концепцію професійної підготовки до вокально-педагогічної освіти на таких методологічних підходах,

як: системний, особистісний, орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, семіотичний, герменевтичний [5, с. 15].

Процес підготовки до вокально-педагогічної діяльності включає рівнозначні складові, комплексна взаємодія яких здатна привести до якісного результату навчання. До таких складових можна віднести вміння студента оволодіти вокальними навичками, визначення методологічної організації процесу навчання у школі та прийомів, що стосуються розвитку безпосередньо співацького дихання, співацької постави, звукоутворення, дикції, артикуляції, чистого інтонування, правильного сприйняття вокального твору, тобто тих навичок, які вони будуть розвивати під час роботи з дітьми [3, с. 126].

Н. Овчаренко розглядає професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності та її теоретико-методологічні засади як цілісну систему наукових положень, що є основою підготовки. Дана система відображає внутрішній зміст підпорядкованих їй структур (вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва та безпосередньо готовності вчителя до неї), критеріїв оцінки готовності до цієї діяльності, концептуально-моделюючі та організаційно-методичні засади, що необхідні для її реалізації [5, с. 14].

Досліджуючи вищевказані аспекти професійної підготовки, слід чітко окреслити трактування терміна «вокально-педагогічна діяльність». О. Довгань, через детермінацію суміжних понять та кризь призму підготовки естрадних співаків, дає визначення поняттю «вокально-педагогічна діяльність» як складному багатофункціональному та багатоаспектному процесу, що має на меті виховання та розвиток здібностей до адекватного сприйняття музики та її виконання і «формування на цій основі музичного мислення, яке сприяє створенню емоційно-ціннісного, художньо-естетичного ставлення особистості до дійсності, своєї професійної діяльності» [2, с. 6].

Вокально-педагогічна діяльність – це «специфічний вид професійної діяльності музичного мистецтва, спрямований на формування в учнів знань і вмінь у сфері вокального мистецтва та ціннісного ставлення до вокальної діяльності», [5, с. 14–15]. а також «процес формування музичної культури школярів як важливої складової духовної культури засобами вокального мистецтва; формування вокальної майстерності, осмисленого і грамотного виконання вокальних творів; розвиток вокальних навичок» [3, с. 125].

Багатокомпонентність структури та педагогічна спрямованість у формуванні вокальних цінностей учнів, постійне самовдосконалення та гармонійне поєднання інтелектуального й емоційного, визначальна роль психофізіологічного компоненту, художньо-творча сутність та опора на західноєвропейські та вітчизняні вокально-педагогічні традиції стали визначними рисами вокально-педагогічної діяльності [5, с. 15].

Досліджуючи вокально-педагогічну діяльність, О. Довгань наголошує на значущості низки функцій: культурологічно-світоглядної, пізнавальної, діагностичної, інтерактивної, орієнтаційної, оцінної, конструктивної, комунікативної, дослідно-творчої. Враховуючи специфіку, багатоманітність відношень та особливості спілкування, художньо-творчі можливості, самореалізацію особистості та систему ціннісних орієнтирів, розкривається взаємодія функціональних та структурних компонентів, що є свідченням готовності до вокально-педагогічної діяльності [2, с. 7].

Н. Ройтенко, спираючись на погляди Н. Овчаренко та М. Фарина, зазначає, що вокальна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва має такі завдання:

- 1) здійснення естетичного виховання, формування відчуття любові, уміння розуміти й цінувати красу вокального мистецтва та співацької майстерності;
- 2) розвиток виконавських та художньо-творчих здібностей;
- 3) формування розуміння психологічних та біофізичних механізмів співацького процесу;
- 4) встановлення стійких критеріїв якості співу і співацької майстерності;
- 5) розвиток активного вокального слуху;
- 6) виховання уявлень про акустичне та художньо повноцінне звучання співацького голосу;
- 7) удосконалення вокально-технічних та артистичних навичок;

- 8) запезпечення знань з основ методики формування, розвитку та охорони дитячого та дорослого співацького голосу;
- 9) підготовка студентів до самостійного підвищення співацької та вокально-педагогічної кваліфікації в умовах практичної діяльності [6].

Врахування вищесказаних рис, функцій та завдань у педагогічній практиці, а також засвоєння відповідних професійних знань, умінь та навичок становить собою високу вправність у здійсненні вокально-педагогічної діяльності, а саме майстерність.

Синтез історичних, теоретичних, методичних знань з викладання вокалу, художньо-творчі виконавські уміння та практичний досвід у музично-освітній діяльності є основою вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Відтак «вокально-педагогічна майстерність» – це системна, інтегрована якість особистості, «що передбачає здобуття вокально-методичної компетентності, розвитку знань, умінь та навичок у відтворенні вокально-художнього образу та прагнення до творчого самовираження, фахової саморегуляції» [4, с. 6]

Показником вокально-педагогічної майстерності майбутнього викладача музичного мистецтва має стати не тільки наявність теоретичних знань з історії мистецтва, будови голосового апарату та індивідуальної особливості голосу, а й наявність таких якостей професіонала, як володіння мовленнєвою культурою, вміння визначати задатки учнів та прогнозувати подальшу перспективу, наявність вокально-педагогічного слуху, інтуїції та відчуття [1, с. 82]

Висновки. На основі аналізу різних наукових джерел ми визначили та уточнили зміст таких понять, як «вокальна підготовка», «професійна підготовка», «вокально-педагогічна діяльність», «вокально-педагогічна майстерність». Розглянули процес підготовки до вокально-педагогічної діяльності як комплексну взаємодію методологічної організації процесу навчання та оволодіння навичками, що необхідні для подальшої професійної діяльності. Визначили значущість таких ознак педагога, як самовизначення та самовдосконалення, що набувають свого значення за наявності мотивації, яка є обов'язковою умовою професійного зростання. З'ясували низку завдань вокальної підготовки, що полягають у здійсненні естетичного виховання та любові до вокального мистецтва, розумінні особливостей вокального процесу, розвитку оцінки та критеріїв співу, вокального слуху, вокально-технічних та артистичних навичок.

Перспективою подальших досліджень вбачаємо більш детальне розкриття поняття «вокально-педагогічна діяльність» та визначення критеріїв готовності до цього процесу.

Література

1. Гавриленко Л. М. Удосконалення педагогічної майстерності викладача співу. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький: ХГПА, 2012. Вип. 12. С. 79–83.
2. Довгань О. В. Методика формування готовності майбутніх естрадних співаків до вокально-педагогічної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 20 с.
3. Дорошенко Т. В., Радіч А. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної діяльності. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2018. № 2.1 (54.1). С. 62–66.
4. Лю Веньцзун. Формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 21 с.
5. Овчаренко Н. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2016. 38 с.
6. Ройтенко Н. О. Концептуальні засади педагогічного супроводу вокального розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти»*. Кропивницький, 2017. С. 101–104.
7. Соболева О. Д. Формування вокально-виконавських якостей на заняттях вокалу. *Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті*. Харків: ХДАДМ, 2015. Вип. 1. С. 46–50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tnvakho_2015_1_11

References

1. Havrylenko, L. M. (2012). Udoshkonalennia pedahohichnoi maisternosti vykladacha spivu [Improving the pedagogical skills of a singing teacher]. *Pedahohichniy diskurs – Pedagogical discourse*, 12, 79–83 [in Ukrainian].
 2. Dovhan, O. V. (2010). Metodyka formuvannia hotovnosti maibutnix estradnykh spivakiv do vokalno-pedahohichnoi diialnosti [Methods of forming the future pop singers readiness for vocal and pedagogical activities (PhD dissertation abstract)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University [in Ukrainian].
 3. Doroshenko, T. V. & Radich, A. V. (2018). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnix uchyteliv muzychnoho mystetstva do vokalnoi diialnosti [Pedagogical conditions of future music teachers preparation for vocal activity]. *Naukovyi zhurnal «Molodyi vchenyi» – Scientific journal "Young Scientist"*, 2.1 (54.1), 62–66 [in Ukrainian].
 4. Liu, Ventszun (2016). Formuvannia vokalno-pedahohichnoi maisternosti maibutnoho vchytelia muzyky na osnovi tradytsii Kytaiu ta Ukrainy [Vocal and pedagogical skills formation of the future music teacher based on the traditions of China and Ukraine]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University [in Ukrainian].
 5. Ovcharenko, N. A. (2016). Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoyi pidhotovky maibutnix uchyteliv muzychnoho mystetstva do vokalno-pedahohichnoi diialnosti [Theoretical and methodological principles of future teachers of music professional training for vocal and pedagogical activities]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University [in Ukrainian].
 6. Roitenko, N. O. (2017). Kontseptualni zasady pedahohichnoho suprovodu vokalnoho rozvytku maibutnix uchyteliv muzychnoho mystetstva [Conceptual bases of pedagogical support of future teachers of musical art vocal development]. *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Mystetskyi osvittii prostir u konteksti formuvannia suchasnoi paradyhmy osvity» – Materials of the International Scientific and Practical Conference «Mystetskyi osvittii prostir konteksti formuvannia suchasnoi paradyhmy osvity»* [in Ukrainian].
 7. Sobolieva O. D. (2015). Formuvannia vokalno-vykonavskykh yakosteï na zaniattiakh vokalu [Vocal-performing qualities formation during vocal classes]. *Tradytsii ta novatsii u vyshchii arkhitekturno-khudozhnii osviti – Traditions and innovations in higher architectural and artistic education*, 1, 46–50 [in Ukrainian].
-
-

Yotka Y.

Post-graduate student at the Department of Pedagogics,
 Primary Education and Educational Management
 Nizhyn Mykola Gogol State University
 yariyotka@gmail.com
 orcid.org/0000-0002-6885-6687

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FUTURE MUSIC TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING FOR VOCAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY

The article is about the definition of «vocal pedagogical activity» as a type of professional activity aimed at the formation of knowledge, skills and practice, vocal culture and craftsmanship, value attitude for vocal activity. Also, the content of the concept of «vocal training» as a holistic system and process of pedagogical interaction, based on mastering the theory and practice of vocal training, is characterized.

The process of preparation for vocal and pedagogical activity is considered as a complex interaction of methodological organization of the learning process and mastering of skills necessary for further professional activity. The importance of such traits of a teacher as self-determination and self-improvement, which acquire their significance in the presence of motivation, which is a prerequisite for professional growth, is highlighted.

Based on the analysis of the source base, the features of vocal pedagogical activity are distinguished. They are determined by the multicomponent structure, pedagogical orientation, self-improvement and combination of intellectual and emotional factors. The interaction of functional and structural components, as evidence of readiness for vocal and pedagogical activities, is revealed due to the diversity of relationships and features of

communication, artistic and creative opportunities, self-realization of the individual and the system of values.

During the work with the theoretical material a number of tasks of vocal training were clarified, which means aesthetic education and love for vocal art, understanding of vocal process, development of assessment and criteria of singing, vocal hearing, vocal-technical and artistic skills.

The concept of «vocal pedagogical skill» is highlighted as a component of vocal pedagogical activity, which involves the acquisition of knowledge, skills, abilities and professional competencies necessary for the reproduction of the artistic image and the implementation of professional regulation.

Ключові слова: vocal training, professional training, vocal pedagogical activity, vocal pedagogical craftsmanship, future teachers of music art training.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 371.5.016:821.161

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-3-52-60

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

«МОЗКОВИЙ ШТУРМ» НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

«Мозковий штурм» – один із інноваційних інтерактивних методів, який широко представлений у сучасній літературній дидактиці (на рівні планів-конспектів учителів), проте не знайшов свого теоретико-філологічного обґрунтування. Автор статті намагається адаптувати його особливості до специфіки саме літературного навчання, окреслити теоретичні закономірності застосування в умовах вивчення словесності. Використовуючи загальну характеристику «мозкового штурму», він встановлює точки дотику з літературознавчими теоріями, які підкреслюють поліфонічність художнього матеріалу, невичерпність значень, закодованих у словесну тканину літературного твору. На думку автора, використання методу важливе й з огляду на особливості інтерпретаційної діяльності школярів, яка часто тягнє до продукування значної кількості пояснень та ідей, які виникають у процесі обговорення художніх джерел на уроках літератури. При цьому в статті проаналізовано способи використання «мозкового штурму» вчителями-практиками, виділено недоліки, які при цьому зустрічаються.

Проте основне значення наукового матеріалу полягає в тому, що в ньому вперше окреслено можливі варіанти застосування методу «мозкового штурму», виходячи з безпосередніх потреб, які виникають у процесі опрацювання учнями літературних джерел. Сюди віднесено пояснення учнями змісту та функціональної ролі окремих художніх елементів, установлення зв'язків між художніми елементами чи специфікою художнього мислення різних письменників, класифікація формальних сторін літературного матеріалу, цілісна оцінка феномену письменника чи групи митців, пошук варіантів вирішення змалюваної в художньому творі проблеми, створення учнями колективного творчого продукту. В усіх названих випадках, на думку автора статті, метод «мозкового штурму» може виконати свою продуктивну роль, дозволивши виявити змістову та формальну багатогранність літературного матеріалу, а кожному учневі – власне розуміння прочитаного.

Ключові слова: метод «мозкового штурму», поліфонічність, інтерпретаційна діяльність, пояснення, встановлення зв'язків, класифікація.

Актуальність дослідження. «Мозковий штурм» – популярний метод активізації навчальної діяльності школярів на уроках літератури в сучасній школі. Значна кількість проаналізованих планів-конспектів свідчить, що вчителі-словесники намагаються використовувати його в процесі вивчення художніх творів із метою надати

начальному процесу підвищеної динаміки, емоційності, інтелектуального загострення. Проте, як показують спостереження, поняттям «мозковий штурм» інколи підмінюють звичайну бесіду (евристичну або й репродуктивну), яка не може забезпечити повністю тих вимог, які здатний реалізувати названий метод. Деформація «мозкового штурму» помітна й тоді, коли відповідь учнів зводиться до однозначності (так / ні) або його використовують у ситуаціях, які не потребують значних інтелектуальних зусиль великої кількості школярів.

Отже, актуальність дослідження має певну двовимірність: по-перше, «мозковий штурм» став «активним» методом у сучасній школі, а тому потребує своєї педагогічної концептуалізації, виходячи зі специфіки кожного навчального предмета й літератури зокрема; по-друге, його застосування не завжди відповідає вимогам, що забезпечують його практичну спрямованість і результативність, виникає потреба кореляції в аспекті вимог літературної освіти; це унеможливить сплутування «мозкового штурму» з іншими методами навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Щоб чітко усвідомити сутність питання, у першу чергу треба звернутися до пропозицій автора «мозкового штурму» А. Осборна – американського рекламиста, а також тих, хто впроваджував метод у різні галузі, де існувала потреба творчого і різнобічного вирішення актуальних проблем. Вони сформулювали основні вимоги до застосування «мозкового штурму». Це, з одного боку, колективний (командний) вид діяльності, у якому бере участь значна кількість учасників, що перебувають у взаємодії, а не в протидії, як нерідко буває під час дискусії. Тому «мозковий штурм» є елементом педагогіки співробітництва, адже забезпечує вимоги спільного виконання поставлених завдань. «Під час обговорення учасники повинні працювати «як один мозок», цілеспрямований на генерування нових ідей» [6, с. 254]. З іншого боку, кожен учасник перебуває у відносно автономному режимі: він пропонує власні рішення, які слід рівноправно розглядати з думками решти учнів. У такому разі «мозковий штурм» позначений і особливостями особистісно орієнтованого навчання.

Розробники методу сформулювали низки вимог, які слід мати на увазі вчителю літератури, виходячи зі специфіки навчальної дисципліни. Сюди зараховуємо: створення значної кількості мисленнєвих версій, оцінок, пропозицій, рішень («під час сеансу мозкового штурму відбувається ніби ланцюжкова реакція ідей, що приводить до інтелектуального вибуху» [5]); накопичення, а не спростування чужих пропозицій (на початковому етапі); їх фіксування на папері чи інших носіях; пошук серед висунутих ідей найкращих, найбільш продуктивних, виявлення недоліків у гірших версіях або їх спростування (завершальний етап); формування системних уявлень про об'єкт (у випадку вивчення літератури – художній чи оглядовий історико-літературний) або виникнення нового творчого продукту.

До речі, в романі українського письменника Ю. Яновського описано «мозковий штурм» в епізоді роману «Чотири шаблі», коли декілька вояків проводять нараду з приводу наступного бою: «Командири розглядали мапу. Першим почав Соса. Він пропонував виждати ворога й раптовим наскоком з усіх боків розбити. Галат, як і слід було чекати від кулеметника, виклав фантастичний план: послати вночі всі кулемети в середнє село, де стоїть штаб, захопити його, користуючись панікою, дезорганізувати ворога і пройти крізь нього, як нитка крізь вушко в голці. Марченко пропонував поробити бліндажі й почати позиційну війну. Остюк же спочатку мовчав, а потім почав громити всі позиції» [7, с. 413–414]. У цьому фрагменті помітно основні закономірності «мозкового штурму»: спочатку відбувається накопичення різноманітних рішень, а їх критика можлива тільки на завершальному етапі розмови.

Публікацій, присвячених теоретичному осягненню проблеми «мозкового штурму» на уроках літератури, нами не виявлено. Проте існує значна кількість матеріалів практичного спрямування. Учителі-словесники часто оприлюднюють плани-конспекти уроків, методичні огляди, у яких, зокрема, застосовують і названий метод.

Необхідність використання «мозкового штурму» в процесі вивчення літератури підтверджують і теоретико-філологічні наукові напрацювання, що вказують на змістову невичерпність літературного тексту, його інтертекстуальність, дискурсивну та

діалогічну природу, контекстуальність, ігровий та карнавалізований характер художньої мови, сприйняття слова як концепту (М. Бахтін, Л. Виготський, У. Еко, Ю. Крістева, О. Потебня, Ц. Тодоров та ін.). Такі висновки дають право вважати літературу джерелом невичерпних значень, породжених сенсів, що створюють простір для широкої, але водночас індивідуальної (суб'єктивної) інтерпретаційної діяльності школярів.

Формулювання цілей статті. Важливість застосування «мозкового штурму» пов'язана з предметоцентричним та дитиноцентричним вимірами художньої літератури як навчального предмета. Однією з дослідницьких цілей є окреслення тих особливостей літературного твору, зокрема поліфонічності, які сприяють застосуванню методу на уроках словесності. Наступна мета – пояснити специфіку мисленнєво-інтерпретаційної діяльності колективу дітей, яка тяжіє до багатозначності в осмисленні літературних фактів. Окрему розмову необхідно вести про «мозковий штурм» у контексті тих видів роботи, які є типовими на уроках літератури й пов'язані з основними способами та шляхами шкільного опрацювання художнього матеріалу.

Результати дослідження та їх обговорення. Слід розуміти: названий метод необхідний тільки тоді, коли існує потреба у творчому пошуку, у розширенні горизонту осмислення процесів і явищ, зокрема літературних творів, їх художніх елементів, а також у створенні якісно нового продукту, яким на уроці літератури можуть бути художні тексти, народжені колективною фантазією школярів. Отже, «мозковий штурм» хоч і має проблемний характер, проте є окремим інноваційним навчальним методом, який не варто сплутувати з евристичною бесідою чи самостійною роботою під час опрацювання літературного матеріалу.

Виходячи зі специфіки мистецтва слова як навчального предмета, доцільно виділити декілька завдань, які може вирішувати «мозковий штурм» на уроках літератури. Це:

1) Виявлення максимальної кількості пояснень учнями змісту та функціональної ролі певного художнього елемента (Що він означає? Яким сенсом наділений? З якою метою його використано?).

2) Встановлення можливих зв'язків між різноманітними художніми елементами (зіставлення) в межах одного або декількох літературних творів, між текстами в цілому, характером художнього мислення (творчим феноменом) різних письменників (У чому полягає цей зв'язок? Що спільного та відмінного між художніми об'єктами?).

3) Класифікація формальних сторін літературного матеріалу (Чому вказаний текст можна зарахувати до певного жанру чи стилю? У чому специфіка його композиційної структури? Обґрунтуйте свої судження).

4) Цілісна оцінка творчого феномену письменника чи групи письменників одного або декількох літературних періодів (У чому полягає їх своєрідність?).

5) Пошук на уроці варіантів вирішення порушеної письменником проблеми (Як би ви розв'язали проблему? Чим ваше рішення відрізняється від рішення автора чи літературного героя?).

6) Розв'язання проблемних питань літератури, коли не існує однозначних оцінок окремого художнього явища (Які докази на користь чи заперечення висунутого наукового твердження ви можете надати?).

7) Створення колективного творчого продукту, коли групи школярів здійснюють спільне написання літературно-критичних чи художніх текстів, вкладаючи в них інтелектуальні знахідки багатьох однокласників.

Оскільки найпоширенішим видом діяльності під час вивчення художньої літератури є опрацювання текстуального матеріалу, то, відповідно, вчитель та учні постійно опиняються перед проблемою змістовності та функціональності окремих художніх елементів: «мало прочитати й помітити всі образи, деталі твору, їх неодмінно треба зрозуміти. А це значить, що до всіх помічених у тексті фактів, деталей треба поставити питання «навіщо?»: Навіщо вони присутні у тексті? Який мають смисл? Як цей смисл пов'язується із загальною ідеєю твору? Якщо ми не відповімо на ці запитання, то всі наші спостереження над твором втрачають будь-який сенс» [4, с. 107]. Проте відповіді на поставлені запитання, як показує практика, у різних учнів не однакові. Семантична багатозначність тексту, що, крім того, часто пов'язана з

індивідуальним сприйняттям та розумінням різних дітей, і створює інтелектуальну основу для проведення «мозкового штурму».

Звичайно, літературний твір має бути осмислений на уроці як єдиний, комплексний авторський задум, сформований як проєкція світоглядних та естетичних засад письменника. Проте під час занять можна зустрітися із ситуацією, коли учень дає таке пояснення художнього явища, на яке вчитель не очікував (тобто не усвідомлював цього значення), хоча разом із тим не може й заперечити правоту дитини. Це означає, що завжди існує спектр розумінь та інтерпретацій написаного автором, літературний твір не зводиться до однозначності у свідомості багатьох реципієнтів, адже «і світ, і текст семантично невичерпні, оскільки в ході переживання кожна людина вносить у їх розуміння новий потенціал тлумачень і семантики» [2, с. 80]. Виходячи з цього, доцільно стверджувати, що включення «колективного розуму» всіх учасників навчального процесу забезпечить достатньо широке розуміння текстуального матеріалу. Застосування «мозкового штурму» дозволяє здійснити оприявлення цілого спектру можливих інтерпретацій учнями прочитаного та його окремих елементів, зафіксувати їх у робочих зошитах.

Проте словеснику слід усвідомлювати й деякі проблеми, які можуть виникнути під час такої роботи. Зокрема, без володіння належною кількістю орієнтирів школярам буде важко досягнути всю сукупність завдань, покладених на художній елемент у межах твору як художньої цілісності. На допомогу можуть прийти знання про наявні шляхи аналізу літературного матеріалу. У такому разі будь-який елемент можна оцінити з погляду розгортання сюжету (подієвий аналіз), побудови композиційної чи хронологічної організації тексту (композиційний та хронологічний аналіз), системи персонажів (пообразний аналіз), мовної структури (словесно-образний аналіз), проблемно-тематичного наповнення (проблемно-тематичний аналіз), світоглядних засад (ідеаційно-концептуальний та філософський аналіз), жанрових та стильових вимог (жанровий і структурно-стильовий аналіз). Виходячи з такого підходу, є підстави погодитися: осмислюючи художній текст чи його елементи з позицій різних шляхів аналізу, можна досягнути усвідомлення учнями максимальної різнобічності будь-якого літературного явища. Володіючи багатьма орієнтирами, школярі досягнуть і багатогранності оцінок. «Мозковий штурм» на такій основі стимулюватиме вчителя та учнів розширювати мисленнєве поле уроку літератури. Це надає певної схожості з використанням названого методу в соціальних чи економічних сферах, коли залучають експертів з різних галузей до вирішення одного питання. Звичайно, такої вимоги на уроках літератури в повному обсязі задовольнити не вийде, однак можна поставити учнів на різні позиції, коли «точками оперття» стають окремі шляхи аналізу, підходи, які вони пропонують. Школярі, умовно кажучи, стають «експертами» в галузі сюжетотворення, образотворення, жанрології чи стилістики художнього твору. За цим принципом можна створювати групи учнів, кожна з яких напрацьовуватиме окремий напрямок осмислення художнього тексту.

Так, у межах подієвого аналізу основними точками зацікавлення стають окрема подія, епізод, колізія, інтрига, сюжетна лінія, перехрестя сюжетних ліній, конфлікт, експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка. Кожен із названих елементів можна оцінити з позиції його змісту та художньої ролі. Відповідно доцільно створювати групи (команди) школярів, які будуть формувати системи суджень з цього приводу. В індивідуальному чи колективному порядку учні дають відповідь на питання, як вони розуміють зміст названих елементів, із якою метою вони введені в літературний матеріал. Більш детально ці запитання набувають такого вигляду:

Як ви розумієте пропоновані художні елементи? Розкрийте їх зміст.

Яке значення названих художніх елементів для розвитку змальованих подій (сюжетотворення)?

Як виражено їхній зв'язок із хронологією тексту? Навіщо саме так?

Яка роль у зображенні персонажів?

Яким чином у них представлено мовне багатство літературного твору?

Які теми й проблеми вони допомагають розкрити? Як саме?

Як сприяють вираженню авторського світогляду, філософських поглядів письменника?

Яким чином вони позначені ознаками жанру або художнього стилю?

Кожне з названих запитань повинно стати предметом ретельного осмислення й головне – стимулювати якомога більшу кількість варіантів пояснень (відповідей). У такому ж вигляді їх можна перепроєктувати на інші художні елементи: хронотоп (конкретні часові та просторові художні точки, деталі, панорами, позасюжетні елементи), образи-персонажі (засоби їх зображення, психологічні якості, способи внутрішнього самовираження, поведінкові прояви, ціннісно-цільові пріоритети, сюжетну динаміку чи статику характерів, зв'язок із хронотопною структурою, статусно-рольове позиціонування, проблемно-тематичну, жанрову, стильову функціональність тощо), мовні засоби (тропи й стилістичні фігури, їх змістове наповнення), теми й проблеми, світоглядно-філософські засади, жанрові та стильові особливості (способи їх втілення, роль художніх елементів у їх вираженні, вплив на змістове та формальне багатство тексту).

Наприклад, під час опрацювання новели В. Винниченка «Момент» пошук усіх імовірних пояснень може стосуватися опису буяння життя в природному середовищі (лісі). Школярі мають осягнути його роль із погляду формування цілісної моделі новели, тобто в аспекті кожного змістового та формального елемента, який у цю модель входить. Вони окреслюють значення названого опису в контексті сюжетотворення, хронотопізації тексту, оприявлення внутрішнього світу персонажів, мовного багатства, проблемно-тематичної спрямованості, світоглядних засад автора, жанру новели та неореалізму як художнього стилю.

«Мозковий штурм» буде корисним і тоді, коли існує потреба виявити максимальну кількість розумінь тих зав'язків, які існують у межах різноманітних художніх утворень. У першу чергу вміння здійснювати зіставний аналіз слід розвивати в межах одного літературного твору. Учитель пропонує школярам два художні елементи з метою, щоб ті окреслили всі можливі варіанти взаємодії. Безперечно, найлегше це робити в межах одного художнього рівня: сюжету, хронотопу, образів-персонажів, мови, тематики й проблематики, світоглядно-філософських вимірів, жанрових чи стильових особливостей. Для зіставлення, наприклад, можна взяти два сюжетні епізоди, два персонажі, два мовні звороти тощо. Завдання учнів – виявити власне розуміння їх художнього контакту. Кожна дитина дає власний варіант відповіді – і в результаті складається комплекс пояснень, із яких доцільно обирати найбільш вдалі.

Така робота набуває поступового ускладнення. Спочатку для зіставлення використовують художні елементи одного твору, зв'язок між якими є очевидним. Це можуть бути два епізоди, які розташовані автором поруч, мають хронологічну чи причинно-наслідкову наступність, персонажі, що різко протиставлені чи, навпаки, належать до однієї групи, мовні звороти з подібним чи контрастним змістом. «Мозковий штурм» сприятиме встановленню їх подібностей та розбіжностей. Тут повнота відповідей школярів буде максимально широкою.

Пізніше для «мозкового штурму» слід пропонувати художні елементи, які входять до різних художніх рівнів або мають віддалене змістове наповнення. Учні пробують встановити зв'язок між тим, що з першого погляду між собою напряду не взаємодіє. Складність підвищується. І тут знову будуть корисними знання про всі можливі шляхи аналізу, адже контакт між елементами можна уявити з позиції сюжетотворення, хронотопної структури, системи персонажів, мовного оформлення, проблемно-тематичних чи світоглядно-філософських засад, жанрових та стильових особливостей. Володіючи значною кількістю критеріїв, школярі ширше розкриють художню логіку, яка існує між тими складниками, що наповнюють літературне джерело.

З аналогічною метою доцільно пропонувати встановити паралелі (схожість, розбіжність) між художніми сторонами різних літературних джерел одного або декількох авторів. Для цього слід обирати тексти подібні за змістовим наповненням чи формою. Завдяки «мозковому штурму» школярі окреслюють, у чому полягає своєрідність кожного літературного джерела, виявляють у них спільне та індивідуальне. Наприклад:

Яким чином проблема жінки-покритки знайшла своє втілення в різних поемах Т. Шевченка? Зробіть висновок на основі двох-трьох варіантів.

Що схожого або відмінного в імпресіоністичній манері письма М. Коцюбинського та Миколи Хвильового (новели «Intermezzo» і «Я (Романтика)»)?

Назвіть спільні та індивідуальні грані у творах поетів-шістдесятників.

Потреба встановити жанрову та стильову природу літературного матеріалу також стимулює до застосування «мозкового штурму». Здебільшого цей метод доцільно використовувати із джерелом, яке для учнів є новим. Тут існує два варіанти розвитку подій. У першому випадку вчитель повідомляє жанрову чи стильову належність тексту. Завдання учнів – виявити в них максимальну кількість підтверджень на користь висунутого твердження. Для виконання такої роботи школярі повинні досконало володіти теоретичною інформацією про названі особливості тексту.

У другому випадку учні не знають, до якого жанру чи стилю належить літературний твір, проте необхідні теоретичні знання у них також є. Вони самі це визначають, використовуючи метод «мозкового штурму». На уроці звучать різноманітні припущення, висуваються докази на користь певної гіпотези, відбувається належна аргументація. Колективна діяльність дозволяє сформуванню максимальну кількість версій, які сприятимуть відповіді на ключове питання.

Широкий спектр тверджень існує під час «мозкового штурму», якщо завдання полягає в тому, щоб оцінити феномен (своєрідність) одного автора чи групи письменників, провести між ними зіставлення. Кожен учень має продемонструвати власне бачення, яке знайде своє місце серед суджень решти класу. Особистісно орієнтований підхід забезпечує максимальне розкриття поглядів усіх учасників навчального процесу. Названий вид діяльності водночас є узагальненням та систематизацією вивченого, переводить його в категорію висновків, які школярі роблять для себе стосовно художньої творчості вивчених митців. Застосування «мозкового штурму» в такому разі особливо корисне в 9–11 класах, де учні вже здатні комплексно оцінювати літературні джерела та індивідуальну манеру письма, світогляд письменників, порівняти їх. На етапах узагальнення й систематизації знань про творчість окремого автора, літературного періоду, декількох літературних етапів виникає потреба включити «колективний розум» класу для того, щоб максимально окреслити коло розуміння, сформоване учнями протягом певного періоду навчальної роботи. Важливо все це зафіксувати на папері, адже тільки в такому разі буде усвідомленою сила спільної інтелектуальної дії. Думка кожної дитини стає самоцінною в досить широкому переліку тверджень однокласників. На основі таких записів можна формувати критичне ставлення до всіх висловлених думок, здійснити колективну роботу – формування спільного узагальненого погляду на творчий феномен одного чи декількох письменників.

Окресліть творчий феномен (художню оригінальність) Лесі Українки.

Виділіть спільне та відмінне у творчості українських байкарів Г. Сковороди та Л. Глібова.

У чому полягає своєрідність письменників-реалістів XIX століття?

Дайте оцінку особливостям використання образів-символів поетами-модерністами Олександром Олесею та Миколою Вороним.

Важливо, щоб кожна дитина працювала зосереджено, дійсно сама формулювала свої думки, не підпадала під вплив однокласників і оприявнювала власний варіант оцінки тоді, коли це є найбільш доречним, тобто поруч із твердженнями решти класу, формуючи сукупний інтелектуальний продукт.

В аналогічному ключі робота відбувається й тоді, коли в центрі уваги учасників навчального процесу перебувають проблеми, порушені письменниками у своїх літературних творах. На уроках часто розгорається дискусія з приводу того, як слід вирішувати ці проблеми, як мали б вести себе літературні герої. Розмова відривається від текстуальної конкретики й переходить в уявну сферу. Учні демонструють власну позицію, виявляють критичне ставлення до зображеного, до думок своїх однокласників. Усе це свідчить, що набір індивідуальних розуміння учнями досить широкий і він не завжди прив'язаний до написаного письменником, а може переходити в позатекстуальну площину.

Виходячи з такої властивості учнів, учителю слід бути готовим до проявів наївнореалістичних суджень школярів. Проте вказана ситуація є продуктивною для

активізації критичного мислення дітей, які енергійно можуть висувати проекти, як би персонажам треба було поводити себе, які кроки їм варто здійснити, у чому полягають помилки героїв, що призвели до негативних наслідків.

Отже, «мозковий штурм» дозволяє систематизувати всі судження учасників, усвідомити їх варіативність. Присутні на уроці школярі повинні не тільки висловитися з приводу того, як вони бачать вирішення проблеми, чим їхнє розуміння відрізняється від авторського, а й створити проект, у якому зафіксоване коло раціональних пропозицій, які можна надати літературним героям у складних випадках. Багато літературних творів дають матеріал для подібних вправ, адже зображені герої потрапляють у ситуації, коли треба робити свій життєвий вибір. Вийти за межі тексту в поле вільних роздумів учні можуть у процесі вивчення драми І. Франка «Украдене щастя», повісті О. Кобилянської «Людина», повісті-поєми О. Турянського «Поza межами болю», новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)» та ін. В усіх названих літературних творах існує простір для пошуку інших, суто учнівських, варіантів вирішення певної проблеми.

Чи існує для героїв драми І. Франка «Украдене щастя» можливість знайти позитивний вихід із ситуації, у якій вони опинилися? У чому він полягає?

Що б ви рекомендували людині для вирішення проблем, із якими зіткнулася Олена Ляуфлер?

Чи були можливості зберегти життя в героїв повісті-поєми О. Турянського «Поza межами болю»? Як саме вони могли це зробити?

Яким чином головний герой новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)» міг би повести себе у фіналі твору? Назвіть власні варіанти.

Цікавою стороною навчального процесу є долучення школярів до наукових дискусій. Якщо літературознавці висловлюють міркування з приводу художніх явищ, це означає, що учні також можуть виявити себе в просторі таких оцінок. Учителі-словесники ознайомлює школярів із поглядами вчених і дозволяє запропонувати власне вирішення проблеми. Учні наводять усі можливі, на їх думку, докази на користь чи проти наукового твердження, тим самим «сприяють» розв'язанню дискусійних питань. Зокрема, можна використати оцінку О. Білецьким роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?». Він назвав твір «будинком із багатьма прибудовами і надбудовами, зробленими неодноразово і не за строгим планом» [1, с. 385]. Учням належить відповісти на питання, у чому полягає художня доцільність композиційної строкатості роману. Кожний десятикласник наводить свої судження із цього приводу, формуючи разом з усім класом оцінно-довказову базу колективного висновку щодо структури роману «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» та її осмислення О. Білецьким. Після цього можна ознайомити їх із другою частиною висновків літературознавця: «Передісторія» села піски (друга частина роману) вторгається в дію, коли вона вже почалася, і на певний час відводить читача далеко вбік. Саме ця друга частина і належить значною мірою Іванові Білику. Програвши через це щодо стрункості та єдності дії, роман виграв у розумінні історичної правоти» [1, с. 385]. Можливе зіставлення думок школярів із висновком О. Білецького.

В аналогічному ключі можна підійти й до цілісних оцінок літературознавцями феномену письменника, його місця в національному літературному каноні. Так, відома дослідниця літератури В. Агеєва в одному з інтерв'ю назвала В. Домонтовича найкращим українським письменником ХХ століття. Це привід для організації «мозкового штурму» на уроці словесності в профільній школі, де вивчається повість «Дівчинка з ведмедиком». Учням надається право сформулювати власні докази, які доводять чи спростовують назване твердження В. Агеєвої. У такий спосіб школярі ніби долучаються до формування українського літературного канону.

Ще один напрямок розвитку школярів – застосування творчих завдань, які можна виконувати як в індивідуальному, так і колективному порядку. Групи школярів утворюють невеликі колективи для написання літературно-критичних текстів (творів-роздумів) чи творів художнього типу. «Мозковий штурм» полягає в тому, що кожен учасник групи повинен запропонувати свій внесок у спільну справу, висловивши низку актуальних самостійних ідей.

Під час написання літературно-критичних творів-роздумів школярі спочатку формують систему поглядів на досліджуване художнє явище, намагаються максимально широко охопити весь спектр можливих значень (думок, висновків, тверджень), які варто висловити в контексті теми письмової роботи. Створення колективного дослідницького проєкту стає наслідком зусиль низки учасників, кожен із яких вносить власні пропозиції у вирішення спільної проблеми. Учні знаходять консенсус, поєднуючи в одному тексті ідеї різних членів колективу, узгоджують їх між собою, формуючи спільний текст.

Творчий колектив необхідний і для спільного написання художніх творів (казок, оповідань, новел). У такому разі «мозковий штурм» полягає в тому, щоб знайти оригінальні рішення на рівні сюжетотворення, формування характерів персонажів, наповнення тексту різноманітними деталями. При цьому декільком творчим колективам доцільно давати завдання, яке полягає в написанні тексту одного літературного жанру, на одну тему, з однаковим набором персонажів (хоча учні можуть усе це розширювати й доповнювати). Внесок кожного учня полягає в здійсненні творчої пропозиції (ідеї), яка поруч із пропозиціями інших школярів дозволяє написати оригінальний літературний твір.

Висновки. Отже, «мозковий штурм» – це досить сильний прийом активізації мисленнєвої діяльності учнів. На уроках літератури він має низку суто предметних варіантів свого проведення, орієнтуючи учнів на комплексну колективну оцінку окремих художніх елементів, текстів у цілому, творчого феномену письменників чи груп митців, виконання складних літературно-дослідницьких чи літературно-творчих завдань. Застосування цього методу узгоджене з розумінням літератури як поліфонічного явища, що надає простір для широкої інтерпретації, та інтелектуальної діяльності учнів, схильної продукувати індивідуальні пояснення в процесі осмислення літературного матеріалу.

Література

1. Білецький О. Панас Мирний. *Білецький О. Зібрання праць: у 5 т.* Київ: Держліт видаву, 1960. Т. 2. С. 368–411.
2. Бондаренко А. І. Текстово-світоглядні моделі художнього мовомислення ХХ століття: монографія. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2009. 323 с.
3. Віра Агеєва про В. Домонтовича. URL: <http://litakcent.com/2014/04/14/vira-ahjejeva-pro-domontovycha-video/> (дата звернення: 17.06. 2021).
4. Гуковський Г. Изучение литературного произведения в школе. Москва; Ленинград: Просвещение, 1966. 266 с.
5. Измаилова Э. А., Кузнецова Ю. А. Метод мозгового штурма. *Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе.* 2013. № 2 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-mozgovogo-shturma> (дата обращения: 17.06.2021).
6. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням: підруч. Київ: Алерта, 2011. 696 с.
7. Яновський Ю. Чотири шаблі. *Гончар О. Перекоп: роман. Яновський Ю. Чотири шаблі: роман.* Київ: Український центр духовної культури, 1997. С. 339–498.

References

1. Biletskyi, O. (1960). *Panas Myryi* [Panas Myryi]. Biletskyi O. Zibranna prats u pjaty tomah. Vols. 1–5. Vol. 2, 368–411 [in Ukrainian].
2. Bondarenko, A. I. (2009). *Tekstovo-svitogladni modeli hudozhnogo movomyslenna XX stolitta* [Textual and ideological models of artistic linguistics of the twentieth century]. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].
3. *Vira Agejeva pro V. Domontovycha* [Vira Autjeva about V. Domontovycha]. URL: <http://litakcent.com/2014/04/14/vira-ahjejeva-pro-domontovycha-video> [in Ukrainian].
4. Gukovskiy, G. (1966). *Izutshenije literaturnogo proizvedeniya v shkole* [Studying a literary work at school]. Moscow; Leninhrad: Prosveshchenije [in Russian].
5. Izmailova, E. A. & Kuznetsova, Ju. A. (2013). Metod mozgovogo shturma [Brainstorming method]. *Modely, systemy, sety v ekonomyke, tekhnike, pryrode y obshchestve – Modeli, sistemy, seti v ekonomike, tekhnike, prirode i obshchestve.* 2 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-mozgovogo-shturma> [in Russian].

6. Shevchuk, S. V. & Klymenko I. V. (2011). *Ukrajinska mova za profesijnym spramuvannam* [Ukrainian language for professional purposes]. Kyiv: Alera [in Ukrainian].

7. Janovskyi, Ju. (1997). *Chotyry shabli* [Four sabers]. Gonchar O. Perekop: roman. Janovskyi Ju. Chotyry shabli. Kyiv: Ukrajinskyi tsentr duhovnoi kulnury [in Ukrainian].

Bondarenko Y.

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

«BRAINSTORMING» IN LITERATURE LESSONS

«Brainstorming» is one of the innovative interactive methods, which is widely represented in modern literary didactics (at the level of teachers' apos; syllabus), but has not found its theoretical and philological justification. The author of the article tries to adapt its features to the specifics of literary education, to outline the theoretical patterns of application in the study of literature. Using the general characteristics of «brainstorming», he establishes commons with literary theories that emphasize the polyphony of artistic material, the inexhaustibility of meanings encoded in the verbal contexture of a literary work.

According to the author, the use of the method is also important because of peculiarities of students' interpretive activity, which often tends to produce a significant number of explanations and ideas that arise in the process of artistic sources discussing in literature lessons.

There with the article analyzes the ways of using «brainstorming» by teachers-practitioners, highlights the shortcomings that occur.

However, the main significance of the scientific material is that it for the first time outlines possible options for the application of «brainstorming» method, based on the immediate needs that arise in the process of students' apos; study of literary sources.

These include students' apos; explanations of the content and functional role of individual artistic elements, establishing links between artistic elements or specifics of artistic vision of different writers, classification of formal aspects of literary material, holistic assessment of writer's phenomenon or group of artists, search for options for solving the problem depicted in the work of art, developing of a collective creative product by students. In all these cases, according to the author of the article, the «brainstorming» method can play its productive role, allowing to identify the content and formal diversity of literary material, and each students' apos; own understanding of what is read.

Key words: «brainstorming» method, polyphony, interpretive activity, explanation, connections, classification.

УДК 159.923

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-3-61-73

Кононко О. Л.

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
kononko11@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2815-6261

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ ПОЗИЦІЇ
ДОШКІЛЬНИКА У ВЗАЄМОДІЇ З ОДНОЛІТКАМИ**

У статті обґрунтовано актуальність проблеми становлення і розвитку моральної позиції дітей 5–7 років у взаєминах з однолітками. Зафіксовано фактичну відсутність у дослідженнях, присвячених формуванню моральності в ранньому онтогенезі, поняття «позиція» як інтегративного утворення. Розкрито зміст і структуру моральної позиції як системи ціннісних ставлень дитини старшого дошкільного віку до себе, однолітків та спільної з ними діяльності. Визначено роль ціннісного ставлення дошкільника до партнера й самого себе у процесі конструктивної взаємодії. Схарактеризовано групову взаємодію дітей старшого дошкільного віку за особливостями їхнього ставлення до соціальних регламентів, самопокладання відповідальності, взаємин з однолітками, самооцінки результатів та власного внеску в них. Визначено критерії оцінки міри сформованості у досліджуваних моральної позиції, якими слугували: власна відповідність, повага до партнера по діяльності та відповідальне ставлення до процесу й результатів спільних дій. Обґрунтовано й описано авторську типологію моральної позиції досліджуваних 5–7 років, яка включає: свідомо-рефлексивний, соціально-орієнтований, деструктивно-демонстративний та споглядально-ухильний типи. Програма оптимізації освітнього процесу спрямована на організацію ціннісно орієнтованої взаємодії дошкільників з однолітками в умовах ЗДО. Ключові слова: суб'єкт взаємодії, самостійність дошкільника, спільна з одноліткою діяльність, ціннісне ставлення, моральна позиція.

Постановка проблеми. Комунікативність – базова характеристика особистості, один з важливих показників її компетентності, запорука гармонійної соціалізації. Ця сукупна властивість уможливує успішний прийом, розуміння, засвоєння, використання й передачі соціальною особою життєво важливої інформації. З одного боку, існує соціальне замовлення на розвиток комунікативності особистості, з іншого – відбувається деформація, трансформація, формалізація взаємин, переважання ділового спілкування над особистісним, перенесення реальних контактів у віртуальний простір, втрата довірливості й щирості, зменшення питомої ваги дружніх стосунків за рахунок зростання партнерських.

Хоча проблема спілкування була і залишається в психолого-педагогічній науці однією з найбільш розроблених, з огляду на сказане вище до сьогодні не втратили своєї актуальності такі її аспекти, як становлення і розвиток дитини як суб'єкта взаємовідносин в ранньому онтогенезі; дослідження особливостей її партнерства з однолітками; розробка психолого-педагогічних умов закладання у дошкільному дитинстві фундаменту моральної позиції як системи ціннісних ставлень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з сучасними науковими даними, важливою умовою розвитку особистості у дошкільному дитинстві виступає співіснування з оточуючими людьми, вироблення власного ціннісного ставлення до них. Часткова позиція «Я серед людей» є складовою загальної позиції «Я у Світі» і передбачає оволодіння дитиною 5–7 років уміннями встановлювати, налагоджувати, підтримувати відносини з дорослими й однолітками, домовлятися з ними, виходити з конфлікту у мирний спосіб, одержувати задоволення від спілкування та спільної діяльності. Гармонійне поєднання умінь організовувати *спільну діяльність*, активно

включатися у спілкування з однолітками сприяє формуванню у дошкільника ділових та особистісних стосунків, ціннісного ставлення до себе, партнерів та діяльності, *людяності* як базової моральної якості [2].

До провідних характеристик міжгрупової взаємодії М. Обозов відносить: її *організованість* (здатність партнерів самовизначатися, узгоджувати різноманітні думки та форми ініціативної поведінки); *спрацьованість* (максимальна результативність за мінімальних емоційно-енергетичних витрат); *сумісність* (максимальна суб'єктивна задоволеність один одним та спільним продуктом). Фахівець зазначає: зв'язок партнерів у процесі спілкування є єдиною умовою існування групи як цілісного утворення, в процесі функціонування якого розвивається і вдосконалюється зростаюча особистість. Спілкування становить живу тканину групової діяльності та створення колективу. Процеси спілкування є найважливішою передумовою, способом, формою існування і розвитку групи як колективу [6].

М. Лісіна, А. Рузьська зазначають, що характер спілкування суттєво впливає на спільну діяльність дітей дошкільного віку та на них як сукупний суб'єкт. Фахівці підкреслюють важливість у цьому процесі *комунікації* (обміну інформацією), *інтерації* (безпосередньої міжособистісної взаємодії, найважливішою особливістю якої є здатність дитини «приймати на себе роль іншої») та *міжособистісної перцепції* (самопізнання як основи взаєморозуміння). Обмінюючись інформацією з однолітками, дошкільник не просто обмінюється значеннями, а й прагне виробити «спільний смисл». Важливим показником і проявом цього прагнення є *міра включення* дитини як суб'єкта спільної діяльності в її контекст. До особливого результату спільної діяльності вказані фахівці відносять певний «еталон образу іншого». Змістом інтерації, тобто взаємодії дошкільників як партнерів, виступає побудова ними стратегій та планування практичних дій, узгодження позицій, вироблення спільного рішення. Групове рішення перетворюється на регулятор спільної діяльності. Ефективність спільних зусиль засвідчується *продуктивністю діяльності* (її об'єктивною якісно-кількісною характеристикою) та *задоволеністю* (суб'єктивними переживаннями успіху) [4, с. 10].

Як зазначають Е. Мелібруда, В. Кузьменко, М. Мід, Т. Нежнова, актуальним аспектом дослідження особливостей становлення і розвитку групової свідомості й поведінки на етапі дошкільного дитинства є співвідношення орієнтацій дитини на самостійну та моральну активність. Їх кваліфікують як провідні риси особистісного становлення на ранніх етапах онтогенезу, які можуть гармонійно поєднуватися між собою або не збігатися, суперечити одна одній. За умови включення у групову діяльність, дошкільник залучається до виконання завдань, які стоять перед колективним суб'єктом, вправляються в уміннях виробляти спільні способи дії та дотримуватися певної моральної позиції.

Під *моральною позицією* науковці розуміють засвоєні дитиною цінності і погляди, які регулюють її діяльність та вчинки, визначають характер і спрямованість активності, перетворюються на мотив поведінки. Є.Субботський, характеризуючи особливості партнерської діяльності дітей дошкільного віку, визначає моральну позицію як процес їхнього *самовизначення*, своєрідне поле їхнього *морального зв'язку* з ситуаціями, в яких вони діють, та з партнерами, яким себе презентують. Вказаний автор підкреслює: обмін між партнерами по спільній діяльності та спілкуванню має бути еквівалентним: якщо погляди, наміри, інтереси, почуття одного з членів групи не адекватні відгуку, партнерство не може бути успішним та тривалим [12].

Моральна позиція відображається у змісті й формі *морального ставлення* дошкільника до партнера. Згідно з сучасними науковими узагальненнями, моральними вважаються лише такі форми поведінки дитини, які характеризуються *стійкістю* та *вибірковістю*. За даними досліджень К. Надь та Н. Щуркової, розвиток морального ставлення на ранніх етапах онтогенезу відбувається поступово і проходить у чотири етапи:

- 1) виникнення моделі належної поведінки;
- 2) становлення власне вчинку;
- 3) поява переживання, усвідомлення результатів власного вчинку;
- 4) виникнення суб'єктивної моделі ставлення, самостійного наміру вчиняти відповідно.

Ці етапи розвитку морального ставлення відбивають послідовний рух дитини дошкільного віку від дії до вчинку, від наслідування до власної спонуки вчинити правильно за внутрішньою потребою. Отже, однією з найважливіших передумов розвитку морального ставлення дошкільника до партнера по діяльності є його *здатність діяти самостійно*, реалізувати власний намір [15].

Згідно з підходом Н. Щербо, важливими показниками сформованої моральної позиції є здатність зростаючої особистості до самостійності, самопокладання відповідальності, самодіяльності, творчої ініціативи. Авторка підкреслює: вони впливають на розподіл ролей учасників спільної діяльності, партнерів по спілкуванню, силу моральної позиції кожного і групи в цілому. Моральна позиція дитини у спілкуванні з однолітками виражається у *прийнятті* (схваленні) *одних* і *відмові* (запереченні) від *інших варіантів поведінки*. Про характер позиції, а отже, і моральне ставлення, свідчить факт втручання або невтручання учасників спільної діяльності у несправедливу ситуацію та те, заради чого вони розв'язують моральну колізію у певний спосіб [14].

Проявом морального ставлення до партнера, показником ціннісного ставлення до нього виступає *моральна ініціатива*. Підкреслюючи роль ініціативи як компоненти самостійності у становленні й розвитку моральної свідомості та поведінки особистості в ранньому онтогенезі, О. Кононко вказує: суттєвою засадою класифікації вибіркової активності є міра творчого або стереотипного вибору зростаючою особистістю способу дій. Отже, автономність рішення та творча ініціатива виступають провідними характеристиками диспозиції дошкільника, а сильна диспозиція особистості, у свою чергу, засвідчує вираженість нею самостійності як провідної риси [3].

Водночас, як підкреслює К. Муздибаєв, ініціативність та самодіяльність як важливі ознаки особистості однозначно не зумовлюють прогресивного характеру моральної позиції. Вказані фахівці наголошують: неабияке значення в становленні останньої відіграє *спрямованість* активності партнерів на індивідуальні або групові інтереси, збіг / незбіг її об'єктивного значення з *особистісним смислом* [5].

Отже, групова діяльність як організована система взаємодії, спрямована на створення спільного продукту, виявляється ефективною за умов орієнтації партнерів на моральні норми та ціннісного ставлення один до одного. Провідні фахівці актуалізують проблему розвитку дошкільника як *суб'єкта моральної діяльності*, здатного до діалогу, «взаємної індукції» до співпереживання, співтворчості, узгодженості позицій. «Обмін» між суб'єктами спілкування та спільної діяльності передбачає певну еквівалентність, домірність того, чим вони обмінюються, здатність відчувати схожі або однакові переживання, поділяти погляди та інтереси партнера. О. Бодальов зазначає: спілкування не може бути успішним і тривалим, якщо не будується на еквівалентному обміні, якщо наміри і почуття одного з партнерів не знаходять адекватного відгуку в іншого, якщо взаємодія не характеризується взаємною віддачею.

За допомогою механізмів ідентифікації, учування, співпереживання, синхронізації, навіювання, наслідування в ході спілкування з іншими людьми в дошкільному дитинстві виникає можливість «вийти за межі себе», увібрати у себе частку універсальності людства. Завдяки самовизначенню, яке відбувається через *спіучасть*, уможливорюється відтворення чужого досвіду у власному. Тим самим, за визначенням О. Асмолова, спілкування виконує унікальну роль у становленні особистості, зокрема у розвитку її внутрішнього, суб'єктивного досвіду, його розширенні й збагаченні.

Важливе значення для нашого дослідження мають положення сучасної науки, згідно з якими важливо створювати сприятливі умови для розвитку дитини як активного суб'єкта моральної діяльності. Згідно з концепцією В. Татенка, бути суб'єктом означає: виступати ініціатором, автором і творчим виконавцем активних дій; впливати на самого себе, а не очікувати заохочення ззовні; самостійно здійснювати вибори; перетворювати дійсність, а не лише пристосовуватися до неї; долати зовнішні та внутрішні перешкоди; протистояти тому, що шкодить досягненню важливих цілей; залишатися собою, змінювати себе за власним бажанням; керуватися почуттями міри та доцільності [13].

Згідно з підходом О. Поліщук, одним з важливих аспектів виховання дошкільника як морального суб'єкта є розвиток в нього системи ціннісних ставлень та орієнтацій. Категорію «морально-ціннісні орієнтації» авторка характеризує як цілісний

процес, у ході якого у дітей формується комплекс важливих особистісних морально орієнтованих внутрішніх утворень, моральних детермінант – морального досвіду, моральних почуттів, усвідомлених і сприйнятих моральних норм і правил, система власних цінностей, ціннісних ставлень й орієнтацій, ціннісної взаємодії, цінності взаєморозуміння і співробітництва, які реалізуються у морально доцільних вчинках, поведінці і діяльності [8].

Досліджуючи особливості морального розвитку в ранньому онтогенезі, Р. Павелків вказує на тісний зв'язок самосвідомості з моральною регуляцією, підкреслює важливість таких проявів моральної регуляції поведінки, як наявність об'єктивних самооцінок, врахування інтересів іншого, бажання надати допомогу, проявити дружелюбність. Важливим чинником морального виховання фахівець називає спілкування і пов'язане з ним почуття колективізму. На думку автора, виховання, засноване на особистісному типі спілкування, сприяє становленню моральної самооцінки. До особливостей морального розвитку в дитячому віці Р. Павелків відносить гетерогенність та гетерохронність становлення моральної свідомості, вказує на розбіжності в характері побудови моральних суджень і моральної поведінки, відмінності когнітивних та емоційних елементів морального судження дошкільників. Автор вважає, що у спілкуванні з дорослими вони реалізують радше не моральну, а просоціальну поведінку [7].

У дослідженні Л. Врочинської було виявлено, що випадки байдужого ставлення дошкільників до партнера по спільній діяльності становили найбільшу кількість (40,0 %). Моральні прояви поведінки зафіксовано лише у третини дітей експериментальної групи. Водночас 28 % старших дошкільників характеризувалися негуманною поведінкою – конфліктували, сперечалися, наполягали на своєму, виявляли егоїзм і нездатність до компромісів. Авторка виокремила причини виникнення байдужого і негативного ставлення дошкільників 5–7 років до однолітків. До основних із них віднесено: зіткнення інтересів, невдача в діяльності, обмеженість інструментарію налагодження гуманних стосунків, невідповідність між уявленнями дітей про гуманні вчинки та їхнім реальним ставленням до партнерів по спілкуванню [1].

Н. Скрипник актуалізує необхідність створення сприятливих умов для розвитку у дошкільника комплексу умінь: здатності керуватися моральними нормами; відчувати межі припустимої поведінки; усвідомлювати, що одноліток може інакше оцінювати події, вчинки, результати діяльності; виявляти тактовність, терпимість під час зіткнення з іншою точкою зору; виділити і називати почуття партнера по спілкуванню, розуміти його стан, уміти на нього відгукнутися, виявляти емпатію, співчуття; уникати конфліктів, налагоджувати добрі стосунки, доходити згоди, йти назустріч готовності партнера порозумітися [11].

Т. Поніманська, О. Козлюк, Г. Марчук спрямовують увагу освітян на важливість виховання у дошкільному дитинстві людяності як базової якості особистості. Автори актуалізують необхідність пошуку нових підходів до гуманного введення дитини дошкільного віку у соціальне середовище. Вони зазначають: гуманність у дошкільному віці виступає емоційним чинником і проявляється у почуттях співпереживання й співчуття до оточуючих людей. *Людяність* вказані фахівці називають ознакою соціальної компетентності дошкільника і характеризують її за пізнавальним, ціннісним, емоційним, оцінним та поведінковими компонентами. З огляду, що реальні прояви людяної поведінки засвідчуються мірою сформованості людяності як базової якості особистості, підкреслено особливе значення виховання у дітей умінь орієнтуватися на етичні форми поведінки та спільної з іншими діяльності, надавати та приймати допомогу, здійснювати моральні вибори, гуманно ставитися до партнера по спілкуванню [9].

Аналіз наукових джерел засвідчив: з одного боку, існує ґрунтовний теоретико-експериментальний доробок із проблеми морального виховання дітей дошкільного віку, який слугує концептуальними засадами нашого дослідження; з іншого – констатовано фактичну відсутність праць, присвячених безпосередньо проблемі формування в ранньому онтогенезі основ моральної позиції як системи ціннісних ставлень.

Мета статті: теоретично обґрунтувати та експериментально визначити особливості розвитку у старшому дошкільному віці елементарних форм моральної позиції як показника суб'єктності дитини у спільній з однолітками діяльності.

Виклад основних матеріалів. У ході дослідження показниками спільної діяльності дошкільників виступили: розподіл єдиного процесу діяльності між його учасниками; зміна будови діяльності внаслідок того, що результат активності кожного не задовольняє його потреби; ставлення партнерів один до одного. Предметом уваги у дослідженні була особистість дошкільника, взята у системі множинних, різнопідпорядкованих *суб'єкт-суб'єктних відносин*.

Ми виходили з розуміння, що розвиток особистості дошкільника як учасника комунікативної діяльності відбувається завдяки удосконаленню спільного способу дій та мобілізації власних ресурсів. У ході спільної діяльності дитина не лише вдосконалює уміння спілкуватися з однолітками, а й розвиває здатність до *самоорганізації та саморегуляції*. У дослідженні враховувалося, що процеси, пов'язані з діяльністю сукупного суб'єкта, проявляються у двох формах:

1) *колективній* (появі нових, досконаліших способів організації сумісних дій, формуванні комунікативних здібностей, розвитку умінь обирати, узгоджувати вдалі рішення, доцільно розподіляти ролі);

2) *індивідуальній* (здатності самоорганізуватися, адекватно на себе впливати, актуалізувати свій потенціал, підтримувати себе у складній ситуації).

У ході дослідження моральне ставлення кваліфікувалося як конкретне *самовизначення* дошкільника, яким засвідчується система його цінностей і пріоритетів. Досліджуючи феномен ціннісного за характером, активного за формою та морального за спрямованістю ставлення дитини 5–7 років до партнера по спілкуванню та спільній діяльності, увага концентрувалася як на «горизонтальному» (розмаїтті та широті проявів), так і на «вертикальному» (вікові особливості) векторах моральної позиції.

Під моральною позицією розуміється стійке усвідомлене емоційно-ціннісне ставлення дошкільника до себе, партнера по спілкуванню та спільної діяльності, яке визначає його моральний вибір, регулює поведінку на основі інтеріоризованих моральних норм. По суті, моральна позиція кваліфікується нами як *інтегрована характеристика особистості, яка утворюється єдністю часткових моральних ставлень дитини до себе, однолітка та спільної діяльності*.

Згідно нашим підходом, моральне ставлення дитини 5–7 років до себе засвідчується її *власною гідністю*; моральне ставлення до однолітка як партнера по спілкуванню – *повагою* до нього; ціннісне ставлення до спільної діяльності (процесу та результату) – *відповідальністю*. Їх використано як критерії оцінки моральної позиції як особистісного феномену та інтегративної характеристики свідомості та поведінки дитини – члена соціальної групи. Нижче у таблиці 1 деталізовано показники кожного з вказаних критеріїв оцінки моральної позиції дітей старшого дошкільного віку.

Таблиця 1

Критерії та показники оцінки моральної позиції як інтегральної характеристики особистості дошкільника

Критерії	Показники
1	2
Власна гідність	Вирізняється адекватною самооцінкою; орієнтується у власних чеснотах і вадах; усвідомлює свою значущість для рідних та друзів; поводить себе чесно, не хитрує; цінує власні досягнення та визнає помилки, виправляє їх; соромиться і вибачається, коли помиляється; дотримується своїх обіцянок, виявляє пунктуальність; чинить опір образам і несправедливим оцінкам, аргументує незгоду; ніколи не підлабузнюється; гідно виграє і програє; пишається своїми досягненнями; впливає на свої емоції, контролює поведінку, регулює дії.

Продовження таблиці 1

1	2
Повага до однолітків	Виявляє доброзичливість; відкритий контактам, поводить ся щиро, виявляє довіру й бажання діяти спільно; справедливо розподіляє ролі, необхідні матеріали та інструменти: цінує здібності та уміння партнера, визнає його вдалі ідеї, враховує слушні пропозиції та зауваження, визнає чесноти і досягнення, схвалює успішні дії, справедливо оцінює його внесок у сукупний продукт, узгоджує з ним власні дії, утримується від егоїстичних бажань, недоцільного наполягання на своєму, агресивних дій, розв'язує конфлікт у мирний спосіб.
Відповідальне ставлення до спільної діяльності (процесу і результату)	Орієнтується у своїх діях на високий стандарт якості, прагне досягти успіху; не боїться експериментувати, проявляє творчість; аналізує ситуацію, прогнозує наслідки своїх дій; виявляє самостійність, приймає власні рішення, здійснює особисті вибори; усвідомлює необхідність обов'язку відповідати за свої дії та вчинки, впливати на них; об'єктивно оцінює спільний продукт праці, внесок кожного учасника, якісно-кількісні характеристики результату та вкладені в його досягнення зусилля; ініціює готовність внести корективи, покращати, переробити кінцевий продукт.

В ході експерименту враховувалася модальність, стійкість прояву та збалансованість часткових моральних ставлень – до себе, однолітка та спільної діяльності. Це уможливило визначення типів моральної позиції досліджуваних 5–7 років як інтегральної характеристики їхньої особистості.

До складу експериментальної групи увійшли 96 дітей старшого дошкільного віку. Було проведено 288 сеансів спостережень за характером їхньої групової діяльності та специфікою партнерства. Моделювалися три експериментальні ситуації, які варіювалися складом діад та можливістю самостійного розподілу ролей. Діти старшого дошкільного віку виконували конструктивні завдання, які передбачали складні й прості ділянки роботи.

У *першій* експериментальній ситуації в діаді об'єднувалися *різні за рівнем самостійності* досліджувані 5–7 років, яким належало виконати *невідповідні їхнім можливостям ділянки роботи*: самостійнішому – залежку для нього, залежному – заважку, що потребувала чималих зусиль та часу. Після закінчення своєї ділянки роботи самостійніша дитина могла ініціювати допомогу слабшій заради досягнення спільного успіху або залишити її наодинці з проблемою і переключитися на заняття за інтересом. Тобто, *здійснити власний вибір*. У такий спосіб встановлювалося співвідношення самостійності з моральним ставленням дошкільника до однолітка.

Друга експериментальна ситуація передбачала, як і у попередньому випадку, об'єднання для виконання завдання практичного характеру дошкільників з різними рівнями розвитку самостійності (високим, середнім, низьким). Водночас відмінність полягала у тому, що дітям надавалася можливість *самим розподілити між собою ролі та ділянки роботи*. Це провокувало виникнення суперечок, конфліктів, актуалізувало необхідність узгоджувати позиції, домовлятися, знаходити компроміси.

У *третьій* експериментальній ситуації, на відміну від двох попередніх, об'єднувалися діти з *однаковими рівнями розвитку самостійності*: незалежні – з незалежними, залежні – із залежними. Їм надавалася можливість діяти на власний розсуд упродовж усього виконання практичного завдання. У такий спосіб моделювалася конкурентна ситуація, яка вимагала від дошкільників чималих зусиль, спрямованих на узгодження спільних дій, знаходження компромісів, використання мирних способів розв'язання конфліктів.

Вказана організація експерименту вможливила отримання інформації щодо: переважання у досліджуваних індивідуалістичної, кооперативної або спільної орієнтації; схильність до самопокладання відповідальності або її уникнення; співвідношення самостійності та морального ставлення до партнера по спільній діяльності. Отримані по кожній ситуації емпіричні дані наведено у таблиці 2.

Таблиця 2

Розподіл дітей старшого дошкільного віку за характером спільної діяльності

Параметри, що характеризуються	Варіанти прояву	Кількість дітей (у %)
Ставлення до зовнішньої регламентації	Як до можливості уникнути самовизначення	30,0
	Як до прикрої необхідності утриматися від прийняття власного рішення	20,6
	Як до можливості продемонструвати дорослому свою слухняність	25,4
	Як до обов'язкової для виконання настанови	24,0
Самопокладання відповідальності	Добровільний вибір складної ділянки	32,8
	Добровільний вибір легкої ділянки	28,6
	Вимушений вибір складної ділянки	15,0
	Вимушене виконання легкої ділянки	13,6
	Доцільний розподіл ділянок роботи між партнерами	10,0
Ставлення до партнера	Як до авторитетної особи	18,0
	Як до небажаного партнера	18,0
	Як до безумовного лідера	16,8
	Як до індіферентної особи	22,4
	Як до суперника, конкурента	24,8
Особливості взаємодії	Гармонійний, конструктивний	30,2
	Кооперативний	36,0
	Конфліктно-конкурентний	16,0
	Індивідуалістичний	18,8
Самооцінка результату	Адекватна, самостійна	26,2
	Упереджено критична	26,2
	Упереджено поблажлива	20,6
	Ухильна, невизначена	14,8
	Репродуктивна, залежна	12,2

Узагальнення наведених вище даних дозволяє зробити декілька узагальнень. Зокрема:

1. З'ясовано, що більше половини дітей старшого дошкільного віку середнього та низького рівнів сформованості самостійності поставилися до необхідності виконувати складну ділянку роботи без ентузіазму, як до прикрої необхідності та обов'язкової для виконання настанови авторитетного дорослого.

2. Встановлено, що за умов жорсткої або парадоксальної регламентації навіть третина самостійних дошкільників погіршили показники своєї діяльності: прагнули уникнути самопокладання відповідальності, задовольнялися виконанням обов'язкової норми. Це дає підстави твердити, що дисциплінарно-деструктивні зовнішні настанови суттєво гальмують прояви дітьми 5–7 років креативності та морального ставлення до однолітків.

3. Виявлено: надання дорослим дітям старшого дошкільного віку права на самовизначення у спільній з однолітком діяльності сприяє активізації поведінки її

учасників, вільному волевиявленню, варіативності їхніх дій, прийняттю ними конструктивних рішень, комфортному спілкуванню з партнером, формуванню здатності орієнтуватися на здоровий глузд й об'єктивну доцільність, розвитку уміння розв'язувати конфлікти у мирний спосіб.

4. Тривожним є факт переважання у понад половині дітей старшого дошкільного віку індивідуалістичної спрямованості, схильності ігнорувати інтереси партнера по спільній діяльності. Це проявилось в усіх трьох експериментальних ситуаціях, проте найбільш виразно – у випадку об'єднання в діаді близьких за рівнем самостійності й моральності досліджуваних. У найбільш самостійних з них зафіксовано сильну тенденцію до суперництва (особливо у хлопчиків), змагальності, конкуренції. Проте прагнення до успіху стимулювало необхідність ділової взаємодії. Спілкування недостатньо самостійних дітей супроводжувалося деструктивною поведінкою, емоційною нестабільністю, нездатністю діяти гуманно й орієнтуватися на здоровий глузд. Подекуди їм було важко прийняти будь-яке відповідальне рішення, що призводило до невдач.

Зіставлення даних щодо характеру групової діяльності, отриманих у трьох змодельованих експериментальних ситуацій, дозволило з'ясувати, що близько 30 % дітей 5–7 років характеризуються власне спільною, близько 32 % – кооперативною, а 38 % – квазіспільною формою взаємодії з однолітками (конфліктною, конкурентною, конформною).

З метою визначення типів моральної позиції дітей старшого дошкільного віку у відносинах з однолітками, дані по експериментальних ситуаціях доповнювалися спостереженнями за ними у звичних умовах життєдіяльності – в ході спільних ігор, в об'єднаннях за інтересами, у групових іграх на прогулянці. Здійснено по чотири спостереження за ставленням кожного досліджуваного 5–7 років до однолітків. Усього проведено 384 сеансів спостереження, в ході яких у протоколах фіксувалися: *особливості самоставлення дитини, характер її ставлення до однолітків та до спільної з ними діяльності*. Комплекс з означених часткових ставлень засвідчував міру сформованості моральної позиції як інтегративної характеристики. Показники кожного критерію уможлилювали деталізацію кожної часткової складової, а їх збалансованість, модальність, стабільність та гармонійне поєднання індивідуального та групового інтересів характеризували моральну позицію як цілісний особистісний феномен.

Розроблена нами типологія моральної позиції дітей старшого дошкільного віку включала чотири основні типи: *свідомо-рефлексивний, соціально-орієнтований, деструктивно-демонстративний та споглядально-ухильний*. Кожний з них схарактеризовано у таблиці 3.

Таблиця 3

Якісно-кількісна характеристика типів моральної позиції дітей старшого дошкільного віку

<i>Тип моральної позиції</i>	<i>Особливості свідомості та поведінки представників кожного типу</i>	<i>Кількісний склад (у %)</i>
1	2	3
СВІДОМО-РЕФЛЕКСИВНИЙ	Вирізняється гармонійним поєднанням ціннісного ставлення до себе (<i>гідністю</i>), до однолітків (<i>повагою</i>) та до спільної діяльності (<i>відповідальністю</i>). Прагне задовольнити як особисті, так і групові інтереси, досягти успіху, домогтися високих стандартів якості. Ділове спілкування збалансоване з особистісним. Поводиться самостійно, цілеспрямовано, наполегливо, впевнено. Креативний, кмітливий, совісний. Прагне досягти успіху, орієнтується на високі стандарти якості. Має визначене коло друзів, водночас конструктивно взаємодіє з будь-яким однолітком, налагоджує гуманні взаємини, справедливо розподіляє ролі, узгоджує позиції,	26.0

Продовження таблиці 3

1	2	3
	<p>бере до уваги можливості та інтереси партнера. Усвідомлює власні чесноти і вади, визнає досягнення партнера. Доброзичливий, щирий, чесний. Усвідомлює свої права та обов'язки, керується у поведінці моральними нормами. Комунікативна діяльність розгорнута, продуктивна; засоби спілкування різноманітні, діалог переважає над монологом. Схильний до рефлексії, самооцінка адекватна, здебільшого позитивна, залежить радше від реальних досягнень, ніж зовнішніх суджень.</p>	
<p>СОЦІАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНИЙ</p>	<p>Домінує прагнення бути у центрі уваги значущих людей, досягти успіху за будь-яку ціну, продемонструвати оточенню свої досягнення та можливості, отримати схвалення та преференції. Рахується з моральними нормами та соціальними межами й оцінками. Характер спільної діяльності визначається авторитетом партнера: чим він впливовіший, чим вищий статус посідає у соціальній групі, тим більше рахується з ним дитина. Активність проявляється ситуативно, зазвичай на початку вона вища за прикінцеву. У разі зіткнення з труднощами губиться, легко звертається за допомогою. Діє обережно, намагається не ризикувати, діє переважно за знайомим алгоритмом. Поводиться по відношенню до авторитетнішої за себе дитини обачливо, заповзятливо, улесливо, намагається бути корисною, приємною, догодити, охоче виконує її вимоги і прохання. У взаєминах із слабшими за себе може виявити недоброзичливість, нетерпимість, агресивність, намагатися підкорити, використати іншого із зиском для себе. Заради досягнення успіху укладає з партнером угоди, шукає виграшних умов, вдається до хитрощів. Емоції нестабільні, характер спілкування коливається від гармонійного до конфліктного. Самооцінка неадекватна, завищена, домагання вищі за вкладені у спільні досягнення власні зусилля.</p>	<p>34,0</p>
<p>ДЕСТРУКТИВНО-ДЕМОНСТРАТИВНИЙ</p>	<p>Демонстративний тип, схильний до різних форм асоціальної поведінки. Вдається до практичних і вербальних дій, спрямованих на руйнацію конструктивної за змістом та гармонійної за характером взаємодії. Зловживає грубістю, порушенням базових моральних норм поведінки, ігноруванням правил та обмежень. У взаєминах з однолітками часто конфліктує, виявляє агресію, принижує, критикує, ображає, глузує з невдач, погрожує. Недовірливий, імпульсивний, внутрішньо невпевнений та зовнішньо свідомий порушник суспільних норм, схильний до контрпродуктивних дій та небажання виконувати соціальну роль товариша, гуманно налаштованого партнера. Емоційно нестабільний, непослідовний у висловлюваннях та поведінці. Певний час проводить на самоті, спілкування з однолітками короткочасне, спільна діяльність нетривала, у взаєминах часто спостерігаються розбіжності й непорозуміння. Комунікативні здібності розвинені слабо, інструментарій бідний та одноманітний. Охоче «качає права» й водночас легко забуває про обов'язки та обіцянки. Монолог домінує над діалогом. Самооцінка невизначена, нестійка, домагання неправомірно завищені.</p>	<p>28,0</p>

Продовження таблиці 3

1	2	3
СПОГЛЯДАЛЬНО-УХИЛЬНИЙ	<p>Соціальна орієнтація домінує над самовираженням. Залежний, поступливий, невпевнений у собі, емоційно нестійкий. Намагається дотримуватися соціальних норм та вимог у взаємодії з іншими. Здебільшого доброзичливий, але безініціативний. Частіше відгукується на пропозицію контактувати, ніж пропонує його сам. Прагне не стільки досягти успіху, скільки уникнути неспіху. Намагається не привертати до себе увагу, залишитися «в тіні». Поведінка залежна від контролю і керівництва авторитетних людей – дорослого або вправніших за нього однолітків. Уникає будь-яких проблем, конфліктів та необхідності їх вирішувати. Діє зазвичай за шаблоном, обирає нескладні знайомі завдання, не ризикує. У спільній діяльності практично ніколи не пропонує ідей, не приймає самостійних рішень, не відстоює позиції, задовольняється посередніми якісно-кількісними показниками. У спілкуванні виступає виконавцем рішень і пропозицій однолітків. Не комплексує з цього приводу, почувається комфортно. Не ображається на критику, не сприймає болісно відмову з ним спілкуватися, легко переключає увагу на інше або залишається споглядачем. Погано орієнтується у власних чеснотах та вадах. Коло спілкування невизначене, ситуаційне. Самооцінка неадекватна, занижена, домагання низькі. Судження про себе визначаються виключно думкою авторитетних людей.</p>	12,0

Отже, встановлено, що лише трохи більше чверті дітей старшого дошкільного віку характеризуються свідомо-рефлексивним типом моральної позиції, позитивно ставляться до самих себе, до однолітків та спільної з ними діяльності. Це актуалізувало необхідність розробки Програми оптимізації процесу формування у дітей 5–7 років життя моральної позиції, яка передбачає:

1) збагачення та поглиблення знань щодо моральної позиції у відносинах з однолітками як пріоритетної цінності;

2) зведення з допомогою педагогічної оцінки системи базових моральних цінностей (чуйності, совісності, гідності, миролюбності) до найвищих чеснот;

3) плекання ціннісного ставлення до себе та партнера по діяльності, адекватної самооцінки, уміння визначати власні та однолітків чесноти і вади, виявляти почуття власної гідності та поваги до інших;

4) вправлення в уміннях: здійснювати моральні вибори і діяти відповідно до них, аналізувати й оцінювати моральні явища, передбачати наслідки поведінки, рефлексувати власні досягнення та помилки;

5) збагачення змісту освіти матеріалами з високим виховним потенціалом, активне запровадження мультимедіа технології моральної спрямованості;

6) використання дитячих тренінгових ігор морального змісту, інтелектуально-моральних вправ, творчих завдань моральної спрямованості, моделювання моральних колізій,

7) надання дітям права висловлювати власні судження, здійснювати свої вибори, визначати пріоритети, приймати самостійні рішення, коректо відмовляти у прихильності;

8) створення педагогом привабливого образу дітей, які мають у групі невисокий статус, сором'язливі, невпевнені у собі; привернення уваги до їхніх чеснот та здібностей;

9) збагачення й окультурення інструментарію, з допомогою якого дошкільники проявляють по відношенню до однолітків симпатію, доброзичливість, незгоду, бажання допомогти, знайти компромісне рішення тощо;

10) упровадження «Щоденника совісних вчинків».

Таким чином, моральна позиція дітей старшого дошкільного віку у спільній з однолітками діяльності розглядається як складний особистісний феномен, ціннісно-орієнтована взаємодія, спрямована на збагачення їхніх уявлень про себе та партнера, вправлення в уміннях здійснювати вільний за формою і моральний за змістом вибір та діяти відповідно до нього. Процес розвитку моральної позиції в ранньому онтогенезі передбачає комплексний підхід до розвитку, виховання та навчання дошкільників як активних суб'єктів життєдіяльності.

Означені вище напрями розвивальної, виховної та навчальної роботи з дошкільниками уможливають організацію визначеної Програмою ціннісно-орієнтованої взаємодії дошкільників з однолітками як суб'єктами життєдіяльності, сприятимуть формуванню у них моральної позиції як системи ціннісних ставлень до себе, партнера та спільної діяльності. Ефективність реалізації положень Програми оптимізації життєдіяльності досліджуваних 5–7 років засвідчуватиметься позитивними якісно-кількісними змінами їхньої моральної позиції.

Висновки. У дослідженні зафіксовано брак вітчизняних розвідок, присвячених аналізу особливостей становлення і розвитку моральної позиції дітей дошкільного віку у взаєминах з однолітками. Поняття «моральна позиція» використовується переважно по відношенню до дітей старших вікових груп, що складно вважати правомірним. Моральну позицію кваліфіковано як складне особистісне утворення, яке відображає світ моральних цінностей дитини 5–7 років. Констатовано, що вона виступає регулятором поведінки особистості на основі загальноприйнятих у суспільстві та інтеріоризованих соціальних норм. Моральна позиція сприяє самостійному та відповідальному вибору дошкільником як активним суб'єктом життєдіяльності своїх вчинків, здатності з власної ініціативи їх аналізувати, вносити корективи, адекватно оцінювати. Критеріями оцінки міри сформованості моральної позиції дошкільників виступили: власна гідність, повага до партнера по діяльності та відповідальне ставлення до процесу й результатів спільних з ним дій. Схарактеризовано авторську типологію моральної позиції досліджуваних 5–7 років, до складу якої увійшли: свідомо-рефлексивний, соціально-орієнтований, деструктивно-демонстративний та споглядально-ухильний типи. Розроблено програму оптимізації процесу розвитку моральної позиції дошкільників, спрямовану на організацію їхньої ціннісно-орієнтованої взаємодії з однолітками, вправлення в уміннях аналізувати й оцінювати наслідки своїх вчинків, здійснювати самостійні та відповідальні моральні вибори.

Перспективними напрямками подальшої роботи з розвитку у дошкільників моральної позиції у взаєминах з однолітками є розробка відповідної змістово-функціональної моделі; забезпечення наступності у виховній роботі вказаного напрямку на дошкільній та молодшій шкільній ланках освіти; розробка методичного забезпечення освітнього процесу, спрямованого на формування у дитини ціннісних ставлень до себе, партнера та спільної з ним діяльності.

Література

1. Врочинська Л. І. Виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї: дис... канд. пед. наук. Київ, 2009. 233 с.
2. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). Київ: Стилос, 2000. 336 с.
3. Кононко О. Л. Теоретичні аспекти соціально-морального розвитку і виховання дитини дошкільного віку. Соціально-моральний розвиток і виховання дитини дошкільного віку: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя 2020. С. 7–57.
4. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва: Педагогика, 1986. 144 с.
5. Муздыбаев К. Психология ответственности. Москва: Либроком, 2010. 248 с.
6. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Киев: Лыбидь, 1990. 192 с.
7. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці: монографія. Рівне: Волинські обереги, 2004. 248 с.
8. Поліщук О. П. Формування морально-ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі позакласної виховної роботи: дис... д-ра філос. наук. Рівне: РДГУ, 2020. 262 с.
9. Поніманська Т., Козлюк О., Марчук Г. Виховання людяності: метод. посіб. Київ: Міленіум, 2008. 138 с.
10. Рузская А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками. Москва: Педагогика, 1989. 216 с.

11. Скрипник Н. Методика обстеження стану сформованих толерантних взаємин старших дошкільників: *збірник наук. праць Уманського державного педагогічного університету*. Вип. II. Ч. 2. Херсон: ХДУ, 2009. С. 333–336.
12. Субботский Е. В. Генезис личности: теория и эксперимент. Санкт-Петербург: Смысл, 2010. 408 с.
13. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір: монографія. Київ: Міленіум, 2017. 184 с.
14. Щербо Н. П. Особенности индивидуального и группового решения задач в условиях совместной деятельности. *Вопросы психологии*. 1980. № 2. С. 107–112.
15. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособ. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 366 с.

References

1. Vrochynska, L. I. (2009). *Vykhovannia humanoi povedinky ditei starshoho doshkilnoho viku u protsesi vzaiemodii doshkilnoho navchalnoho zakladu i simi* [Education of humane behavior of older preschool children in the process of interaction between preschool and family]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
2. Kononko, O. L. (2000). *Psykhologichni osnovy osobystisnoho stanovlennia doshkilnyka (Systemnyi pidkhid)* [Psychological bases of personal formation of the preschooler (System approach)]. Kyiv: Stylos [in Ukrainian].
3. Kononko, O. L. (2020). *Teoretychni aspekty sotsialno-moralnoho rozvytku i vykhovannia dytyny doshkilnoho viku* [Theoretical aspects of social and moral development and upbringing of a preschool child]. *Sotsialno-moralnyi rozvytok i vykhovannia dytyny doshkilnoho viku* [Socio-moral development and upbringing of a preschool child]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].
4. Lysyna, M. Y. (1986). *Problemy ontogeneza obshchennyia* [Problems of ontogenesis of communication]. Moskva: Pedahohyka [in Russian].
5. Muzdybaev, K. (2010). *Psykhohohyia otvetstvennosti* [Psychology of responsibility]. Moskva: Lybrokom [in Russian].
6. Obozov, N. N. (1990). *Psykhohohyia mezhlychnostnykh otnoshenyi* [Psychology of interpersonal relationships]. Kyev: Lybyd [in Ukrainian].
7. Pavelkiv, R. V. (2004). *Rozvytok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti u dytiachomu vitsi* [Development of moral consciousness and self-awareness in childhood]. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
8. Polishchuk, O. P. (2020). *Formuvannia moralno-tsinnisnykh orientatsii molodshykh shkolariv u protsesi pozaklasnoi vykhovnoi roboty* [Formation of moral and value orientations of junior schoolchildren in the process of extracurricular educational work]. Doctor's thesis. Rivne: RDHU [in Ukrainian].
9. Ponimanska, T., Kozliuk, O. & Marchuk, H. (2008). *Vykhovannia liudianosti* [Education of humanity]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
10. Ruzskaia, A. H. (1989). *Razvytye obshchennyia doshkolnykov so sverstnykamy* [Development of communication between preschoolers and peers]. Moskva: Pedahohyka [in Russian].
11. Skrypnyk, N. (2009). *Metodyka obstezhennia stanu sformovanykh tolerantnykh vzaiemyn starshykh doshkilnykv* [Methods of examination of the state of formed tolerant relations of senior preschoolers]. Kherson: KhDU. Vol. II, 2, 333–336 [in Ukrainian].
12. Subbot'skyi, E. V. (2010). *Henezys lychnosti: teoriya y eksperyment* [Genesis of personality: theory and experiment]. Sankt-Peterburh: Smysl [in Russian].
13. Tatenko, V. (2017). *Metodohohyia subiektno-vchynkovoho pidkhodu: sotsialno-psykhologichnyi vymir* [Methodology of subject-action approach: socio-psychological dimension]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
14. Shcherbo, N. P. (1980). *Osobennosti yndyvudualnoho y hrupпового reshenyia zadach v uslovyakh sovmestnoi deiatelnosti* [Features of individual and group problem solving in conditions of joint activities]. *Voprosy psykhohohy – Psychology issues*, 2, 107–112 [in Russian].
15. Shchurkova, N. E. (2005). *Prykladnaia pedahohyka vospytanyia* [Applied pedagogy of education]. Sankt-Peterburh: Pyter [in Russian].

Kononko O.

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool Education,
Nizhyn Mykola Gogol State University
kononko11@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2815-6261

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS
OF THE DEVELOPMENT OF THE MORAL POSITION OF A PRESCHOOLER
IN INTERACTION WITH PEERS**

The problem of development of moral position as a personal phenomenon and integrative education in older preschool children is relevant given: lack of domestic theoretical and experimental research on the analysis of the basics of development of preschoolers' values to themselves, partners and joint activities with them; the importance of implementing a comprehensive approach to the organization of value – oriented interaction of preschoolers with peers; lack of methodological support for the development of a child 5–7 years as a subject of moral position, able to analyze the consequences of their own actions, make appropriate adjustments to their decisions and behavior, to develop basic forms of adequate self-esteem. The article is devoted to the disclosure of the content and structure of the leading category, the definition of criteria and indicators for the development of moral position, the characteristics of its typology, the coverage of the program of optimization of the educational process in ZDO.

The purpose of the article: to theoretically substantiate and experimentally determine the features of development in the senior preschool age of elementary forms of moral position as an indicator of the subjectivity of the child in joint activities with peers.

Methods: analysis and generalization of data of philosophical, psychological and – pedagogical literature on the researched problem; theoretical modeling in order to create diagnostic tools; observations, conversations, projective methods, organization of situations of moral choice.

Results. The main results of the preliminaries were: the value of the structure of the moral position as a special phenomenon of the integrative nature; breakdown of criteria for assessing the development of preschool senior preschool students; concretization of indicators of skin criterion in protocols; the establishment of a comprehensive diagnostic methodology, adequate to the subject of advancement; characteristic of the author's typology of the moral position of children of 5–7 years, to the warehouse which has gone to the warehouse with a somewhat reflective, socially-oriented, destructive-demonstrative and glaringly cunning tipi; development of programs for optimizing the life of preschool children, directing on the activation of the centralized interaction of preschool children with the same pages in the minds of the educational institution; The value of criteria for evaluating the effectiveness of optimization programs (positive dynamics of changes in the quality of indicators and indicators of fewer children of the day, analyzing the inheritance of their own business and success in them).

Originality. For the first time: the author's variant of criteria of an estimation of a degree of development at children of senior preschool age of a moral position in relations with peers is offered; the author's typology of the studied phenomenon is characterized; the individual features of the representatives of the conscious-reflexive, socially-oriented, destructive-demonstrative and contemplative-evasive types are determined; developed an original program to optimize the lives of children 5–7 years in order to progressively develop their moral position in relationships with peers. Received further development: conceptual approaches, diagnostic tools and technology for optimizing the phenomenon under study.

Conclusions. In the study, the moral position is qualified as a complex personal formation that reflects the world of moral values of a child 5–7 years. The moral position is evidenced by the independent and responsible choice of the preschooler as an active subject of their own decisions and actions, the ability to analyze them, make adjustments, adequately evaluate. Criteria for assessing the degree of formation of the moral position of preschoolers in relationships with peers were: self-esteem, respect for the partner and a responsible attitude to the process and results of joint action. The author's typology of the moral position of the studied 5–7 years is characterized, which included: consciously-reflexive, socially-oriented, destructive-demonstrative and contemplative-evasive types. A program for optimizing the process of developing the moral position of preschoolers, aimed at organizing their value-oriented interaction with peers, training in the ability to analyze and evaluate the consequences of their actions, independently and responsibly self-determine, make their own moral choices.

Key words: the subject of interaction, the independence of the preschooler, joint activities with peers, values, moral position.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 37.035.5:811.161.2

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-3-74-82

Гордієнко О. А.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка
yelenagord110@gmail.com
orcid.org/0000-003-3384-3656

**СИТУАТИВНІ ВПРАВИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Статтю присвячено актуальним питанням навчально-виховних завдань занять з української мови для студентів вищів. Питання становлення громадянської самосвідомості та високої духовності особистості є вкрай актуальним. Неабияке значення для реалізації професійної діяльності, для вирішення організаційних питань має загальнокультурна компетенція, яка базується на загальнолюдських цінностях. Ця компетенція формується на заняттях з освітніх компонентів гуманітарного спрямування, серед яких провідна роль належить мовним дисциплінам. Значення рідної мови важко переоцінити, вона є унікальним засобом виховання людини, формування її ціннісних орієнтацій. Ефективним засобом розвитку мовлення та мислення здобувачів вищої освіти може стати використання ситуативних вправ. Мета статті – висвітлити основні питання використання ситуативних вправ як засобу формування ціннісних орієнтацій особистості здобувача вищої освіти на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. У статті порушено питання про використання ситуативних вправ на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. З'ясовано роль ситуативних вправ у формуванні мовно-комунікативної компетентності особистості здобувача освіти та формування її ціннісних орієнтацій. Розглянуто поняття «мовленнєва ситуація», «ситуативна вправа». Схарактеризовано методичку, функціональні особливості та наведено приклади використання ситуативних вправ на заняттях. Результати дослідження показали, що заняття з використанням ситуативних вправ сприяють формуванню особистості студента, її ціннісних орієнтирів, покращенню комунікативних якостей мовлення, підвищенню загальної культури, формуванню моральних чинників, небайдужості до історії та мови рідного народу. Визначено наукову новизну та практичну значущість дослідження: науково обґрунтовано методичні засади використання ситуативних вправ на заняттях з української мови за професійним спрямуванням; розроблено й перевірено методичку використання таких вправ під час роботи над мовним матеріалом, проведено перевірку запропонованої методички, яка сприяє свідомому засвоєнню студентами навчального матеріалу, може бути впроваджена в навчально-виховний процес, використана для вдосконалення програм і підручників. Також окреслено перспективи подальших досліджень в означеній галузі.

***Ключові слова:** українська мова за професійним спрямуванням, ціннісні орієнтації, здобувач вищої освіти, мовні норми, культура мовлення, комунікативні якості, ситуативні вправи, розвиток мислення й мовлення, ситуації спілкування.*

Постановка проблеми. Проблема якісної вищої освіти в Україні як європейській державі тісно пов'язана з нелегкими кроками в переоцінці світоглядних цінностей, яка є неодмінною ознакою процесу демократизації в суспільстві. Питання становлення громадянської самосвідомості та високої духовності особистості є вкрай актуальним у наш складний час, особливо в аспекті тих політичних та економічних реформ, які відбуваються в Україні XXI століття. І заклади вищої освіти покликані вирішити ці складні проблеми, адже саме тут виховується високодуховна українська інтелігенція, навчаються майбутні фахівці різних галузей науки, освіти, виробництва, які сприятимуть прогресу та розвитку держави, здатні до креативного мислення, прийняття самостійних рішень у різних сферах життєдіяльності, готові самовіддано працювати заради добробуту своєї родини та країни. Загальновідомо, що першочергову роль у набутті фахових компетенцій відіграють спеціальні знання, уміння та навички, які здобуваються під час опанування професійно спрямованих освітніх компонент у процесі слухання лекцій, на практичних, семінарських та лабораторних заняттях, участі в технологічних проєктах під час практик, виконання курсових і дипломних досліджень. Водночас для реалізації професійної діяльності, для вирішення організаційних питань неабияку роль відіграє загальнокультурна компетенція, яка базується на загальнолюдських цінностях, що складають основу духовності та моралі. Ця компетенція формується на заняттях з освітніх компонент гуманітарного спрямування, серед яких провідна роль належить мовним дисциплінам. Саме вони зосереджують увагу здобувачів освіти на взаємодії з іншими членами суспільства, налагодження контактів і розвитку співробітництва. Мова – могутній засіб комунікації, психічних і пізнавальних процесів, передачі знань і досвіду, а отже, засіб формування компетенцій та ціннісних орієнтацій особистості здобувача освіти. Добре знання мови та високий рівень культури мовлення свідчить про розвинене мислення, сформовану комунікативну компетентність та високий рівень загальної культури людини. В суспільстві мова виступає складовою самовираження нації, її культури, розвитку інтелектуального потенціалу. Як основний засіб спілкування мова виступає дієвим механізмом усебічного впливу на особистість, вона також є унікальним засобом виховання людини, формування її ціннісних орієнтацій.

Система ціннісних орієнтацій виражає ставлення людини до соціальної дійсності і визначає мотивацію її поведінки, тому істотно впливає на всі сторони її діяльності. Це складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість і зміст активності особи, визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надаючи сенс і напрям особистим позиціям, поведінці, вчинкам. Система ціннісних орієнтацій має багаторівневу структуру. Як елемент структури особистості, ціннісні орієнтації характеризують внутрішню готовність до здійснення певної діяльності з задоволення потреб і інтересів, указують на спрямованість її поведінки. Оскільки набір цінностей, які засвоює індивід у процесі соціалізації, йому «транслює» саме суспільство, дослідження засобів формування ціннісних орієнтацій молоді виявляється особливо актуальною проблемою.

Теоретичне обґрунтування проблеми. До вивчення поняття «цінність» та «ціннісні орієнтації» вчені звернулися ще в ХХ ст. Соціологи розглядали його як соціальну настанову, що регулює поведінку індивіда. Згодом до вивчення цінностей долучилися дослідники з інших галузей знання: філософії, психології, педагогіки, політології, соціальної психології. Це питання не залишилося без уваги у працях вітчизняних науковців, серед яких В. Андрущенко, Л. Божович, Л. Виготський, М. Головатий, Г. Дубчак, В. Козаков, О. Леонтьєв, М. Пірен, С. Рубінштейн, М. Савчин, В. Тугарінов, П. Таланчук, В. Хмелько, Я. Щепанський, В. Ядов та інші. Роль і вплив цінностей та ціннісних орієнтацій на становлення особистості розкрито в працях Є. Барбіної, В. Вербець, В. Гриньової, В. Леонтьєва, С. Рубінштейна, І. Зязюна, Л. Хомич, Є. Шиянова тощо. Серед зарубіжних науковців працювали над дослідженнями в означеній галузі І. Бех, Р. Дарендорф, Т. Парсонс, П. Сорокін, Д. Узнадзе, І. Кон, А. Ребер, М. Рокич та ін.

Важливі питання формування особистості й становлення нації мовними засобами досліджували в своїх працях Г. Ващенко, М. Грушевський, І. Огієнко, К. Ушинський, Г. Сковорода, В. Сухомлинський. Ідеї загальнонаціонального значення мови

розвинули сучасні науковці Л. Ершова, Л. Масенко, Л. Плотникова. Заслужують на увагу праці дослідників загальнокультурної компетенції особистості К.Кучиної, О. Столяренко. У галузі національно-патріотичного виховання важливими є доробки відомих сучасних учених О. Вишневського, М. Євтуха, В. Кузя, Ю. Руденка, П. Селігея З. Сергійчук, Б. Ступарика. Науковці О. Абрамчук, Т. Гриценко, Т. Іванець, В. Кульчицький дослідили вплив засобів рідної мови на процес усебічного розвитку особистості.

Для нашого дослідження важливим є визначення поняття ціннісних орієнтацій. К. Кучина визначає їх як «структурні компоненти особистості, які є вихідними утвореннями для визначення мети активності і можуть бути подані як системи духовно-моральної саморегуляції особистості» [5]. Дослідниця підкреслює, що в періоди суспільних трансформацій сприяння розвитку моральності, керування становленням ціннісних орієнтацій стає найактуальнішим завданням.

Ефективним засобом виховання особистості, підвищення загальної культури, формування ціннісних орієнтирів, моральних чинників, небайдужості до історії та мови рідного народу може виступити використання ситуативних вправ. Крім того, заняття з використанням ситуативних вправ сприяють опануванню мовних норм, роботі над мовними одиницями, текстом, розвитку мовлення та мислення. Окремим аспектам використання ситуативних завдань присвячені праці багатьох вітчизняних лінгводидактів, зокрема Н. Голуб, Л. Глазової, О. Горошкіної, Т. Донченко, С. Омельчука, Л. Шевцової, Г. Шелехової. Учені розглядають ситуативні вправи і завдання як засіб формування вмінь та навичок монологічного і діалогічного мовлення, визначають їх дидактичну сутність, місце в системі завдань уроку мови, методику використання в основній школі, проте й досі залишаються недостатньо висвітленими питання саме можливостей використання ситуативних вправ у закладах вищої освіти.

Зважаючи на це, **метою статті** є висвітлити основні питання використання ситуативних вправ як засобу формування ціннісних орієнтацій особистості здобувача вищої освіти на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.

Методологія та методи. За останні десятиріччя як у нашій країні, так і за кордоном проблема цінностей і ціннісних орієнтацій особистості набула особливої актуальності. Адже не можуть не турбувати згубні явища сьогодення, що виявляються в руйнуванні цінностей, у втраті моральних орієнтирів молоді, виникненні й поширенні таких негативних проявів, як агресивність, байдужість, жорстокість, наркоманія, мовленнєва деградація. Поняття ціннісних орієнтацій є об'єктом дослідження багатьох наук, зокрема філософії, психології, соціології, що говорить про їхню складність та багатоплановість.

Поняття «цінність» широко використовується у філософській та іншій спеціальній літературі для вказівки на людське, соціальне і культурне значення певних явищ дійсності. Ціннісні орієнтації – це сукупність ієрархічно пов'язаних між собою цінностей, яка визначає для людини спрямованість її життєдіяльності.

Ціннісні орієнтації розглядаються більшістю учених як один із компонентів, що входить до структури особистості. Це складне утворення, що вбирає в себе різноманітні форми взаємодії суспільного та індивідуального, різні форми усвідомлення особистістю навколишнього, свого минулого, теперішнього і майбутнього, а також сутності власного «Я». Наявність сформованої системи ціннісних орієнтацій забезпечує гармонію внутрішнього світу людини, сприяє систематизації її знань, стереотипів поведінки та самоствердженню особистості, реалізації соціальних очікувань [3, с. 79–83].

Джерелом формування ціннісних орієнтацій виступає сенсожиттєва активність особистості, що визначає її орієнтацію у процесі діяльності на досягнення конкретних цілей. За визначенням більшості учених, це важливі елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда й усією сукупністю його переживань. Вони відокремлюють важливе для певної людини від несуттєвого [2, с. 162].

Л. Савченко вказує на фактори, що впливають на формування ціннісних орієнтацій: ідеологічні установки, якості особистості, життєві цілі, релігійні переконання, матеріальне забезпечення тощо [8, с. 39].

Найважливіше місце у цьому процесі належить спілкуванню: «Наймогутнішим засобом виховання є спілкування, взаємодія з іншими. Для індивіда воно є

надзвичайно важливою потребою. Оскільки людина – істота суспільна, то її сутність реалізується і розвивається лише у громадській діяльності, основу будь-якого її виду становить спілкування з іншими» [10, с. 46]. Поняття «мова» і «нація» тісно взаємопов'язані, і одне не може існувати без іншого. Л. Масенко наголошує: «Кожен етнос, щоб збудувати повноцінну державу, має утвердити в довіллі оптимально вигідний для себе образ, що створюється через утвердження своїх етнічних цінностей – мови, традицій, історії, міфів, культу героїв» [6, с. 41–42].

Виявленням небайдужого ставлення до мови є мовна свідомість, яку П. Селігей трактує як таку, що «обіймає знання, почуття, оцінки й настанови щодо мови та мовної дійсності» [9, с. 13]. Мовна свідомість передбачає мовні знання (уявлення про мову, її нормативно-граматичні закономірності); мовні почуття (емоційні реакції щодо мови: цікавість і байдужість, повага й зневага, любов і відраза, гордість за рідну мову, обурення у випадку утисків мови, відчуття відповідальності за долю мови тощо); мовні оцінки (судження про стан і статус мови, шляхи її розвитку, правильну або неправильну мовну поведінку, оцінку засобів, які перебувають поза нормою); мовні настанови (бажання чи небажання вживати або опановувати мову, вдосконалювати свої знання, культуру мовлення, дбати про розвиток мови, розширювати сферу її застосування) [9, с. 15–18].

Велику роль формування рідномовної компетенції задля громадського самоутвердження й самовизначення особистості відзначає В. Кульчицький: «Завдяки знанню мови усвідомлюється зв'язок з традиціями свого народу, глибшає розуміння історії рідного краю, розкривається зміст духовної культури соціуму» [4, с. 69]. Погоджуємося з думкою, що культура мовлення всього нашого суспільства і культура мовлення студентів зокрема – показник стану їх моральності, духовності, культури взагалі [2, с. 167].

Викликають занепокоєння такі ознаки низької культури мовлення студентів, як суржик, слова-паразити, сленг, надмірне захоплення запозиченнями, недостатній словниковий запас і навіть вульгарщина. Подоланню негативних чинників мовлення сприяють заняття з української мови, консультаційна та індивідуальна робота. Усвідомленню студентами багатства і краси мови допомагає виконання творчих робіт, проведення студентських конференцій, вікторин, турнірів, свят, присвячених проблемам культури мови, лексичного і фразеологічного багатства рідної мови, проблемам професійного спілкування. Спонукає до контролю мовної поведінки виявлення огрехів мовлення в однокласників, укладання міні-словничків типових мовних помилок. Також ефективним засобом формування мовного чуття є виконання різноманітних завдань та вправ, спрямованих на виправлення мовних недоліків: русизмів, тавтології, порожніх слів, неточностей у використанні синонімів, паронімів, запозичених назв, неправильного перекладу, порушення логічної послідовності викладу.

Важливо підготувати комунікантів, спроможних спілкуватися в різних життєвих ситуаціях, а також формування таких мовленнєво-комунікативних умінь, як уміння формувати задум майбутнього висловлювання, використовувати зібраний для цього матеріал, планувати висловлювання, уміння користуватися різними стилями й типами мовлення відповідно до задуму, добирати мовні засоби з урахуванням усіх компонентів мовленнєвої ситуації. Система роботи повинна містити вправи і завдання, розраховані на постійне залучення студентів до активних форм спілкування, сприяти розвитку їхньої мовленнєвої компетентності.

Вибір **методології** є аспектом будь-якого наукового дослідження. Підготовка висококваліфікованих, професійно орієнтованих, компетентних спеціалістів здійснюється на методологічній основі, що дає можливість обґрунтувати постановку проблеми, відбір методів та способів вирішення проблеми. У нашому дослідженні використовувалися **методи теоретичні** (аналіз і синтез психолого-педагогічних, мовознавчих і методичних праць з досліджуваної проблеми; метод теоретичного прогнозування для визначення об'єкта, предмета, мети, гіпотези і завдань дослідження; узагальнення педагогічного досвіду); **методи емпіричні** (бесіди з викладачами і студентами; аналіз занять, усних відповідей і письмових робіт здобувачів освіти, бесіди і анкетування студентів, педагогічний експеримент, статистична обробка результатів перевірки).

Подальша робота з удосконалення мовлення студентів, необхідність якої гостро відчувається, можлива, на наш погляд, за умови глибокого і послідовного розуміння специфіки мовлення як особливого виду діяльності. Маємо враховувати важливі положення психолінгвістики як особливої галузі науки. По-перше, як і будь-який інший вид діяльності, мовлення може бути успішним, якщо спрямоване на досягнення певних цілей, які добре обмірковані мовцем. По-друге, мовлення є засобом спілкування та пізнання, тому має цінність тільки в них. По-третє, мовлення завжди спрямоване до певного адресата, без якого воно не може відбутися. Тому успіх мовного акту залежить також від того, наскільки мовець враховує особливості свого адресата. Отже, цілі спілкування та адресат мовлення є важливими умовами, які визначають характер мовної діяльності та цінність мовного продукту. До таких умов відносимо також тему і основну думку висловлювання, місце спілкування, певні обмеження у часі для спілкування та відповідний цьому обсяг висловлювання. Сукупність усіх перерахованих умов, що визначають мовлення, складає ситуацію спілкування, або мовленнєву ситуацію. Якщо мовець не вміє враховувати ситуацію спілкування, продуктивність його мовленнєвої діяльності знижується. Саме тому підвищення рівня мовленнєвої культури молодого покоління неможливе без формування в кожного студента не тільки вміння, але й звички, перш ніж заговорити або щось написати, продумати: з якою метою, кому, про що, що, де і наскільки тривало він буде говорити або писати. Аналізуючи процес продукування мовлення, психологи виділяють чотири фази створення висловлювання: 1) орієнтування в ситуації спілкування; 2) планування змісту майбутнього висловлювання; 3) реалізація задуму у зовнішньому мовленні; 4) контроль результатів. Наголосимо, що не можна оминати хоча б одну з перерахованих фаз, адже в такому разі мовна діяльність не буде успішною, тому важливими є вміння, які забезпечують усі чотири фази висловлювання. Розглянемо мовні уміння відповідно до кожної фази створення висловлювання.

Перша фаза (орієнтування в ситуації висловлювання): вміння обміркувати та добре уявити ситуацію спілкування – мету мовлення, тему та основну думку висловлювання, адресата, обсяг висловлювання, тобто сформулювати задум майбутнього мовленнєвого твору.

Друга фаза (планування змісту висловлювання) – уміння відповідно з задумом збирати матеріал для висловлювання, використовуючи різні джерела інформації (особистий досвід, повідомлення інших людей, наукові та публіцистичні матеріали, твори мистецтва, зокрема й художньої літератури, радіо- та телепередачі, інтернет-джерела), систематизувати його, скласти план майбутнього висловлювання з орієнтацією на задум.

Третя фаза (реалізація задуму у зовнішньому мовленні): уміння у відповідності до задуму користуватися різними типами та стилями мовлення, різноманітними мовними засобами, добирати їх із врахуванням усіх компонентів ситуації спілкування.

Четверта фаза (контроль за результатами мовної діяльності): уміння бачити реакцію слухачів під час усного мовлення, співвідносити висловлене з задумом та корегувати своє мовлення, уміння вдосконалювати (редагувати) написане відповідно до задуму.

Щоб сформулювати вказані уміння, необхідно, на наш погляд, якомога частіше пропонувати студентам такі види завдань, які вимагають не лише складання тексту (переказ, твір, доповідь, повідомлення тощо), але й містять опис умов, ситуації спілкування, природної або штучної (навчальної). Такі вправи й будемо називати ситуативними.

Досвід показує, що ситуативні завдання допомагають активізувати студентів, підвищити їх інтерес до навчання, адже вони мають багато спільного з грою, тому ми їх зараховуємо до інтерактивного навчання. Методика застосування мовленнєво-ситуативних завдань є варіативною. У системі комунікативних завдань домінує спосіб словесного опису мовленнєвої ситуації, за якого можна окреслити всі необхідні компоненти, окрім того, він не потребує спеціальної матеріальної бази, оскільки легко реалізовується.

Основна мета ситуативних вправ – за допомогою зазначених у завданні умов відтворити природну комунікативну ситуацію, в якій може опинитись студент. Цікавими для студентів виявились такі ситуативні вправи, які можуть виконуватись не лише як індивідуальні завдання, але й для роботи в групі і парі.

1. Уявіть, що Ви повернулись із турпоходу та хочете поділитися своїми враженнями з одногрупниками. Запишіть можливий варіант своєї розповіді. За потреби використовуйте подані слова та словосполучення (*визначити маршрут, орієнтуватися на місцевості, скласти план, поставити намет, розпалити багаття, техніка безпеки, звуки природи, гірська місцевість, спів птахів, рослини, цілюще повітря, екосистема, місцева флора, фауна, біорозмаїття, дослідити зразки ґрунту та води*).

2. Уявіть, що Ви маєте розповісти своїм дітям про те, як потрібно берегти книги. Складіть та запишіть можливий варіант свого діалогу з дитиною. Які види речень Ви використовували?

3. Уявіть, що Ви відвідуєте гурток за інтересами або спортивну секцію і хочете розповісти про це своїм друзям у соціальних інтернет-мережах. Складіть текст, наголошуючи на цікавих моментах роботи гуртка або секції та можливостях розвитку і становлення Вас як особистості на заняттях.

4. Уявіть, що Вам терміново знадобилась книга і ви прийшли до бібліотеки, але потрапили у перерву. Незважаючи на це, бібліотекар Вам допоміг. Складіть та запишіть діалог, який відбувся між Вами та бібліотекарем, правильно розставляючи розділові знаки. Які слова та вирази з мовного етикету Ви використали?

5. Ви учасник сходження на Говерлу, щойно повернулись додому, у Вас чудові враження. Ви бажаєте поділитись ними зі своїм другом, який живе в іншому місті. Опишіть у листі до друга свою подорож так, щоб йому захотілось піти в таку ж подорож. Перевірте всі слова зі складними орфограмами за словником так, щоб не припуститись помилок.

6. Уявіть, що Ви спустились у батискафі на морське дно. Опишіть свої враження у репортажі до студентської університетської газети. Використовуйте, за бажанням, слова: ілюмінатор, батискаф, панцир, водорості, чудернацький, дивний. Які ще слова Ви використали для опису морських глибин?

7. Уявіть, що Ви загубили свого чотирилапого друга. Напишіть про це оголошення в соціальних мережах. Як Ви опишете свого собаку? Які типи речень використаєте?

8. Уявіть, що Ви запрошені у гості, Вам потрібно купити квіти. Складіть діалог між покупцем та продавцем, де продавець має з'ясувати, з якого приводу Вам потрібні квіти, допоможе вибрати найбільш привабливі та скласти букет. Використайте слова – назви квітів.

9. Уявіть, що Ви професіонал своєї справи і Вас запросили в одну з місцевих шкіл виступити перед дітьми з розповіддю про Вашу професію. Доведіть, що Ваша професія – одна з найцікавіших та найнеобхідніших у сучасному суспільстві. Підготуйтеся (письмово) до виступу. Які терміни Ви використаєте? Поясніть їх правопис.

10. Ви обрали професію, яка Вам найбільше подобається. Уявіть, що ви отримали освіту і перший раз вийшли на роботу. Повертаючись додому, Ви зустріли свого улюбленого вчителя. Опишіть свій робочий день так, щоб учитель порадив за Вас. Розкажіть, що сподобалось на роботі, а що можна було б змінити за Вашою участю. В розповіді використовуйте слова з професійної лексики.

Бажано, щоб подібні ситуативні вправи частіше включалися в структуру заняття. Зауважимо, що викладач може залучити студентів до складання таких завдань, використовуючи умови, з якими вони зустрічались у житті.

Результати та дискусії. Як показали результати досліджень комунікативних умінь здобувачів освіти, важливою перевагою використання ситуативних вправ є їх потужні виховні можливості, сприятливі для формування соціально важливих характеристик студента, здатності шукати вихід із складних ситуацій і приймати у таких умовах самостійне рішення. Основу ситуаційності становить розповідь про реальну життєву проблему (ситуацію), що може виникнути у різних сферах життя й діяльності. Результати проведеного експериментального дослідження показали, що

використання ситуативних вправ значно підвищує практичну спрямованість занять з української мови за професійним спрямуванням та інтерес до них з боку здобувачів освіти, є ефективним засобом виховання у студентів небайдужого ставлення до мови і одним із напрямів виховання їх національної свідомості, відчуття етнічної належності, поваги до культурних надбань і традицій українського народу.

Висновки. Сучасне навчання повинне мати ситуаційний характер, оскільки таким чином ми маємо можливість занурити навчальний матеріал у штучно створене соціальне середовище і забезпечити здобувачам освіти можливість відчуття користь знань та вмінь за межами навчального закладу. Адже здобувачі освіти, які незабаром поповнять лави української інтелігенції, мають дбати про культуру мовлення, вдосконалювати й збагачувати його, адже культура мови – показник загальної культури і освіченості особистості.

Отже, ситуативні вправи, спрямовані на формування і вдосконалення комунікативних умінь, відповідають психологічним властивостям поетапного вироблення стійких умінь, створення установки і спрямованості мислення на певні операції, показують шляхи роботи у формуванні в здобувачів освіти умінь вирішувати проблеми, що виникли в різноманітних ситуаціях, наближених до реальних умов спілкування. Безперечно, обсяг статті не дозволяє розкрити проблему повною мірою. Багато аспектів її потребують ретельної уваги з боку дослідників. Наприклад, потребують подальшого дослідження такі аспекти проблеми, як удосконалення методів і форм дистанційного навчання української мови у вишах, використання сучасних комп'ютерних технологій в умовах навчального середовища, формування креативності майбутніх фахівців на заняттях з української мови, пошук оптимальних засобів українськомовного навчання і самонавчання. Ці проблеми зумовлені розвитком сучасного глобалізованого освітнього простору.

Література

1. Абрамчук О. В., Іванець Т. Ю. Роль занять з мови у підготовці майбутніх інженерів. *Гуманізм та освіта: VIII Міжнародна науково-практична конференція*. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/06aovpmi.php>
2. Гриценко Т. Розвиток мовної особистості у технічних ВНЗ. *Гуманітарна освіта у технічних вищих навчальних закладах*: зб. наук. пр. Національного авіаційного університету. 2009. Вип. 17. С. 162–172.
3. Єршова Л. М. Мовний патріотизм у змісті українського виховного ідеалу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. № 69. С. 79–83.
4. Кульчицький В. І. Проблема рідномовної компетенції в структурі духовно-практичної діяльності особистості. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2011. № 59. С. 68–71.
5. Кучина К. О. Становлення ціннісних орієнтацій як актуальне завдання морального виховання. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gumal/pages/vypl61/kuchina_k.o.pdf
6. Масенко Л. Т. Мова і свідомість. *Український смисл*: наук.-поп. лінгвокультуролог. щокварт. 2008. № 1–2. С. 38–54.
7. Плотникова Л. Ф. Українська мова як один із головних чинників побудови цивілізованої держави. *Гуманізм та освіта: VIII Міжнародна науково-практична конференція*. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/txt/06plpcd.php>
8. Савченко Л. Вивчення ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді. *Рідна школа*. 2005. № 8. С. 39–41.
9. Селігей П. О. Мовна свідомість: структура, типологія, виховання / відпов. ред. Л. Т. Масенко; *НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні*. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2012. 118 с.
10. Столяренко О. В. Пошук шляхів підвищення ефективності гуманістичного виховання молоді. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2014. Вип. 42. Ч. 2. С. 43–47.

References

1. Abramchuk, O. V. & Ivanets T. Yu. Rol zaniat z movy u pidhotovtsi maibutnix inzheneriv [The role of language classes in the training of future engineers]. *Humanizm ta osvita – Humanism and education*. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/06aovpmi.php> [in Ukrainian].

2. Hrytsenko, T. (2009). Rozvytok movnoi osobystosti u tekhnichnykh VNZ [Development of language personality in technical Institutions of higher learning]. *Humanitarna osvita u tekhnichnykh vyshchych navchalnykh zakladakh – Humanities education in technical higher educational institutions*, 17, 162–172. [in Ukrainian].

3. Yershova, L. M. (2013). Movnyi patriotyzm u zmisti ukrainskoho vykhovnoho idealu [Language patriotism in maintenance of the Ukrainian educator ideal]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko*, 69, 79–83 [in Ukrainian].

4. Kulchytskyi, V. Y. (2011). Problema ridnomovnoi kompetentsii v strukturі dukhovno-praktychnoi diialnosti osobystosti [A problem of mother Language competence in the structure of spiritually-practical activity of personality]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko*, 59, 68–71 [in Ukrainian].

5. Kuchyna, K. O. Stanovlennia tsinnisnykh orientatsii yak aktualne zavdannia moralnoho vykhovannia [Becoming of the valued orientations as actual task of moral education]. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gumal/pages/vypl61/kuchina_k.o..pdf [in Ukrainian].

6. Masenko, L. T. (2008). Mova i svidomist [Language and consciousness]. *Ukrainskyi smysl – Ukrainian meaning*, 1–2, 38–54. [in Ukrainian]

7. Plotnykova, L. F. Ukrainska mova yak odyn iz holovnykh chynnykiv pobudovy tsyvilizovanoi derzhavy [Ukrainian as one of main factors of construction of the civilized state]. *Humanizm ta osvita – Humanism and education*. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/txt/06plpcd.php> [in Ukrainian].

8. Savchenko, L. (2005). Vychennia tsinnisnykh oriantatsii suchasnoi studentskoi molodi [Ukrainian as one of main factors of construction of the civilized state]. *Ridna shkola – Native school*, 8, 39–41 [in Ukrainian].

9. Selihei, P. O. (2012). Movna svidomist: struktura, typolohiia, vykhovannia [Language consciousness: structure, typology, education]. NAN Ukrainy, In-t movoznavstva im. O. O. Potebni. Kyiv: Vyd. dim «Kyievo-Mohylianska akademiia» [in Ukrainian].

10. Stoliarenko, O. V. (2014). Poshuk shliakhiv pidvyshchennia efektyvnosti humanistychnoho vykhovannia molodi [Search of ways of increase of efficiency of humanistic education of young people]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho – Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky*, 42, 2, 43–47 [in Ukrainian].

Hordiienko O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the department of Primary education and Culture of professional speech,
Zhytomyr Ivan Franco State University
yelenagord110@gmail.com
orcid.org/0000-003-3384-3656

SITUATIONAL EXERCISES IN UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES FOR PROFESSIONAL ORIENTATION AS A MEANS OF FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF HIGHER ACQUIRERS

The article is sanctified to the pressing questions of educational-educator tasks of employments after Ukrainian for the students of higher educational establishments. A question of becoming of civil consciousness and high spirituality of personality is extremely actual. Outstanding value for realization of professional activity, a competence that is based on common to all mankind values has for the decision of organizational questions. This competence is formed on employments after the educational components of humanitarian aspiration, among that a leading role belongs to language disciplines. This competence is formed on employments after the educational components of humanitarian aspiration, among that a leading role belongs to language disciplines. The value of the mother tongue it is difficult to over-estimate, she is the unique means of education of man, forming of her the valued orientations. The use of situation exercises

can become the effective means of development of broadcasting and thinking of bread-winners of higher education. Aim of the article – to light up the basic questions of the use of situation exercises as to the means of forming of the valued orientations of personality of bread-winner of higher education on employments after Ukrainian after professional aspiration. In the article a question is affected about the use of situation exercises on employments after Ukrainian after professional aspiration. The role of situation exercises is found out in forming of lingually-communicative competence of personality of bread-winner of education and forming of her the valued orientations. It is considered concept «speech situation», «situation exercise». Description is given to methodology, functional features and examples of the use of situation exercises are made on employments. Research results showed that employments with the use of situation exercises assisted forming of personality of student, her the valued reference-points, improvement of communicative qualities of broadcasting, increase of general culture, forming of moral factors, unindifference to history and language of native people. A scientific novelty and practical meaningfulness of research are certain: scientifically reasonable methodical principles of the use of situation exercises on employments after Ukrainian after professional aspiration; methodology of the use of such exercises is worked out and tested during the prosecution of language material, verification of the offered methodology, that assists the conscious mastering the students of educational material, is conducted, can be inculcated in an educational-educator process, used for perfection of the programs and textbooks. The prospects of further researches are also outlined in the marked industry.

Key words: Ukrainian after professional aspiration, valued orientations, bread-winner of higher education, language norms, culture of speech, communicative qualities, situation exercises, development of thinking and broadcasting, situations of communication.

УДК 378.091:793.3.071.2]:78-047.22
DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-3-83-92

Мартиненко О. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін
Бердянського державного педагогічного університету
ev.mar.len68@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8056-4380

Ємельянова О. Ю.

старший викладач, концертмейстер
кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін
Бердянського державного педагогічного університету
emelyanovaelenaur@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8707-4787

**БІНАРНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ МУЗИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ХОРЕОГРАФА**

У статті розкривається досвід застосування бінарного підходу у процесі фахової підготовки майбутніх хореографів у Бердянському державному педагогічному університеті. Авторами визначено та розкрито ключові поняття досліджуваної проблематики: бінарний підхід і музична компетентність. Бінарний підхід фахової підготовки майбутніх хореографів розглядається як взаємодія учасників освітнього процесу задля досягнення програмних результатів навчання через інтеграцію і міжпредметні зв'язки освітніх компонентів обов'язкового циклу дисциплін тієї чи іншої освітньо-професійної програми (педагогічний або мистецький напрям). Музична компетентність хореографа (учителя, керівника танцювального гуртка, артиста балету, балетмейстера) визначається як взаємозв'язок музично-теоретичної і практичної підготовки, який передбачає гнучке використання набутих знань, умінь і навичок під час виконання професійних завдань у різних видах хореографічної діяльності. У змісті статті уточнено, що має включати музична компетентність, якими знаннями, уміннями і навичками має володіти майбутній хореограф.

Акцент у статті зроблено на наведенні прикладів бінарної взаємодії (викладач-викладач, викладач – концертмейстер, викладач – роботодавець, викладач – фахівець – практик та ін.) задля формування музичної компетентності фахівців хореографічного профілю (педагогічного, мистецького) під час вивчення різних освітніх компонентів.

Доведено, що застосування бінарного підходу під час організації різноманітних форм освітнього процесу (лекції, практичні, лабораторні заняття), пошук різноманітних засобів бінарної взаємодії із залученням викладачів фахових дисциплін, концертмейстерів, фахівців-практиків та ін., застосування нестандартних професійно орієнтованих завдань в умовах, наближених до виробничих, із залученням роботодавців, упровадження партнерських стосунків між здобувачами вищої освіти і науково-педагогічними працівниками сприятиме підвищенню якості фахової підготовки майбутніх хореографів, однією з важливих складових якої є музична компетентність.

Ключові слова: фахова підготовка хореографа, професійно орієнтоване навчання, музична компетентність, бінарний підхід, бінарна взаємодія.

Постановка проблеми. Стрімке реформування освітньої галузі зумовлює вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, зростання обсягу інформації та зменшення часу, відведеного для її засвоєння, пошук нестандартних і практико-орієнтованих форм і методів освітньої діяльності.

Освітній бренд підготовки якісного спеціаліста хореографічного напрямку (мистецького, педагогічного) передбачає наявність освітньо-професійної програми,

орієнтованої на потреби регіонального ринку праці; сучасні освітні орієнтири та мистецькі інновації; періодичне оновлення програми на основі рекомендацій стейкхолдерів; якісний склад мобільних науково-педагогічних працівників, здатних до відкритого спілкування зі здобувачами освіти і мотивованих на співпрацю з фахівцями-практиками; пошук і практичне впровадження новітніх освітніх технологій із збереженням найкращих традицій фахової підготовки хореографа тощо.

Компетентнісний підхід у підготовці сучасного фахівця спрямований на досягнення програмних результатів навчання, що корелюється з переліком освітніх компонентів тієї чи іншої освітньо-професійної програми.

Музична компетентність є однією з важливих складових фахової підготовки хореографа, здатного розуміти, творчо і пластично втілювати ідею музично-хореографічного синтезу, адже музика має особливе значення в хореографічному мистецтві (Н. Базарова, А. Ваганова, К. Василенко, П. Вірський, І. Забута, А. Кривохижа, В. Шевченко, Р. Ярмолович та ін.).

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена зниженням ролі музично-ритмічної підготовки в допрофесійному навчанні майбутніх хореографів (відсутність концертмейстерів, неякісний добір музичного матеріалу тощо), і, як наслідок, до ЗВО вступають абітурієнти з низьким рівнем музичного розвитку і музичного світогляду, а також активізацією запитів роботодавців на підготовку компетентних керівників танцювальних колективів (гуртків), учителів хореографії, здатних професійно організувати освітній процес, створювати якісний концертний репертуар тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні підходи до формування музичної компетентності хореографів висвітлюються в наукових і теоретико-методичних працях вітчизняних фахівців, які готують майбутніх фахівців у ЗВО мистецького та педагогічного напрямів підготовки (Л. Андрощук, Т. Благова, Т. Ведмідь, Б. Колногузенко, О. Мартиненко, О. Плахотнюк, Ю. Ростовська Н. Терешенко, Л. Цвєткова, С. Шалапа та ін.). Автори розглядають питання формування музичної грамотності, музичної культури, музичного смаку в процесі виконавської, творчої та педагогічної діяльності здобувачів вищої освіти, пошуку відносно простого і водночас максимально універсального інструментарію формування музичної компетентності.

В умовах академічної свободи кожний викладач обирає свій стиль викладання, застосовуючи ті чи інші форми і методи навчання. Головним є результат. Варіанти інноваційних методів викладання у вищій школі пропонує І. Запужляк: навчання в неформальних умовах (музеї, кіно, театр, інші громадські заклади, підприємства, установи, організації); навчання через аргументацію (Learning Through Argumentation); випадкове навчання (Incidental Learning); контекстне навчання (Context-Based Learning); обчислювальне мислення (Computational Thinking); навчання займаючись наукою (Learning By Doing Science (with remote labs)); втілене навчання (Embodied Learning) [4, с. 8]. Л. Тараєвська наголошує на використанні в освітньому просторі діалогових технологій (неімітаційних методів навчання на лекційних заняттях) з метою створення цікавого, корисного, пізнавального комунікативного спілкування на рівнях «викладач – студент», «студент – студент», «викладач – роботодавець», «роботодавець – студент» [8, с. 9].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У даному дослідженні для формування музичної компетентності майбутніх хореографів обрано бінарний підхід, який є, на наш погляд, результативним і мотивує здобувачів вищої освіти на активне навчання, отримання знань і педагогічного досвіду від різних викладачів, концертмейстерів і фахівців-практиків.

Мета – розкрити особливості формування музичної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців хореографічного профілю за допомогою бінарного підходу (досвід Бердянського державного педагогічного університету).

Виклад основного матеріалу дослідження. Під бінарним підходом фахової підготовки майбутніх хореографів ми розуміємо взаємодію учасників освітнього процесу задля досягнення програмних результатів навчання через інтеграцію і міжпредметні зв'язки освітніх компонентів обов'язкового циклу дисциплін тієї чи іншої освітньо-професійної програми. Бінарний підхід дозволяє викладачу порівняно легко знаходити той набір методів, які поєднуються з формами навчання.

У педагогіці останнім часом активно досліджуються і практично впроваджуються поняття «бінарний урок», «бінарне заняття», «бінарний метод навчання» (С. Базиль, В. Козаков, М. Ковальчук, Т. Поставалова та ін.). У дослідженнях педагогіко-хореографічного напрямку бінарний підхід у навчанні не розглядався.

Бінарний (від лат. *binarius* – подвійний, такий, що складається з двох частин, компонентів). У 20-х рр. ХХ ст. А. Пінкевич започаткував класифікацію бінарних методів, в основу якої поклав різні шляхи оволодіння навчальним матеріалом (догматичний, ілюстративний, евристичний, дослідницький) і різні форми організації освітнього процесу (класні заняття, лабораторна робота, екскурсія, виробнича діяльність). Пізніше свої погляди на класифікацію бінарних методів навчання представили М. Верзилін, А. Алексюк та ін. [7].

С. Базиль, С. Новописьменний, Ю. Ананченко, Н. Вороніна під бінарним заняттям розуміють нестандартну форму навчання для реалізації міжпредметних зв'язків, заняття ведуть два викладачі, це творчість двох педагогів, яка переростає у творчий процес у студентів.

Н. Кононець підкреслює, що «ефективність бінарних занять залежить від правильного виділення міжпредметних об'єктів за допомогою аналізу навчальних програм; раціонально організованої спільної роботи обох викладачів (вивчення літератури, взаємне консультування, складання спільного плану заняття, визначення глибини та об'єму розкриття навчального матеріалу, послідовності його вивчення, вибір методів та засобів навчання); узгодженості дій викладачів і студентів під час заняття» [6, с. 85].

Предметом нашого дослідження є музична компетентність хореографа (учителя, керівника танцювального гуртка, артиста балету, балетмейстера), під якою ми розуміємо взаємозв'язок музично-теоретичної і практичної підготовки, що передбачає гнучке використання набутих знань, умінь і навичок під час виконання професійних завдань у різних видах хореографічної діяльності.

Музична компетентність хореографа включає в себе володіння понятійним апаратом, знання основ теорії музики, уявлення про значення синтезу виразних засобів музики і танцю, музичної та хореографічної драматургії; умінь аналізувати музичні твори, самостійно добирати музичний матеріал до хореографічних занять (уроків), танцювальних номерів і творчих проєктів, працювати з концертмейстером і нотним матеріалом, виконувати нескладні музичні твори, добирати і практично застосовувати методи формування музикальності в професійній діяльності, музично виконувати танцювальний репертуар.

Ван Юаньсінь зазначає, що «визначення музично-ритмічної компетентності вчителя хореографії у вітчизняній педагогічній теорії переважно виходить із загальнопедагогічного тлумачення цього феномену як професійної компетентності, конкретизованого завданнями музично-хореографічної освітньої діяльності» [10, с. 23].

Специфіка синтезу музики і хореографії, споріднена образна природа цих мистецтв розкривається в працях теоретиків і практиків хореографічного мистецтва (Л. Блок, Г. Богданов, П. Білаш, А. Ваганова, В. Верховинець, К. Василенко, О. Голдрич, К. Гойлезовський, Ю. Григорович, Р. Захаров, Ф. Лопухов Ж. Новерр, В. Пастух, М. Тарасов, М. Фокін, Л. Цветкова Л. Ярмолевич та ін.). Автори підкреслюють, що хореограф має володіти базовими знаннями з основ теорії та естетики музики, свідомо ставитися до закономірностей музичного мистецтва, його мелодійної, гармонійної, поліфонічної, конструктивної, динамічної логіки. М. Тарасов наголошував, що свідоме ставлення до музики в хореографії має виховуватися з перших занять у танцкласі. Він вважав, що без музикальності неможливо оволодіти професіоналізмом у танцювальному мистецтві, бо зміст музичного твору і сценічної дії – єдині та нерозривні [9].

Формування музичної компетентності хореографів у Бердянському державному педагогічному університеті відбувається протягом усього періоду навчання, що простежується в змісті освітніх компонентів освітньо-професійних програм і міжпредметних зв'язках. У даній публікації ми не робимо акцент на конкретну спеціальність 024 Хореографія чи 014 Середня освіта (Хореографія). Це пов'язано з тим, що

проблема формування музичної компетентності є актуальною як у мистецькій, так і в педагогічній галузях.

Здобувачі вищої освіти отримують музично-теоретичну базу під час вивчення освітніх компонентів «Основи теорії музики», «Основи гри на музичному інструменті», «Аналіз музики в хореографії» (у редакціях ОПП наявні різні назви дисциплін або їх синтез).

Освітній компонент «Основи теорії музики» ознайомлює студентів із понятійним апаратом, необхідним у професійній сфері, формує знання основ теорії музики, дає уявлення про стрункість, логічність музичної системи в цілому, а також розкриває поняття засобів, за допомогою яких і створюється безліч різноманітних, неповторних музичних творів [11]. Вивчаючи дисципліну «Аналіз музики в хореографії», студенти вчать слухати та аналізувати музичні твори різних епох, стилів і жанрів, усвідомлювати структуру музичного твору, його драматургію, засоби музичної виразності, визначати на слух побудову музичної форми, музичний розмір і лад, знайомляться з інструментальними складами різних видів оркестрів, що сприяє розширенню їх тембрового кругозору. Ознайомлення з широкою палітрою музичних творів (народні мелодії, дитячий музичний репертуар, п'єси класиків та сучасних композиторів, музика з опер, балетів, кіно тощо) вчить сприймати і свідомо розуміти особливості музичної мови творів різних стилів і жанрів. Адже пластика танцівника, творчість балетмейстера залежать від уміння проникнути у виразну інтонаційну палітру музичного супроводу. Саме інтонаційне забарвлення музичного твору багато в чому визначає музичний образ, його вплив на слухача, що, своєю чергою, впливає на створення хореографічного образу.

Розвиток навичок музично-інструментальної підготовки студентів-хореографів відбувається під час вивчення освітнього компонента «Основи гри на музичному інструменті». Практична спрямованість даної дисципліни сприяє розвитку музичності, збагачує музично-слуховий досвід, розвиває музичну пам'ять, слух, навички активного сприйняття музичного твору, уміння грати нескладні музичні п'єси [11].

Практичне застосування набутих музично-теоретичних знань і початкових умінь грати на музичному інструменті (фортепіано, баян) відбувається в процесі міжпредметної інтеграції під час засвоєння теорії, методики, практики виконання та навчання різновидів хореографічного мистецтва (класичного, народно-сценічного, сучасного, історико-побутового, сучасного бального), набуття знань і досвіду постановки танців, умінь провадження освітньої діяльності в хореографічному колективі.

Наведемо приклади бінарної взаємодії («викладач – викладач», «викладач – концертмейстер», «викладач – роботодавець», «викладач – фахівець – практик») з метою формування музичної компетентності хореографів у Бердянському державному педагогічному університеті під час вивчення різних освітніх компонентів.

Найбільш поширеною формою бінарної взаємодії є співпраця викладача і концертмейстера. Традиційно робота викладача спрямована на передачу знань і формування вмінь застосовувати набуті знання в практичній діяльності, а концертмейстера – акомпанування під час практичної діяльності студента в танцювальному класі або на сценічному майданчику. Зазначимо, що при бінарному підході до освітнього процесу концертмейстер не є пасивною фігурою в навчанні майбутнього фахівця. Він допомагає в підготовці хореографа, пояснює специфіку роботи з концертмейстером, уточнює теоретичні знання, отримані в процесі вивчення дисциплін музичного циклу, розширює музичний досвід, формує музичну культуру, мотивує до підвищення професійних якостей. Майбутній фахівець має усвідомлювати, як він може ефективно побудувати свої професійні стосунки з концертмейстером, яких знань та вмінь набути задля якісної творчо-педагогічної і творчо-виконавської діяльності.

Особливістю такої форми бінарного навчання є активна співпраця викладача і концертмейстера на різних етапах проведення тієї чи іншої форми освітнього процесу (лекція, практичне заняття, самостійна робота): взаємодія під час акомпанування, надання інформаційного матеріалу, проведення опитування, пояснення (аналіз) музично-ритмічної складової того чи іншого музичного твору, створення проблемних ситуацій, оцінювання роботи студента тощо.

У практиці нашої роботи ми застосовуємо нестандартний метод прийняття концертмейстером ролі здобувача вищої освіти, який під час практичних занять засвоює разом зі студентами ази класичного танцю. Це допомагає краще пізнати логіку хореографічної мови, перевірити точність і погодженість рухів з музикою, навчитися практично і свідомо координувати музичну фразу з хореографічною. Паралельно ми пропонуємо студентам зробити акомпанемент для тієї чи іншої вправи класичного танцю (початковий рівень навчання). Таке завдання не є обов'язковим, але амбітні і професійно зацікавлені здобувачі освіти із задоволенням залучаються до його виконання, перевіряючи отримані знання і вміння грати на музичному інструменті і розуміючи метро-ритмічний і мелодійний синтез музики і руху.

Активна співпраця викладача і концертмейстера, пошук нестандартних методів взаємодії зі студентами допомагають отриманню різнобічної професійної інформації: що має знати і вміти хореограф для роботи з концертмейстером (позиція викладача), що очікує концертмейстер від хореографа для більш злагодженої і якісної роботи (позиція концертмейстера).

Роль концертмейстера під час опанування дисципліни «Теорія і методика сучасного танцю» не така змістовна на відміну від практичних занять з класичного та народно-сценічного танцю. Разом з тим забезпечення освітнього процесу електронним піаніно дозволяє застосовувати бінарний підхід під час виконання творчих завдань на танцювально-виконавську імпровізацію (викладач задає тематику – концертмейстер виконує музичний фрагмент – студент пластично відображає тематично-музичне завдання); музично-виконавську імпровізацію (групове виконання з концертмейстером музичного твору за допомогою оплесків, притупів, тертям долоні, клацанням пальцями тощо); музично-виконавську діяльність (дуетне виконання музичного супроводу з концертмейстером «у чотири руки» або із застосуванням іншого музичного інструмента: трикутника, маракасів, барабанів тощо); музично-ритмічну діяльність (створення «шумового оркестру» за допомогою тертя паперу для пластичного втілення заданої теми тощо). Головним у такому навчанні є активність усіх учасників освітнього процесу під час виконання завдань.

Приклад професійної активності й майстерності викладача, відсутність професійних штампів, постійний пошук креативних ідей є мотивом для успішного навчання здобувача вищої освіти. Так, у сумісному відеопроєкті «Регіональний аспект народної хореографії Запорізького краю», присвяченому вивченню, відродженню та пропаганді танцювального фольклору нашого регіону, занотованому З. Сизоненком, узяли участь здобувачі вищої освіти спеціальності «Хореографія» різних курсів, концертмейстери, викладачі і фахівець-практик. Студенти другого та третього курсів у рамках дисциплін «Мистецтво балетмейстера» і «Теорія та методика народно-сценічного танцю» (завдання самостійної роботи) вивчали за записом та ставили на виконавцях хороводний цикл танців (2 курс) і побутовий танець «Лансе» (3 курс) за книгою В. Чміля «Танці Запорізького краю в обробці З. Сизоненка» (2011). Під час відеозапису, який створювався на допомогу вчителям хореографії та керівникам хореографічних колективів, інструментальну партію виконували концертмейстери (баян, електронне піаніно), викладачі (трикутник, колотушка, бубни, кастаньєти) і член робочої групи освітньо-професійної програми «Хореографія» для здобувачів першого рівня вищої освіти, художній керівник, головний балетмейстер Академічного фольклорно-хореографічного ансамблю «Славутич» Ю. Дузенко. Вокальний супровід хороводних танців здійснювали студенти-виконавці та здобувачі четвертого курсу [5]. Вважаємо, що така форма роботи збагачує досвід спілкування науково-педагогічних працівників зі студентами, сприяє оцінці професійної підготовки здобувачів вищої освіти фахівцями-практиками та отриманню від них рекомендації, орієнтує на самонавчання і самореалізацію в мистецькій сфері.

Взаємодія «викладач – викладач» була апробована під час проведення бінарної лекції на тему «Музичне оформлення уроку класичного танцю» (освітній компонент «Теорія і методика навчання класичного танцю»). Лекцію проводили викладач дисципліни і концертмейстер, який паралельно викладає музично-теоретичні дисципліни. Розкриття змісту лекції відбувалося в процесі висвітлення основних питань (1. Основні підходи та вимоги до музичного оформлення уроку класичного танцю.

2. Особливості музичного супроводу основних частин уроку класичного танцю. 3. Специфіка роботи педагога-хореографа з концертмейстером) на основі діалогу викладачів між собою та студентами. Окрім дискусії, відбулися прослуховування та аналіз музичних фрагментів, які становлять музичну основу для виконання вправ класичного екзерсису, перегляд фрагментів класичного заняття, музична вікторина.

Прикладом нестандартної форми проведення бінарного практичного заняття з освітнього компонента «Теорія і методика класичного танцю», яке готує студентів до проходження практики і формує професійну готовність до навчання здобувачів позашкільної освіти різного віку класичному танцю, можна назвати взаємодію «викладач – концертмейстер – роботодавець». Практичне заняття було проведено у формі ділової гри, яка передбачала засідання методичної ради позашкільного закладу з метою проведення атестаційних уроків керівниками танцювальних гуртків, у ролі яких виступали студенти. Перевірку й оцінювання їх методичної готовності, теоретичної обізнаності, комунікативних та організаційних здібностей здійснювали викладач, концертмейстер дисципліни і директор Центру дитячої та юнацької творчості міста Бердянська.

Загалом залучення роботодавців до освітнього процесу в ЗВО сприяє розумінню того, чи правильно орієнтовані викладачі на підготовку конкурентоспроможного фахівця, який відповідає сучасним потребам мистецької та педагогічної галузі.

Цікавою формою проведення можна назвати бінарне практичне заняття з дисципліни «Мистецтво балетмейстера» (2 курс, ОПП «Хореографія») із залученням фахівця-практика на тему «Творчий задум хороводу (хороводного танцю)», на якому розглядалося питання формування музичної компетентності. Зі своїми творчими доробками, особливостями роботи над пошуком музичного супроводу та секретами співпраці з концертмейстером ділився балетмейстер фольклорно-хореографічного ансамблю «Славутич» Ю. Дузенко. Викладач на занятті виступав модератором у діалогах і дискусіях між відомим фахівцем-практиком і майбутніми хореографами.

Загалом теоретичні знання, отримані студентами під час вивчення музично-теоретичних дисциплін, допомога концертмейстера під час аналізу обраного музичного супроводу до тієї чи іншої постановочної роботи допомагають у формуванні балетмейстерської грамотності. Балетмейстер у процесі творчої діяльності має приділяти особливу увагу музичним компонентам та засобам музичної виразності (музична форма, артикуляція, метр, темп, ритм і ритмічний малюнок), які підкреслюють характерні особливості танцю, створюють емоційне забарвлення рухів, підпорядковують їх музиці. Тому взаємодія викладача і концертмейстера під час вивчення здобувачами вищої освіти дисципліни «Мистецтво балетмейстера» («Композиція і постановка танцю») є обов'язковою.

Традиційним прикладом при перевірці балетмейстерської компетентності є проведення бінарної форми практичного заняття на тему «Публічна презентація концертного номеру». Заняття проводиться на концертному майданчику Міського палацу культури імені Тараса Шевченка, на яке запрошуються, окрім викладачів і здобувачів вищої освіти різних курсів спеціальностей 024 Хореографія, 014 Середня освіта (Хореографія), директор даного закладу, який входить до складу робочої групи ОПП «Хореографія», художній керівник, члени художньої ради, керівники танцювальних колективів. Здобувачі випускного курсу завчасно готують концертну програму (командна робота), у якій презентують власні балетмейстерські роботи (актуальність вибору теми, художня цілісність номеру, робота з виконавцями, розробка світлової партитури тощо). Присутні виконують ролі глядачів, оцінюють (письмово, словесно) рівень балетмейстерської підготовки та виконавської майстерності, аналізують і надають рекомендації майбутнім фахівцям щодо вдосконалення представлених постановок. Така форма роботи в умовах, наближених до виробничих, допомагає перевірці набутих за період навчання компетентностей, отриманню об'єктивної оцінки результатів творчої діяльності та виконавської майстерності.

Однією з важливих складових музичної компетентності є музичний смак і музична ерудованість. Правильно підібраний музичний репертуар є запорукою педагогічного і балетмейстерського успіху хореографа. Інформаційний простір надає широкий вибір музичного матеріалу, але, як свідчить практика, більшість студентів

орієнтується на естрадні мелодії та пісні, які активно популяризуються музичними продюсерами. Тому викладачі хореографічних дисциплін і концертмейстери мають приділяти увагу вихованню у студентів музичної культури, свідомому ставленню до якісного добору музичного матеріалу відповідно до поставлених освітніх і мистецьких завдань, формуванню професійного смаку, педагогічного і мистецького почерку.

Експериментальні практичні заняття з дисципліни «Мистецтво балетмейстера» в музеї імені І. Бродського мотивують майбутніх хореографів до пошуку цікавої тематично-орієнтованої музики. Наприклад, під час індивідуальних постановок малих хореографічних форм або колективної перформативної форми, які пов'язані з тією чи іншою тематичною інсталяцією в музеї, простежується відповідна поетапність. Спочатку студенти відвідують музей, де екскурсовод розповідає про майстра(ів) та його(їх) творчі роботи. Після цього кожний обирає картину і за бажанням та з дозволу адміністрації може отримати особистий контакт художника для додаткового спілкування. Підсумком самостійного осмислення обраної картини є визначення змістової складової драматургії майбутнього танцювального проєкту (окремого номеру, перформансу). Наступним етапом є добір музичного супроводу, який має відповідати тематиці, певному історичному періоду і чітко передавати змістову складову майбутньої постановки із співвідношенням музичної та хореографічної драматургії, драматургії на полотні. На даному етапі студент може співпрацювати з концертмейстером і створювати постановку під живий акомпанемент. Практикується залучення студентів-музикантів до музичного супроводу творчих робіт студентів-хореографів. Такий тандем сприяє пошуку креативних знахідок, професійній вправності, академічній свободі творчо-обдарованої молоді (бінарна взаємодія здобувачів вищої освіти різних спеціальностей). Після постановочного процесу готовий мистецький продукт виноситься на публічну презентацію відвідувачам музею за попередньою домовленістю з його директором та узгодженістю змісту зроблених постановок з авторами картин.

Загалом публічна демонстрація творчих студентських робіт є обов'язковою в професійній підготовці хореографа. Це зумовлено тим, що специфіка спеціальності передбачає взаємодію з глядачем, який суб'єктивно оцінює мистецький продукт і визначає рівень професіоналізму фахівця. Таку взаємодію ми можемо визначити як «здобувач вищої освіти – глядач».

Важливим у формуванні фахової компетентності хореографів є освітній компонент «Теорія і методика роботи з хореографічним колективом», який готує майбутнього керівника колективу до практичної діяльності. Взаємодія викладача і концертмейстера, студента і концертмейстера, викладача і роботодавця або фахівця-практика відбувається під час проєктування і проведення різноманітних видів хореографічних занять для здобувачів позашкільної освіти початкового та основного рівнів навчання. На прикладі даної дисципліни простежується міждисциплінарний підхід, інтеграція отриманих знань і реалізація набутого досвіду в практичній діяльності.

Одне з важливих професійних завдань, яке має вміти виконувати майбутній керівник танцювального гуртка, педагог-хореограф, – формування у дітей музикальності, особливо на початковому рівні навчання. Б. Асаф'єв підкреслював, що в деяких дітей є гарна музична пам'ять, у інших – чуйність до музики, у третіх – наявність абсолютного слуху, яка супроводжується відсутністю сприйняття складних художніх образів і, навпаки, у четвертих – нерозвинений слух, який поєднується іноді з глибоким і серйозним інтересом до музики [1]. Усе це має розуміти і вміти визначати хореограф для якісного навчання дітей мистецтва танцю.

Ураховуючи те, що структура музикальності включає музичний слух (ритмічний, гармонійний, звуковисотний, мелодійний), творчу уяву, емоційність, почуття цілого, тобто переживання музичної форми як динамічного процесу (С. Науменко), музичне мислення, музичну уяву (Ю. Цагареллі і З. Муштарі), майбутній хореограф у процесі навчання має засвоїти методи і педагогічні техніки, які допоможуть підтримувати бажання у дітей слухати музику, емоційно на неї відгукуватися, розповідати про неї; спонукати до самостійного визначення настрою, характеру музичного твору, засобів музичної виразності; учити розрізняти її інтонації, мелодію, змістове наповнення, диференціювати тембри інструментів; формувати досвід музичних вражень, здатність співвідносити танцювальний та музичний образ; розвивати творче мислення й уяву;

розвивати бажання та вміння втілювати в творчих рухах настроїв та характер музичного образу; підтримувати бажання дітей передавати настроїв музичного твору в малюнку, театральному дійстві, літературній творчості. Для виконання цих професійних завдань ще в процесі аудиторного навчання майбутній фахівець за допомогою і під контролем викладача і концертмейстера має виконувати різні ролі (навчальні ігри). Наприклад, «студент-керівник танцювального колективу» обирає музичний твір, який відповідає певному музичному завданню (музичний розмір, ритмічні групи, фразування мелодії, фактура музичного твору), і розробляє музично-ритмічні рухи, яким навчає «студентів-здобувачів позашкільної освіти», а музичний супровід виконує на інструменті «студент-акомпаніатор».

Для виконання того чи іншого педагогічно-хореографічного завдання майбутні фахівці мають уміти добирати музичний супровід, урахувати основні принципи музичного оформлення того чи іншого виду хореографічного заняття і чітко формулювати завдання для концертмейстера. Наприклад, співпрацюючи з концертмейстером над музичним оформленням заняття класичного танцю, хореограф має знати, що музичні мелодії повинні бути простими, доступними й виразними, але не одноманітними; музична тема за своїм характером має бути більш абстрактною і не зачіпати уяву виконавця, а допомагати чіткому виконанню вправ; музичні теми та їх інтонації повинні відповідати характеру завдання та індивідуальним особливостям чоловічої та жіночої виконавської техніки; музичний ритм повинен бути чітким, відповідати характеру хореографічних рухів, переважно на 2/4 або 4/4; на початкових етапах навчання використовувати простий ритмічний малюнок та поступове ускладнення практичного музичного супроводу залежно від етапу навчання класичного танцю; застосовувати різножанровий музичний репертуар (балетну, оперну, симфонічну та фортепіанну музику); використовувати самостійні музичні речення з 8 тактів або період квадратної побудови; дотримуватися ритмічної стабільності та досягати емоційного розкриття образів чутким інтонуванням, гнучкістю фразування, яскравістю динаміки та тонким нюансуванням [3, с. 17–18].

Результативною формою фахової підготовки є проведення лабораторних занять фахівцями-практиками з дітьми різного рівня навчання (початкового, основного, вищого), під час яких здобувачі вищої освіти не лише спостерігають за роботою хореографа і концертмейстера, а й фрагментарно апробують набуті під час практичних занять професійні навички. Така форма взаємодії передбачає спілкування студента, фахівця-практика, здобувача позашкільної освіти, викладача і концертмейстерів у реальних виробничих умовах [2].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, формування однієї з важливих складових фахової підготовки майбутнього хореографа – музичної компетентності – має відбуватися систематично, послідовно, на основі міжпредметних зв'язків і інтегрованого навчання. Одним з ефективних засобів формування музичної компетентності можна вважати бінарний підхід, який полягає у взаємодії різних суб'єктів освітнього процесу та соціальної сфери: «викладач – викладач», «викладач – концертмейстер», «викладач – роботодавець», «викладач – фахівець – практик», «здобувач вищої освіти – фахівець – практик», «здобувач вищої освіти – глядач», «здобувач хореографічної освіти-здобувач музичної освіти» та ін. Пошук професійно-орієнтованих підходів навчання сприяє досягненню результатів якісної фахової підготовки здобувачів вищої освіти, професійному вдосконаленню науково-педагогічних працівників, отриманню роботодавцями фахівців, орієнтованих на виконання сучасних освітніх потреб і мистецьких запитів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в пошуку та апробації практично-орієнтованих форм і методів навчання через зв'язок зі стейкхолдерами, випускниками, моніторинг розвитку спеціальності на ринку праці, упровадження дуальної форми освіти, внутрішньої та зовнішньої академічної мобільності.

Література

1. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Ленинград: Музыка, 1973. 144 с.
2. Використання лабораторного методу як засіб підвищення якості практичної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Хореографія) з

дисципліни «Теорія і методика навчання класичного танцю». URL: <http://surl.li/acyfy> (дата звернення: 17.08.2021).

3. Ємельянова О. Музичне оформлення уроку класичного танцю: навч.-метод. посіб. Бердянськ: Видавець БДПУ, 2016. 85 с.

4. Запукхляк І. Сучасні інноваційні стратегії навчання. *Круглий стіл: інноваційні методи викладання у вищій школі: обмін досвідом та кращі практики* / за ред. д-ра екон. наук, професора А. С. Полянської. Івано-Франківськ: ІФНТУНГ, 2020. 19 с.

5. Знайомство здобувачів вищої освіти спеціальності «Хореографія» зі зразками танцювального фольклору Запорізького краю. URL: <http://surl.li/acyfy> (дата звернення: 17.08.2021).

6. Кононець Н. Бінарне заняття як форма ресурсно-орієнтованого навчання студентів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9 (Ч. 1). URL: <http://surl.li/acyei>.

7. Пальчевський С. С. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Каравела, 2007. 330 с.

8. Тарасівська Л. Діалогові технології та їх використання в освітньому просторі. *Круглий стіл: інноваційні методи викладання у вищій школі: обмін досвідом та кращі практики*: за ред. д-ра екон. наук, проф. А. С. Полянської. Івано-Франківськ: ІФНТУНГ, 2020. 19 с.

9. Тарасов Н. И. Классический танец. Москва: Искусство, 1981. 479 с.

10. Юаньсін В. Музично-ритмічна компетентність як важлива умова фахової підготовки майбутніх учителів музики і хореографії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2018. Вип. 25 (30). С. 22–26. URL: [http://Users/Downloads/max3-nchnpu-014-2018-25-6%20\(2\).pdf](http://Users/Downloads/max3-nchnpu-014-2018-25-6%20(2).pdf) (дата звернення: 19.07.2021).

11. Робочі програми. URL: <http://surl.li/adxif> (дата звернення: 19.07.2021).

References

1. Asafev, B. (1973). *Izbrannyye statii o muzykalnom prosvetshenii i obrazovanii* [Select articles about the musical enlightenment and education]. Leningrad: Muzyka [in Russian].

2. Vykorystannia laboratornoho metodu yak zasib pidvyshchennia yakosti praktychnoi pidgotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity spetsialnosti 014 Serednia osvita (Khoreohrafiia) z dystsypliny «Teoriia i metodyka navchannia klasychnoho tantsiu» [Use of laboratory method as the method of upgrading of practical training of the applicants for higher education of speciality 014 Secondary education (Choreography) during the learning of the discipline «Theory and methodology of studies of classic dance»]. URL: <http://surl.li/acyfy> (data zvernennia: 17.08.2021).

3. Emelianova, O. (2016). *Muzychne oformlennia uroku klasychnoho tantsiu* [Musical design of the lesson of Classical Dance]. Berdiansk: Vydavets BDPU [in Ukrainian].

4. Zapukhliak, I. (2020). Suchasni innovatsiini stratehii navchannia [Modern innovative strategies of studies]. *Kruhlyi stil: innovatsiini metody vykladannia u vyshchii shkoli: obmin dosvidom ta krashchi praktyky – Round table: the Innovative methods of teaching at higher school: experience exchange and the best practices*. A. S. Polianskoi (Eds.). Ivano-Frankivsk: IFNTUNH [in Ukrainian].

5. Znaiomstvo zdobuvachiv vyshchoi osvity spetsialnosti «Khoreohrafiia» zi zrazkamy tantsiuvalnoho folkloru Zaporizkoho kraiu [An acquaintance of applicants for higher education of speciality «Choreography» with the standards of dancing folklore of the Zaporizhzhya region]. URL: <http://surl.li/acyfy> (data zvernennia: 17.08.2021) [in Ukrainian].

6. Kononets, N. (2014). Binarne zaniattia yak forma resursno-orientovanoho navchannia studentiv [Binary lesson as the form of the resource-oriented studies of students]. URL: <http://surl.li/acyei> [in Ukrainian].

7. Palchevskiy, S. S. (2007). *Pedahohika* [Pedagogics]. Kyiv: Karavela [in Ukrainian].

8. Taraievska, L. (2020). Dialohovi tekhnolohii ta yikh vykorystannia v osvitnomu prostori. [Dialogue technologies and their implementation within the educational space]. *Kruhlyi stil: Innovatsiini metody vykladannia u vyshchii shkoli: obmin dosvidom ta krashchi praktyky – Round table: the Innovative methods of teaching at higher school: experience exchange and the best practice*. Ivano-Frankivsk: IFNTUNH [in Ukrainian].

9. Tarasov, N. I. (1981). *Klassicheskiy tanets* [Classic dance]. Moskva: Iskusstvo [in Russian].

10. Yuansin, V. (2018). Muzichno-ritmichna kompetentnist yak vazhлива умова fahovoyi pidgotovki maybutnih uchiteliv muziki i horeografii [Musical-rhythmic competence as the important condition of the professional training of future teachers of Music and Choreography]. *Naukoviy chasopis NPU Imeni M. P. Dragomanova – Scientific journal of NPU named after MP Dragomanov*,

25 (30), 22–26. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/max3-nchnpu-014-2018-25-6 (2).pdf (data zvernennya: 19.07.2021) [in Ukrainian].

11. Robochi programi [Syllabuses]. URL: http://surl.li/adxtf (data zvernennya: 19.07.2021) [in Ukrainian].

Martinenko O. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Theory and methods of Teaching Art Disciplines
Berdiansk State Pedagogical University
ev.mar.len68@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8056-4380

Emelyanova O.
Senior teacher, accompanist of the Department of Theory and methods
of Teaching Art Disciplines Berdiansk State Pedagogical University
emelyanovaelenaur@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8707-4787

BINARY APPROACH WITHIN THE FORMATION OF THE MUSICAL COMPETENCE OF THE FUTURE CHOREOGRAPHER

The article reveals the experience of implementation of the binary approach within the process of professional training of the future choreographers at Berdiansk State Pedagogical University. The authors determined and revealed the key definitions of the researched field: the binary approach and the musical competence. The binary approach to the professional training of the future choreographers is considered as the interaction of the participants of the educational process which is aimed on the achievement of the program results of teaching through the integration and interdisciplinary connections of the educational components of the compulsory cycle of disciplines of the certain educational program (pedagogical or art direction). The musical competence of the choreographer (teacher, leader of the dance collective, ballet dancer, ballet choreographer) is determined as the connection of the musical-theoretical and practical training, which provides the flexible implementation of the gained knowledge and skills during the solving of the professional tasks within different types of choreographic activity. The article's content clarifies what the musical competence must include; what skills and knowledge the future choreographer should master.

The emphasis of article is on the presentation of the samples of binary interaction (teacher-teacher, teacher-accompanist), teacher-employer, teacher-professional etc.) for the formation of the musical competence of the professionals of the choreographic profile (pedagogical, art) during the studying of various educational components.

It is proved that the implementation of the binary approach during the organization of the various forms of the educational process: (lectures, seminars, laboratory works); research of the different ways of binary interaction; involvement of the teachers of professional disciplines, accompanists, professionals will be effective for the increasing of the quality of the professional training of the future choreographers. Also, it will be useful to implement the non-standard professionally oriented tasks (within the conditions which are close to the real); to involve the employers; to implement the partner relationships among the applicants for the higher education and pedagogical staff. It is underlined that the musical competence is one of the important components of the effective professional training of the future choreographers.

Key words: professional training of the choreographer, professionally oriented education, musical competence, binary approach, binary interaction.

УДК 378.016:811.111:[373.2.091.12.011.3-051
DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-3-93-100

Михайленко О. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мов і методики їх викладання
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
yarilyona_1993@ukr.net
orcid.org/0000-0001-8982-9728

Мамчич О. Б.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мов і методики їх викладання
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
constantaelena@ukr.net
orcid.org/0000-0003-1770-3311

**ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Статтю присвячено актуальній проблемі формування лінгвістичної компетенції майбутніх фахівців дошкільної освіти під час вивчення англійської мови. Метою дослідження є наукове обґрунтування лінгвістичної іншомовної компетенції, визначення особливостей, принципів та методів її формування, розробка та впровадження у навчальний процес комплексу вправ для формування граматичного компонента у майбутніх фахівців дошкільної освіти під час вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова» (англійська). Формування лінгвістичної компетенції є одним із пріоритетів вивчення англійської мови, адже неможливо вивчити іноземну мову без знань лексики, граматики, фонетики та орфографії. Тому проблема формування лінгвістичної іншомовної компетенції є однією з найактуальніших у вищій школі, зокрема у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Відповідно до визначених завдань, досягнення мети й перевірки гіпотези використовувалась комплексна система методів дослідження: теоретичних, емпіричних, статистичних на засадах особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів.

Науковою новизною дослідження є розробка і впровадження в освітній процес комплексу навчальних завдань, які ефективно впливають на підвищення рівня лінгвістичної компетенції майбутніх фахівців дошкільної освіти.

У статті обґрунтовано теоретичні засади процесу формування лінгвістичної компетенції під час вивчення англійської мови майбутніми фахівцями дошкільної освіти. Визначено компоненти, принципи та методи формування лінгвістичної компетенції під час вивчення англійської мови. Здобуті результати засвідчили правомірність вихідних положень дослідження, а реалізація мети і завдань стали підставою для відповідних висновків.

Сформований рівень граматичного компонента лінгвістичної компетенції майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі виконання ними навчальних завдань є підтвердженням рівня лінгвокомпетентності. Крім того, результати дослідження надають підстави зазначити, що виконання комплексу завдань спонукають студентів бути більш активними на заняттях, стимулюють навчально-пізнавальну діяльність, допомагають забезпечити позитивну мотивацію та сприяють кращому засвоєнню знань, критичному мисленню, формуванню навичок самостійної роботи.

Ключові слова: лінгвістична компетенція, граматичний компонент, майбутній фахівець, дошкільна освіта, принципи, методи, англійська мова, знання, вміння.

Постановка проблеми. Переваги вивчення іноземних мов зростають, оскільки двомовність зараз, мабуть, є найкориснішою навичкою реального світу, який коли-небудь існував. Великого значення набуває англійська мова, яка визнана «глобальною мовою» і її статус основної міжнародної мови значною мірою відповідає процесу

глобалізації, що передбачає для досягнення широкого кола цілей спілкування між людьми, які належать до різних культур. Але неможливо вивчити англійську мову без знань лексики, граматики, фонетики та орфографії цієї мови. Тому проблема формування лінгвістичної іншомовної компетенції є однією з найактуальніших у вищій школі, зокрема у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти. Незважаючи на те, що сучасні дослідження з методики навчання англійської мови у вищій школі відображають різні аспекти формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців, ґрунтовного цілісного дослідження проблеми формування лінгвістичної компетенції майбутніх фахівців дошкільної освіти під час вивчення англійської мови на сьогодні немає.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що іншомовну комунікативну компетентність досліджували як зарубіжні, так і вітчизняні науковці (Л. Біркун, Л. Брахман, О. Волобуєва, Р. Джонсон, Г. Китайгородська, С. Козак, С. Мельник, Е. Пассов, С. Савіньон, М. Свейн, Д. Хаймс, Д. Шейлз). Лінгвістичну компетентність розглядали: А. Богуш, М. Вашуленко, І. Волкова, Є. Верещагін, Н. Гез, І. Зимня, Ю. Картава, В. Костомаров, С. Корнієнко, Н. Микитенко, М. Пентиліук, І. Сніховська, О. Хорошковська, Н. Хомський, Л. Шмелькова, М. Шанський, Г. Шелехова та ін.

Метою статті є наукове обґрунтування лінгвістичної іншомовної компетенції, визначення особливостей, принципів та методів її формування, розробка та впровадження у навчальний процес комплексу вправ для формування граматичного компонента у майбутніх фахівців дошкільної освіти під час вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова» (англійська).

Методологія та методи. Відповідно до визначених завдань, досягнення мети й перевірки гіпотези використовувалась комплексна система методів дослідження: теоретичних (аналіз, синтез, узагальнення), емпіричних (спостереження, бесіди зі студентами та викладачами), статистичних (методи обробки експериментальних даних).

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка фахівців будь-якої галузі передбачає формування низки відповідних компетенцій.

«Компетенція» є одним з найбільш дискусійних термінів серед науковців. Таким чином, вважаємо необхідним розглянути цей термін з точки зору різних словників. Так, словник іншомовних слів трактує, що компетенція – це латинське слово *competentia*, від *competere*, що означає «взаємно прагну; відповідаю, підходжу» [11].

У тлумачному словнику зазначається, що компетенція це «коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чийось повноважень, прав» [8, с. 289].

Кембриджський словник, у свою чергу, дає наступне трактування слова «компетенція»: «the ability to do something well», що означає «здатність робити щось добре» [12].

У загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначено, що «компетенції» – це сума знань, умінь та характеристик, що дозволяють людині виконувати дії [15].

Отже, можна стверджувати, що «компетенція» – це результат щодо використання засвоєних знань, умінь і навичок у різноманітних життєвих та професійних ситуаціях. І яку б професію не обрала людина, вона повинна мати відповідні компетенції, щоб повноцінно діяти у сучасному суспільстві і розвиватися протягом усього життя.

Вивчення іноземної мови передбачено у будь-якій освітній програмі вищої школи. Опанування цієї навчальної дисципліни має на увазі формування комунікативної компетентності, яка у свою чергу має відповідні компетенції, а саме: мовну (лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні знання і відповідні навички), мовленнєву (аудіювання, говоріння, читання та письмо), лінгвосоціокультурну (країнознавча, лінгвокраїнознавча) [7, с. 100].

Вперше поняття «мовна компетентність» ввів відомий американський учений Н. Хомський ще у середині ХХ століття. У своїй книзі «Мова і мислення», яка була опублікована у 1972 році, науковець розглядав особливості мовної компетентності [13]. Але слід зазначити, що учений розглядав мовну компетенцію у процесі вивчення рідної мови.

У свою чергу, французька учена С. Савіньон (1972) розглядає формування лінгвістичної (мовної) компетенції під час опанування іноземної мови. Науковиця

стверджує, що людина повинна не лише знати лексичні, морфологічні, синтаксичні та фонологічні особливості мови, яка вивчається, але й вміти їх використовувати у спілкуванні [16].

У загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначено, що комунікативна компетентність має такі компоненти: лінгвістична, соціолінгвістична та прагматична компетенції [15].

О. А. Кучерук надає більш детальну характеристику комунікативної компетенції. Науковець вважає, що комунікативна компетенція включає: лінгвістичну (мовну), мовленнєву (соціолінгвістичну), дискурсивну, стратегічну (компенсаторну), соціальну (прагматичну), соціокультурну, предметну, фахову компетенції [5].

У свою чергу В. В. Корнієнко вважає, що комунікативна компетенція, крім лінгвістичного компонента, включає й екстралінгвістичний компонент, який містить у собі сукупність етнічних, соціальних, історичних, географічних та інших чинників [3, с. 24].

Предметом нашого дослідження є мовна (лінгвістична) компетенція.

А. П. Загнітко стверджує, що мовна компетенція є сукупністю знань та уявлень про закони, синтаксичну будову мови, лексичний запас, фонетико-фонологічний устрій [2, с. 135].

Учені Хав'єр Таранго, Хуан Д. Макін-Мастроматтео вважають, що мовні компетенції пов'язані з використанням мови через висловлювання та інтерпретацію понять, думок, почуттів, фактів для проведення усних та письмових дискусій. Такі взаємодії можуть мати місце у різноманітному соціальному та культурному контексті, що визначатиме характеристики письмової чи розмовної мови, такі як граматичні, прагматичні та соціолінгвістичні. Науковці стверджують, що лінгвістична компетенція тісно пов'язана з комунікативною компетенцією і вони навіть розглядаються як рівні [17].

І. Волкова, спираючись на праці науковців і на власні міркування, вважає, що мовна компетентність – це система вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності (особистого спостереження мови і мовлення, спілкування, навчання тощо) мовознавчих правил, достатніх для адекватного сприйняття і вербального відтворення буттєвих явищ суб'єктами мовлення [1, с. 75].

На нашу думку, більш детальна характеристика лінгвістичної компетенції дається у загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, де зазначено, що вона поділяється на: лексичну (знання та вміння користуватися словниковим запасом та деякими граматичними елементами мови, яка вивчається), граматичну (знання та здатність до використання граматичних ресурсів мови), семантичну (здатність студента усвідомлювати й контролювати організацію змісту), фонологічну (знання та вміння сприймати та виробляти: звукові одиниці (фонеми) мови та їх реалізація в конкретному контексті (алофони), фонетичні особливості, фонетичний склад слів, наголос, ритм, інтонацію речення), орфографічну (знання та вміння сприймати та виробляти символи, з яких складаються письмові тексти), орфоепічну (знання звукових засобів сучасної літературної мови та вміння мовця ними користуватися, правильне звукове оформлення мовлення) компетенції [15].

Отже, можна сказати, що лінгвістична компетенція – це знання та навички щодо лексичної, граматичної, фонетичної та орфографічної структури мови, яка вивчається.

Для більшості вчителів та дослідників не виникає питань про важливість навчання граматики. Таким чином, майбутнім фахівцям дошкільної освіти, для ефективного засвоєння навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)» вкрай необхідно сформулювати лінгвістичну (мовну) компетенцію.

Формування лінгвістичної компетенції майбутніх фахівців будь-якої галузі у процесі вивчення іноземної мови є важливим завданням для кожного викладача. Під час формування цієї компетенції викладачі іноземних мов повинні прагнути до засвоєння студентами отриманих знань, сприяти ефективному їх застосуванню на практиці та обов'язково підвищувати мотивацію студентів до вивчення іноземної мови. Щоб досягти цих цілей, викладачі мають використовувати різноманітні принципи, методи та засоби навчання.

Для формування лінгвістичної компетенції слід використовувати наступні дидактичні принципи навчання іноземної мови: принципи наочності, посильності,

міцності, свідомості, науковості, активності, індивідуалізації, доступності, систематичності та послідовності, колективності, проблемності, розвивального навчання [6, с. 48–52].

Цікавими, на нашу думку, є принципи нейродидактики, які запропонували науковці Г. Кейн, Р. Кейн. Це 12 принципів природного навчання розуму, за якими тіло і розум сприймаються як динамічна єдність [14].

Проаналізувавши ці принципи, науковці М. С. Сергієнко, О. Я. Пантелєєва, І. А. Підлужна стверджують, що ці принципи спонукають студентів до активності на заняттях, допомагають забезпечити позитивну мотивацію, стимулюють навчально-пізнавальну діяльність, сприяють кращому засвоєнню знань, допомагають студентам візуалізувати ситуації практичного використання знань та допомагають у боротьбі із психологічними бар'єрами (наприклад, страх виступати перед аудиторією, страх припуститися помилки, небажання працювати в певному колективі тощо) [10].

Слід зазначити, що центральне місце у викладанні іноземної мови займають методи навчання. Адже саме методи, які використовуються при навчанні студентів, відображають бачення та знання мови викладачем.

Вивчення методичної літератури показує, що методи поділяються на: традиційні методи (безпосередній / прямий, граматично-перекладний, аудіо-лінгвальний, когнітивний метод.); альтернативні методи (метод повної фізичної реакції, ситуативний метод); комунікативний метод, інтерактивний метод та інноваційні методи.

Так, С. Куца вагоме значення надає інтерактивному методу, завдяки якому під час іншомовного спілкування виконуються комунікативно-пізнавальні завдання. Учена визначає «інтерактивне навчання» як взаємодію викладача і студента в процесі діалогічного мовлення, що спрямоване на взаєморозуміння, взаємодію, вирішення проблем для всіх учасників навчального процесу. Завдяки інтерактивному методу, як стверджує науковиця, студенти мають можливість навчитися: виконувати складні завдання, висловлювати думки, приймати виважені рішення, брати активну участь у дискусіях [4].

Досвід свідчить, що не існує ідеального методу. Під час викладання англійської мови практично використовуються різноманітні методи навчання. Сучасні вимоги до освіти, зокрема вищої, у процесі вивчення англійської мови вимагають створення мотиваційного середовища для студентів. Тому викладачам іноземної мови потрібно постійно вдосконалювати свої знання та вміння щодо методів викладання у вищій школі, крім того, слід впроваджувати у викладацьку практику новітні інноваційні технології.

На нашу думку, які б методи не обрав викладач у своїй професійній діяльності, він обов'язково повинен дотримуватись важливого дидактичного принципу активності. Тільки за умов активності студентів при вивченні навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)» можна спостерігати ефективне формування необхідних компетенцій для досягнення мети, зокрема опанування граматичного матеріалу.

В. В. Осідак вважає, що активність студентів забезпечується завдяки усвідомленому ставленню до граматичних структур іноземної мови. Науковець стверджує, що основою усіх методів, які сприяють ефективному формуванню граматичної компетенції майбутніх фахівців, є усвідомлення значення та ситуації використання певного граматичного матеріалу [9].

Так, у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка на факультеті дошкільної, початкової освіти і мистецтв студенти дошкільної освіти, відповідно до освітньо-професійної програми, вивчають навчальну дисципліну «Іноземна мова (англійська)». Для формування граматичного компонента лінгвістичної компетенції нами було розроблено комплекс завдань, завдяки яким студенти активно працюють і усвідомлено опановують складну часову структуру англійської мови.

Слід зауважити, що складність цих завдань є поступовою. Наприклад, вивчення теми «The Present Continuous Tense» передбачає:

1. Перший етап – студентам пропонуються комплекс вправ щодо утворення стверджувальних речень. Такі як:

– Complete the sentences with *am, is, are* (Доповніть речення формами *am, is, are*).

– Make up as many sentences as you can using the table (Складіть якомога більше речень, використовуючи таблицю).

– Fill in the gaps with the Present Continuous Tense (Заповніть пропуски теперішнім тривалим часом).

– Look at the picture and put the verbs in brackets into the Present Continuous Tense (Подивіться на малюнок і поставте дієслова в дужках у теперішній тривалий час).

– Make up sentences using the Present Continuous Tense (Складіть речення використовуючи теперішній тривалий час).

– Complete the text with the verbs from the box using the Present Continuous Tense (Доповніть текст відповідними дієсловами, використовуючи теперішній тривалий час).

2. Другий етап – студенти працюють над вправами заперечних речень, наприклад:

– Make the sentences negative (Зробіть наступні речення заперечними).

– Complete the sentences as in the example (Доповніть речення, як у прикладі).

– Look at the picture and correct the sentences according to the example (Подивіться на малюнок і виправте речення за прикладом).

– Put the verbs in brackets into the correct form (Вставте дієслова в дужках у правильну форму).

3. Третій етап – студенти виконують вправи щодо утворення питальних речень:

– Make the sentences interrogative (Зробіть речення питальними).

– Give short answers to the questions (Дайте короткі відповіді на запитання).

– Put the verbs in brackets into the correct form (Дієслова в дужках поставте у правильній формі).

– Put the words into correct order to make up sentences (Розставте слова у правильному порядку, щоб скласти речення).

– Write questions to the sentences using the question words in brackets (Напишіть запитання до речень, використовуючи запитальні слова в дужках).

– Write questions to the underlined words (Напишіть запитання до підкреслених слів).

– Translate the following sentences into English (Перекладіть наступні речення англійською мовою).

4. Четвертий етап – студенти отримують завдання на порівняння The Present Continuous Tense та The Present Simple Tense, такі як:

– Read the sentences and explain the usage of the Present Simple Tense or the Present Continuous Tense (Прочитайте речення та поясніть вживання теперішнього неозначеного (простого) часу та теперішнього тривалого часу).

– Choose the correct answer (Виберіть правильну відповідь).

– Put the verbs in brackets into the Present Simple Tense or the Present Continuous Tense (Поставте дієслова в дужках у теперішній неозначений або у теперішній тривалий час).

– Translate the following sentences into English using the Present Simple Tense or the Present Continuous Tense. (Перекладіть наступні речення англійською мовою, використовуючи теперішній неозначений або теперішній тривалий час).

5. П'ятий етап – студентам пропонується підготувати презентацію щодо вживання та утворення The Present Continuous Tense.

Варто зазначити, що всі студенти дошкільної освіти із задоволенням виконують ці завдання, особливо презентації, завдяки яким вони краще опановують граматичний матеріал.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, сформований рівень граматичного компонента лінгвістичної компетенції майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі виконання ними навчальних завдань є підтвердженням рівня лінгвокомпетентності. Крім того, результати дослідження надають підстави зазначити, що виконання комплексу завдань спонукають студентів бути більш активними на заняттях, стимулюють навчально-пізнавальну діяльність, допомагають забезпечити позитивну мотивацію та сприяють кращому засвоєнню знань, критичному мисленню, формуванню навичок самостійної роботи.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у розробці комплексу вправ щодо формування інших компонентів лінгвістичної компетенції, а саме: лексичний, фонетичний та орфографічний.

Література

1. Волкова І. В. Сутність мовних компетентностей та їх проєкція на методику навчання мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2017. Вип. 67. С. 73–76.
2. Загнітко А. П. Сучасні лінгвістичні теорії: монографія. Донецьк: ДонНУ, 2006. 338 с.
3. Корнієнко В. В. Розвиток прикладної лінгвістики у контексті інтеграції наукових галузей. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки»*. 2011. № 5. С. 23–30.
4. Куца С. Сучасні методики викладання іноземних мов. Наукові конференції: веб-сайт. URL: <http://www.oldconf.neasmo.org.ua/node/757> (дата звернення: 16.04.21).
5. Кучерук О. А. Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: наук.-теорет. зб. 2007. № 12. URL: http://eprints.zu.edu.ua/19922/1/Кучерук_1.pdf (дата звернення: 16.04.21).
6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. 2-ге вид., випр. і перероб. / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підруч. для студ. класич., пед. і лінгвіст. ун-тів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. Москва: Русский язык, 1990. 917 с.
9. Осідак В. В. Особливості застосування проблемно-пошукового методу у навчанні студентів вищих закладів освіти граматики іноземної мови. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2017 № 1. С. 9–15. URL: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua...> (дата звернення: 16.05.21).
10. Сергієнко М. С., Пантелєєва О. Я., Підлужна І. А. Формування лінгвістичної компетентності з використанням нейродидактики 2020. Інноваційна педагогіка. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_3/10.pdf (дата звернення 16.04.21).
11. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Головна редакція Української Радянської Енциклопедії Академії Наук Української РСР. Київ, 1974. 865 с. URL: <http://ev.vue.gov.ua/uploads/2018/04/Мельни...> (дата звернення: 31.03.21).
12. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/-английский/competence> (дата звернення: 22.04.21).
13. Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York. URL: <http://web.pdx.edu/~jkh/Chomsky-1972.pdf> (Last accessed: 14.04.21).
14. Caine G., Caine R. Overview of the Systems Principles of Natural Learning: World Wide Web: URL: <http://www.cainelearning.com>. (Last accessed: 14.04.21).
15. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. URL: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (Last accessed: 14.04.21).
16. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. URL: <http://www.academia.edu/Co>. (Last accessed: 14.04.21).
17. Javier Tarango, Juan D. Machin-Mastromatteo (2017). The Role of Information Professionals in the Knowledge Economy. URL: <https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences> (Last accessed: 14.04.21).

References

1. Volkova, I. V. (2017). Sutnist movnykh kompetentnostei ta yikh proektsiia na metodyku navchannia movy [The essence of language competencies and their projection on the methodology of language teaching]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» – Scientific notes of the National University "Ostroh Academy"*, 67, 73–76 [in Ukrainian].
2. Zahnitko, A. P. (2006). *Suchasni linhvistychni teorii* [Modern linguistic theories]. Donetsk: DonNU [in Ukrainian].
3. Korniienko, V. V. (2011). Rozvytok prykladnoi linhvistyky u konteksti intehratsii naukovykh haluzei [Development of applied linguistics in the context of integration of scientific branches]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi slu-zhby Ukrainy – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 5, 23–30 [in Ukrainian].

4. Kutsa, S. Suchasni metodyky vykladannia inozemnykh mov [Modern methods of teaching foreign languages]. URL: <http://www.oldconf.neasmo.org.ua/node/757> (data zvernennia: 16.04.21) [in Ukrainian].
5. Kucheruk, O. A. (2007). Shliakhy formuvannia movlennievoi kompetentnosti: psykhohlynvistychnyi pidkhid do navchannia ridnoi movy [Ways of formation of speech competence: psycholinguistic approach to learning the native language]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody» – Humanitarian Bulletin of Pereiaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda*, 12. URL: http://eprints.zu.edu.ua/19922/1/Kucheruk_1.pdf (data zvernennia: 16.04.21) [in Ukrainian].
6. Nikolaievoi, S. Iu. (Eds.). (2002). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh* [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. (2 ed.). Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
7. Nikolaievoi, S. Iu. (Eds.). (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
8. Ozhegov, S. I. (1990). *Slovar russkogo yazyka: 70000 slov* [Russian dictionary: 70,000 words]. Shvedovoy N. Yu. (Eds.). (23 ed.). Moscow: Russkiy yazyk [in Russian].
9. Osidak, V. V. (2017). Osoblyvosti zastosuvannia problemno-poshukovoho metodu u navchanni studentiv vyshchykh zakladiv osvity hramatyky inozemnoi movy [Peculiarities of application of problem-searching method in teaching students of foreign language grammar in higher educational institutions]. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*, 1, 9–15. URL: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua> ... (data zvernennia: 16.05.21) [in English].
10. Serhienko, M.S., Pantelieieva, O.Ya. & Pidluzhna, I.A. (2020). Formuvannia lnhvistychnoi kompetentnosti z vykorystanniam neirodydaktyky [Formation of linguistic competence using neurodidactics]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_3/10.pdf (data zvernennia 16.04.21) [in Ukrainian].
11. Melnychuka, O. S. (1974). *Slovyk inshomovnykh sliv* [Dictionary of foreign words]. *Holovna redaktsiia Ukrainskoi Radianskoi Entsyklopedii Akademii Nauk Ukrainskoi RSR – The main edition of the Ukrainian Soviet Encyclopedia of the Academy of Sciences of the Ukrainian SSR*. Kyiv. URL: <http://ev.vue.gov.ua/uploads/2018/04/Melny...> (data zvernennia: 31.03.21) [in Ukrainian].
12. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский-/competence> (дата звернення: 22.04.21) [in English].
13. Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York. URL: <http://web.pdx.edu/~jkh/-Chomsky-1972.pdf> (Last accessed: 14.04.21) [in English].
14. Caine G., Caine R. *Overview of the Systems Principles of Natural Learning*. URL: <http://www.cainelearning.com>. (Last accessed: 14.04.21) [in English].
15. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. URL: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (Last accessed: 14.04.21) [in English].
16. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. URL: <http://www.academia.edu/Co>. (Last accessed: 14.04.21) [in English].
17. Javier Tarango, Juan D. Machin-Mastromatteo (2017). *The Role of Information Professionals in the Knowledge Economy*. URL: <https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences> (Last accessed: 14.04.21) [in English].

Mykhailenko O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of the languages and methods of their teaching
T.H.Shevchenko National University «Chemihiv Colehium»
yarylona_1993@ukr.net
orcid.org/0000-0001-8982-9728

Mamchych O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of the languages and methods of their teaching
T.H.Shevchenko National University «Chemihiv Colehium»
constantaelena@ukr.net
orcid.org/0000-0003-1770-3311

FORMING OF LINGUISTIC COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN PRESCHOOL EDUCATION WHILE LEARNING ENGLISH

The article is devoted to the current problem of formation of linguistic competence of future specialists in preschool education while learning English. The aim of the research is to substantiate linguistic foreign language competence, determine the features, principles and methods of its formation; to develop and implement a set of exercises for the formation of grammatical component of future specialists in preschool education in the educational process while learning English. The formation of linguistic competence is one of the priorities of learning English, as it is impossible to learn a foreign language without knowledge of vocabulary, grammar, phonetics and spelling. Therefore, the problem of formation of linguistic foreign language competence is one of the most relevant one in higher education, in particular during the training of future specialists in preschool education.

According to certain tasks, the goal and hypothesis testing a complex system of research methods was used: theoretical, empirical, statistical on the basis of personality-oriented and competence approaches.

The scientific novelty of the study is the development and implementation a set of educational tasks in the educational process which have an effective influence on the level of linguistic competence of future specialists in preschool education.

The article substantiates the theoretical foundations of the process of formation of linguistic competence while learning English by future specialists during preschool education. The components, principles and methods of formation of linguistic competence while learning English are determined. The obtained results confirmed the legality of assumptions of the research, and implementation of goals and objectives became the basis for the corresponding conclusions.

The formed level of the grammatical component of future specialists in preschool education in the process of performing their educational tasks is a confirmation of the level of linguistic competence. In addition, the results of the study give grounds to note that the implementation of a set of tasks encourages students to be more active in the classroom, stimulates learning activities, helps to provide positive motivation and promotes better learning, critical thinking and skills of individual activity.

Key words: linguistic competence, grammatical component, future specialist, preschool education, principles, methods, the English language, knowledge, skills.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 374.7.09"18/19"

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-3-101-108

Вовк Л. П.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та історії педагогіки
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
matiola@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6885-311X

**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ІСТОРІЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ
УКРАЇНСЬКОГО СОЦІУМУ (II ПОЛ. XIX – 20-ТІ РР. XX СТ.)**

У статті розкривається важлива проблема – розвиток позашкільної освіти на тлі самореалізації української соціальної спільноти у II пол. XIX – 20-х рр. XX ст. Цей період в історії освіти є визначним, оскільки відбувалось відкриття ліцеїв, гімназій, університетів, формувались наукові товариства, з'являлись публічні бібліотеки, що сприяло збагаченню освітніх ресурсів, збільшенню кількості освітніх можливостей, а також підвищенню інтересу суспільства до освіти.

Автором уточнено, що провідним напрямом освіти дорослих того періоду було прагнення знайти співвідношення між змістом підтримуючого та інноваційного навчання. У статті охарактеризовано зв'язок різних аспектів зі змістом тогочасної позашкільної освіти, таких як принципи державотворення, суспільно-політичне, національне, моральне, духовно-релігійне життя України.

На основі вивчення й аналізу архівних джерел, документів, наукової літератури і періодики з'ясовується пріоритетність тенденцій освіти дорослих, поетапна детермінованість їх характеру і спрямованості соціокультурними умовами, філософією освіти як характеристиками самореалізації соціуму, особливості організаційно-педагогічного забезпечення проблеми.

Досліджується історія освіти дорослих, її сприяння вирішенню педагогічних, психологічних, соціальних, культурологічних, історичних проблем сучасності, проєктуванню науково-теоретичного пошуку і забезпеченню розбудови освіти. Акцентується, що генезис проблеми розкриває демократичні, гуманістичні показники освітніх основ українського менталітету. Виокремлюється гуманістичний аспект проблеми, який посилюється у зв'язку з вивченням досвіду, спрямованого на визначення людини як найвищої цінності.

Визначається, що зміст, принципи та структура неперервної освіти мають орієнтуватися на сучасний стан соціуму, його національно-культурні особливості. Важливим напрямом освітнього процесу дорослих має бути врахування тенденцій вітчизняної освіти замість переймання зарубіжних ідей, оскільки під час навчання це допоможе взяти до уваги певні риси в рамках нашого менталітету.

***Ключові слова:** освіта дорослих, український соціум, неформальна освіта, самоорганізація, самореалізація.*

Постановка проблеми. Освіта дорослих – неоприсутнена, остаточно незреалізована ідея розвитку особистості впродовж життя. Запровадження позашкільної освіти (неформальної освіти, освіти дорослих) в Україні (XIX ст.) збігається у часі з появою і розвитком неперервної освіти в Європі, динамічних змін у науці, соціально-економічних відносинах.

Організаційна діяльність по започаткуванню освіти дорослих в Україні в середині XIX – поч. XX ст. – це унікальне за своєю природою явище, оскільки прогресивними представниками українського суспільства розглядалось водночас як засіб і потреба самоорганізації українського соціуму.

Історія освіти дорослих в Україні (II пол. XIX – 20-ті рр. XX ст.) позначена внеском кількох генерацій української інтелігенції, ініціативи освітян, представників педагогічної думки і громадськості. Це, передусім, організатори і діячі закладів дорослих в Україні – М. Драгоманов, М. Пирогов, Х. Алчевська, В. Данилевський, О. Кониський, І. Стешенко, С. Русова, С. Сірополко та ін.

Пріоритетною тенденцією розвитку позашкільної освіти в Україні були пошуки співвідношення між змістом підтримуючого навчання (maintenance learning) – запровадження (елементарної грамотності, повторних класів, курсів і т.д.) та інноваційним навчанням (innovative learning) – відкриттям народних аудиторій, які могли б забезпечити поліфункціональний зміст освіти, сприяти поєднанню в освіті уявлення про навколишній світ і навколишню дійсність з усвідомленням у ньому особи, її національної, громадянської належності, засвоєння особливостей регіону і можливостей продуктивного життя [2, с. 38].

Тенденції історії освіти дорослих визначають, як освіта співвідносилась з тогочасним державотворенням, суспільним, громадським, національним, духовним, моральним і релігійним життям в Україні.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Найбільш повно висвітлюється питання становлення закладів освіти дорослих у 60-х рр. XIX ст. у праці Г. Жураківського (1978). Оцінки окремих параметрів проблеми ґрунтуються на працях дослідників історії освіти в Україні та окремих регіонах (О. Дзевєріна, М. Грищенко, С. Литвинова, Б. Мітюрова, В. Смаля, М. Ярмаченка та ін.).

Не можуть бути знехтувані публікації, присвячені висвітленню діяльності перших урядів України, праці, які розкривають характер національно-культурних перетворень 20-х рр., маловідомих сторінок національно-культурно-просвітницької діяльності. Теоретичний матеріал, що характеризує освіту дорослих початку XX ст., міститься у працях Я. Ряппо, Г. Гринька, М. Скрипника та ін. Своєрідно відображена названими авторами структура і зміст позашкільної освіти, зумовленість освіти існуючими соціально-політичними чинниками, часткова трансформація освіти дорослих у політосвіту.

Дослідники українці з еміграції також репрезентують широку амплітуду суспільних процесів в Україні у межах розглядуваної проблеми [7, с. 208].

При дослідженні історії освіти беруться до уваги ідеї Аристотеля, Сократа, Конфуція, Я. Коменського, Г. Сковороди, Т. Шевченка, які розкривають взаємозв'язок соціальних і педагогічних факторів у формуванні потреб особистості в освіті.

Ідеї, закладені в дотичних гуманітарних науках, зокрема в історіософських працях В. Антоновича, М. Драгоманова, М. Грушевського, І. Огієнка, О. Субтельного та ін., сприяють баченню специфічних ознак гуманістичного національно-орієнтованого змісту освіти. Доповнює проблему використання неопублікованих, раніше заборонених праць В. Антоновича, Д. Дорошенка, С. Русової, С. Сірополка та ін., документів періоду Центральної Ради [6, с. 163].

Опрацювання архівних матеріалів, використання джерел спецфондів, запровадження їх у науковий обіг, вивчення літератури діаспори, використання альтернативних оцінок авторів українці, що працюють у зарубіжних установах, дозволяє уникнути інформаційної обмеженості, кон'юктурних впливів у вирішенні досліджуваної проблеми, забезпечити вивчення тенденцій освіти незалежно від ідеологічної спрямованості державних установ та їх лідерів.

Місце освіти дорослих, як і освіти загалом в соціокультурних перетвореннях, визнається через урахування і підходів фахівців – філософів, істориків, правників, економістів, політологів: В. Андрущенко, І. Зязюна, І. Вернадського, О. Русового, О. Кістяківського, А. Тойнбі, Д. Чижевського, П. Юркевича та ін. [3, с. 72].

Комплексне розуміння історії освіти дорослих потребує єдиної нормативно-педагогічної мови, яка б характеризувала проблему впродовж її тривалого розвитку.

Мета статті. Мета розгляду проблеми в контексті історії самореалізації соціуму полягає в об'єктивному аналізі: висвітленні проблеми на різних етапах змістових,

статичних, динамічних ознак; у розкритті соціально-обумовлені і педагогічних особливостей, визначенні структуро-утворювальних принципів сформованості, у виявленні прогностичної значущості концепції неперервної освіти.

Вітчизняна освіта має глибокі історико-педагогічні корені «перманентної освіти». Вони спираються на класичні засади світової традиції, ідеалом якої була особистість, здатна інтелектуально вдосконалюватись протягом життя.

Виклад основного матеріалу. У XIX–XX ст. для характеристики проблеми освіти дорослих використовувались терміни «освіта дорослих», «позашкільна освіта» (з 90-х рр. XIX ст.), «політосвіта» (1920), «неперервна освіта» (з 60-х рр. XX ст.), «культосвіта», «позаінституційна освіта», «неформальна освіта» – залежно від потреби у виділенні певної групи особливостей, характерних для з'ясування завдань. Принципи взаємодії і взаємної адаптації термінів функціонують як увиразнювальні засоби характеристики предмета дослідження [2, с. 61].

У віковій традиції світової та української педагогічної думки неперервна освіта була невіддільною від розуміння людини, її духовного світу, місця знань. Концепцію неперервної освіти започатковано в теоріях Аристотеля, Сократа, Платона, Конфуція, Гесіода.

Домінантна лінія у спадщині мислителів Київської Русі в «Повчанні дітям» князя Володимира Мономаха та в ін., а згодом і діячів Києво-Могилянської академії, ґрунтується на постулаті, переконанні в тому, що освіта починається «от младых ногтей» (Г. Сковорода) і продовжується протягом усього життя. Ці та інші соціопедагогічні погляди зберегли свою основоположну сутність і в XIX ст. в започаткуванні систематизованих закладів освіти дорослих.

Уявлення про неперервну освіту в Україні узгоджувались із ренесансною педагогічною думкою, з поглядами Я. Коменського («Пампедія») [4, с. 127].

Педагогічна ідея Т. Шевченка про «красу патріархальної злагоди і доброжитності», використання у народних читальнях його «Кобзаря» (1840) і альбому офортів «Мальовнича Україна» (1844) слугували інтелектуальним стимулом народу до самоосвіти, до ідеї самореалізації особистості, самореалізації соціуму (громади) [4, с. 256].

XIX ст. в історії освіти виявилось ключовим. Відкриття університетів, ліцеїв, гімназій, утворення наукових товариств, публічних бібліотек розширило освітні можливості і зацікавленість багатьох верств суспільства освітою.

Певний вплив на стан освіти дорослих в Україні мали філантропічні заклади такого ж типу Англії, США. На початку XIX ст. організацію подібних закладів започаткували сподвижники освіти Чернігівщини.

Вітчизняні вчені М. Маркевич, І. Срезневський та ін. орієнтувались у пошуках альтернативної моделі освіти на поєднання знань з духовними потребами, впливали на проблему своєю діяльністю у народних аудиторіях, збагачували зміст своїми працями.

Праця В. Антоновича «Три національні типи народні» (досі не опублікована, згадується Л. В. вперше) є помітним надбанням українознавства, психолого-педагогічної науки. У ній розкриваються пізнавальні інтереси, свосвідність засвоєння знань українцями. Написанню праці передувала освітня діяльність автора разом із «хлопманами», вивчення ним етнографічної індивідуальності своїх учнів. Обґрунтувати можливість впливу освіти дорослих на загальний, соціальний рівень населення України намагалися Г. Андрузький, В. Білозерський, О. Пильчиков, М. Драгоманов та ін.

Перспективність закладів М. Пирогов вбачав уже в тому, що їх влаштовували «справжні малороси», «ревниві прихильники Куліша і Шевченка». Національний організм шкіл і аудиторій засновники оберігали від підпорядкування централізованій і місцевій владі. Формуванню національно-освітнього показника сприяли праці К. Ушинського, його філософсько-психологічні погляди на рідну мову, конкретизацію українського освітнього питання. М. Корф рекомендував, щоб «нетубільна інтелігенція» вивчала мову, щоб дорослі учні знали край, етнос регіонів, а освітяни, через «характер знань», апелювали до «філософського складу малороса». В лекціях на змістовному науково-теоретичному рівні викладались фольклорні, економічні, правові проблеми, які стосувались українського населення, його історії, економічних, промислових, народно-господарських особливостей краю. Зокрема, розкривались питання

спорідненості мов слов'янської групи, місце рідної мови, відмінності народної і літературної мови і т. д. [6, с. 67].

Теорія освіти дорослих як система наукових знань формувалась на основі вітчизняних здобутків перших народних аудиторій та недільних шкіл в Україні завдяки участі В. Данилевського, О. Потебні, Т. Лубенця, С. Сірополка, Б. Грінченка та ін. Педагогічна думка в Україні і за її межами черпала найпевніші узагальнення через праці наставників недільних шкіл – Т. Шевченка, М. Драгоманова, з робіт К. Ушинського та М. Пирогова, В. Рубакіна та ін., побудованих на використанні досвіду Малоросії.

«Дидактична і психологічна мета» освітян полягала в тому, щоб навчити дорослих застосовувати «абстрактні знання» у реальному житті. Дебатувались принципи науковості, систематичності, послідовності знань, обговорювались концепції вищого етапу освіти дорослих [7, с. 112].

Особливості українського менталітету, соціально економічні умови спричинили неоднорідність у характері спрямування освіти дорослих: у ній вбачали шлях до демократичної освіти, засіб розвитку особистості, важіль перебудови суспільства, забезпечення державницьких інтересів, ідеалів національно-освітньої політики.

Освіта дорослих уже в XIX ст. репрезентує модель втілення педагогічної спроби структурування загальнонаукових знань навколо ідеї осмислення факту українства.

М. Пирогов, прогресивні представники української інтелігенції, будучи обізнаними з діяльністю народних університетів у Західній Європі, вбачали в таких закладах перспективу неперервної освіти – від елементарної грамотності до самоосвіти, до народного університету, запровадження вітчизняних та зарубіжних педагогічних новацій.

За найнесприятливіших соціально-економічних умов в Україні витворювалась освіта, адекватна аналогам розвинених країн.

У другій половині XIX ст. в Україні працювали різні типи недільних шкіл: приватні, при училищах, земські, церковно-приходські.

У 80–90-ті рр. провідну роль у пропедевтиці та започаткуванні проблеми позашкільної освіти відіграли школа Х. Алчевської, колегія П. Галагана, наукові товариства, народні аудиторії, комісії народних читань, земства (з 1864 р.), приватні особи.

Початком систематизації наукових пошуків з проблеми освіти дорослих можна вважати 1915–1916 рр., коли земствами вперше проводилось обстеження позашкільної освіти, створювались організаційні умови підготовки навчально-методичної літератури. Розроблені за участю С. Сірополка та інших діячів програми Харківського земства передбачали вивчення пізнавальних можливостей, інтересів читачів, умов самоосвіти, стану народних читалень, лекційних аудиторій у регіоні.

Над змістом працювали представники абсолютно протилежних громадських і політичних напрямків. Це позначалось на характері і тенденціях, закладених в основі діяльності, на пошуках «надання людові свободи і науки», елементарних знань.

Різноманітність змісту освіти засвідчується самими номінаціями лекцій в аудиторіях дорослих: «Наука і філософія», «Філософське обґрунтування моралі», «Основи державного управління», «Радіоактивність», «Майбутні планети» та ін. На рівень і зміст впливали лектори – відомі вчені: В. Данилевський, М. Коновалов, О. Демченко, В. Перетц, Д. Багалій та ін. В орієнтації змісту на потреби сільського населення та інтереси робітників певною мірою використовувався досвід закладів Данії, Фінляндії, Швеції, Англії і Франції. Діячі освіти намагались наблизити бібліотеки-читальні до відповідних закладів німецьких університетів і педагогічних семінарій. Використовувались посібники («Maschunenelemente», «Zurkelzeichen»), моделі наочності, запозичені з досвіду берлінських шкіл.

Факти незаперечно доводять, що «духовно-моральне просвітництво» не протистояло науковому. Хоча популяризаторський і релігійний зміст лекцій поступався місцем науково-популярному. Опрацьовувалися програми, наближені до народних університетів [8, с. 16].

Збереження засад національного просвітництва відстоювали товариства «Просвіта», «Освіта», «Огниво», «Польський дім», «Товариство Талмуд-Тори» та ін.

Заборонені в 1911 р. «Просвіти» продовжували освітню діяльність у Чернігові, Катеринославі, Києві, на Кубані під вивісками наукових товариств. На початку XX ст.

поряд з освітянами та інтелігенцією, які обмежували знання вивченням «імунітету народного життя», «багатства етнографічного змісту», сформувалась нова генерація. Набували пріоритетності знання, які продукували відомі історики, економісти про «факт української етнографічної статистики», наявність «національної території».

Просвітницькі тенденції (II пол. XIX ст. – 1917 р.) не змінили стану освіти в Україні, не вплинули на загальноосвітній рівень народу, але забезпечили освіті дорослих накопичення досвіду інтегрування загальноосвітнього і національно-освітнього показників, випереджальний розвиток у порівнянні з загальною освітою на дальших етапах історії українського соціуму.

У 1917–1921 рр. незалежно від змін у державотворенні, політичних переорієнтацій, на успадкованій від попередніх етапів теоретичній, методичній базі більш-менш стабільно працювали заклади освіти дорослих.

Звернення Першого Українського уряду – Центральної Ради «Народам України» (1917) проголошувало право народів на вільний національно-культурний і науково-освітній розвиток. На основі I Універсалу Центральної Ради (червень, 1917) було створено Генеральний Секретаріат народної освіти, в складі якого діяв департамент позашкільної освіти. З'являються передумови створення в Україні системи позашкільної освіти.

У розбудові позашкільної освіти (1917–1921 рр.) брали участь представники української інтелігенції та педагогічної громадськості: С. Русова (очолювала департамент), О. Астряб, І. Крижанівський, М. Драй-Хмара, О. Левицький, Т. Лубенець, І. Огієнко, О. Полонський, С. Сірополко, Л. Чикаленко, В. Чехівський та ін. доклали немало практичного досвіду до організації і діяльності ініціатив як загальної, так і освіти дорослих. На освіту впливали «старі традиції і нові віяння», економічні і соціокультурні проблеми, зацікавленість різних соціальних і політичних сил [5, с. 26].

Протягом 1917–1921 рр. за діяльності Центральної Ради, Директорії, Гетьманату, Радянського уряду в позашкільній освіті зберігалися тенденції запровадження знань на «демократичній основі», орієнтації «на повну безпартійність», захисту освіти від «псевдонаукових впливів». В Україні набуло грамоти 350 тис. населення. В окремих губерніях грамотність зросла на 8–8,6 %. Урядом освіта дорослих вважалась «наймасовішою формою», засобом загальноосвітнього, загальнокультурного розвитку. Поряд з офіційною програмою «Грамота громадянина» (1918 р.) використовувались місцеві програми, каталоги, література, часописи 1917–1918 рр., підручники Х. Алчевської. Б. Грінченка, Т. Лубенця. Я. Чепіги, курси правопису і граматики І. Огієнка, букварі О. Потєбні, С. Русової. Рекомендувалось орієнтуватись на творчість народу («народний епос» і «талановитих» фахівців).

Діяльність народних університетів найбільше відповідає освітньому досвіду і традиціям попередніх десятиліть. Хоча самі університети не були однорідними. Одні являли собою сукупність закладів різного типу, інші підлаштовувались під вищі навчальні заклади, в аудиторіях окремих університетів читались лише лекції з розрізних проблем.

Водночас параметри розмежування загальноосвітнього і політичного, національно-освітні показники з практики офіційно не викоринювались. «Дух громадськості і громадянства» наукового просвітництва в аудиторіях зберігала інтелігенція, педагоги, вчені: В. Артоболевський, М. Зеров, І. Ворона, М. Холодний, П. Тутківський та ін. [3, с. 71].

У 1922 р. Кодексом законів про народну освіту закріплювався факт освіти дорослих. Хоча спрямування її було більше на політосвіту. Освіта дорослих централізовано почала переорієнтовуватись з особистісних на суспільні пріоритети, з освітніх тенденцій на політосвітні. В подальшому філософія освіти переорієнтовувалась із гуманістичного на ідеологічний показник.

Структура освіти дорослих у 20-ті рр. визначалась такою схемою: лікнеп, школа малописьменних, заходи сприяння самоосвіті, заклади підвищеного типу, недільні, вечірні, сільські, робітничі університети.

В 1920–1928 рр. з'являються регіональні ініціативні, альтернативні, демократичні моделі освіти. Поряд з виконанням закладами агітаційно-пропагандистських ідеологічних завдань, якими вони «довантажувалися» «згори», освітянам вдавалось

запроваджувати загальноосвітні, загальнонаукові і загальнокорисні знання. Створювались авторські колективи для підготовки підручників за участю відомих педагогів і вчених: О. Астряба, Л. Деполовича, О. Музиченка, О. Леуценка. Ініціативні програми лекційної, курсової діяльності, характеризувались взаємоузгодженням зі світовими освітніми новаціями [2, с. 48].

З 1924 р. організовуються зразкові заклади, додаткові курси елементарних знань з міжнародної політики, медицини і гігієни, правознавства, народознавства, довідкові столи, бюро. Самоосвіта реалізовувалась як педагогічне явище, яке мало свою завершеність і особливість педагогічної організації.

1922–1928 рр. були періодом «легальних можливостей» для взаємозабезпечення загальноосвітнього і національно-освітнього показника освіти дорослих. При закладах вводилась посада інспектора з українізації, створювались гуртки українознавства «самокурси з української мови та літератури» тощо.

У 20-ті рр. заклади дорослих, до цієї категорії відносимо і робфаки, виконували функції учасників наукового, просвітницького і краєзнавчого руху, доки загальноосвітнє краєзнавство централізовано не було замінене економічним.

При робітничих університетах до 1929 р. були відділення: суспільствознавства, українознавства, фізики, хімії, біології, медицини, техніки, літератури, історії.

У 1927–1930 рр. під впливом ліквідації ознак республіканської системи освіти, поширення ідеології, централізованого прийняття документів, які коригували освіту, рекомендацій про уникнення «культурництва», заміну уроків грамоти політграмотою тощо, зміст і структура позашкільної освіти остаточно переорієнтовувались. Проте демократичні, гуманістичні, національно-освітні особливості як феномени освіти не були виведені директивно. Ці риси – ознаки філософії вітчизняної освіти – виступають як продукт історичного розвитку культури, освіти і педагогічної думки [4, с. 289].

Набуті в освіті дорослих тенденції віддзеркалились на процесі використання українського досвіду за межами етноукраїнських кордонів. Уже у 1932 р. Український Народний Союз об'єднав у Парижі 75 культурно-освітніх центрів-«Просвіт».

У 60-ті рр. ХХ ст. зарубіжні країни визнали, що освітню політику потрібно міняти як за рахунок запровадження досягнень педагогічної науки та нових технологій, комп'ютерного навчання, так і за рахунок функціонування поруч з традиційною системою освіти додаткової неперервної освіти (системи освіти дорослих).

Висновки і перспективи. Досвід історії освіти дорослих може бути використаний у визначенні сучасних концептуальних положень освіти, зокрема: відтворення через освіту демократичних, гуманістичних ідеалів; співвідношення освіти з державотворенням, із суспільним, громадянським, духовним, національним, моральним, релігійним потенціалом; визначення характеру та можливостей ототожнення світогляду з наукою чи ідеологією у процесі освіти.

Сьогодні актуальним є визначення характеру і завдань освіти в межах концепції її неперервності, виявлення співвідношення загальноосвітнього, інноваційного, компенсаторного імперативів змісту освіти з її орієнтацією на особистість.

Апробовані українською педагогічною традицією у різних соціально-політичних умовах положення – як елементи загальної концепції освіти – можуть сприяти визначенню соціальної і педагогічної ролі неперервної освіти на різних етапах життя людини, визначенню підходів до форм освіти дорослих, віддиференціюванню і забезпеченню потреб кожного в загальнолюдських, культурологічних, політичних і прагматичних знаннях, педагогічній оснащеності закладів дорослих, у тому числі коригованих державними управлінськими структурами, співвідношенню діяльності закладів з потребами особистості і держави, інтеграції школи з інфраструктурами освіти дорослих у концепції неперервної освіти. Зміст і характер освіти дорослих повинен враховувати сучасний стан соціуму, передумови його національно-культурного розвитку, надаючи перевагу пріоритетним тенденціям вітчизняної освіти перед копіюванням чужого, оскільки перший відбиває особливості в площині нашого менталітету.

Література

1. Андрущенко В. Світанок Європи: проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття. Київ: Знання України, 2011. 1099 с.
2. Вовк Л. П. Історія освіти дорослих в Україні: нариси. Київ, 1994. 236 с.
3. Вовк Л. П. Освітній фактор як засіб поширення ідеї українства і української державності XIX – поч. XX ст. *Українська державність: історія і сучасність*: матер. наук. конф. Київ, 1993. С. 70–73.
4. 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.
5. Вовк Л. П. Базові компоненти світоглядно орієнтованих і професійно орієнтованих знань майбутнього педагога. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. Чернігів, 2018. С. 23–28.
6. Вовк Л. П. Громадсько-педагогічне сподвижництво. Етапи і особливості. Київ, 1998. 178 с.
7. Вихрущ В. О. Дидактична думка в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): проблеми розвитку теорії: в 2 ч. / за ред. Л. П. Вовк. Тернопіль: Підручники & посібники, 2000. Ч. 1. 433 с.; Тернопіль: ТАЙП, 2009. Ч. II. 430 с.
8. Вознюк О. В. Педагогічна діяльність протестантських громад у контексті освітньо-виховних процесів в Україні (середина XIX – 30-ті рр XX ст): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2017. 20 с.
9. Демченко Н. М., Богомаз Т. В. Категоріальний аспект неформальної освіти дорослих. *Labyrinths of Reality: Collection of scientific works / ed. by M. A. Zhurba*. Montreal: СРМ «ASF», 2020. Issue 3 (8). P. 63–66. (ISSN 2663-2225).
10. Драгоманов М. П. Вибране. Київ, 1991.

References

1. Andrushchenko, V. (2011). *Svitank Yevropy: problema formuvannia novoho uchytelia dlia obiednanoi Yevropy KhKhI stolittia* [Europe: the challenge of forming a new teacher for a united 21st century Europe]. Kyiv: Znannia Ukrainy [in Ukrainian].
2. Vovk, L. P. (1994). *Istoriia osvity doroslykh v Ukraini* [History of adult education in Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Vovk, L. P. (1993). *Osvitnii faktor yak zasib poshyrennia idei ukrainstva i ukrainsoi 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: istoriia i suchasnist – Ukrainian statehood: history and modernity*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Vovk, L. P. (2012). *Istoriia osvity i pedahohiky u zahalnoi, 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].
5. Vovk, L. P. (2018). *Bazovi komponenty svitohliadno oriietovanykh i profesiino oriietovanykh znan maibutnoho pedahoha* [Basic components of worldview-oriented and professionally oriented knowledge of the future teacher]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*. Chernihiv [in Ukrainian].
6. Vovk, L. P. (1998). *Hromadsko-pedahohichne spodyzhnytstvo. Etapy i osoblyvosti* [Social and pedagogical partnership. Stages and features]. Kyiv [in Ukrainian].
7. Vykhruyshch, V. O. (2000, 2009). *Dydaktychna dumka v Ukraini (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia): problemy rozvytku teorii* [Didactic thought in Ukraine (second half of the XIX – beginning of the XX century): problems of theory development]. Vovk L. P. (Ed.). Ternopil: Pidruchnyky & posibnyky. Vol. 1, 433; Ternopil: TAIP. Vol. II, 430 [in Ukrainian].
8. Vozniuk, O. V. (2017). *Pedahohichna diialnist protestantskykh hromad u konteksti osvitho-vykhovnykh protsesiv v Ukraini (seredyna XIX – 30-ti rr XXst)* [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].
9. Demchenko, N.M. & Bohomaz, T.V. (2020). *Katehorialnyi aspekt neformalnoi osvity doroslykh*. *Labyrinths of Reality: Collection of scientific works*. M. A. Zhurba (Ed.). Montreal: SPM «ASF», 3 (8), 63–66 [in English].
10. Drahomanov, M. P. (1991). *Vybrane* [Selected]. Kyiv [in Ukrainian].

Vovk L.

Doctor of Education (EdD), Professor
Head of the Department of Theory and History of Pedagogy
National Pedagogical Dragomanov University
matiola@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6885-311X

**ADULT EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE HISTORY
OF UKRAINIAN SOCIETY SELF-REALIZATION
(THE LATTER PART OF THE 19th CENT. – THE 1920^s)**

The article focuses on the important issue concerning the development of non-formal education in connection with self-realization of Ukrainian society from the latter part of the 19th century to the 1920s. It is underlined that in this period lots of educational institutions were opened (lyceums, gymnasiums, universities), as well as scientific organizations and public libraries and that was a significant contribution to the development of education since this was followed by the enriching of educational resources, increasing the number of educational opportunities and public interest in education.

The article reveals the main direction that the adult education of that time was led by – it strove to find correlation between the maintenance and innovative learning. The connection of different aspects (state formation, socio-political, national, moral and religious life of Ukraine) with the education of that time is described in the article.

On the basis of the study and analysis of archival sources, documents, scholarly literature and periodicals it is found out the priority of trends in adult education, the gradual determination of their nature and focus on sociocultural conditions, philosophy of education as characteristics of society self-realization, organizational and pedagogical peculiarities of the problem.

The history of adult education is investigated in the article, as well as its influence on pedagogical, psychological, social, cultural, historical problems of our time. The study of the adult education history makes contribution to scholarly and theoretical research, the development of education. It is highlighted that the genesis of the problem reveals the democratic, humanistic indicators of the education basics of the Ukrainian mentality. Humanistic aspect of the matter is singled out and it is intensified in connection with the study of experience aimed at defining man as the highest value.

It is determined that the principles of non-formal education should focus on the current state of society, its national and cultural characteristics. The important task of the adult educational process is to take into account the trends of domestic education instead of adopting foreign ideas, because during the learning process it will help to take into account certain features within our mentality.

Key words: adult education, Ukrainian society, non-formal education, self-organization, self-realization.

УДК 378.011.3-051:78](092)

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-3-109-115

Йотка В. В.

аспірантка кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
borisyuk.vv@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-2182-110X

**ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ І НАУКОВІ ЗДОБУТКИ
ПРОФЕСОРА О. Я. РОСТОВСЬКОГО**

У статті висвітлюється життєвий шлях та наукові здобутки професора О. Ростовського, значення яких є важливими у контексті дослідження історії освіти і становлення музичної педагогіки України часів її незалежності.

Метою нашого дослідження є привернення уваги до постаті О. Ростовського у контексті становлення музичної педагогіки незалежної України та забезпечення належного місця доробку вченого серед науковців, що працювали за даною тематикою.

Для цього нами було проаналізовано відомі факти біографії та науковий доробок О. Ростовського, що складається з програм з музики для початкової та середньої школи (створені групою авторів на чолі з О. Ростовським) та поурочних методичних розробок; підручника з музики для 1 класу (у співавторстві); навчально-методичних посібників з теорії та методики музичної освіти для студентів-майбутніх вчителів музики, а також серією дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, захищених під його керівництвом (всього 12 дисертацій). Наявність кола учнів та наукових однодумців дає змогу говорити про існування наукової школи під керівництвом О. Ростовського, яка пропагувала споріднені педагогічні ідеї та мала спільність досліджуваних тем.

Вивчивши описану тему, ми дійшли висновку, що наукова спадщина професора О. Ростовського є однією з фундаментально важливих віх розвитку музичної педагогіки України часів становлення її незалежності та державності. Саме завдяки підходу науковця до навчання дітей музики, що засновувався на використанні національної культури у поєднанні з педагогічною концепцією Д. Кабалевського відбувалося закладення підвалин національної самоідентифікації школярів, що мало критичне значення в умовах здійснення бурхливих державотворчих процесів, а завдяки науковому керуванню уможлиблювалось поширення застосування методики музичного навчання дітей.

Наукова новизна даного дослідження полягає у систематизації доробку професора О. Ростовського, а практична значимість становить собою інформативний базис для проведення подальших більш ґрунтовних досліджень.

Ключові слова: професор О. Ростовський, музична педагогіка, музична освіта, теорія і методика музичної освіти.

Постановка проблеми. В умовах неоднозначних реалій сьогодення, у контексті стрімкого реформування системи початкової та середньої освіти загалом та музичної освіти зокрема задля інтегрування українських освітніх реалій з європейськими, зміни є системними та надзвичайно прогресивними. Проте, це не змінює той факт, що біля витоків музичної освіти початкової та середньої школи незалежної України стоїть професор О. Я. Ростовський, саме на основі програм з музики, створених під його керівництвом, будувалися всі наступні.

Аналіз останніх досліджень і наукових публікацій. Серед наукових досліджень, що мають актуальність та були здійснені протягом п'яти останніх років, до робіт професора О. Я. Ростовського фрагментарно звертаються у своїх публікаціях О. Алік-сійчук, С. Горбенко, А. Зайцева, Н. Кьон, Т. Лисенко, М. Михаськова, О. Морозова, Л. Сбітнева, Г. Стець, Т. Стратан-Артишкова, В. Юнда. Натомість, Є. Проворова у

дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук досить детально розглядає наукові погляди О. Ростовського.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми полягає у необхідності виокремлення особистості О. Я. Ростовського та його педагогічної творчості з контекстуальних умов еволюції поглядів у царині музичної та музично-педагогічної освіти України.

Мета статті: окреслити значення постаті професора О. Я. Ростовського у становленні музичної педагогіки України.

Виклад основного матеріалу. Олександр Якович Ростовський народився в с. Чупира (Київська обл., Білоцерківський район) 15 березня 1946 року. Освіту здобував у наступних навчальних закладах: Луцьке педагогічне училище (музичний відділ), Ніжинський державний педагогічний інститут імені Миколи Гоголя (музично-педагогічний факультет). Після отримання диплому про вищу освіту в 1969 році О. Ростовський залишається на факультеті та розпочинає педагогічну діяльність на посаді викладача. У 1978 р. закінчує аспірантуру Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, роком пізніше (у 1979 р.) успішно захищає кандидатську дисертацію на тему «Естетичне виховання підлітків засобами героїчної музики». У цей самий час О. Я. Ростовський переходить на посаду старшого викладача, тоді ж його обирають завідувачем кафедри музики (нині – кафедра музичної педагогіки та хореографії). 1980 року О. Ростовському присвоєно вчене звання доцента [6].

Вже у цей час починає викристалізовуватись авторська концепція О. Я. Ростовського, що пропагує відновлення українських традицій та коріння: музичне виховання школярів на основі української національної культури, поєднання якої з загальновідомою педагогічною концепцією Д. Кабалецького призводить у 1988 році до формування авторської групи у складі З. Т. Бервецького, Р. О. Марченко, Л. О. Хлебникової на чолі з О. Я. Ростовським, спільними зусиллями якої були підготовлені та видані програми з музики для загальноосвітніх шкіл (у 1991 р.). Програми неодноразово перевидавалися та удосконалювалися, відповідаючи на виклики нових потреб суспільства та школи (у 1992, 1996, 2000, 2001, 2002, 2006 та 2007 рр.) [6]. Важливо зазначити, що на теренах незалежної України саме вищезазначена авторська група створила перші вітчизняні програми з музики. Національно-патріотична спрямованість програм стала надзвичайно значущим кроком у спрямуванні самоідентифікації підростаючого покоління на зламі української державності.

Проте, О. Ростовський переймався проблемами не лише початкової та середньої школи, а й усвідомлював також потребу у вдосконаленні системи вищої освіти. Саме з його ініціативи у 1990 р. у Ніжинському державному педагогічному інституті вперше на теренах України було відкрито набір студентів за спеціальністю «Музика і хореографія» [6].

Усвідомлюючи важливість та необхідність подальших наукових розвідок у царині музичного мистецтва та для отримання вченого звання професора, яке б доповнило отриману в 1993 році посаду професора, О. Ростовський у 1994 році успішно захищає дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук на тему «Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів».

Протягом усього часу професійної діяльності проф. О. Ростовський формує навколо себе наукове коло однодумців, а після успішного захисту дисертації скеровує наукову діяльність послідовників. Наукове керівництво професора О. Ростовського представлене дванадцятьма кандидатськими дисертаціями, написаними та захищеними протягом 1999–2016 рр. Серед дисертантів як викладачі Ніжинського державного університету (Л. Гусейнова, Ю. Дворник, О. Коваль, О. Пархоменко, В. Ревенчук, О. Спіліоті, О. Щербініна), так і представники наукових спільнот таких міст, як Глухів (В. Мішедченко), Хмельницький (М. Михаськова, О. Морозова), Чернігів (В. Вергунова, О. Грисюк) [6]. Принагідно зазначити, що всі науковці, скеровувані проф. О. Ростовським, наразі успішно продовжують наукову діяльність, підтримуючи рівень заданого престижу. Коло досліджень даної наукової школи зосереджене навколо таких питань, як формування музичної [1] та музично-педагогічної культури [5], формування

музичних здібностей [3], музично-стильових уявлень [21], музично-інтонаційного мислення [20], творчих якостей [2], фахової компетентності [4].

Будучи найпершим викладачем факультету, що досяг таких наукових висот, Олександр Якович у 1996 році був обраний на посаду декана музично-педагогічного факультету (з 2004 р. – факультету культури і мистецтв). Після завершення двох строків на посаді декана факультету у 2006 р. проф. О. Ростовський повертається до управління кафедрою [6], закінчивши трудову діяльність на цій самій посаді у 2016 році.

Для вшанування пам'яті науковця після його смерті, у вересні 2016 року Вчена рада Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя присвоїла ім'я Олександра Ростовського факультету культури і мистецтв, де він працював та досяг визнання [6] (з 1 жовтня 2019 р. – Навчально-науковий інститут мистецтв імені Олександра Ростовського).

За життя науковець усвідомлював важливість публікацій як способу для молодих науковців заявити про себе та свою діяльність науковій спільноті. Він був членом редакційної колегії п'яти випусків збірника наукових праць «Актуальні питання мистецької педагогіки» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії з часу його заснування у 2011 р. до 2016 року; з 2012 р. до 2015 р. також входив до складу редакційної колегії збірника праць молодих науковців «Педагогічний альманах» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та брав участь у виданні трьох випусків збірника; також протягом значного періоду часу був заступником головного редактора наукового видання «Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, за його участі вийшли у світ щонайменше 35 випусків.

Цікавим фактом, що стосується участі у складі редакцій наукових видань є матеріали засідання Вченої ради Київського університету імені Бориса Грінченка від 23 червня 2016 року, де є рішення про виведення професора О. Ростовського зі складу редакційної колегії наукового журналу «Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі» за загальною редакцією О. М. Олексюк [9]. Це рішення, що, вочевидь, було прийняте через незадовільний стан здоров'я науковця, водночас свідчить про бажаність його кандидатури у складі колегії, адже перший випуск журналу буде виданий аж 9 вересня 2016 року.

Також в період активної наукової та педагогічної діяльності О. Ростовським особисто було засновано періодичне видання збірника науково-методичних статей, призначеного для публікацій викладачів, студентів і аспірантів факультету культури і мистецтв, під назвою «Проблеми мистецької освіти». Перший випуск було видано у 2007 році, всього ж як відповідальний редактор науковець очолив вихід у світ 10 випусків (до 2015 року). На сьогоднішній день дана періодична збірка продовжує існування та випускається під редакцією послідовників наукової школи та колег професора – О. Коваль та Ю. Дворника.

Також з 2017 року інститут щорічно проводить Всеукраїнські мистецько-педагогічні читання, присвячені вшануванню пам'яті професора О. Я. Ростовського; тематика, яку охоплює дана науково-практична конференція – «Актуальні проблеми мистецької освіти».

Науковий внесок професора О. Ростовського у розвиток системи музичного навчання школярів представлений, окрім низки програм з музики для загальноосвітніх шкіл та поурочних методичних розробок як для молодшої, так і для середньої школи [7; 8], підручником «Музичне мистецтво» для першого класу загальноосвітніх навчальних закладів, виданим у 2012 році у співавторстві з В. Островським та М. Сидором. Підручник був рекомендований МОН України на основі позитивного висновку експертизи, здійснюваної Інститутом проблем виховання НАПН України та став переможцем Всеукраїнського конкурсу рукописів підручників [19].

Надзвичайно велику роль у реформації музичної освіти школярів мало те, що проф. О. Ростовський, працюючи в університеті, був безпосередньо причетний до формування професійних якостей майбутніх вчителів музики. Такий системний підхід давав змогу бачити зсередини всю вертикаль освіти, ефективно скеровувати та уникати «білих плям» у підготовці викладачів.

Відчуваючи гостру потребу у сучасній методичній літературі для студентів – майбутніх вчителів музичного мистецтва – науковець видає серію посібників, що покликані закласти основи професійної підготовки: «Педагогіка музичного сприймання» (1997 р.) [15], «Методика викладання музики у початковій школі» та «Методика викладання музики в основній школі» (2000, 2001 р.) [12; 11], збірник «Музична педагогіка», що містить навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали (2001 р., оновлений та перевиданий у 2008 р.) [14].

Орієнтуючись на потреби студентства в отриманні комплексу знань не тільки з методики а ще й з теорії та історії, О. Ростовський у 2003 році видає навчальний посібник «Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки» [10], в якому в доступній формі та достатньому обсязі окреслює основні досягнення європейських попередників.

Проте, вершиною стає підручник «Теорія і методика музичної освіти» (2011 р.) [18]. Книга демонструє комплексний підхід до підготовки фахівця, яким і послуговувався О. Ростовський: спочатку вивчаються основні віхи розвитку європейської музичної педагогіки від античності до поглядів сучасності, адже історична обумовленість спонукає розглядати саме культурно споріднені вчення.

Особлива увага приділена детальному розгляду педагогічних ідей провідних українських музикантів-педагогів: М.Леонтовича, К. Стеценка, В. Верховинця та Б. Яворського. Після розгляду історичного та культурного контекстів, увага приділяється сучасному стану, тенденціям та перспективам розвитку музичної освіти в Україні.

Лише після засвоєння знань про детермінанти сучасної дійсності в музичній освіті науковець переходить до методичних основ музичної освіти школярів з подальшим більш детальним розглядом методики роботи з основними видами діяльності на уроці музики: слухання, навчання співу та засвоєння музичних знань. Накопичивши знання про складові елементи уроку, потрібно рухатися шляхом від часткового до цілого та опанувати методику проведення уроків музики.

Вже в той час професор О. Ростовський веде мову про взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики та їх синтезування для якісного музичного сприймання, тобто для «осягнення і осмислення тих значень, якими володіє музика, як мистецтво» [18, с. 241].

Публіцистична активність професора була досить помірною, проте статті його авторства порушують актуальні та фундаментальні проблеми, серед яких системний інтерес був приділений проблемі гуманізації музичної освіти, її детермінантам та шляхам реалізації. Найважливіші результати досліджень з цієї тематики були, на нашу думку, опубліковані у таких наукових статтях, як: «Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи» (2001 р.) [17], «Методологічні орієнтири гуманізації музичної освіти у контексті природи музичного сприймання» (2015 р.) [13], «Природа музичного мистецтва як гуманізуючий чинник музичної освіти» (2015 р.) [16].

Незважаючи на невпинну еволюцію системи поглядів на музичну освіту, місце професора О. Ростовського у становленні національної музичної педагогіки України часів її незалежності є, беззаперечно, надзвичайно важливим, адже саме його напрацювання стали фундаментом для нових наукових здобутків, саме він запустив потужний процес повернення до власної історії, витоків, націоналізації музичної педагогіки, що має значно глибше значення для розвитку особистостей школярів, ніж просто знайомлення з народними піснями та іграми. Глибинна суть полягає у зрощуванні покоління молоді у лоні народних традицій та культури, що на зорі суверенної державності закріпило усвідомлення правильності обраного шляху та доцільності руху особистості у заданому напрямку.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Професор Олександр Якович Ростовський – визначна постать в історії становлення музичної освіти школярів, адже саме завдяки його науковим працям та втіленню їх у дійсність відбувалося становлення національної музичної культури нової генерації народжених в незалежній Україні дітей шляхом впровадження одиниць народної культури до шкільної програми з уроку мистецтва – музики.

Проте, багато сторінок життя О. Ростовського, його наукової та педагогічної діяльності та впливу її на систему музичної освіти сьогодення все ще залишаються недостатньо розкритими, що дає змогу говорити про проведення подальших розвідок на дану тему.

Література

1. Грисюк О. М. Формування музичної культури молодших школярів в умовах взаємодії загальноосвітньої і дитячої музичної шкіл: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин, 1999. 193 с.
2. Дворник Ю. Ф. Формування творчих якостей майбутнього вчителя музики засобами комп'ютерних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ніжинський держ ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин, 2013. 260 с.
3. Коваль О. В. Формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. М. Гоголя. Київ, 2002. 251 с.
4. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. Київ, 2007. 235 с.
5. Мішедченко В. В. Формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя. Ніжин, 2002. 223 с.
6. Наукова школа доктора педагогічних наук, професора Олександра Яковича Ростовського. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. URL: <http://www.ndu.edu.ua/index.php/ua/naukova-shkola>
7. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл; Музика. 1–4 класи / підгот. О. Я. Ростовський та ін. Київ: Перун, 1996. 126 с.
8. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл; Музика. 5–8 класи / підгот. О. Я. Ростовський та ін. Київ: Перун, 1996. 101 с.
9. Рішення засідання Вченої ради 23 червня 2016 р. Київський університет імені Бориса Грінченка. URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/nmc.nd/-vchena_rada/2016/irshennia_06_23.pdf
10. Ростовський О. Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки: навч. посіб. Ніжин: Видавництво НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. 193 с.
11. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навч. кн. Богдан, 2001. 216 с.
12. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі: навч.-метод. посіб. 2-е вид., доп. Тернопіль: Навч. кн. Богдан, 2001. 216 с.
13. Ростовський О. Я. Методологічні орієнтири гуманізації музичної освіти у контексті природи музичного сприймання. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 56–59.
14. Ростовський О. Я. Музична педагогіка. Навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали: навч. посіб. Ніжин: Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя, 2008. 191 с.
15. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посіб. Київ: Ін-т змісту і методів навчання, 1997. 248 с.
16. Ростовський О. Я. Природа музичного мистецтва як гуманізуючий чинник музичної освіти. *Проблеми мистецької освіти*: зб. науково-методичних статей. 2015. Вип. 9. С. 5–14.
17. Ростовський О. Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2001. № 2. С. 15–22.
18. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. / Тернопіль: Навч. кн. Богдан, 2011. 639 с.
19. Ростовський О. Я., Островський В. М., Сидір М. В. Музичне мистецтво: підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль: Навч. кн. Богдан, 2012. 119 с.
20. Спіліоті О. В. Формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ніжинський держ ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин, 2012. 271 с.
21. Щербініна О. М. Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин, 2004. 241 с.

References

1. Hrysiuk, O. M. (1999). Musical culture of junior schoolchildren formation in the conditions of comprehensive and children's music schools interaction [Formation of musical

- culture of junior schoolchildren in the conditions of interaction of secondary and children's music schools]. Candidate's thesis. Nizhyn [In Ukrainian].
2. Dvornyk, Yu. F. (2013). Future music teacher creative qualities formation by means of computer technologies [Formation of creative qualities of the future music teacher by means of computer technologies]. Candidate's thesis. Nizhyn [in Ukrainian].
 3. Koval, O. V. (2002). Junior schoolchildren musical abilities formation at music lessons [Formation of musical abilities of junior schoolchildren in music lessons]. Candidate's thesis. Nizhyn [in Ukrainian].
 4. Mykhaskova, M. A. (2007). Future music teacher professional competence formation [Formation of professional competence of the future music teacher]. Candidate's thesis. Nizhyn [in Ukrainian].
 5. Mishedchenko, V. V. (2002). Future teachers of music and elementary school musical and pedagogical culture formation [Formation of musical and pedagogical culture of future primary school and music teachers]. Candidate's thesis. Nizhyn [in Ukrainian].
 6. Naukova shkola doktora pedahohichnykh nauk, profesora Oleksandra Yakovycha Rostovskoho [Scientific School of Doctor of Pedagogical Sciences, Professor O. Ya. Rostovsky]. Nizhyn Gogol State University. URL: <http://www.ndu.edu.ua/index.php/ua/naukova-shkola> [in Ukrainian].
 7. Rostovskyi, O.Ya., Marchenko, R.O., Khlebnykova, L.O. & Bervetskyi, Z.T. (1996). Prohramy ta pourochni metodychni rozrobky dlia serednikh zahalnoosvitnikh shkil; Muzyka. 1–4 klasy [Programs and tutorials for secondary schools; Music. 1–4 grades]. Kyiv [in Ukrainian].
 8. Rostovskyi, O.Ya., Marchenko, R.O., Khlebnykova, L.O. & Bervetskyi, Z.T. (1996). Prohramy ta pourochni metodychni rozrobky dlia serednikh zahalnoosvitnikh shkil; Muzyka. 5–8 klasy [Programs and tutorials for secondary schools; Music. 5–8 grades]. Kyiv [in Ukrainian].
 9. Rishennia zasidannia Vchenoi rady 23 chervnia 2016 r. Borys Grinchenko Kyiv University. URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/nmc.nd/vchena_rada/2016-rishennia_06_23.pdf [in Ukrainian].
 10. Rostovskyi, O. Ya. (2003). *Leksii z istorii zakhidnoievropeiskoi muzychnoi pedahohiky* [Lectures on the history of Western European music pedagogy]. Nizhyn: Vydavnytstvo NDPU im. M.Hoholia [in Ukrainian].
 11. Rostovskyi, O. Ya. (2001). *Metodyka vykladannia muzyky v osnovnii shkoli* [Methods of music teaching in secondary school]. Ternopil: Navchalna knyha Bohdan [in Ukrainian].
 12. Rostovskyi, O. Ya. (2001). *Metodyka vykladannia muzyky v pochatkovii shkoli* [Methods of music teaching in primary school]. Ternopil: Navchalna knyha Bohdan [in Ukrainian].
 13. Rostovskyi, O. Ya. (2015). Metodolohichni oriientyry humanizatsii muzychnoi osvity u konteksti pryrody muzychnoho sprymannia [Methodological guidelines for the music education humanization in the context of the musical perception nature]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia – Scientific notes of Nizhyn State University Nikolai Gogol*, 1, 56–59 [in Ukrainian].
 14. Rostovskyi, O. Ya. (2008). *Muzychna pedahohika. Navchalni prohramy, metodychni rekomendatsii ta materialy* [Music pedagogy. Educational programs, methodical recommendations and materials]. Nizhyn: Vydavnytstvo NDU im. M. Hoholia [In Ukrainian].
 15. Rostovskyi, O. Ya. (1997). *Pedahohika muzychnoho sprymannia* [Musical perception pedagogy]. Kyiv: Instytut zmistu i metodiv navchannia [in Ukrainian].
 16. Rostovskyi, O. Ya. (2015). Pryroda muzychnoho mystetstva yak humanizuiuchy chynnyk muzychnoi osvity [The nature of musical art as a music education humanizing factor]. *Problemy mystetskoi osvity – Problems of art education*, 9, 5–14 [in Ukrainian].
 17. Rostovskyi, O. Ya. (2001). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzyky: problemy i perspektyvy [Future music teachers professional education: problems and prospects]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho derzhavnoho pedahohichnoho universy-tetu imeni Volodymyra Hnatiuka – Scientific notes of Ternopil State Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk*, 2, 15–22 [in Ukrainian].
 18. Rostovskyi, O. Ya. (2011). Teoriia i metodyka muzychnoi osvity [Theory and methods of music education]. Ternopil: Navchalna knyha. Bohdan [in Ukrainian].
 19. Rostovskyi, O.Ya., Ostrovskyi, V.M. & Sydir, M.V. (2012). *Muzychne mystetstvo* [Musical art]. Ternopil: Navchalna knyha Bohdan [in Ukrainian].
 20. Spilioti, O. V. (2012). Future music teachers musical-intonational thinking formation in the process of professional training [Formation of musical-intonational thinking of future music teachers in the process of professional training]. Candidate's thesis. Nizhyn [in Ukrainian].

21. Shcherbinia, O. M. (2004). Future music teachers musical and stylistic impressions formation in the process of instrumental and performance training [Formation of musical and stylistic representations of future music teachers in the process of instrumental and performance training]. Candidate's thesis. Nizhyn [in Ukrainian].

Yotka V.

Post-graduate student at the Department of Pedagogics, Primary Education and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
borisyuk.vv@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-2182-110X

PROFESSOR O. ROSTOVSKYI'S LIFE AND SCIENTIFIC ACHIEVEMENTS

The article informs about Professor O. Rostovskyi's life and scientific achievements significance of which is extremely great in the context of studying the formation of music pedagogy history in Ukraine since its independence.

The purpose of our study is to draw attention to the figure of Oleksandr Rostovskyi in the context of music pedagogy formation together with the creation of a country of independent Ukraine. Also very important is to ensure a proper place for his proceedings among scientists who have worked on the same topic.

We analyzed O. Rostovskyi's biography and scientific heritage. Mainly the last one consists of music programs for primary and secondary school (created by a group of authors led by Oleksandr Rostovskyi) and lesson outlines; music schoolbook for 1st grade (co-authored); manuals on the music education theory and methods for future teachers of music who study at high educational establishments. Very special section of his research activities is scientific supervision of dissertations for the pedagogical sciences candidate degree in its total number of 12. A circle of like-minded people and students makes it possible to talk about a scientific school leadershiped by O. Rostovskyi which promoted related pedagogical ideas and had research topics commonality.

The conclusion is that the scientific heritage of Professor O. Rostovskyi is one of the fundamentally important milestones in the development of Ukrainian music pedagogy during its independence and statehood formation.

It is thanks to the scientist's approach to teaching children music which was based on the use of national culture combined with the pedagogical concept of D. Kabalevskiyi the foundations of schoolchildren national self-identification were laid.

This was critically necessary in rapid state-building processes terms and thanks to scientific supervision it became possible to use the complex of children musical education methods.

The scientific originality of this article lies in the field of systematization of Professor O. Rostovskyi's work. The practical significance means the acquiring of informative basis for further more detailed research.

Key words: Professor O. Rostovskyi, music pedagogy, music education, theory and methods of music education.

УДК 378:78](477.51)(092)
DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-3-116-122

Коваль О. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
koval.olenav@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9207-4469

Дворник Ю. Ф.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
dvornik_urtyu@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7497-0515

**МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ
ПРОФЕСОРА О. Я. РОСТОВСЬКОГО**

Стаття присвячена висвітленню мистецько-педагогічних інновацій професора О. Я. Ростовського та розкриття їх значення в контексті розвитку вітчизняної мистецької освіти. Авторами здійснено короткий аналіз досягнень музиканта-педагога, який дає підстави говорити про їх беззаперечну цінність.

Наголошується, що сьогодні важко переоцінити внесок вченого у шкільну мистецьку освіту, методику викладання уроків в закладах загальної середньої освіти, систему підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва тощо. З точки зору сьогодення такі праці, як «Методика викладання музики в початковій школі», «Методика викладання музики в основній школі», «Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки», «Педагогіка музичного сприймання», «Теорія і методика музичної освіти» не лише не втрачають своєї актуальності, а навпаки знаходять все нових і нових прихильників.

Особливої ваги результати музично-педагогічної діяльності вченого набували в умовах становлення молоді держави та розбудови національної системи освіти, який був глибоко переконаний у важливості професії вчителя музичного мистецтва, необхідності досягнення ним високого рівня педагогічної майстерності. Ним обґрунтовані нові концептуальні підходи до поліпшення якості шкільної мистецької освіти, необхідності оновлення програм з музики, змісту уроків, переосмислення їх мети й завдань, вивчення й узагальнення передового вітчизняного та європейського досвіду, широкого впровадження в освітню практику інноваційних розробок.

Одним з важливих напрямків діяльності вченого було наукове керівництво дисертаційними дослідженнями в галузі музичної педагогіки. В статті підкреслюється, що наукова школа професора О. Я. Ростовського відзначається інноваційністю підходів до вирішення актуальних проблем мистецької педагогіки, а результати проведених досліджень новизною та вагомістю висновків.

Авторами статті відстоюється думка щодо необхідності подальшого вивчення здобутків ученого, оскільки переконані в їх новизні та беззаперечній цінності для сучасної теорії та практики мистецької освіти.

Ключові слова: інноватика, мистецько-педагогічна інноватика, методика музичної освіти, вчитель музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Зростаючі потреби суспільства в якісній освіті спонукають до пошуку шляхів її удосконалення: через оновлення системи управління, покращення кадрового складу, матеріально-технічного забезпечення освітніх закладів, розробки нових педагогічних технологій та методик тощо. Особливої ваги проблема модернізації освітньої галузі набуває в умовах інтеграції України в європейський

та світовий освітні простори і це торкнулося всіх галузей знань і спеціальностей. Яскравим прикладом, зокрема, може бути мистецька освіта.

Значний внесок у справу її становлення і розвитку зробив Олександр Якович Ростовський – доктор педагогічних наук, професор, автор цілої низки праць, в яких переосмислено вітчизняний та світовий педагогічний досвід, запропоновані нові концептуальні підходи до вирішення проблеми музичного виховання школярів. Далекоглядність вченого, розуміння важливості професії вчителя музичного мистецтва, любов до дитини та величезна працьовитість дозволили удосконалити зміст методики музичної освіти, розкрити закономірності та принципи й створити ще в 1991 році програми з музики для закладів загальної освіти, які й сьогодні не втратили своєї актуальності, мають всі ознаки новизни й відповідають найвищим освітнім стандартам. Всі його праці є інноваційними по своїй суті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічна інноватика взагалі, й мистецько-педагогічна зокрема, стала предметом пошуків багатьох науковців. Її досліджували В. Вергунова, І. Дичківська, О. Дубасенюк, К. Завалко, Л. Козак, В. Лабунець, Л. Ліхницька, Ю. Мережко, С. Сисоєва, Сі Даофен, О. Топузов, Т. Турчин та ін. Актуалізувалися питання щодо обґрунтування структурних компонентів та методичної моделі інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики (В. Лабунець), методики використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до співацької діяльності (Сі Даофен), аналізу інноваційної діяльності як складової професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва (Ю. Мережко), розкриття інноваційної сутності видів і форм діяльності на уроках музики в початковій школі (Т. Турчин) тощо. Проблеми педагогічної інноватики розглядалися на наукових конференціях та були предметом обговорення на круглих столах. Втім, і сьогодні вони залишаються актуальними та потребують подальшого вивчення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однією з актуальних проблем сучасної мистецької освіти є недостатній аналіз та узагальнення кращих її здобутків, особливо в площині інноваційності. Існує реальна потреба їх широкого впровадження в освітню практику. Роль корифеїв педагогічної науки в продукуванні інноваційних ідей сьогодні важко переоцінити. Особливе місце серед них належить О. Я. Ростовському – відомому широкому колу вітчизняних і зарубіжних науковців, педагогам-практикам, студентській молоді. Однак, можна констатувати й те, що на сьогодні його праці потребують більш ґрунтовного вивчення, зокрема в контексті інноваційності запропонованих ідей.

Відтак, мета статті полягає у висвітленні мистецько-педагогічних інновацій професора О. Я. Ростовського і розкритті їх значущості для сучасної мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає Л. Козак, інноваційна освіта стає сьогодні домінуючою тенденцією у всьому світі й виступає альтернативою традиційній, знаннєвій парадигмі освіти [5, с. 74]. Від того наскільки вона відповідатиме не лише запиту сьогодення, а й випереджатиме час залежить майбутнє суспільства. Втім, інноватика це не лише докорінне реформування, це й оновлення педагогічного процесу, впровадження досвіду. В цьому контексті особливого значення набуває вивчення наукового доробку О. Я. Ростовського, який утверджував ідею органічного поєднання глибокого знання досягнень сучасної науки та передової практики з творчою свободою вчителя [12, с. 5].

Удосконалення шкільної мистецької освіти стало одним з найважливіших напрямків діяльності вченого. Особливістю мистецько-педагогічних інновацій О. Я. Ростовського була їх спрямованість на досягнення її мети. В своїй сукупності вони виступають не як окремі напрямки удосконалення методики, а як цілісна система музичної освіти школярів. Особлива роль в цьому процесі, на думку О. Я. Ростовського, належить вчителю, який, у свою чергу, «має досягти достатнього рівня музично-педагогічної культури, щоби бути здатним на гуманістичних засадах формувати музичну культуру школярів». Не дарма, розглядаючи методику музичної освіти як науку і навчальну дисципліну вчений вказував, що «якість підготовки сучасного фахівця значною мірою визначається тим, на якому рівні він мислить, наскільки володіє методологією науки та її методами» [15, с. 18–19].

Аналіз усталеної практики викладання музики в школі дав можливість вченому виявити найбільший, на його думку, недолік – існуюча система «...не забезпечувала повноцінного залучення школярів до скарбниці музичного мистецтва, його благодатного впливу на формування особистості» [15, с. 9], а саме формування особистості, а не набуття знань, умінь і навичок, мало б бути головною метою музично-освітньої роботи в школі [15, с. 10].

Таке переосмислення кінцевої мети уроків музичного мистецтва стало інноваційним за своєю сутністю і сьогодні виступає основоположним в роботі вчителя.

Ця ідея вченого лежала і в основі викладання ним дисципліни «Методика музичної освіти», яка знайшла відображення в основних положеннях, що сьогодні стали дороговказами нинішньому поколінню викладачів, а саме: глибока увага до неповторності й самоцінності результатів художньо-педагогічної діяльності кожного здобувача освіти, розвиток у майбутніх вчителів почуття успіху від власних навчальних досягнень та підтримування їх творчих ініціатив, спонування до самовдосконалення й самовираження в навчально-педагогічній діяльності [15, с. 17].

Він вважав, що читання курсу методики є «особливим видом духовно-особистісної творчості викладача» [15, с. 14]. Сутність такої діяльності, на його думку, має визначатися «...її спрямованістю на створення таких комунікативних зв'язків, які найбільшою мірою відповідають природі музичного мистецтва, його впливу на особистість» [15, с. 14]. З точки зору сьогодення ці ідеї, задекларовані десятиліття тому, не втратили своєї актуальності, навпаки, вони відповідають вимогам часу.

Активне втілення в практику підготовки вчителя музичного мистецтва означених положень забезпечує розвиток його творчої індивідуальності, формує власний неповторний стиль педагогічної діяльності, розкриває художньо-творчий потенціал, що в своїй сукупності, дозволяє говорити про особистісну траєкторію професійного становлення і подальшого зростання. Це повною мірою співзвучно з іншою думкою вченого, що досягнення найвищих результатів в мистецькому навчанні дітей стає можливим лише за умови набуття вчителем високого рівня педагогічної майстерності.

Розглядаючи науково-педагогічний доробок О. Я. Ростовського в контексті інноваційності варто згадати й два його авторських навчально-методичних посібника – «Методика викладання музики в початковій школі» та «Методика викладання музики в основній школі». Вони побачили світ у 2000 році й до сьогодні залишаються настільною книгою вчителів музичного мистецтва та студентів, що здобувають мистецько-педагогічну освіту. Метою їх написання було висвітлення основ методики музичного навчання і виховання школярів, шляхів удосконалення змісту й методів музичного навчання в загальноосвітній школі та допомога вчителям у підготовці та проведенні уроків музики.

В посібниках подані й поурочні методичні розробки уроків (орієнтовні), які були доповнені необхідними для вчителя матеріалами [12, с. 4]. В Україні це перше подібне видання, яке стало справжнім помічником педагога-музиканта в його роботі. При цьому, сам автор у післямові писав, що посібники «слід розглядати як орієнтовно-практичні методи роботи, гнучкі й мінливі, що вимагають педагогічної ініціативи й творчості» вчителя. Він розумів необхідність подальшого удосконалення методичного забезпечення уроків музичного мистецтва, важливість надання творчої свободи вчителю, що в своїй сукупності має забезпечувати інноваційний поступ шкільної мистецької освіти.

У науковому доробку О. Я. Ростовського значне місце належить аналізу західноєвропейської та вітчизняної музично-педагогічної спадщини, яка за його словами «...цінна тим, що вона не пропонує готових рецептів вирішення проблем», а навпаки оголює їх, показує суперечності та закономірності, що, у свою чергу, допомагає орієнтуватися нам у сучасному світі.

В навчальному посібнику «Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки», який побачив світ ще в 2003 році, вчений говорив про важливість осягнення дійсного смислу уроків історії – не лише шукати зразки для наслідування, а й аналізувати помилки, аби їх уникати. Сьогодні особливо актуальною, і по суті інноваційною, є думка вченого про те, що «просте повторення чи спроба реконструювати минуле на основі його ідеалізації – не найкращий спосіб «учитися в історії», і далі,

«освітні традиції – це ціла культура, яка поступово відходить у минуле, спонукаючи до нових пошуків». Нині ця думка загально визнана.

О. Я. Ростовський був переконаний у необхідності подальших пошуків шляхів удосконалення мистецької освіти саме через переосмислення вітчизняного та зарубіжного досвіду і вважав, що «сучасна музична педагогіка є прямою наступницею тих знань і традицій, які передавалися від одного покоління до іншого з поясненням старого і додаванням нового» [10, с. 4].

Вся діяльність вченого і музиканта-педагога була присвячена саме удосконаленню системи мистецької освіти. Серед найвизначніших здобутків можна назвати вихід в світ перших в незалежній Україні «Програм з музики середньої загально-освітньої школи та поурочних методичних розробок», в яких наскрізною лінією проходила ідея музичного виховання на основі національної музичної культури.

Слід сказати і про те, що вони були здані до набору ще за чотири місяці до проголошення Акту про незалежність. Далекоглядність вченого, його любов до вітчизняного мистецтва, величезний досвід та невичерпне бажання створити сучасну шкільну мистецьку освіту значною мірою реалізувалося в цих програмах. Вони були створені авторською групою, якою керував О. Я. Ростовський і отримали широке визнання музично-педагогічною спільнотою та поширилися по всій Україні. Сьогодні можна із впевненістю говорити про їх справжню інноваційність.

Варто згадати й визначальну для мистецької освіти України працю вченого, яка була опублікована в збірнику наукових статей в 1997 році. Це – Концепція музичного виховання школярів на основі української національної культури. В ній висвітлено погляд на мистецьку освіту, підкреслена особлива роль народної музичної творчості у становленні духовності людини. Виховання народною піснею, на думку вченого, має бути одним із провідних завдань вчителя, опора на національний фольклор має сприяти «проникненню учнів до глибини народної творчості...», «...рідна мова, пісня, казка мають врятувати ... від безпам'ятства, безликість і сірості» [9, с. 34–35].

Ще одним здобутком поповнилася мистецько-педагогічна наука. Ним, безперечно, є докторська дисертація О. Я. Ростовського «Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів». Інноваційність дослідження, теоретична та практична значущість результатів визначили нові шляхи удосконалення шкільної музичної освіти та системи підготовки вчителів музичного мистецтва і втілилися у вже раніше згаданих навчально-методичних посібниках «Методика викладання музики у початковій школі», «Методика викладання музики в основній школі» та навчально-методичному посібнику для студентів вищих навчальних закладів, учителів музики та викладачів музично-педагогічних факультетів «Педагогіка музичного сприймання».

Сьогодні загально визнаною є думка про те, що музичне сприймання має виступати провідним видом музичної діяльності на уроці музичного мистецтва, при цьому, роль інших видів діяльності жодним чином не зменшується. Не випадково і увага вчених та педагогів-практиків прикута до проблеми музичного сприймання, втім, варто відзначити вагомий внесок у її вирішення саме О. Я. Ростовським. Ним вперше були розкриті теоретичні основи педагогічного керування процесом музичного сприймання школярів, закономірності й принципи формування музичного сприймання, визначені педагогічні умови, які сприяють ефективності перебігу цього процесу та запропонований метод керування музичним сприйманням, який автор сформулював, як художньо-педагогічне спілкування. Сьогодні його праця «Педагогіка музичного сприймання» цитована майже у 300 джерелах, що вказує на її глибину, фундаментальність і безперечну затребуваність.

Навчально-методичний посібник «Теорія і методика музичної освіти» знають всі, хто здобуває мистецько-педагогічну освіту, молоді педагоги, досвідчені вчителі-практики, його цитують вчені-педагоги. І це не дивно, адже, як вказується в анотації до книги, в ній розкрито зміст методики музичної освіти як науки і навчальної дисципліни, проаналізовано здобутки вітчизняної і західноєвропейської музичної педагогіки в історичному вимірі, викладено основи методики музично-освітньої роботи зі школярами, розкрито закономірності і принципи музичної освіти. В ній знайшли відображення глибокий аналіз та узагальнення існуючих методик та методичних

систем музичного виховання, результати спостережень і власних багаторічних досліджень. Сам автор називав цей посібник – «книга мого життя».

Закликаючи до необхідності подальших пошуків, вчений не зупинявся на досягнутому і власним прикладом щоденної титанічної праці, надихав своїх учнів. Він створив цілу наукову школу. Під його керівництвом було підготовлено до захисту й захищено дванадцять кандидатських дисертацій, які відзначалися своєю науковою новизною, вагомістю висновків та інноваційністю підходів до вирішення актуальних проблем мистецької педагогіки.

Його мрією було створення науково-дослідної лабораторії мистецької освіти. Вчений вбачав необхідність ширшого залучення викладачів, аспірантів і студентів, учителів музичного мистецтва, викладачів вищої школи до розробки фундаментальних і прикладних проблем мистецької педагогіки, створення наукової бази для підготовки майбутніх фахівців. Ним були визначені основні напрямки діяльності лабораторії: розкриття методологічних основ мистецької педагогіки вищої і середньої школи; обґрунтування концептуальних засад сучасної мистецько-педагогічної освіти; дослідження актуальних проблем виховання і розвитку особистості майбутнього вчителя; розробка нових та удосконалення існуючих технологій фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін; сприяння науково-методичному забезпеченню навчального процесу мистецько-педагогічної освіти; дослідження проблем теорії музичного навчання і музичного виховання учнів загальноосвітньої школи.

Вчений був переконаний в необхідності удосконалення системи мистецької освіти, проведення ґрунтовних досліджень проблем мистецької педагогіки і впровадження їх результатів у освітню практику.

Висновки. Все означене дає підстави говорити про музично-педагогічну та наукову діяльність О. Я. Ростовського як інноваційну за своєю сутністю. Вченим значно удосконалено процес підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, визначено нові концептуальні підходи до поліпшення якості шкільної мистецької освіти, оновлення їх змісту, переосмислення мети й завдань. Він відчував гостру потребу суспільства в освітніх реформах, пропонував нові напрямки модернізації мистецького навчання і виховання, ефективні шляхи вирішення цілої низки актуальних проблем мистецької педагогіки та чітко розумів подальші перспективи її розвитку. Всі мистецько-педагогічні новації Олександра Яковича Ростовського, його колосальний науково-педагогічний доробок є справжнім надбанням вітчизняної освіти.

Література

1. Бухнієва О. А., Банкул Л. Д. Потенціал інноваційних технологій у мистецькій освіті. *Теорія і методика професійної освіти*. 2019. Вип. 10. Т. 1. С. 110–114. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part_1/26.pdf (дата звернення 08.07.2021 р.).
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
3. Завалко К. В. Основи інноваційної діяльності вчителя музики: навч.-метод. посіб. Черкаси: Друкарня «Черкаський ЦНП», 2013. 211 с.
4. Кавунник О. А. Мистецько-освітні виміри інновацій професора О. Я. Ростовського. *Теорія і методика мистецької освіти*: зб. наук.-метод. статей / за ред. Ю. Ф. Дворника, О. В. Коваль. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 2018. С. 7–12.
5. Козак Л. В. Педагогічна інноватика у розвитку нових напрямів освіти. *Освітнологічний дискурс*. 2014. № 2 (6). С. 74–85. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33687089.pdf> (дата звернення 09.07.2021 р.).
6. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посібник. 2-е вид., доповн. та переробл. Вінниця: ДонНУ, 2015. 102 с. URL: <https://cutt.ly/WmTby0q> (дата звернення 09.07.2021 р.).
7. Програми з музики середньої загальноосвітньої школи та поурочні методичні розробки: 1–4 класи / авт. кол.: О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлебникова, З. Бервецький. Київ: Освіта, 1991. 136 с.
8. Програми та поурочні методичні розробки середніх загальноосвітніх шкіл. Музика: 1–4 класи / авт. кол.: О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлебникова, З. Бервецький. Київ: Перун, 1996. 128 с.

9. Ростовський О. Я. Концепція музичного виховання школярів на основі української національної культури. *Художня освіта і проблеми виховання молоді*: зб. наук. ст. / Кол. авт.: Рудницька О. Уланова С., Ростовський О. та ін. Київ: ІЗМН, 1997. С. 34–39.
10. Ростовський О. Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки: навч. посіб. Ніжин: Видавництво НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2003. 193 с.
11. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. 272 с.
12. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. 216 с.
13. Ростовський О. Я. Музична педагогіка. Навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали: навч. посіб. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. 191 с.
14. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1997. 248 с.
15. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.

References

1. Bukhniieva, O. A. & Bankul, L. D. (2019). Potensial innovatsiinykh tekhnolohii u mystetskii osviti [The potential of innovative technologies in art education]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity – Theory and methods of vocational education*. Vyp. 10. Vol. 1, 110–114. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part_1/26.pdf (data zvernennia 08.07.2021 r.) [in Ukrainian].
2. Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
3. Zavalko, K. V. (2013). *Osnovy innovatsiinoi diialnosti vchytelia muzyky* [Fundamentals of innovative activity of a music teacher]. Cherkasy: Drukarnia «Cherkaskyi TsNP» [in Ukrainian].
4. Kavunnyk, O. A. (2018). Mystetsko-osvitni vymiry innovatsii profesora O. Ya. Rostovskoho [Artistic and educational dimensions of innovations of Professor O. Ya. Rostovsky]. *Teoriia i metodyka mystetskoi osvity – Theory and methods of art education*. (Dvornyk, Yu.F. & Koval O.V. (Ed.)). Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].
5. Kozak, L. V. (2014). Pedahohichna innovatyka u rozvytku novykh napriamiv osvity [pedagogical innovation in the development of new areas of education]. *Osvitolohichnyi dyskurs – Educational discourse*, 2 (6), 74–85. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33687089.pdf>. (data zvernennia 09.07.2021 r.) [in Ukrainian].
6. Martynets, L. A. (2015). *Suchasni modeli osvity* [Modern models of education]. (2 ed.). Vinnytsia: DonNU. URL: <https://cutt.ly/WmTby0q> (data zvernennia 09.07.2021 r.) [in Ukrainian].
7. Rostovskiy, O., Marchenko, R., Khliebnykova, L. & Bervetskiy Z. (1991). *Prohramy z muzyky serednoi zahalnoosvitnoi shkoly ta pourochni metodychni rozrobky: 1–4 klasy* [Music programs of secondary school and lesson methodical developments]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
8. Rostovskiy, O., Marchenko, R., Khliebnykova, L. & Bervetskiy Z. (1996). *Prohramy ta pourochni metodychni rozrobky serednikh zahalnoosvitnikh shkil* [Programs and lesson methods of secondary schools. Music]. Muzyka: 1–4 klasy. Kyiv: Perun [in Ukrainian].
9. Rostovskiy, O. Ya. (1997). Kontsepsiia muzychnoho vykhovannia shkoliariv na osnovi ukrainskoi natsionalnoi kultury [The concept of music education of schoolchildren on the basis of Ukrainian national culture]. *Khudozhnia osvita i problemy vykhovannia molodi – Art education and problems of youth education*. Rudnytska O., Ulanova, S. & Rostovskiy, O. (Eds.). Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
10. Rostovskiy, O. Ya. (2003). *Lektsii z istorii zakhidnoevropeiskoi muzychnoi pedahohiky* [Lectures on the history of Western European music pedagogy]. Nizhyn: Vydavnytstvo NDPU im. Mykoly Hoholia [in Ukrainian].
11. Rostovskiy, O. Ya. (2001). *Metodyka vykladannia muzyky v osnovnii shkoli* [Methods of teaching music in primary school]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].
12. Rostovskiy, O. Ya. (2001). *Metodyka vykladannia muzyky v pochatkovii shkoli* [Methods of teaching music in primary school]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].
13. Rostovskiy, O. Ya. (2008). *Muzychna pedahohika. Navchalni prohramy, metodychni rekomendatsii ta materialy* [Music pedagogy. Training programs, methodical recommendations and materials]. Nizhyn: Vydavnytstvo NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].
14. Rostovskiy, O. Ya. (1997). *Pedahohika muzychnoho sprymannia* [Pedagogy of musical perception]. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].

15. Rostovskyi, O. Ya. (2011). *Teoriia i metodyka muzychnoi osvity* [Theory and methods of music education]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].

Koval O.

Ph.D in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Music Pedagogy and Choreography
Nizhyn Mykola Gogol State University,
koval.olenav@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9207-4469

Dvornyk Y.

Ph.D in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Instrumental and Performing Training
Nizhyn Mykola Gogol State University,
dvornik_uriy@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7497-0515

**ARTISTIC AND PEDAGOGICAL INNOVATIONS OF PROFESSOR
O. ROSTOVSKY**

The article is dedicated to highlight the artistic and pedagogical innovations of Professor O. Rostovsky and reveal their meaning in the context of the development of domestic art education.

The authors made a brief analysis of the achievements of the musician-teacher, which gives reasons to speak about their undeniable value.

It is emphasized that today it is difficult to overestimate the scientist's contribution to school art education, methods of teaching lessons in general secondary education institutions, the system of training future teachers of music, etc. From today's point of view, such works as «Methods of teaching music in primary school», «Methods of teaching music in secondary school», «Lectures on the history of Western European music pedagogy», «Pedagogy of music perception», «Theory and methods of music education» not only do not lose their relevance, but on the contrary find more and more supporters.

The results of musical and pedagogical activity of the scientist, who was deeply convinced of the importance of the profession of music teacher, the need to achieve a high level of pedagogical skills, gained special importance in the conditions of formation of the young state and development of the national education system. It substantiates new conceptual approaches to improving the quality of school art education, the need to update music programs, lesson content, rethink their goals and problems, study and generalize the best domestic and European experience, the widespread introduction of innovative developments in educational practice.

One of the important activities of the scientist was the scientific guidance of dissertation research in the field of music pedagogy. The article emphasizes that the scientific school of Professor O. Rostovsky is characterized by innovative approaches to solving current problems of art pedagogy, and the results of research novelty and validity of conclusions. The authors of the article defend the need for further study of the achievements of the scientist, as they are convinced of their novelty and undeniable value for modern theory and practice of art education.

Key words: innovation, artistic and pedagogical innovation, methods of music education, teacher of music art.

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. Рисунок 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. Славтич 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 складання списку за стандартом APA пропонуємо скористатися одним із генераторів посилань: Link1, Link2.

Наприклад:

1. Berezka, S. V. (2019). *Osoblyvosti psyhokorektsii 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. & Viliamsn, 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 ieie formirovanie 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