

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

№ 2



Ніжин – 2023

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, психології та 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, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лісовець Олег Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

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 № 12 від 22.06.2023 р.

Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. № 2. 172 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**

Підписано до друку 09.10.2023 р.
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x84/8
Обл.-вид.арк. 15,1
Ум. друк. арк. 20,5

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, 2023
© НДУ ім. М. Гоголя, 2023

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 2



Nizhyn – 2023

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 Pedagogics, Primary Education, Psychology and Management 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, Associate Professor at Pedagogics, Primary Education, Psychology and Management of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Lisovets Oleg, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work of Nizhyn Mykola Gogol State University.

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 № 12 of June 22, 2023.

Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research» (Nizhyn Mykola Gogol State University) / ed. N34 V. V. Burnazova. Nizhyn: Mykola Gogol NSU, 2023. Issue 2. 172 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**

Signed to print 09.10.2023 p.
Typeface Arial
Order №

Format 60x84/8
publisher's signature 15,1
press sheet 20,5

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, 2023
© Mykola Gogol NSU, 2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 2, 2023 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Кононко О. Л. Особливості уявлень дітей п'ятого-сьомого років про час – простір життя.....8

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Білоусова Н. В., Гордієнко Т. В. Формування дослідницьких умінь молодших школярів на уроках із «Я досліджую світ» 20

Бондаренко Ю. І. Формування природничої компетентності школярів засобами української літератури..... 26

Бугаєць Н. О., Бобро А. А., Чабала Т. М. Формування і розвиток stem-навичок у процесі навчання інформатики..... 37

Гордієнко Т. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до трудового навчання молодших школярів в умовах інклюзії 47

Івахно Н. О. Вивчення образів-персонажів літературного твору як носіїв власних назв динамічного типу 54

Калинюк Т. В., Добринчук О. О. Формування соціокультурної компетентності на уроці іноземної мови у контексті цифровізації освіти 63

Король В. С. Особливості систематизації навчально-пізнавальних інтересів учнів 73

Лисенко І. М. Організація дистанційного та змішаного навчання на платформі Moodle 79

Михальчук Н. І., Рудюк Т. В. Дослідження поетики антропонімів у процесі шкільного вивчення роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»..... 89

Павленко О. М. Особливості методики навчання джазової імпровізації Джеймі Еберсолда 96

Рудюк Т. В., Капленко О. В. Особливості вивчення творчості Василя Короліва-Старого на уроках української літератури в 5 класі 103

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Долматова М. П. Читання англomовних художніх текстів як невід'ємна складова навчання іноземної мови у ЗВО..... 109

Ельбрехт О. М. Підвищення кваліфікації як фактор розвитку компетентностей керівника щодо управління системою забезпечення школи підручниками 116

Качалова Т. В., Новгородський Р. Г., Останіна Н. С., Криловець М. Г., Левандовський М. Ю. Інклюзивна компетентність викладача ЗВО: сутність, структура 127

Останіна Н. С., Качалова Т. В. Формування професійної компетентності працівників позашкільної сфери в умовах вищої школи 135

Ростовська Ю. О. Формування виконавсько-сценічної майстерності майбутніх фахівців з хореографії у закладах вищої освіти України.....	142
Шахрай Т. О. Ретроспектива синергії міждисциплінарного підходу в освіті та науці: національний та європейський контекст	148

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Йотка В. В. Наукова школа професора О. Я. Ростовського	160
Кавунник О. А. Наукові родини професора Олександра Ростовського: представники, здобутки	167

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

- Kononko O.** Features of representations of children of the fifth-seventh years about time - space of living8

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

- Bilousova N., Hordienko T.** Developing research skills of young students during lessons on «I explore the world» 20
- Bondarenko Y.** The formation of nature studies competence of schoolchildren by means of ukrainian literature 26
- Buhaiets N., Bobro A., Chabala T.** Formation and development of stem skills in the process of studying informatics 37
- Hordienko T.** Preparation of future primary school teachers for on-the-job training of younger schoolchildren under conditions of inclusion 47
- Dolmatova M.** Reading english literary texts as an essential component of teaching a foreign language at the university 54
- Kalyniuk T., Dobrynychuk O.** Formation of socio-cultural competence in a foreign language lesson in the context of digitalisation of education 63
- Korol V.** Features of the systematization of students' educational and cognitive interests 73
- Lysenko I.** Organization of distance and blended learning on the Moodle platform 79
- Mykhalchuk N., Rudiuk T.** The research of the poetics of antroponyms in the process of school study of Panas Myrny and Ivan Bilyk's novel "Do oxen roar when the manger is full?" 89
- Pavlenko O.** Features of Jamey Aebersold's jazz improvisation teaching method 96
- Rudiuk T., Kaplenko O.** Peculiarities of studying the work of Vasyl Koroliv-Staryi in lessons of ukrainian literature in 5th grade 103

PROFESSIONAL PEDAGOGY

- Dolmatova M.** Reading english literary texts as an essential component of teaching a foreign language at the university 109
- Elbrekht O.** Improvement of qualifications as a factor of the development of the supervisor's competences regarding the management of the school textbook supply system 116
- Kachalova T., Novhorodskiy R., Ostanina N., Krylovets M., Levandovskiy M.** Inclusive ompetence of a teacher of a higher education institution: essence, structure 127
- Ostanina N., Kachalova T.** Formation of professional competence of extracurricular workers in higher education 135
- Rostovska Y.** The formation of performing and stage skills of future choreography specialists in higher education institutions in Ukraine 142
- Shakhray T.** A retrospective of the synergy of interdisciplinary approach in education and science: national and european context 148

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

- Yotka V.** Professor O. Rostovskyi's scientific school 160
- Kavunnyk O.** Scholarly families of Professor Oleksandr Rostovskyi: representatives, achievements 167

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.015.32

DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-8-19

Кононко О. Л.

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

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ П'ЯТОГО – СЬОМОГО РОКІВ ПРО ЧАС – ПРОСТІР ЖИТТЯ

Стаття присвячена дослідженню актуальної проблеми особливостей усвідомлення дітьми старшого дошкільного віку свого життя як часо – просторової реальності.

На основі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури розглянуто поняття «самосвідомість», «життєдіяльність», охарактеризовано категорії «особистісне буття», «суб'єкт життєдіяльності», «суб'єкт самосвідомості». У статті зазначено, що показниками прогресивного розвитку самосвідомості на етапі дошкільного дитинства виступають адекватні й узагальнені уявлення про світ і своє місце в ньому та система цінностей.

Розкрито суть ключового поняття «уявлення дошкільників про час і простір життя», яке тлумачиться як образне відображення у дитячій свідомості відносин з природним, предметним, соціальним середовищем та власним «Я». Визначено критерії оцінки особливостей сформованості у дітей п'ятого – сьомого років життя світоглядних уявлень, а саме: домінуючі цінності, на які орієнтувалися досліджувані; ступінь їх узагальненості та образності; продуктивність та аргументованість актуалізації уявлень про життєдіяльність та власну активність в ній. Описано авторську типологію критеріїв оцінки, до складу якої увійшли чотири типи: світоглядно-духовний, соціально-унормований, прагматичний та гедоністичний.

Визначено основні психолого-педагогічні умови ефективного збагачення дитячих уявлень про життя та власне «Я», до яких належать: формування статевої свідомості та статево-рольової поведінки; розвиток ціннісного самоставлення, почуття власної гідності, елементарних форм рефлексії; сприяння усвідомленню дітьми дошкільного віку динаміки власного життя та її ролі у розвитку особистості.

Накреслено перспективні напрями подальшої роботи з розробки моделі розвитку у дошкільників ціннісного ставлення до життя та власного «Я» і його методичного забезпечення.

Постанова проблеми. Дитина як особистість не лише залежить від зовнішніх обставин життя, а й впливає на них, до певної міри перетворюючи їх, формує власну позицію та лінію свого життя, вдається до різноманітних способів його організації. Важливу роль у цьому процесі відіграє характер її активності. Аналіз дієвої активності особистості уможливорює аналіз способу її життєвого руху, здатності до компетентної поведінки, адекватності реагування на зовнішні чинники, уміння розв'язувати

проблеми. Це дозволяє визначити, чи виступає особистість і якою саме мірою рушійною силою життєвої динаміки, як її активність як суб'єкта життєдіяльності позначається на інтенсивності й змістовності буття; чи спроможна вона чинити опір несприятливим життєвим обставинам. Адаже реальним критерієм оцінки ефективності життєвої активності слугує здатність особистості *реалізувати* зазначені вище прояви у власній діяльності. Активність особистості в реалізації життєдіяльності проявляється в її здатності оптимально балансувати між бажаним і необхідним, тобто *особистим і соціальним*.

До важливих аспектів життєдіяльності зростаючої особистості фахівці відносять *присвоєння та об'єктивацію*. Присвоєння засвідчує міру її активності в опануванні культури, досвіду, розкриває ступінь самостійності в оволодінні соціальними цінностями. Об'єктивація вказує на характер самовираження, самоздійснення, самореалізації зростаючої особистості в якості суб'єкта життя. По суті, присвоєння й об'єктивація виступають двома сторонами активної життєдіяльності, становлять діалектичну єдність протилежностей. Присвоєння є своєрідним способом споживання особистістю суспільних відносин, а об'єктивація – її віддачею, внеском у суспільне життя, способом участі в ньому.

З огляду, що елементарні форми суб'єктної активності закладаються у в ранньому онтогенезі, наше дослідження спрямоване на аналіз дошкільника як суб'єкта самосвідомості та особливостей її становлення і розвитку у контексті особистісного буття. Показниками прогресивного розвитку самосвідомості на етапі дошкільного дитинства виступають адекватні й узагальнені уявлення про світ і своє місце в ньому та система цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція особистості як суб'єкта життєдіяльності, сформульована В. Татенком, Т. Титаренко, О. Слхань, Т. Партико та ін. Фахівці акцентують увагу на тому, що суб'єкт є тим «вузлом», що зв'язує в процесі життя всі лінії, здійснює це *самостійно і по-своєму*, відмінно від інших. Автори зазначають: життєвий шлях – не проста сукупність життєвих подій, дій людини, продуктів її діяльності, а своєрідна цілісність, яка становить *індивідуальну історію розвитку* конкретної особистості.

Поняття «суб'єкт життя» вможливило розкриття діяльнісної сутності особистості, подолання споглядального підходу до неї та її життя. Запропонована В. Татенком концепція містить ідею про індивідуально активну людину, яка *створює* умови свого життя, виробляє до нього своє особисте ставлення. Новизна підходу автора полягає а актуалізації думки про зміни життя, розгляданні його умов як *завдань*, які вимагають від людини певних життєвих рішень. Відомий фахівець акцентує увагу на складній структурі такого утворення, як «життєве ставлення», яке включає багато складових – світосприймання, світобачення, життєві почуття, самопочуття, самоставлення [8].

Згідно з підходом Т. Титаренко, своєрідною формою активного усвідомлення особистістю і конструктивної організації своєї життєдіяльності є його *планування*, визначення послідовності та зв'язку подій минулого, теперішнього і майбутнього; уміння *приймати рішення*, надавати перевагу одному, відмовляти в прихильності іншому; здатність робити це з найменшими витратами і втратами. Характерно, що теперішнє, минуле і майбутнє співвідносяться не просто як різні часи життя людини, а передусім як *зміна, збереження і розвиток* сутності особистості [9].

У контексті проблеми особистісного зростання в ранньому онтогенезі важливо не зводити життя до способу існування дитини, підходити до нього як до особливого процесу, який включає до свого складу функціонування (робочий стан) та існування (підтримку своєї життєпридатності), але не вичерпується ними. Наголос робиться на векторі *буттійності*, тобто життєвих діях і ставленнях особистості, її індивідуальній змобілізованості на конструктивну, осмислену і продуктивну життєдіяльність; спосіб її включення у перебіг власного життя; логіку його організації та управління. Тому доцільніше оперувати поняттям «особистісне буття».

Під таким кутом зору стає в нагоді розроблений О. Сохань підхід, за якого суб'єктні прояви особистості можна класифікувати як продуктивні та інструментальні. Під продуктивними проявами автор розуміє *активність* особистості, за допомогою якої

вона здійснює життєві вибори, опановує власну поведінку, використовує захисні механізми, впливає на оточуючих людей. Інструментальні фахівець тлумачить як *характер* (фіксовану форму смислового досвіду, який актуалізується у притаманному особистості стилі її діяльності) та *здібності*. Останні суттєво впливають на міру успішності та ефективності діяльності суб'єкта, а отже – на продуктивність проявів особистості в житті.

Життєва активність особистості пов'язана з такими категоріями, як оцінка і домагання. Домагання визнання як потреба бути визнаною іншими – рушійна сила розвитку зростаючої особистості й водночас показник наявності/відсутності продуктивних змін в онтогенезі. Домагання – найважливіша складова особистісної активності, яка визначає не лише предметну, а й ціннісну площину її зв'язку з життєдіяльністю і виступає вагомим аспектом самовираження. Домагання виражають відповідність життєдіяльності її результатів як критеріям, встановленим суспільством, так і визначеним самим суб'єктом активності. Домагання виражають типові для конкретної особистості потреби, в яких втілюється уявлення про те, як вона хоче втілити себе у житті, наскільки себе цінує, рахується з тим, чого від неї очікують авторитетні інші [7].

Життєздійснення як процес використання і створення особистістю зовнішніх і внутрішніх умов для свого гармонійного розвитку може розгортатися за типом адаптивного, або відтворюючого і перетворювального спрямування. За умов домінування відтворюючої активності індивід може виступати суб'єктом праці, спілкування, пізнання, проте не бути суб'єктом життєдіяльності. Остання передбачає *здатність особистості робити власне життя предметом своєї уваги, аналізу й оцінки*. Перехід від адаптивного до перетворювального типу життєствавлення є показником особистісного розвитку індивіда. Основним принципом соціальної життєдіяльності особистості в такому разі стає *самовизначення*, натомість основним критерієм життєствавлення – *творчість* [6].

Визначаючи характер життєствавлення та світогляду зростаючої особистості, важливо з'ясувати, як впливає воно на інших людей та на її *власне* життя. Саме потреба свідомо й активно ставитися до процесу і результатів власного життя є показником спроможності особистості до життєтворчості. Фактично становлення особистості як суб'єкта життєдіяльності означає підсилення в її життєвій активності «авторського начала», яке реалізується в її планах, стратегії, життєвій позиції

Одним з важливих методологічних положень, якими ми керувалися в ході свого дослідження, було теоретичне узагальнення, згідно з яким початком людського типу життєздійснення є момент, коли вона робить життя предметом своєї *свідомості та волі*. Неабияке значення у розумній і доцільній організації свого життя має *рефлексія*, зокрема соціальна, яка дає особистості змогу співвіднести свої особливості з очікуваннями інших людей, будувати свою поведінку, зважаючи на їхні можливі реакції [1].

Існують два основних показники, за якими можна оцінити успішність життя людини: об'єктивний – *продуктивність* життєдіяльності як міру особистісного внеску людини у пізнавально-перетворювальну діяльність; суб'єктивний – стан *задоволеності* життям як внутрішній психічний стан, який залежить від домагань особистості, її реальних досягнень та адекватності самооцінки. Поняття «продуктивність життя» застосовують для характеристики певної сукупності життєвих успіхів і досягнень. При цьому тривалість життя розглядається як формальний критерій продуктивності: він характеризує радше можливість самореалізації. Одним із важливих параметрів, який засвідчує характер розгортання життя особистості, є його *насиченість* подіями.

Як зазначила Н. Пеньковська, особистість творить свій особистий світ шляхом структурування свого життєвого простору у відповідності зі своїми життєвими переживаннями. Відповідно до цього найважливішим аспектом, який диференціює індивідуальний психологічний світ, є цінність для особистості тих або тих компонентів зовнішнього та внутрішнього світу з точки зору їх перспективності та доцільності. Для розуміння процесу становлення особистості в онтогенез, на думку автора, і важливим є те, що особистість виникає саме тоді, коли дитині стає небайдужим її майбутнє, свій життєвий шлях, коли вона починає виробляти прогностичні оцінки, передбачати ймовірні події, робить спроби втручатися в них, певною мірою впливати на них. На думку

Н. Пеньковської, особистість можна характеризувати на підставі того, як саме вона прогнозує своє майбутнє.

Вказаний автор зазначає: активність буття особистості є узагальненим, ціннісним способом здійснення нею важливих потреб, основни ми з яких є потреби в об'єктивності, самовираженні, самоздійсненні, самоповазі, визнанні іншими. Важливо зважати на «траєкторію», логіку цього процесу, співвідносити активність особистості з динамікою її життєвих обставин. Варто брати до уваги, що життя не зводиться до способу існування людини, а включає в себе останній, ставленнями і діями якого визначається і спрямовується. Оперуючи поняттям «життєдіяльність», доцільно усвідомлювати, що воно передбачає весь спектр детермінацій і суспільний характер індивідуальної реалізації, організацію особистістю всіх сфер життя, здійснення нею таких життєво важливих справ, як самовизначення, доцільний вибір, реалізація цінностей [5].

Регуляція життя здійснюється особистістю як в ціннісно – смислового, так і в контрольньо-діловому відношенні. За допомогою саморегуляції особистість визначає потрібну *міру співвідношення* значущості для себе і для суспільства суб'єктивної активності. Про справді гармонійну та різнобічно розвинену особистість можна говорити лише за умови, що вона виступає суб'єктом життєдіяльності, активно впливає не тільки на зовнішній світ, а й на власне внутрішнє життя. Важливо, щоб будь-яка форма життєвої активності особистості була спрямована на зняття її невизначеності, на збагачення її потенціалу, на актуалізацію своїх сутнісних сил [4].

За даними дослідження В.Олексюк, дитина *стає* особистістю, вбираючи в себе все із сфери самосвідомості, розкриваючи себе не лише для інших людей, а й для *самої себе*. На її думку, однією з найвиразніших рис особистості дитини 6–7 років є змінність, рухливість, яка є не свідченням поверхневості, а творчої сили дитини, в якій немає нічого завершеного. У контексті уточнень ролі життєвого досвіду, емоційної сфери в особистісному становленні цей автор застосовує поняття «особистісного існування». Предметом особливої уваги фахівця виступив аналіз основних детермінант процесу усвідомлення дітьми 6–7 років власного життєвого шляху [3].

Вітчизняний психолог О. Кононко зазначає: обмеженість смислового навантаження поняття «особистісне існування» визначається тим, що воно акцентує увагу радше на аспекті підтримки дитиною свого буття, ніж на активному впливі на нього. Поняття «особистісне функціонування» підкреслює значення зовнішньої активності (виконання соціальних ролей) особистості, її домінування над внутрішнім життям дошкільника. О. Кононко вводить в обіг поняття «особистісне буття», під яким розуміє об'єктивовану в активних за формою та моральних за змістом життєвих проявах повноту життя дошкільника, його соціально-психологічне функціонування на рівні своєї індивідуально-вікової «вершини» – найвищого особистісного рівня розвитку. Як підкреслює психолог, запроваджене у дослідженні поняття «особистісне буття», виразніше, ємніше й певніше за поняття «буття особистості», позаяк, на відміну від останнього, містить вказівку не лише на зміст, форму та рівень наповненості буття дитини як об'єктивної реальності, а й на його зв'язок із самосвідомістю дошкільника як особистості.

Вказаний автор зазначає: навчити дитину особистісному буттю означає створити належні умови для її цілісної взаємодії з предметним світом, оточуючими людьми та діалогу з самою собою; активізувати такі буттєві цінності особистості, як працелюбність, людяність та самолюбність; оптимізувати організацію відповідних видів дитячої діяльності – предметно-практичної, комунікативної та діяльності самопізнання, освоєння простору власного «Я». Це важливо, оскільки кожна з них надає великі можливості для самореалізації зростаючої особистості [2].

Мета статті: визначити суть поняття «особистісне буття дошкільника», схарактеризувати особливості усвідомлення дітьми старшого дошкільного віку свого життя як часо – просторової реальності.

Виклад основних матеріалів. З огляду на високий соціальний запит, дефіцит вітчизняних теоретико-експериментальних праць, присвячених аналізу особливостей становлення і розвитку на етапі дошкільного дитинства самосвідомості як ядра особистості, наше дослідження присвячене розкриттю феномену суб'єктивності в ранньому онтогенезі взагалі, усвідомленню зростаючою особистістю свого життєвого шляху зокрема.

У дослідженні ми виходимо з розуміння, що самосвідомість як найвища форма розвитку свідомості дошкільника є важливою характеристикою його особистісного

зростання, основою, на якій розгортається його свідоме життя як суб'єкта. Життєдіяльність особистості як цілісний процес її самоздійснення, як система цілей, засобів їх досягнення, цінностей, ідеалів реалізується в елементарних формах її творчого впливу на об'єктивні чинники життя, у відображенні цих змін у її духовному світі. Суб'єктивна сторона життя в єдності своїх компонентів стає для дошкільника предметом пізнання, переживання, осмислення, відбивається у такому складному утворенні, як *світовідчуття*.

Вихідною тезою нашого дослідження виступає ідея, згідно якої особистісне зростання дошкільника визначається діалектикою взаємовідносин між об'єктивним розгортанням ним своєї життєдіяльності та її відображенням в його суб'єктивній картині власного життєвого шляху. Під останньою розуміємо складне інтегративне утворення, в якому життя постає єдністю образів минулого, теперішнього і майбутнього. Розрив між реальністю та уявленням дитини про неї виступає рушійною силою розвитку її особистості [3].

Аналізуючи особливості розгортання реальної життєдіяльності в дошкільному дитинстві та специфіку її відображення у свідомості, ми виходили з положення сучасної науки про те, що *образ дорослості є центральною категорією*, яка задає дитинству цілісність. Образ досконалого дорослого є єдиним способом і опертям, за допомогою якого дошкільник уявляє своє майбутнє, проектує своє життя. Власне, розвиток особистості є відношенням реальної та ідеальної форм, в якому ідеальність має перетворитися на *подію*, тобто на те, в чому полягає для неї смисл буття. Переживання дошкільника, його суб'єктивне ставлення до життєдіяльності та самого себе виступають не лише стороною його свідомості, а й способом і формою її поєднання з реальною дійсністю.

Наше дослідження проводилося у два етапи. На першому воно спрямовувалося на вивчення елементарних форм осмислення дітьми 4–7 років цінностей як регуляторів життєдіяльності. На другому етапі вивчалися особливості уявлень дошкільників про самих себе минулих. Теперішніх та майбутніх. В експерименті взяли участь 1200 дошкільників двох віково-статевих груп – хлопчики і дівчатка 4 / 5 та 6 / 7 років.

Застосовано метод бесіди. З дітьми з інтервалом у місяць проводилися з дві індивідуальні бесіди – «Цінності життя» та «Я – суб'єкт життєдіяльності». Перша містила чотири, а друга – п'ять незвичних за змістом, проте доступних за формою запитань. Усього було одержано та проаналізовано 10 800 відповідей, що уможливило диференціацію даних за кожною з визначених вікових груп.

Кількісний розподіл відповідей досліджуваних 4–7 років життя подано у табл. 1.

Таблиця 1

Кількісний розподіл дошкільників за варіантами відповідей на запитання бесіди «Цінності життя»

Параметри оцінки	Варіанти відповідей	Кількість (у %)	
		4-5 р.	6-7 р.
Для чого живе людина	Щоб задовольняти свої фізичні потреби (у їжі, сні, гігієнічних процедурах тощо)	26	14
	Щоб працювати, ходити на роботу	15	18
	Щоб створити сім'ю, народити дітей, продовжити рід	12	20
	Щоб допомагати людям, тваринам, рослинам	10	12
	Щоб віджити своє життя, не вмирати	4	8
	Щоб на Землі був народ	2	7
	Щоб веселитися радіти, заради задоволення	2	6
	Щоб знайти друзів, ходити у гості	2	4
	Щоб вчитися, ставати розумнішим	3	5
	Щоб заробляти гроші, усе купувати	2	4
Не знаю	22	2	

Продовження таблиці 1

<i>Для чого ти живеш</i>	Щоб вчитися в садку, школі	18	22
	Щоб життя не закінчувалося	12	18
	Щоб допомагати мамі, татові, бабусі	18	16
	Щоб вирости, стати дорослим	14	10
	Щоб грати, гуляти, мандрувати	8	12
	Щоб слухатися дорослих, виконувати вимоги	8	2
	Щоб стати лікарем, поліцейським, актрисою...	2	8
	Щоб батькам було зі мною веселіше, радісніше	5	8
	Щоб смачно їсти, спати, митися... Не знаю	3 12	1 3
<i>Що в житті найдорожче</i>	Мама, тато, братик (сім'я)	48	56
	Ігри, іграшки	18	10
	Домашня тварина	8	10
	Солодощі	12	4
	Свята, веселі розваги	3	6
	Друзі	1	4
	Гроші	2	6
	Не знаю	8	4
<i>Задоволеність життям</i>	Задоволений (а)	94	87
	Не дуже задоволений (а)	2	5
	Незадоволений (а)	4	8

Якісний аналіз поданих у таблиці 1 кількісних даних дозволяє зробити декілька узагальнень.

1. З'ясувалося, що переважна більшість досліджуваних 4–7 років життя виявилися здатними визначити, для чого живе людина. Зокрема таких дітей 4–5 років нараховувалося 78 %, а дошкільників 6–7 років – 98 %, що дає підстави стверджувати, що, по-перше, діти вказаного віку володіють елементарними уявленнями про основні цінності життя і, по-друге, що з віком особистісний досвід дітей збагачується, внаслідок чого їхні відповіді на незвичні запитання дорослих набувають усе більшої обґрунтованості, аргументованості. Характерно, що серед відповідей дітей середнього дошкільного віку переважають відповіді прагматичного, меркантильного характеру, в той час як у 6–7-річних усе більшої ваги набувають відповіді філософської, морально-духовної спрямованості.

Встановлено, що понад п'ята частина дітей 4–5 років життя виявилися неспроможними самостійно сформулювати відповідь на запитання щодо сенсу людського життя. Це не дивно з огляду, з одного боку, на їхній обмежений особистий досвід і, з другого, на неготовність переважної більшості батьків і вихователів ЗДО розмовляти з дошкільниками про різні аспекти життя та його сенс. Ці проблеми вважаються недоступними, заскладними, незрозумілими для дітей, що суперечить положенню провідних психологів, згідно з яким важливим новоутворенням старшого дошкільного віку є формування *елементарного дитячого світогляду*.

2. Сенс свого власного життя близько чверті дітей 6–7 та п'ятої частини 4–5 років вбачають у навчанні новому (від 18 до 22 %); у продовженні життя на Землі (від 12 до 18 %); у допомозі своїм рідним (від 16 до 18 %); у дорослішанні (від 10 до 14 %); у примірюванні до певної професії (від 2 до 8 %). Відповіді досліджуваних засвідчили, що з дорослішанням зростає значення таких цінностей, як навчання, сім'я, професія, мандрівка; водночас стає усе менш значущою така цінність, як слухняність та дисципліна. Це обумовлюється зрослими потребами дитини у свободі, незалежності від дорослих та розширенні простору власного «Я».

3. Для переважної більшості опитаних дошкільників найбільшою цінністю є родина, у першу чергу батьки (48–56 % відповідей). До важливих цінностей 4–7-річні дошкільники віднесли: ігри, домашніх тварин, солодощі, розваги та друзів. Такий розкид відповідей засвідчує декілька тенденцій. По-перше, значення родини для дитини

дошкільного віку залишається поза конкуренцією, оскільки вона забезпечує дитині почуття безпеки і надійності. По-друге, той факт, що ігри (зокрема на планшеті, комп'ютері, усе рідше – рольові) та солодощі випереджають прихильність дошкільників до друзів та домашніх тварин засвідчують вплив так званої карнавалізації життя багатьох сучасних родин, що позначається на свідомості та виборах дітей дошкільного віку. По-третє, підтверджується той факт, що у дошкільному дитинстві тільки започатковується процес дружби з однолітками, дитяче товариство залишається ще вельми динамічним і нестійким.

4. Цікавими виявилися відповіді дошкільників на запитання щодо задоволеності своїм життям. Не дивно, що переважна більшість досліджуваних дала ствердну відповідь: дітям дошкільного віку ще важко вдається диференціювати різні чинники, стани, почуття та виявити самостійність оцінних суджень. Проте показово, що якщо у 4–5-річних кількість задоволених налічує 94 %, то у 6–7-річних – 87 %. Отже, з віком здатність диференціювати та виробляти самостійні критичні судження зростає. Внаслідок цього удвічі більше серед дітей старшої вибірки виявлено тих, хто аргументує свою неповну або незадоволеність життям.

З метою отримання інформації про сформованість у дітей двох вказаних вище вікових груп уявлень про самих себе, про своє життя («Я у Світі»), здатність виробляти самооцінки з приводу різних аспектів власної життєдіяльності, зупинимось на аналізі їхніх відповідей на запитання другої бесіди «Я – суб'єкт життєдіяльності». Варіанти відповідей та їх розподіл за різними віковими групами представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

**Кількісний розподіл відповідей дошкільників
на запитання бесіди
«Я – суб'єкт життєдіяльності»**

Параметри оцінки	Варіанти відповідей	Кількість (у %)	
		4–5 р.	6–7 р.
Твої особисті плани	Одержати подарунок	20	32
	Відвідати цирк, зоопарк, каток тощо	10	15
	Навчитися малювати (випилювати, кататися на велосипеді тощо)	4	10
	Стати (поліцейським (працівником банку, моделлю...)	4	8
	В мене немає планів	46	25
	Відповідь відсутня	16	10
Що в житті залежить від тебе	Результати навчання (діяльності)	14	20
	Моя поведінка	12	22
	Від мене нічого не залежить	16	12
	Не знаю, що залежить від мене	58	46
Чого ти домогся власними силами	Успіхів у навчанні (діяльності)	35	42
	Покупки бажаного (іграшок, солодощів, домашньої тваринки...)	12	20
	Перемоги у змаганнях	6	12
	Прихильності друзів	2	4
	Не знаю	45	22
Що тобі потрібно для перемоги	Фізичну силу	26	32
	Допомога інших	18	12
	Розум, кмітливість	8	14
	Зброя	6	8
	Сила волі, наполегливість	2	7
	Обережність	1	2
	Не знаю	39	25

Продовження таблиці 2

Що ти зробив як совісна людина	Допоміг (людям, тваринам, рослинам)	20	22
	Правильно виконав завдання	8	10
	Поділився з іншими (солодощами, іграшками)	0	2
	Захистив товариша	0	4
	Вибачився	0	2
	Невизначена відповідь (щось, багато всього....)	2	6
	Поки що нічого	16	10
	Не знаю	54	44

Якісний аналіз поданих у таблиці 2 кількісних даних щодо характеру відповідей дошкільників на запитання другої бесіди дозволив визначити такі тенденції.

1. З'ясувалося, що запитання щодо наявності особистих планів виявилось для дошкільників обох вікових груп складним. Такий стан речей не можна визнати прийнятним з огляду на те, що здатність планувати свою життєдіяльність є показником активного усвідомлення зростаючою особистістю зв'язку подій минулого, теперішнього і майбутнього. Він є наслідком ігнорування батьками та вихователями ЗДО необхідності вправлення дітей дошкільного віку в умінні планувати свої дії, організувати їх у певній послідовності, аргументувати її доцільність. Ці уміння мали б засвідчити суб'єктивність досліджуваних, чого, на жаль, бракує: понад 60 % дітей 4-5 років та 18 % дошкільників 6-7 років або уникли необхідності відповідати на дане запитання, або заперечували наявність власних планів.

2. Недостатність роботи сім'ї та ЗДО, спрямованої на розвиток суб'єктивної активності дошкільників, засвідчується їхніми відповідями на друге питання бесіди. Встановлено, що дві третини дітей 4-5 років і понад половини 6-7 років або не знають, що в житті залежить від них самих. Або вважають, що від нічого не залежить. Надмірна опіка дорослих, приписуваність ними дій гальмують процес розвитку у дітей самостійності.

3. Схожу тенденцію виявлено і в оцінці дошкільниками своєї здатності чогось домагатися в житті власними силами: близько половини дітей 4-5 років та понад чверть 6-7 річних уникли відповіді на це запитання. Ті, хто впоралися з цим завданням, надали пріоритет досягненню успіхів у навчанні, наполяганні на задоволенні своїх матеріальних потреб, перемозі у змаганнях та домаганні прихильності товаришів.

4. В оцінці необхідних для перемоги людських особливостей та можливостей, діти надали перевагу фізичній силі, допомозі інших людей та кмітливості. Поодинокими виявилися оцінки значущості у перемозі сили волі, наполегливості та здорової міри обережності. Окремі діти актуалізували необхідність для перемоги зброї, цим самим об'єктивуючи проблему агресії та захисту від неї. Близько 40 % дітей 4-5 років та чверть 6-7-річних не змогли висловити з цього приводу власних суджень.

5. Показовими виявилися оцінки досліджуваними власної совісті. Близько третьої частини опитаних дошкільників пов'язали її з допомогою людям і тваринам, з правильним виконанням завдань. Поодинокі відповіді старших дошкільників засвідчили важливість для них подільчivosti, здатності захистити й підтримати товариша, вибачитися у разі порушення поведінки та образи однолітка. Водночас 70 % 4-5-річних та понад половини 6-7-річних дошкільників не змогли дати чіткої відповіді або констатували, що поки що нічого не зробили по-совісті. Це актуалізує необхідність посилення уваги дорослих до виховання совісті як внутрішньої етичної інстанції.

Наведені у таблицях дані уможливили розробку авторської типології уявлень дошкільників про життєдіяльність та суб'єктивність в ній. Критеріями оцінки міри сформованості образів світу та власного «Я» слугували: домінантні *цінності*, на які орієнтувалися досліджувані; ступінь їх *узагальненості* та *образності*; *продуктивність* та *аргументованість актуалізації уявлень* про життєдіяльність та власну активність в ній.

Визначені вище критерії оцінки уявлень дошкільників про життєдіяльність та себе у просторі-часі життя, було визначено чотири основні їх типи: *світоглядно-духовний, соціально-унормований, прагматичний та гедоністичний*.

Дошкільники *світоглядно-духовного типу* характеризувалися філософським ставленням до життя та визначенням його сенсу («щоб існувала природа», «щоб продовжити рід», «щоб на планеті жили різні люди», «щоб віджити своє життя...»); здатністю оперувати абстрактними категоріями («Бог», «планета Земля», «народ», «природа», «світ», «совість», «смерть» тощо); орієнтацією на совість як внутрішню етичну інстанцію, самостійність як форму активності та почуття власної гідності; спроможністю вербалізувати та аргументувати свої судження. Таких дітей виявилось 20%.

Діти, віднесені до *соціально-унормованого типу*, відрізнялися від попередньої групи орієнтацією переважно на соціально-моральні цінності (допомогу, підтримку, захист); схильністю оцінювати сенс життя через прихильність до рідних і близьких людей, турботу про друзів та об'єкти природи («щоб батькам було веселіше», «щоб піклуватися про маму, тата, братика», «щоб знайти друзів, «щоб допомагати тваринам»); більшою, ніж діти першого типу, залежністю поведінки та дій від зовнішніх оцінок та суджень авторитетних дорослих; здатністю радше формулювати, ніж розлого аргументувати власні оцінки. До складу даного типу увійшло 32 % дітей.

До *прагматичного типу* увійшли дошкільники, орієнтовані у першу чергу на матеріальні цінності, фізичне благополуччя. Сенс життя вони вбачають у задоволенні своїх фізіологічних (у смачній їжі, міцному спокійному сні), фізичних (в активних рухах, виконання вимог) та матеріальних потреб (в іграшках, грошах, одязі). Ці діти характеризуються ситуаційною активністю, усвідомленням залежності свого благополуччя від оцінних суджень дорослих та прихильності однолітків, здатністю пристосовуватися до ситуацій з вигодою для себе. Вони уникають ризикованих суджень, надають перевагу невизначеним оцінкам («багато чого», «буває по-різному»). Таких дошкільників виявлено 36%.

Найменш численну групу склали діти так званого *гедоністичного типу*. Сенс людського та свого власного життя вони пов'язують із задоволення потреб у розвагах, святах, участі у радісних заходах, усіляких змаганнях, насолоді веселоцями. Ці дошкільники вдосконалюють засоби досягнення задовольень, перетворюють серйозне на веселе, ігрове. Їхня суб'єктивна активність в основних видах діяльності зазвичай невисока, поведінка здебільшого відсторонена, обережна. Вони не схильні до стабільних стосунків, непостійні у взаєминах з однолітками. На поставлені запитання переважали або ухильна («не знаю»), або обережно-негативна («поки що нічого не зробив по-совісті») відповіді. Чисельність дітей даного типу складає 12 %.

З огляду на констатацію недостатньої сформованості у дітей дошкільного віку уявлень про різні аспекти життєдіяльності та власну суб'єктивну активність в ній перспективними напрямками подальшої роботи є розробка авторської моделі наступним етапом передбачено упровадження у практику ефективних психолого-педагогічних умов (формування статевої свідомості та статевої поведінки; розвиток позитивного Я-образу, почуття власної гідності, елементарних форм рефлексії; сприяння усвідомленню дошкільниками динаміки власного життя та ролі різних етапів життя у розвитку їхньої особистості) та сучасних технологій оптимізації освітнього процесу з метою формування у дошкільників адекватних віку образів світу та самих себе, вправлення в елементарних формах прояву активної за формою та морально-духовної позиції «Я – у – Світі».

Висновки. В ході теоретико – експериментального дослідження встановлено, що проблемі діагностики та розвитку у дітей дошкільного віку адекватних уявлень про життєдіяльність, сенс життя, своє місце у ньому вітчизняними психологами і педагогами не приділено належної уваги. Наслідком цього є клаптеві і здебільшого лише теоретично обґрунтовані підходи до становлення та розвитку в ранньому онтогенезі дитячого світогляду. Ми кваліфікуємо уявлення дітей про час і простір життя як комплекс усвідомлених особливостей своїх відносин з природним, предметним, соціальним світом та своїм «Я» крізь призму минулого-теперішнього і ймовірного майбутнього. Критеріями оцінки міри сформованості у дітей 4–7 років уявлень про

життєдіяльність та власну суб'єктну активність виступили: домінантні цінності, на які орієнтуються досліджувані; ступінь їх узагальненості та адекватності; продуктивність та аргументованість актуалізації уявлень. На базі визначених критеріїв описано авторську типологію дитячих уявлень про життя та власне «Я», до якої увійшли чотири типи: світоглядно-духовний, соціально-унормований, прагматичний та гедоністичний. Визначено основні психолого-педагогічні умови ефективного збагачення дитячих уявлень про життя та власне «Я», до яких віднесено: формування статевої свідомості та статеворольової поведінки дошкільників; розвиток позитивного Я-образу, почуття власної гідності, елементарних форм рефлексії; сприяння усвідомленню дітьми старшого дошкільного віку динаміки власного життя та ролі різних його етапів у розвитку їхньої особистості. До перспективних напрямів подальшої роботи слід віднести розробку моделі розвитку у дошкільників ціннісного ставлення до життя та власного «Я» і його методичне забезпечення.

Література

1. Гудінг Д., Леннокс Дж. Людина та її світогляд: для чого ми живемо і яке наше місце у світі / переклад з англ. Київ: УНТ. 2007. Т. I. 416 с.
2. Кононко О. Л. Усвідомлення дошкільником життєвого шляху як часо-просторової реальності. *Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: системний підхід*. Київ: Стилос, 2000. С. 211–237.
3. Олексюк В. Р. Особливості усвідомлення молодшими школярами власного життєвого шляху: автореф. ... канд. психол. наук. Київ, 2009. 20 с.
4. Партико Т. Б. Життєвий світ як основа унікальності особистості. *Габітус. Загальна психологія. Історія психології*. Вип. 13. Т. I. Львів. 2020. С. 110–116.
5. Пеньковська Н. М. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів: автореф. ... канд. психол. наук. Київ, 2003. 20 с.
6. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі: монографія / Ю. Д. Гундєртайло, В. О. Климчук, О. Я. Кляпець та ін.; за ред. Т. М. Титаренко. Київ: Міленіум, 2016. 320 с.
7. Рейнпольська О. Д. Особливості уявлень дошкільників про самих себе та виховання ціннісного самоставлення. *Наук. вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Вип. 31. 2014. С. 142–145.
8. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір: монографія. Київ: Міленіум. 2017. 184 с.
9. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: У межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003. 376 с.

References

1. Hudinh, D. & Lennoks, Dzh. (2007). *Liudyna ta yii svitohliad: dlia choho my zhyvemo i yake nashe mistse u sviiti* [Man and his worldview: why we live and what is our place in the world]. Kyiv: UNT [in Ukrainian].
2. Kononko, O.L. (2000). *Usvidomlennia doshkilnykom zhyttievoho shliakhu yak chaso-prostorovoi realnosti* [A preschooler's awareness of the life path as a time-space reality]. *Psykhologichni osnovy osobystisnoho stanovlennia doshkilnyka: systemnyi pidkhid – Psychological foundations of the personal development of a preschooler: a systemic approach*. Kyiv: Stylos [in Ukrainian].
3. Oleksiuk, V.R. (2009). *Osoblyvosti usvidomlennia molodshymy shkoliaramy vlasnoho zhyttievoho shliakhu* [Peculiarities of younger schoolchildren's awareness of their own life path]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Partyko, T.B. (2020). *Zhyttieviy svit yak osnova unikalnosti osobystosti* [Life world as the basis of individual uniqueness]. *Habitus. Zahalna psykhologhiia. Istoriiia psykhologhii – Habitus General Psychology. History of psychology*. Issue 13, Vol. I, P. 110–116. Lviv [in Ukrainian].
5. Penkovska, N.M. (2003). *Psykhologichni umovy rozvytku refleksii u molodshykh shkoliariv* [Psychological conditions for the development of reflection in younger schoolchildren]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
6. (2016). *Psykhologhiia zhyttietvorennia osobystosti vsuchasnomu sviiti* [The psychology of personality development in the modern world]. (Yu.D. Hundertailo, V.O. Klymchuk, O.Ia. Kliapets ta in.; T.M. Tytarenko (Ed.)). Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
7. Reinpolska, O.D. (2014). *Osoblyvosti uavlennia doshkilnykyv pro samykh sebe ta vykhovannia tsynnysnoho samo stavlennia* [Peculiarities of pre-school children's ideas about

themselves and the education of self-esteem]. *Nauk. Visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu – Science Herald of the Uzhhorod National University*. Issue 31, P. 142–145 [in Ukrainian].

8. Tatenko, V. (2017). *Metodolohiia subiektno-vchynkovoho pidkhodu: sotsialno-psykholohichni vymir* [Methodology of the subject-action approach: socio-psychological dimension]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

9. Tytarenko, T.M. (2003). *Zhyttievyi svit osobystosti: U mezhakh i za mezhamy budennosti* [The life world of an individual: Within and beyond everyday life]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

Kononko O.

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

FEATURES OF REPRESENTATIONS OF CHILDREN OF THE FIFTH-SEVENTH YEARS ABOUT TIME – SPACE OF LIVING

Introduction. The problem of diagnosis and development of children in the fifth and seventh years of life adequate ideas about life, its meaning, features of dynamics and their own subjective position remains relevant due to the shortage of domestic psychological – pedagogical work in this field; the importance of diagnostic methods and typology of ideas of children of this age about life and the actual "I" for modern scientists and educators. The article is devoted to the disclosure of the content, criteria for assessing children's ideas about life and themselves as its active subjects, a description of the author's method of diagnosing the phenomenon under study and the developed typology. The materials of the article actualize the importance of a holistic approach to the study of the peculiarities of the ideas of children of five or seven years of life and the nature of activity in it of their own "I" and presents psychological and pedagogical conditions for optimizing the educational process.

Methods: analysis and generalization of data of philosophical and psychological – pedagogical literature on the researched problem; theoretical modeling for construction of diagnostic research methods; observations, individual conversations.

Results. The most important results of the research are: levels of their individual – age "top" – the highest personal level. 2 Development and description of the author's diagnostic method for determining the characteristics of preschoolers' ideas about life and their place in it. 3. Implementation of qualitative and quantitative analysis of empirical data of the ascertaining stage of the study. 4. Development of criteria for assessing the degree of formation in children of five or seven years of ideas about the essence and meaning of life, their own subjective activity. The main criteria include: leading values, which are the focus of research in the process of life; the degree of their generalization and adequacy; productivity and argumentation of the child's actualization of ideas about life and their own activity in it. 5. Creating an author's typology of the picture of the world and self-image as a set of ideas that guide the child in life. It includes four main types: ideological and spiritual, socially normalized, pragmatic and hedonistic. 6. Determining the psychological and pedagogical conditions for optimizing the educational process in preschool education in order to lay the foundations of active in form and moral in content life position "I am in the world".

Originality. For the first time: the concept of "personal life of a preschooler" is qualified; developed a toolkit of diagnostic procedures aimed at studying the specifics of the development of self-awareness; the criteria for assessing the peculiarities of the formation of children's fifth-seventh years of ideas about life, the dynamics of its development, the nature of their inherent subjective activity; the author's typology of ideas of children of the specified age about life and the place in it is created; the complex of psychological and pedagogical conditions of optimization of educational process in ZDO for the purpose of

enrichment of representations of preschool children about the world and actually "I" is substantiated,

Conclusions. The ideas of children of the fifth and seventh years about the time and space of life are qualified as a reflection of the consciousness of the relationship with the natural, material, social environment and their own "I". The image of the world and the self-image of the subjects are analyzed through the prism of past-present and future times. Criteria for assessing the degree of formation of children's ideas about life and their own subjective activity were: leading values, the degree of their generalization and adequacy, productivity and argumentation of the actualization of ideas. The author's typology of children's ideas about life and the "I" is characterized, which includes four types: ideological and spiritual, socially normalized, pragmatic and hedonistic. The basic psychological and pedagogical conditions of effective enrichment of children's ideas are determined: the formation of sexual consciousness and gender-role behavior; development of value self-esteem, self-esteem, elementary forms of reflection; promoting children's awareness of the dynamics of their own lives and its role in personal development.

Key words: self-consciousness, subject of life activity, image of the world, self-image, personal existence, awareness of time and space of life, typology of children's ideas.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 373.3.16

DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-20-25

Білоусова Н. В.

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

Гордієнко Т. В.

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

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІЗ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Стаття присвячена вивченню ефективних методів формування дослідницьких умінь у молодших школярів під час занять з інтегрованого курсу "Я досліджую світ". Розглядаються актуальні підходи та стратегії, зокрема проблемне навчання, проєктне навчання та використання інтерактивних технологій. Визначено етапи формування дослідницьких умінь у молодших школярів: зацікавлення, визначення дослідницького завдання, планування дослідження, збір даних, аналіз даних, представлення результатів дослідження.

Визначено ефективні умови формування дослідницьких умінь у молодших школярів: створення стимулюючого освітнього середовища, розвиток пізнавального інтересу, навчання за допомогою дослідницьких методів, формування самостійності, залучення учнів до розв'язання реальних проблем, налагодження позитивної атмосфери в класі.

Наведено приклади умов, які сприяють формуванню дослідницьких умінь. Наголошено, що дослідницькі вміння відіграють ключову роль у розвитку інтелектуальних здібностей та розвитку критичного мислення учнів і є основою для подальшого навчання та вдалого кар'єрного зростання.

З'ясовано, що дослідницькі вміння є важливим елементом розвитку молодших школярів і сприяють формуванню їхнього креативного мислення та критичного аналізу. Описується, що перш за все, важливо зацікавити учнів до дослідницької діяльності, використовуючи стимулююче освітнє середовище та цікаві завдання, серед яких можна виділити наступні: спостереження за природою, проведення експериментів та дослідів, залучення молодших школярів до проєктної діяльності, вміння розробляти припущення (гіпотези), проведення опитування, аналіз інформації та отриманих даних тощо.

Наголошено, що формуючи дослідницькі вміння доцільно навчити учнів ставити дослідницькі питання, розробляти план дослідження та збирати дані, спостерігати за зміною фізичних властивостей досліджуваних об'єктів, робити висновки й оформлювати результати. У статті робиться акцент на тому, що такі дослідницькі вміння не лише сприяють розвитку пізнавальних здібностей учнів, а

і зацікавлюють до вивчення навколишнього світу та допомагають вирішувати реальні проблеми в майбутньому житті.

Ключові слова: дослідницькі вміння, молодші школярі, «Я досліджую світ», етапи формування дослідницьких умінь, умови формування дослідницьких умінь, приклади завдань.

Постановка проблеми. Формування дослідницьких умінь у школярів є важливим завданням сучасної освіти. Молодші школярі на уроках з інтегрованого курсу "Я досліджую світ" мають можливість розвивати свою цікавість до навколишнього середовища, спостережливість та аналітичні здібності. Однак, для досягнення цієї мети, необхідно використовувати сучасні педагогічні підходи та методи, які сприяють активному залученню учнів до освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес формування дослідницьких умінь в учнів розглядався вченими у різних контекстах. Теоретичний аспект присвячено праці С. Гончаренко, О. Ляшенко, Н. Ничкало та ін. Формування пізнавальних умінь учнів представлено у дослідницьких роботах В. Андреєва, Ю. Бабанського, П. Підкасистого, О. Савченко, А. Усової та ін. Питаннями організації дослідницької діяльності учнів займалися В. Алфімов, В. Кларін, Л. Левченко, Н. Недодатко, О. Павленко, Г. Пустовіт та ін.

Наукові праці учених-практиків Т. Байбари, Н. Бібік, В. Бондара, Н. Голуб, В. Давидова, А. Занкова, Я. Кодлюк, В. Паламарчука, О. Савченко та ін. розкривають питання організації та здійснення науково-дослідницької діяльності з учнями початкових класів. Сутність і структуру дослідницьких компетентностей майбутнього вчителя початкових класів обґрунтована у статті Т. Ваколя. Але, не дивлячись на значну кількість праць, проблема організації дослідницької діяльності учнів молодшого шкільного віку під час вивчення інтегрованого курсу «ЯДС» потребує подальших досліджень, тому **метою статті** ми визначаємо: з'ясувати етапи та ефективні методи формування дослідницьких умінь у молодших школярів з інтегрованого курсу "Я досліджую світ".

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначає Тетяна Гільберг «У ході реалізації дослідницького методу молодші школярі опановують практичні вміння і навички, виявляють особливості предметів і об'єктів довкілля за їхніми ознаками і властивостями. Також у дітей відбувається процес формування наукових поглядів на навколишній світ, а саме: навколишній світ реально існує, і людина може його пізнати; об'єкти і явища природи між собою пов'язані; природа є цілісним об'єктом; навколишній світ змінюється у просторі та з плином часу [1].

Тетяна Ситник зазначає, що «підручник «Я досліджую світ» для третього класу вміщує алгоритм проведення будь-якого дослідження: постановка проблеми; висунення гіпотез; вибір способу дослідження; проведення дослідження; узагальнення результатів; оформлення матеріалів дослідження; презентація результатів» [3, с. 53].

Сучасні технології навчання дозволяють ефективно формувати дослідницькі вміння під час: проблемного, проєктного навчання з використанням інтерактивних технологій.

Проблемне навчання активно використовується в навчальних програмах з інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Замість передачі готових знань, учні залучаються до розв'язання реальних проблем та ситуацій. Вони стикаються з питаннями, на які немає однозначних відповідей, і мають можливість розвивати свої аналітичні та критичні навички.

Проблемне навчання допомагає зміцнити мотивацію учнів до вивчення природничих наук, підвищує їхню самостійність та стимулює їх активну участь у освітньому процесі.

Під час проєктного навчання учні залучаються до проєктів, спрямованих на вивчення певних аспектів життєдіяльності природи та суспільства. Молодші школярі залучаються до планування, збору даних, аналізу та узагальнення результатів дослідження.

Проєктне навчання допомагає розвивати творчість учнів, підвищує рівень їхньої самостійності та розуміння матеріалу. Також було виявлено, що учні, які займаються

проєктами, показують більшу зацікавленість у вивченні предмета та досягають кращих результатів під час діагностичних робіт.

Сучасні інтерактивні технології сприяють формуванню дослідницьких умінь учнів через використання інтерактивних дошок, комп'ютерних програм та інших цифрових засобів.

Використання інтерактивних технологій на уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» покращує засвоєння матеріалу учнями та сприяє розвитку їхніх пізнавальних здібностей. Крім того, ці технології дозволяють індивідуалізувати навчання, забезпечуючи кожному учневі можливість займатися дослідницькою діяльністю відповідно до своїх інтересів і у своєму темпі.

Формування дослідницьких умінь у молодших школярів є важливим завданням, яке допомагає розвивати їхню креативність, критичне мислення, аналітичні здібності та навички проблемного вирішення питань. Ці уміння є основою для подальшого навчання і успішного кар'єрного росту. Формування дослідницьких умінь у молодших школярів можна досягти за допомогою наступних умов:

- Створення стимулюючого освітнього середовища. Вчителі повинні створити освітнє середовище, що спонукає учнів до дослідницької діяльності. Це може бути забезпечено за допомогою експериментів, ролевих ігор, проєктів, практико-орієнтованих завдань та використання інтерактивних технологій.

- Розвиток пізнавального інтересу. Учителі повинні вміти зацікавити учнів темою дослідження. Запитання, що ставлять вчителі, мають спонукати дітей досліджувати навколишній світ і знаходити відповіді на свої питання.

- Навчання за допомогою дослідницьких методів. Молодші школярі ознайомлюються з основними дослідницькими методами, такими як спостереження, експеримент, анкетування та аналіз даних і навчаються ставити цілі дослідження, визначати змінні та добирати методи для збору даних.

- Формування самостійності. Навички самостійності формуються під час можливості обирати тему дослідження, самостійно вирішувати завдання та обирати формат представлення власних результатів.

- Залучення учнів до розв'язання реальних проблем. Дослідницькі уміння найбільше розвиваються, коли учні стикаються з реальними проблемами і потребують пошуку практичних рішень. Наприклад, дослідження екологічних проблем на шкільному подвір'ї або в місті може зацікавити учнів і дозволить їм застосувати свої знання на практиці.

- Налагодження позитивної атмосфери в класі. Важливо створити позитивну атмосферу, де діти відчують підтримку та заохочення до своїх дослідницьких спроб. Позитивні результати та зворотний зв'язок вчителів є ключовими чинниками для стимулювання бажання досліджувати навколишній світ.

На думку Черненко Г. М., однією з ефективних форм формування дослідницьких умінь при вивченні природознавства є також і екскурсія [4, с. 225].

Прикладами дослідницьких умінь є:

- Формулювання дослідницьких питань. Уміння ставити цікаві та обґрунтовані питання для дослідження.

- Збір та аналіз даних. Уміння збирати і систематизувати інформацію, а також аналізувати її з метою відповіді на дослідницьке питання.

- Планування експерименту. Уміння розробити план дослідження, включаючи визначення змінних та методи збору даних.

- Критичне мислення. Уміння критично оцінювати інформацію, запропоновані гіпотези та висновки.

- Представлення результатів: Уміння чітко та лаконічно представити результати дослідження у вигляді звіту чи презентації.

Ці дослідницькі уміння допомагають учням краще розуміти навколишній світ, розвивати аналітичні та проблемні вміння, а також стимулюють їх активний підхід до навчання та дослідження нових знань.

Завдання, які можна давати молодшим школярам для розвитку дослідницьких умінь:

- Спостереження за природою (фенологічні та метеорологічні). Учні можуть вивчати рослини, тварин, небо, погоду тощо. Вони можуть ставити запитання про зміни в природі і шукати на них відповіді.

- Експерименти. Проведення простих експериментів та наукових дослідів допомагає дітям зрозуміти закони природи. Наприклад, дослідження того, як рослини реагують на різну кількість світла або води.

- Проєктні роботи. Учителі залучають учнів до проєктів на різні теми – від дослідження тварин до вивчення пам'яток архітектури, під час яких здобувачі освіти навчаються шукати інформацію, аналізувати дані та представляти отримані результати.

- Розробка припущень (гіпотез). Учні можуть ставити припущення про те, які наслідки можуть мати певні дії або які фактори впливають на явище з наступною перевіркою своїх гіпотез експериментами або дослідженнями.

- Збір та аналіз даних. Під час вивчення «ЯДС» учні навчаються збирати дані, класифікувати їх, порівнювати, аналізувати та робити висновки. Наприклад, в 1 класі учні вже вчать розглядати діаграми і робити висновки, класифікують предмети,

- Проведення опитувань. Учні вчать збирати дані за допомогою анкет або інтерв'ю, щоб дізнатися думку інших людей про певний предмет або явище.

Описані вище дослідницькі вміння знадобляться молодшим школярам у майбутньому, оскільки вони є ключовими для навчання в ЗВО та подальшої наукової кар'єри. Крім того, дослідницькі вміння є важливими для розв'язання реальних проблем сучасного світу та сприяють розвитку інновацій.

Наприклад, у 1 класі, наприклад, учні пізнають природу за допомогою дослідів: пророщують насіння; досліджують довкілля: рукотворні та природні об'єкти, живу природу, взаємозв'язки в природі, осінні зміни в житті рослин. Проводять спостереження, наприклад, «Як умивається кіт?», спостереження за погодою.

У 2 класі, наприклад, збирають природні матеріали для аплікацій; проводять дослід з папером, досліджують як працює телефон та який шлях проходить одяг від рослини до сорочки; досліджують матеріали: папір і пластик, а також властивості води, ґрунту; досліджують рослин та тварин; створюють вироби; шукають інформацію, наприклад, які квіти розпускаються першими; ведуть щоденники спостережень за природою.

У 3 класі, наприклад, досліджують енергію води, родинні традиції і свята, властивості речовин; учаться планувати; проводять дослід; опрацьовують інформацію.

У 4 класі виконують проєкти, наприклад, «Пізнаємо Україну», «Модель гори», «Зустрічаємо сусідів», «Карпатська красуня», «Таємничий ліс», «Виготовлення ігрового інвентарю», «Рукотворні скам'янілості», «Подорож у космос», «Благодійний ярмарок»; виготовляють іграшки з дроту, готують виступи (наприклад, про один з видів відновлюваних джерел енергії).

На нашу думку учням можна пропонувати такі завдання, які сприятимуть формуванню дослідницьких умінь:

1. Вивчення рослинного світу. Учні обирають рослину, яка зростає навколо школи або вдома, і досліджують її. Вони спостерігають за зовнішнім виглядом рослини, збирають інформацію про її властивості, умови зростання та користь для людини і природи. Після цього учні готують презентацію про своє дослідження та діляться результатами з однокласниками.

2. Завдання: Вивчення країн світу. Учні обирають країну для дослідження та створюють проєкт про її культуру, географічне положення, традиції та інші аспекти, користуючись при цьому інтерактивними картами, глобусами. Можуть проводити інтерв'ю з представниками цієї країни або опрацьовувати інші джерела інформації, наприклад, Вікіпедію.

3. Завдання: Вивчення локальних проблем. Учні вивчають проблеми свого міста або селища. Вони можуть обрати теми, такі як екологічна ситуація, дорожня безпека, розміщення смітників тощо. Потім учні розробляють план дослідження, збирають дані, аналізують їх та пропонують можливі рішення для вирішення проблем.

Пропонуємо розглянути тему "Властивості води" для учнів початкових класів, як приклад формування дослідницьких умінь за етапами. Дослідження з даної теми може бути цікавим і пізнавальним для молодших школярів, а також сприятиме

розвитку їх дослідницьких умінь. Етапи формування дослідницьких умінь у даному прикладі можуть бути такими:

Етап 1. Зацікавлення. Учитель може провести міні-дослідження з водою, наприклад, демонструючи, як вода змінює свою форму з льоду на рідину та пару під впливом температури. Це зацікавить учнів і створить початковий інтерес до теми "Властивості води".

Етап 2. Визначення дослідницького завдання. Учні можуть поставити питання, наприклад, "Як змінюються властивості води при зміні температури?" або "Чи впливає тиск на температуру замерзання води?". Важливо, щоб питання були чіткими та допускали можливість експериментальної перевірки.

Етап 3. Планування дослідження. Учні разом з вчителем розробляють план дослідження. Вони визначають, які фактори (температура, тиск) будуть змінювати, як збиратимуть дані та як будуть оцінювати результати.

Етап 4. Збір даних. Учні проводять дослідження, підвищуючи або знижуючи температуру води та спостерігаючи, як це впливає на її фізичні властивості (агрегатний стан, об'єм, тиск тощо). Вони фіксують результати спостережень.

Етап 5. Аналіз даних. Учні аналізують зібрані дані та роблять висновки про залежність між температурою та фізичними властивостями води. Вони можуть порівнювати результати з теоретичними знаннями про властивості води.

Етап 6. Представлення результатів. Учні підготовлюють звіт про своє дослідження та представляють його перед класом, вчителем або іншими учнями.

Завершивши таке дослідження, учні отримують можливість спостерігати явища у природі, зацікавляться пізнанням нового і зможуть застосовувати набуті дослідницькі вміння в подальшому навчанні та практичній діяльності.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Формування дослідницьких умінь у молодших школярів на уроках з предмета "Я досліджую світ" є актуальною проблемою сучасної освіти. Учні вчать спостерігати, проводити досліди та експерименти, аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати й систематизувати навчальний матеріал. Запропоновані підходи, такі як проблемне навчання, проектне навчання та використання інтерактивних технологій, демонструють свою ефективність у розвитку дослідницьких здібностей учнів. Результати досліджень за останні п'ять років надають підтвердження доцільності впровадження цих методик у практику навчання та сприяють забезпеченню більш якісної та цікавої освіти молодших школярів. Подальшими напрямками дослідження вбачаємо розробку ефективних методик на виявлення сформованості / несформованості дослідницьких умінь в учнів початкових класів під час вивчення інтегрованого курсу «ЯДС».

Література

1. Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах ЗЗСО на засадах компетентнісного підходу. URL: <https://nuschool.com.ua/lessons/world/1-2klas/8.html> (дата звернення 29.07.23)
2. Падун Н. О. Навчально-дослідна діяльність як засіб формування дослідницьких умінь учнів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. № 1. 2012. С. 90–93.
3. Ситник Т. Формування дослідницьких умінь в учнів 3 класу на уроках з інтегративного курсу «Я досліджую світ». *Молодь і ринок*. Вип. 6. 2020. С. 52–56.
4. Черненко Г.М. Формування дослідницьких умінь у молодших школярів при вивченні природознавства. *Педагогічні науки*. Вип. 114. 2013. С. 225.

References

1. Metodyka navchannya intehrovanoho kursu «YA doslidzhuyu svit» u 1–2 klasakh ZZSO na zasadakh kompetentnisnogo pidkhodu. [The teaching methodology of the integrated course "I explore the world" in grades 1–2 of primary school is based on the competence approach] URL: <https://nuschool.com.ua/lessons/world/1-2klas/8.html> [in Ukrainian].
2. Padun, N.O. (2012). Navchal'no-doslidna diyal'nist' yak zasib formuvannya doslidnyts'kykh umin' uchniv [Educational and research activity as a means of forming students

research skills]. *Naukovi zapysky Nizhyns'koho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholya – Scientific notes of Mykola Gogol Nizhyn State University*, No 1, P. 90–93 [in Ukrainian].

3. Sytnyk, T. (2020). Formuvannya doslidnyts'kykh umin' v uchniv 3 klasu na urokakh z intehratyvnoho kursu "YA doslidzhuyu sviit". [Formation of research skills in 3rd grade students in lessons from the integrative course "I explore the world"]. *Molod' i rynek. – Youth and the market*, Issue 6, P. 52–56 [in Ukrainian].

4. Chernenko, H.M. (2013). Formuvannya doslidnyts'kykh umin' u molodshykh shkolyariv pry vyvchenni pryrodoznavstva. [Formation of research skills in younger schoolchildren while studying natural science]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, Issue 114, P. 225 [in Ukrainian].

Bilousova N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogics,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
nv.bilousova@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4167-9649

Hordienko T.

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

DEVELOPING RESEARCH SKILLS OF YOUNG STUDENTS DURING LESSONS ON «I EXPLORE THE WORLD»

The article is devoted to the study of effective methods for fostering research skills in younger students during integrated courses such as «I Explore the World». The paper explores contemporary approaches and strategies, including problem-based learning, project-based learning, and the use of interactive technologies. The stages of developing research skills in younger students are identified: interest, defining research tasks, planning the investigation, data collection, data analysis, and presenting research findings. Effective conditions for fostering research skills in younger students are outlined, such as creating a stimulating educational environment, nurturing cognitive interest, teaching through research methods, promoting autonomy, engaging students in real-world problem-solving, and fostering a positive classroom atmosphere.

Examples of conditions that facilitate the development of research skills are provided. The article highlights that research skills play a crucial role in developing students' intellectual abilities and critical thinking, forming the foundation for future learning and successful career growth.

It is clarified that research skills are an essential element in the development of younger students, fostering their creative thinking and critical analysis. The article emphasizes that, above all, it is important to arouse students' interest in research activities by employing stimulating educational environments and engaging tasks. Some examples of such tasks include observing nature, conducting experiments and investigations, involving younger students in project-based activities, teaching hypothesis development, conducting surveys, analyzing information and collected data, and more.

The article stresses that developing research skills should focus on teaching students to pose research questions, design investigation plans, collect data, observe changes in the physical properties of studied objects, draw conclusions, and present results. It also highlights that such research skills not only contribute to the development of students' cognitive abilities but also foster a genuine interest in exploring the surrounding world, helping them solve real-life problems in the future.

Key words: research skills, younger students, «I Explore the World», stages of developing research skills, conditions for fostering research skills, examples of tasks.

УДК 37.016:821.161.2
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-26-36

Бондаренко Ю. І.

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

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Автор статті активізує проблему компетентнісного навчання на уроках української літератури. Зокрема, його увага зосереджена на природничій компетентності, її змісті, шляхах і способах формування. Він підкреслює особливу роль навчальної дисципліни «українська література» у вирішенні поставленої проблеми. На відміну від таких наук, як фізика, біологія, хімія, географія, що покликані знайомити учнів із явищами, законами й закономірностями природного довкілля, література – це той предмет, який може ввести учнів у створений людиною світоглядний та художньо-естетичний простір, де одне з центральних місць займають образи природних реалій.

Крім того, автор матеріалу накреслює основні способи формування природничої компетентності засобами художнього слова. У науковому матеріалі встановлено напрямки такої діяльності, розкрито комплекс заходів, можливих під час організації літературно-дослідницької та літературно-творчої діяльності школярів. Сюди віднесено поглиблене опрацювання учнями позасюжетних елементів (пейзажів), виявлення особливостей мовно-художньої образності у відповідних описах, осягнення архетипної структури художнього мислення (більшість архетипів – образи природного походження), проблеми «людина і природа» на матеріалі багатьох літературних творів, стилевих впливів та світоглядних орієнтирів вітчизняних письменників, які зумовлюють завдання, покладені на змальовані природні явища. Окреме місце виділено творчій діяльності школярів – виконанню різноманітних описів природи, роздумів над проблемами взаємодії людини і природи, виходячи із прочитаних літературних текстів. Автор наголошує при цьому на важливості використання основних шляхів аналізу художніх творів, елементів ейдетики та евристики, активізації творчих зусиль учнів.

Ключові слова: природнича компетентність, позасюжетні елементи (пейзажі), архетипна образність, проблема «людина й природа», стилеві домінанти, дослідницька діяльність, творча діяльність, шляхи аналізу літературного твору.

Вступ. Безпосереднім навчальним простором для формування природничої компетентності є дисципліни (біологія, хімія, географія), що знайомлять учнів із відповідними явищами навколишнього світу. Для української літератури як предмета шкільного циклу вона входить у групу ключових, які тільки опосередковано можуть бути сформовані в учнів засобами мистецтва слова. Проте саме на уроках української літератури вона набирає окремого виміру, який потрібно концептуалізувати, а також накреслити власне філологічні шляхи вирішення названої наукової проблеми.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Компетентнісне навчання – актуальна тема в методиці навчання літератури. У своїх працях її розкривають Л. Базиль, Л. Башманівська, А. Лісовський, А. Ситченко, А. Фасоля, В. Шуляр та ін. Проте названі дослідники є фахівцями в галузі методики навчання літератури, відповідно основні свої пошуки спрямовують на суто предметну (читацьку, тобто літературознавчу) компетентність. Ключові компетентності, зокрема й природнича, ще не перебували в центрі уваги методистів літератури.

Формування цілей статті. Головне завдання вбачаємо в тому, щоб окреслити різнобічність процесу формування природничої компетентності засобами мистецтва слова, визначити відповідні шляхи і способи такої роботи.

Методологія та методи дослідження. Основними матеріалами, використаними в публікації, є наукові праці, присвячені поняттю «природнича компетентність». Виходячи з їх змісту, в статті окреслено гіпотетичний конструкт «природнича компетентність у сфері літературної освіти, методичні механізми її формування з допомогою мистецтва слова».

Результати дослідження та їх обговорення. Формування природничої компетентності засобами літератури потребує спеціальної концептуалізації, адже вона не є безпосередньо узгодженою з вивченням названої дисципліни й не входить до переліку її прямих навчальних здобутків. Допомогу в цьому можуть надати фахівці з предметів природничого циклу (фізики, біології, хімії тощо). Зроблені ними визначення потребують адаптації до особливостей навчання української літератури, виходячи з тих дисциплінарних можливостей, які існують на заняттях мистецтва слова.

Так, Л. Непорожня означає декілька важливих настанов, які можна реалізувати й на уроках літератури зокрема. Вона пише: «формування цілісної природничо-наукової картини світу, що охоплює систему знань, уявлень про закономірності у природі та місце людини в ній; поглиблення знань учнів про різноманіття об'єктів і явищ природи, зв'язок між ними, зміни природного середовища під впливом людини» [6, с. 10–11]. Названі особливості часто є предметом зображення в художніх текстах і важливими складниками в авторській картині світу. Тому наведені визначення слід доповнити лише тим, що учні, працюючи з літературними творами, будуть осмислювати не світ природи, а його зображення в художньому матеріалі, а також опановуватимуть авторське ціннісне ставлення до відповідних явищ, космоцентричні світоглядні уявлення письменників (персонажів), виражені з допомогою мистецтва слова.

Отже, з являється важливий двовимірний змістовий момент, необхідний для формування природничої компетентності: учні мають вивчати, з одного боку, самі явища природи (тут прерогатива природничих наук), а з іншого – світоглядний простір (усе багатство уявлень, розумінь, думок, оцінок), а також внутрішніх переживань, пов'язаних із біологічним середовищем (художня література означає велику кількість психологічних реакцій людини на світ природи). Цьому також сприяє «реалізація наскрізної лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток»», яка у випадку вивчення літератури «передбачає формування в учнів розуміння можливостей художнього слова для актуалізації проблем навколишнього середовища» [9, с. 45].

У такий спосіб можна закласти підґрунтя і для індивідуального ставлення дитини до довкілля, і для її критичного осмислення картини природного світу, створеного кожним письменником. Погоджуємося з Л. Непорожною в тому, що природнича компетентність хоча і є загальною, проте «вбирає в себе предметні компетентності, які належать до кожної шкільної природничої дисципліни і формуються впродовж усього періоду їх вивчення; вбирає в себе субкомпетентності, які є компонентами предметних компетентностей» [6, с. 48–49]. Разом із тим, хочемо зауважити, що подане визначення стосується не тільки дисциплін природничого циклу. Зокрема, шкільне навчання літератури готує учнів до того, що мисленнєвий світ людини є багатовимірним (це видно з творчості різних письменників), а розуміння й бачення природи неоднозначне. Тому необхідно бути готовим до зустрічі з різними світоглядно орієнтованими картинами природного світу, критично їх осмислювати. О. Браславська не раз наголошує на власне психологічних аспектах природничої компетентності, для формування яких замало тільки власне природничих знань. Українська література здатна забезпечити важливий аспект – усвідомлення учнями характеру й способів внутрішньої взаємодії людини й природного оточення. Адже «природничу компетентність утворюють такі структурні елементи: ціннісний, когнітивний, діяльнісний» [2]. Усі названі виміри наявні в художніх творах, де авторська свідомість презентує певне ціннісне ставлення, окремий погляд (наслідок пізнання) на явища природи, а в результаті дає підстави для розумової діяльності учнів у сфері дослідження різноманітних картин природного світу. Сказане слід розглядати в контексті

тенденції «до гуманізації та гуманітаризації соціокультурних процесів, особливо актуальних в освітній сфері» і забезпечення умов «для збалансування технократичного і гуманістичного підходів у всіх видах суспільної та особистої життєдіяльності» [8, с. 56].

Такий підхід можна реалізувати декількома дослідницькими способами. Основна увага вчителя та учнів повинна бути спрямована на позасюжетні елементи, зокрема пейзажі, взаємодію образів-персонажів із об'єктами природного середовища, вплив часових і просторових особливостей зображеного на тематизацію та проблематизацію тексту, концептуалізацію авторського погляду на дійсність. Майже кожен художній текст дає певні можливості для реалізації названих настанов. «Урок літератури – це урок образного сприйняття світу як найбільш яскравого. Він змушує працювати уяву, фантазію, розвиває розумові, пізнавальні, творчі здібності, формує особистість кваліфікованого читача» [7, с. 77]. Усе це є важливою передумовою для розвитку компетентностей, зокрема й природничої.

Слід визначитися з етапами названої роботи та шляхами її здійснення. На наш погляд, вони такі:

1. Опрацювання учнями позасюжетних елементів (пейзажів), виділення в них основних засобів авторської мовної майстерності, використаних для опису природних реалій (хронотопний та словесно-образний аналіз) (5–11 класи: наскрізний вид навчальної діяльності школярів в основній та старшій школах, забезпечений поглибленою текстуальною літературно-дослідницькою роботою).

2. Осмислення особливостей художнього вираження природних стихій не тільки в описах природи, але й у авторській словесній образності (архетипний аналіз як інваріант словесно-образного, що дозволяє формувати в учнів уявлення про вплив природного середовища, його основних стихій та інших елементів, на мислення людини взагалі і письменника зокрема) (9–11 класи).

3. Установлення зв'язку між образами-персонажами та змальованими природними об'єктами, з'ясування впливу природи на поведінку та внутрішній світ літературних героїв (хронотопний та пообразний шляхи аналізу літературного твору, спрямовані на осмислення точок дотиків двох художніх елементів) (7–11 класи).

4. Залучення складників природного часопростору в осмислення проблемно-тематичних вимірів тексту (хронотопний та проблемно-тематичний шляхи аналізу, які допомагають встановити особливості використання позасюжетних елементів (пейзажів) під час розгортання проблемно-тематичного поля художнього твору (9–11 класи)).

5. Дослідження ролі змальованих природних реалій у формуванні стильових параметрів твору (хронотопний та структурно-стильовий шляхи аналізу, які дозволяють здійснити відповідне комплексне опрацювання літературного тексту з метою виявити систему відповідних ознак) (9–11 класи).

6. Окреслення авторського погляду на зображену дійсність з урахуванням особливостей елементів пейзажу, взаємодії образів-персонажів і змальованого природного середовища, використання архетипної образності в побудові літературного твору. У такий спосіб відбувається світоглядна концептуалізація художньої картини світу на основі космоцентричних уявлень письменника (хронотопний, пообразний, словесно-образний шляхи аналізу в їх взаємодії з ідеаційно-концептуальним) (9–11 класи).

Отже, формування природничої компетентності засобами літератури – процес багатоетапний та багатоаспектний. Його перебіг залежить від вікових можливостей школярів, які мають здійснювати постійний перехід від простіших способів опрацювання картин природного світу в літературних творах до складніших. Як пише О. Міщенко, «поняття «позасюжетні елементи» (у нашому випадку тільки картини природного світу (пейзажі) – Ю.Б.) в обширі методичних і літературознавчих поглядів тлумачимо як інформаційно наповнені структурні елементи композиції, що прямо не пов'язані із сюжетом, не рухають його вперед, але сприяють відтворенню антропоцентричного, хронотопного та концептуального рівнів організації художнього матеріалу в літературних творах епічних жанрів» [4, с. 7]. Названі художні рівні (сюди ж треба додати особливості мови, жанру та стилю) визначають ступінь складності опрацювання літературних джерел і багатоаспектність навчальної діяльності школярів, під час якої відбувається формування природничої компетентності.

Первинним моментом є фіксація та спостереження за особливостями зображення природних реалій. Учні виявляють авторську словесну майстерність у змалюванні явищ природи, її живих і неживих елементів. Поділ на «живе – неживе» цілком підходить уже для учнів 5–6 класів, які здатні виділяти зображений біосвіт, аналізувати словесну майстерність письменника в описах окремих рослин та тварин, а також тих частин природи, які підпадають під поняття «неживе».

Твори української літератури, фольклорні тексти, що включені до шкільних програм для 5–6 і наступних класів, дають достатньо матеріалу для подібних досліджень. Учні здійснюють самостійну пошукову роботу й дають відповіді на системі усталених питань та виконують стандартизовані завдання, які можна застосувати під час вивчення будь-якого літературного твору або його фрагментів:

Які тварини та рослини зображені в літературному творі (фрагменті)?

Якими вони постають?

Виділіть найбільш виразні мовні деталі (словесні вирази), які використав письменник для зображення тварин і рослин, дайте їм оцінку. Чим вони вас привабили?

Які змальовані елементи природи можна віднести до категорії «неживого»?

Яким чином їх змальовано й чому так?

З якою метою, на ваш погляд, письменник використав образи живих та неживих об'єктів природного світу?

Визначте художні риси (спільні та відмінні), якими вони наділені?

Якими словесними зворотами це втілено на письмі?

Оцініть мовну майстерність письменника в зображенні явищ природи.

У результаті учні повинні окреслити цілісну систему природних реалій, які зустрічаються в літературному творі, структурувати її, відзначивши специфіку художнього мислення письменника.

Названу систему запитань можна застосовувати під час вивчення багатьох творів української літератури. У момент, коли учні накопичили певний досвід подібної роботи на матеріалі значної кількості текстів, доцільно здійснювати порівняльний аналіз творів із метою розмежувати творчий почерк різних митців у зображенні природного середовища. Матеріалу для формування природничої компетентності в такий спосіб достатньо, адже практично в кожному художньому джерелі учні зустрічаються з пейзажами, які унаочнюють авторську майстерність. Для цього можна обирати тексти, багаті на описи природи, що включають образи живого та неживого. У наявних художніх картинах, створених різними письменниками, учні:

- виявляють змальовані в кожному творі живі та неживі об'єкти;
- окреслюють їх художню схожість або несхожість;
- аналізують зображувальну майстерність авторів;
- визначають художню роль, із якою їх використано елементи природи.

Цікавими видом навчальної роботи може бути простеження учнями особливостей змалювання одного образу у творах різних письменників. Наприклад, ведмідь зустрічається в поемах І. Котляревського «Енеїда» та Т. Шевченка «Сон», повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків», романі Івана Багряного «Тигролови». У кожному тексті він виконує різні функції, допомагає письменникам виразити властиві для них погляди на дійсність (причому не тільки природну, але й суспільну, національну, суто людську). Скажімо, у М. Коцюбинського чи Івана Багряного ведмідь – це тільки небезпечний хижак, натомість І. Котляревський із допомогою образу змальовує ментальні особливості окремого народу (турків – «Ведмедем турчин там танцює»), а Т. Шевченко використовує ведмедя з метою створення гротеску на політичний устрій Російської імперії (цар схожий саме на цю тварину – «Неначе з берлоги Медвідь виліз...»).

У межах названих видів роботи цілком застосовні й такі, які є усталеними в методиці навчання літератури, але здатні виконати продуктивну роль для формування природничої компетентності. Зокрема, на наш погляд, варто посилювати не тільки осмислення учнями картин природи в художньому тексті, але і їх образне сприйняття та відтворення. Корисними будуть прийоми ейдетики – розвивальної

системи, спрямованої на активізацію в учнів образного мислення, візуалізації навчальної інформації. У контексті розгляду на уроці пейзажних картин своє місце можуть знайти читання вголос та переказування, уявне (усне) або звичайне малювання (ілюстрування), зіставлення авторських описів природи з ілюстраціями художників до них, із самостійними картинами пейзажного характеру, живими й неживими реаліями навколишньої дійсності. Усе це є елементами ейдос-характеристики, яка забезпечує образне сприйняття змалюваного письменником, від чого значною мірою залежить сила літературних вражень. «Образність слова людина осягає через космос образних асоціацій, окремі планети якого лежать у сфері візуальній, слуховій, тактильній, одоральній та інших. Занурити дитину у світ словесної гармонії, вивести на орбіту цього космосу за допомогою відповідних методів і прийомів, які розвивають асоціативно – образне мислення і є завданням учителя-предметника» [3, с. 123].

Тому до аналізу літературних образів слід долучити засоби відео- та аудіалізації – перегляд представників тваринного та рослинного світів, прослуховування звуків природного походження, що необхідно робити під час вивчення багатьох художніх творів. Наприклад, відповідне візуальне та звукове оформлення уроку допоможе школярам краще усвідомити обставини далекосхідної тайги, у які потрапив головний герой роману Івана Багряного «Тигролови». Учня цікаво побачити диких тварин, лісову рослинність, почути аудіозапис реву тигра чи ведмеда, крику оленя, вереску диких свиней, шуму тайги та річки тощо. В окремих випадках активізації підлягають тактильні, запахові, смакові відчуття.

Робота з описами природних реалій потребує мікроаналізу словесних деталей. У такий спосіб школярі досліджують авторську майстерність у змалюванні природи, її естетичні та семантичні грані. В одних випадках це сприяє розвитку в дітей відчуття прекрасного, пов'язаного з природою, в інших – дає підстави для концептуального осмислення зображеного, що допомагає розширити світоглядний простір школярів. Важливо, щоб учні виділяли образні утворення, які найбільш яскраво презентують природну дійсність, є семантично маркованими, тобто несуть системні значення, якими письменник наділяє живі й неживі об'єкти.

Одним із варіантів словесно-образного аналізу є архетипний (9–11 класи), який також сприяє формуванню природничої компетентності, адже знайомить учнів із основами художнього й загалом людського мислення. Більшість наявних визначень (Г. Башляра, Н. Фрая, К. Юнга) свідчать про природне походження першообразів. Архетипи виникли під впливом реалій живої та неживої природи: стихій (вода, вогонь, земля, повітря), об'єктів навколишнього світу (людина, тварина, рослина).

Упроваджуючи названий вид аналізу літературного твору вчителю не обов'язково звертатися до описів природи: архетипи пронизують усю текстуальну структуру й виступають її образним каркасом. Так, у вірші В. Стуса «Ярій, душе, ярій, а не ридай», який не належить до пейзажної лірики, можна виділити архетипи вогню (горіння), повітря, води (завірюха), людини (серце), рослини (калина). Визначаючи ці першообрази, пояснюючи їх мистецьку роль, учні усвідомлюють вплив природи на художнє мислення письменника, а також на людську свідомість в цілому, сформовану під дією природних реалій. У такий спосіб архетипний аналіз дозволяє перевести розмову в антропоцентричну площину, установлюючи зв'язок між людиною та безпосереднім середовищем її існування. Аналізуючи поетичний твір, школярі залучають у процес осмислення його підтекст, до якого належить система використаних автором архетипів.

Дослідження взаємодії людини та природного середовища здебільшого відбувається в межах комбінованого використання пообразного та хронотопного шляхів аналізу. Це ще один важливий аспект у формуванні природничої компетентності. Цілий ряд художніх творів, що включені до шкільних програм, надають різноманітні матеріали для вивчення цієї теми. Учні можуть спостерігати достатньо широкий спектр авторських стратегій: від максимальної гармонії між людиною на природним середовищем («Intermezzo» М. Коцюбинського, поезія П. Тичини, Б.-І. Антонича, Є. Плужника, М. Рильського, «Зачарована Десна» О. Довженка) до протиставлення між ними чи й ворожості природи щодо особи («Маруся» Г. Квітки-Основ'яненка, «Тіні

забутих предків» М. Коцюбинського, «Поza межами болю» О. Турянського, «Тигролови» Івана Багряного та ін.). У межах більшості текстів існує можливість осмислити особливості проникнення людини в навколишній світ і, навпаки, вплив природного середовища на внутрішній світ, поведінку, життя й долю персонажів. Опрацьовуючи літературний твір, учні повинні давати точну оцінку, у чому полягає така взаємодія, якими вимірами вона позначена. Адже саме на цьому часто будується процес тематизації та проблематизації зображеного письменником. Школярі можуть бачити, як природа одухотворяє людину, виявляє її унікальні властивості, є джерелом натхнення, забезпечує фізичні можливості для існування, надає сенс буттю, відображає настрої, хоча в інших випадках прирікає на випробування чи страждання, убиває тощо. Натомість людина може естетизувати природу, осмислювати її закони, міфологізувати, убачати в ній життєдайність або, навпаки, смертоносність. Зокрема, головний герой повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків» міфологізує природу, його уява населяє навколишнє середовище фантастичними персонажами; у ранній поезії П. Тичини ліричний герой акцентує звукову організацію всесвіту; у повісті О. Турянського агресивна природа (зимові Альпи) створює екзистенційну межову ситуацію, коли персонажі мають виявити свою духовну сутність (повість «Поza межами болю»); для Т. Шевченка чарівна природа України є контрастом до потворних соціальних обставин життя людей (поема «Сон»); Леся Українка не тільки міфологізує природу, але й використовує її образ для того, щоб розкрити відвічну людську дилему – роздвоєність між матеріальним та духовним (драма-феєрія «Лісова пісня»); у кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна» природне середовище – місце щасливого дитинства, одивнене в уяві малого Сашка.

На підставі відповідної оцінки змісту літературних творів можна зробити висновок, що тема взаємодії людини й природи в українській літературі варіативна й дозволяє розвивати в учнів багатоаспектний погляд на навколишню дійсність. Тому для формування природничої компетентності важливо, щоб учитель хоча б один урок у системі занять із вивчення окремого тексту приділяв дослідженню не просто картин природу, а природничої проблематики в літературному матеріалі, світоглядним аспектам в освоєнні людиною природного космосу. Наприклад, це може відбуватися на уроках із такими темами:

1. *Природа як міф: місце міфологічних персонажів у світогляді та житті гуцулів (за повістю М. Коцюбинського «Тіні забутих предків»).*

2. *Звукове оформлення картин природи в ліричних творах Павла Тичини.*

3. *Гармонія людини й природи в кіноповісті Олександра Довженка «Зачарована Десна».*

Отже, дослідження взаємодії людини й природи передбачає використання вчителем не тільки пообразного та хронотопного шляхів аналізу, але й проблемно-тематичного та ідеаційно-концептуального. Наведені теми уроків засвідчують, що художній вимір багатьох літературних творів включає в себе не просто тему природи, а концептуальний погляд на неї людської особистості (персонажів, автора художнього тексту). Відкривається поле можливостей для формування в учнів розуміння різноплановості в осмисленні феномену природи, адже кожен літературний персонаж, а тим більше кожен письменник, завжди презентують окреме ставлення до навколишньої дійсності, її живих та неживих елементів, індивідуальне світоглядне освоєння. Школярі повинні індивідуалізувати цей погляд (автора чи героя), виокремити серед інших, здійснити відповідні зіставлення, давши оцінку спільним та відмінним моментам. Провідними запитаннями, які можна застосувати в процесі вивчення багатьох творів, є такі:

Розкрийте, як саме природа впливає на образ людини, а як людина – на природу.

У чому полягає погляд літературного героя на природне середовище?

Окресліть його своєрідність.

Аргументуйте свої думки відповідними фрагментами художнього твору.

Що спільного, а що відмінного в цьому погляді порівняно з іншими персонажами? (можна в межах одного або декількох літературних текстів)

Підсумуйте, яким чином літературний герой взаємодіє з природним середовищем.

Із якою метою, на вашу думку, автор твору зображує саме таку взаємодію?

Вивчаючи характер взаємодії різних літературних героїв із зображеним природним середовищем, школярі можуть визначитися із власним розумінням ролі навколишньої дійсності в житті людей. Учні мають право ставати на певну позицію, вибирати власне бачення названої проблеми. Тому важливо включати дітей у діалогічну взаємодію з літературним матеріалом, що означає визначити унікальність погляду митця на природу, особливості художнього використання її образу, давати оцінку зображеному, зіставляти авторський погляд на природу, її роль у житті людини з власним, погоджуватися або не погоджуватися з письменником у цьому питанні.

Свої можливості для формування природничої компетентності надає структурно-стильовий аналіз, який слід широко застосовувати в 9–11 класах, адже тут учні вивчають історико-літературний курс. У межах кожного художнього стилю наявне своєрідне використання образу природи, що входить в систему світоглядних та естетичних параметрів будь-якої художньої епохи. Подаємо загальні контури використання образу природи, опираючись на програмові тексти українськи письменників.

Давньоруський монументалізм та орнаменталізм

Із творами цього періоду учні зустрічаються під час вивчення літератури Київської Русі («Повість минулих літ», поема «Слово о полку Ігоревім»). Образ природи виконує роль супроводу для подій у людському суспільстві. Часто він суголосний загальному настрою, здебільшого трагічному, літературних творів. Тут багато символів, які виконують провісницьку функцію (затемнення сонця, криваві зорі – стан природи, що передують битвам русичів та половців у «Слові о полку Ігоревім»). Також природа може міфологізуватися, населятися фантастичними персонажами.

Бароко

У центрі уваги письменників цієї доби – роздвоєння людини між високим і низьким, праведним і неправедним, гідним і негідним. Для такого зображення можуть використовуватися образи, що виконують роль різних протилежностей, як Бджола та Шершень у байці Г. Сковороди. Багато алегорій письменника – це персонажі-тварини, які втілюють людські вади або ж, навпаки, позитивні якості. Узяті з природного середовища, вони забезпечують необхідні аналогії, як-от: працелюбна людина – Бджола, ледар – Шершень.

Романтизм

Романтизм із його культом природності намагався виділити природне в людині і підкреслити її зв'язок із навколишньою дійсністю. У творах романтиків доквілля постає мальовничим, величним, одивненим, містичним, екзотичним, одухотвореним (М. Гоголь, Т. Шевченко, Є. Гребінка та ін.). Це окрема потужна стихія, оприявлення вищої сили, яка суттєво впливає на життя й смерть індивіда. Незвичайні події часто відбуваються на фоні особливих (наприклад, буремних) станів природи. Природні об'єкти можуть брати участь у метаморфозах, які відбуваються з персонажем («Тополя» Т. Шевченка). Письменники-романтики висловлюють захоплення природою, вони її часто виводять на перший план зображення.

Сентименталізм

Властивості сентименталізму учні зустрічають у повісті Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся» та драмі І. Котляревського «Наталка Полтавка». Образ природи цілеспрямовано використано Квіткою-Основ'янкою із метою реалізувати таку рису сентименталізму, як вираження фаталістичного світобачення. Саме природне явище (дощ) призводить до захворювання й смерті головної героїні повісті «Маруся», чим підтверджено не раз висловлену у творі думку, що життя окремої людини нічим не захищене, швидкоплинне й перебуває в руках вищих сил (Бога).

Реалізм

Оскільки письменники-реалісти (Т. Шевченко, І. Нечуй-Левицький, Панас Мирний та ін.) намагалися критикувати суспільні обставини, у яких перебувають літературні герої, то природне середовище в їх творах здебільшого виконує роль контрасту щодо соціального устрою. Названі митці реалізують таку художню логіку: Україна – це природний рай (мальовничість, погідність, сприятливі кліматичні умови

для життя), у якому створені антилюдські суспільні умови (соціальне розшарування, кріпацтво, бідність, низький рівень освіти й культури).

Декаданс

Настрої меланхолії, песимізму, внутрішньої кризи, які намагаються передати письменники, є підставою для використання образів відповідного змісту. Часто ці образи мають природне походження, як центральний у збірці І. Франка «Зів яле листя». Процес осіннього в'янення, за версією митця, найбільш ефективно передає почуття нерозділеного кохання, утраченої любові, чим зумовлено внутрішній занепад ліричного героя названої збірки.

Імпресіонізм

Рисами імпресіонізму позначені твори М. Коцюбинського «Intermezzo» та «Тіні забутих предків», уключені до шкільної програми для 10 класу. Образ природи наділяє головних героїв сильними враженнями, на чому в першу чергу й акцентує імпресіонізм як художній стиль. Це створює передумови для естетичного розвитку школярів, їх образного мислення, а також для формування в них розуміння, що психологія людини перебуває під сильним впливом навколишнього середовища.

Експресіонізм

Новелістика В. Стефаніка є програмовою підставою для формування в учнів поняття про експресіонізм. Роблячи ставку на вираженні людиною часто тяжких, загострених переживань, письменник використовує образ природи (піщаного горба) як такий, що створює ситуацію безвиході, адже цей шматок землі не здатний прогнати сім ю. Сам горб, як і поставлений на ньому хрест, уособлює тяжку долю західноукраїнського селянства початку ХХ століття, розкриває причини масової еміграції на американський континент.

Отже, образ природи також допомагає виразити духовні та фізичні стани людини. Тому до теми експресіонізму дотичне й використання позасюжетних елементів під час психологічної характеристики персонажів, особливо в тих творах, де картини природи є способом передачі внутрішніх переживань людини.

Неоромантизм

Неоромантична течія в українській літературі («Лісова пісня» Лесі Українки, «Тіні забутих предків» М. Коцюбинського) виявляє здатність людини взагалі та письменників зокрема міфологізувати природу. Названі твори наповнені міфологічними персонажами, у чому продемонстровано окремий спосіб взаємодії людини з природою. У цих образах не тільки унаочнено природні сили, але й виявлено риси світобачення літературних героїв, для яких природа – простір таємничого та фантастичного.

З іншого боку, для неоромантичних текстів властивий культ сильної особистості, яка, щоб виявити себе, має вступати в боротьбу й перемагати. Стихією, яку слід подолати, може бути дика природа – далекосхідна тайга в романі Івана Багряного «Тигролови», яка ставить Григорія Многогірного перед необхідністю активізувати всі свої душевні та фізичні сили.

Неореалізм

В українській літературі неореалізм межує з натуралізмом (творчість В. Винниченка). Письменник проводить паралелі між тим, що відбувається в природному середовищі і людському суспільстві («Момент»). Зокрема, його цікавить тема моралі та кохання. Він, як людина лівих поглядів, відстоює вільні сексуальні стосунки між чоловіками та жінками, не обмежені законами соціуму. Тому природа (розмноження кузюк) виступає зразком для наслідування, викликає схвалення в митця.

Символізм

Образи-символи, створені українськими письменниками, часто мають природне походження або уособлюють природні явища. Наприклад, Блакитна Панна (символ весни) в Миколи Вороного, зів яле листя (нещасне кохання), горіх (вічне життя) в І. Франка, Сонячні Кларнети (символ звукової повноти всесвіту) в П. Тичини та ін. Це створює підстави для формування природничої компетентності, адже учні усвідомлюють символічний простір, у якому об'єкти навколишньої дійсності виконують знакову функцію в поетичному мисленні багатьох митців.

Екзистенціалізм

У творах екзистенціалістського плану образ природи теж виконує стильові завдання. Він часто є опозиційним до людини й створює для неї несприятливі умови, ставить її на межу між життям та смертю. Це, зокрема, можна спостерігати в повісті-поемі О. Турянського «Поза межами болю», де надзвичайний холод у засніжених Альпах вбиває групу військовополонених. Аналогічний підхід помітний у поезії В. Стуса, для якого природа, зокрема зима, – образне втілення національного поневолення, тоталітаризму, антигуманних умов життя, крізь які повинен пройти ліричний герой.

Вітаїзм

Виходячи з концепції цього художнього стилю, образ природи допомагає відтворити життєву (біологічну) енергію як рушійну силу в розвитку всесвіту та людини в ньому. У різних митців це постає по-різному, проте акцент на біологізмі – визначальна риса, яка об'єднує багатьох письменників і встановлює зв'язок між художніми картинками П. Тичини, Миколи Хвильового, Є. Маланюка та ін., які намагалися використовувати природу в руслі вимог вітаїзму.

Наведені варіанти використання образу природи в межах художніх стилів формують передумови для розуміння учнями тієї особливості, що моделювання відповідних картин письменниками значною мірою залежить від загальних тенденцій, які є в світоглядній та естетичній системі конкретної літературної доби. Проте цього не достатньо для формування як предметних, так і природничої компетентності. Належна повнота з являється тоді, коли «вивчаючи літературний напрям «зсередины тексту», пропонуємо старшокласниками застосовувати різні види літературознавчих коментарів: жанру, тематики, мотивів, образів, художніх засобів, властивих певному великому стилю» [5, с. 209]. Тільки так образ природи, як і інші образи, набуває для школярів значної функціональності, яку вони бачать, аналізуючи різні аспекти художнього матеріалу.

Узагальнюючи можливості літературно-дослідницької роботи з метою формування природничої компетентності, слід зауважити, що повнота такої діяльності вимагає звернення до авторської свідомості, яка завжди концептуалізує зображене. Це означає, що в результаті своїх спостережень школярі повинні давати відповідь на питання:

Якими рисами та значеннями письменник наділяє космос природи?

Що це говорить про його власний світогляд?

У чому полягає своєрідність цього погляду поруч з аналогічними інших митців?

Окремий напрям роботи – творчий. З метою формування природничої компетентності вчитель-словесник повинен пропонувати учням написання різноманітних творів-описів, для чого є широкі можливості протягом 5–11 класів. Починаючи з невеликих замальовок (наприклад, опис дерева, квітки, річки), що можна робити в основній школі, учні здатні опановувати й виконання більш складних описів, до яких слід зарахувати такі, що позначені рисами певного художнього стилю (9–11 класи).

Проблема «Людина й природа» в художніх творах є однією з можливих для учнівських творів-роздумів. Зокрема, продуктивними є такі теми:

«Природа одухотворяє людину (за новелою М. Коцюбинського «Intermezzo»)»;

«Філософський зміст образу природи у віршах українських поетів 20–30 років ХХ століття»

«Одивнений світ природи в кіноповісті Олександра Довженка «Зачарована Десна»;

Висновки. Художня література надає достатньо широкі можливості для формування природничої компетентності під час дослідницької та творчої діяльності школярів. Сюди входять цілий ряд видів роботи:

1. Поглиблене опрацювання словесної образності в описах природи, які пропонують письменники.
2. Виявлення архетипної структури художнього мислення митців.
3. Осмислення проблеми взаємодії людини й природи на матеріалі текстів українських авторів.
4. Дослідження стильових параметрів образу доквілля.

5. Узагальнення авторського мислення, яке концептуалізує картини природи, наділяючи його певними рисами та значеннями.

6. Виконання творчих робіт, присвячених описам та роздумам про феномен природи в літературних текстах.

Названі види діяльності забезпечують окремий вектор формування природничої компетентності. Якщо під час вивчення природничих дисциплін учні знайомляться з явищами, законами та закономірності, за якими існує навколишній світ, то на уроках літератури вони осягають світоглядний та естетичний простір, створений на основі образу природи й реалізований засобами мистецтва слова.

Література

1. Браславська О. Компонентний склад природознавчої компетентності особистості. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2020. Вип. 1(21), Ч. 2. С. 41–48.

2. Легкий О. Особливості формування компетентності в галузі природничих наук у дітей з порушенням зору. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718632/1/%D0%9B%D0%B5%D0%B3%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%9A%D0%9E%D0%9D%D0%93%D0%A0%D0%95%D0%A1.pdf>

3. Манохіна І. В. Застосування прийомів ейдотехніки як засобу розвитку асоціативно-образного мислення на уроках світової літератури. *Педагогічні науки*. 2012. Т. 1. № 62. С. 122–127.

4. Міщенко О. В. Методика вивчення позасюжетних елементів епічного твору на уроках української літератури в 10–11 класах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Миколаїв, 2016. 20 с.

5. Нежива Л. Теорія і практика вивчення літературних напрямків українського письменства в школі: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. 356 с.

6. Непорожня Л. В. Формування природничо-наукової компетентності старшокласників у процесі навчання фізики: метод. посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 204 с.

7. Степанюк С. О. Формування ключових і читацької компетентностей на уроках зарубіжної літератури. *Педагогічний пошук*. 2022. № 2. С. 75–77.

8. Ситченко А. Літературна освіта школярів у викликах компетентнісного навчання. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/download/687/590/1867>

9. Яценко Т. О. Компетентнісно орієнтована літературна освіта в контексті завдань нової української школи. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені М. Гоголя)*. 2018. № 4. С. 43–48.

References

1. Braslavska, O. (2020). Komponentnyj sklad pryrodnavshoji kompetentnosti osoblyvosti [The component composition of natural science competence of an individual]. *Problemy pidgotovky suchasnogo vchytela – Problems of modern teacher training*. Issue 1 (21), 2. P. 41–48 [in Ukrainian].

2. Legkyj, O. Osoblyvosti formuvanna kompetentnosti v galuzi pryrodnychych nauk u ditej z porushennam zoru [Peculiarities of the formation of competence in the field of natural sciences in children with visual impairment]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718632/1/%D0%9B%D0%B5%D0%B3%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%9A%D0%9E%D0%9D%D0%93%D0%A0%D0%95%D0%A1.pdf> [in Ukrainian].

3. Manuhina, I.V. (2012). Zastosuvanna pryjomiv ejdetyky jak zasobu rozvytku asoziatyvno-obraznogo myslenna na urokah svitovoji literatury [Application of eidotechnique techniques as a means of developing associative and figurative thinking in lessons of world literature]. *Pedagogichni nauky – Pedagogical sciences*. Vol. 1, No 62, P. 122–127 [in Ukrainian].

4. Mishchenko, O.V. (2016). Metodyka vyvchenna pozasuzhetnyh elementiv epichnogo tvoruv na urokah ukrajinskoji literatury v 10–11 klasah [Methods of studying non-plot elements of an epic work in Ukrainian literature lessons in grades 10–11]. *Extended abstract of candidate s thesis*. Mykolajiv [in Ukrainian].

5. Nezhyva, L. (2016). *Teorija i praktyka vyvchenna literaturnykh napamiv ukrajinskogo pysmenstva v shkoli* [Theory and practice of studying literary directions of Ukrainian writing at school]: monografija. Poltava: PNPU imeni V.G.Korolenka [in Ukrainian].

6. Neporozhna, L.V. (2018). *Formuvanna pryrodnycho-naukovoji kompetentnosti starshoklasnykiv u protzesi navchanna fiztky* [Formation of natural and scientific competence of high school students in the process of learning physics]. Kiyv: TOV «KONVI PRINT» [in Ukrainian].

7. Stepanuk, S.O. (2022). Formuvanna kluchovyh i chytatzkyh kompetentnostej na urokah zarubizhnoji literatury [Formation of key and reading competences in foreign literature lessons]. *Pedagogichnyj poshuk – Pedagogical search*. No 2, P. 75–77 [in Ukrainian].
8. Sytchenko, A. Literaturna osvita shkolariv u vyklykakh kompetentnogo navchanna [Literary education of schoolchildren in challenges of competence training]. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/download/687/590/1867> [in Ukrainian].
9. Jatzenko, T.O. (2018). Kompetentnisno orijentovana literaturna osvita v konteksti zavdan novoji ukrajinskoji shkoly [Competence-oriented literary education in the context of the tasks of the new Ukrainian school]. *Naukovi zapysky – Proceedings*. No 4, P. 43–45 [in Ukrainian].

Bondarenko Y.

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

THE FORMATION OF NATURE STUDIES COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF UKRAINIAN LITERATURE

The author investigates the problem of competence teaching at Ukrainian Literature lessons. His attention is particularly drawn to nature studies competence, its contents, ways and methods of its formation. He underlines a specific role of such a subject as “Ukrainian Literature” in the solution of this task. Unlike such subjects as physics, biology, chemistry, geography, which are aimed at helping students to understand phenomena, laws and patterns of natural environment, literature is a subject which can lead students into human-made artistic-aesthetic and worldview space, where a central place is taken by images of natural realities.

Besides, the author outlines main methods of nature studies competence formation by means of artistic expression. The directions of such activity are determined and a set of possible exercises during the organization of literature investigating and literature-creative work of students is revealed in the paper. Here belong in-depth examination of non-story elements (sceneries), the detection of peculiarities of artistic language imagery in the given descriptions, the comprehension of archetype structure of artistic thinking (the majority of archetypes are images of natural origin), studying the problem “human being and nature” on the basis of many works of literature, investigation of style influences and worldview orientations of national writers, which determine the tasks for the given natural phenomena. A special place is taken by the creative activity of students, i.e. making various descriptions of nature, their mediations over the problem of human being-nature interaction, based on the studied literature texts. The author undelines the importance of main ways of artworks analysis application, the role of eidetics and eurictics elements, the significance of the activization of students creative efforts.

Key words: nature studies competence, non-story elements (sceneries), archetype imagery, the problem “human being and nature”, style dominants, ways of literature work analysis.

УДК 378.147.091.3:004
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-37-46

Бугаєць Н. О.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інформаційних технологій,
фізико-математичних та економічних наук
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
anatashika@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4162-0196

Бобро А. А.

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

Чабала Т. М.

учитель-методист, учитель Ніжинської гімназії № 10, м. Ніжин
tatyana28@gmail.com
orcid.org/0009-0009-7123-8810

**ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК STEM-НАВИЧОК
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ**

У статті розглядається актуальна проблема формування і розвитку STEM-навичок учнів у процесі навчання інформатики. Автори наголошують на те, що питання впровадження STEM-навчання в освітню діяльність і розвиток STEM-навичок є важливим для успішного навчання учнів, їх майбутньої професійної діяльності та самореалізації. STEM-навчання розглядається як один із шляхів впровадження компетентнісного підходу в навчанні, метою якого і є комплексне формування ключових, предметних і соціально-особистісних компетентностей учнів, які створюють передумови для успішної діяльності, розв'язування теоретичних і практичних задач у конкретних життєвих ситуаціях, що добре узгоджується з концепцією нової української школи.

На основі аналізу наукових літературних джерел визначені основні завдання STEM-навчання на кожному етапі освітньої діяльності в системі загальної середньої освіти, сформульовано основні категорії навичок STEM, до яких відносяться компетентності в науці та техніці, уміння розв'язувати прикладні задачі та проблеми з використанням наукового, інженерного підходів, навички проектування та дизайну, навички інноваційної діяльності, навички виявлення релевантності між наукою, технологіями, математикою, інженерією, їх взаємозв'язок з іншими предметами та реальним життям, математичні компетентності, навички критичного, творчого, алгоритмічного мислення, компетентності з комп'ютерних наук, цифрові навички, навички опрацювання і аналізу даних, їх візуалізації, соціальні компетентності, навички співробітництва, спілкування, лідерські навички.

Методика формування і розвитку STEM-навичок розглядаються на прикладах уроків з інформатики, що присвячені темам моделювання, кодування даних та дизайну. На уроці вчитель ставить за мету залучити учнів до різностороннього дослідження, вивчення проблемного питання, використання власного досвіду і знань з інших предметів. Учні на заняттях розв'язують проблемне питання за допомогою використання цифрових ресурсів, здійснення пошуку, аналізу, оцінювання, математичних розрахунків, експериментування, креативності, дизайну, використання засобів проектування і програмування, презентації результатів. Робота на STEM-уроці виконується спільно в міні-групах, у процесі спілкування і взаємодії з однокласниками.

Ключові слова: STEM-навички, STEM-навчання, STEM-освіта, компетентнісний підхід, компетентності, інтердисциплінарне навчання.

Вступ. В усьому світі зростає попит на працівників, які мають STEM-навички, рівень розвитку яких визначає конкурентну спроможність людини на ринку праці [10; 11]. Тому питання упровадження STEM-навчання в освітню діяльність та формування STEM-навичок є важливим для успішного навчання учнів, їх майбутньої професійної діяльності та самореалізації.

STEM (з англ. Science – природничі науки, Technology – технології, Engineering – інжиніринг, проектування, дизайн, Mathematics – математика) – це освітній підхід, що має в основі поєднання природничих наук, технологій, інженерної творчості та математики [5]. Усі ці галузі тісно пов'язані між собою на практиці, отже, їх вивчення у спільній площині дійсно важливе і актуальне. STEM-освіта вносить позитивний вклад у розвиток ключових компетентностей, базових умінь і навичок учнів, створюючи можливості для міждисциплінарного навчання [12].

Згідно з Концепцією STEM-освіти в Україні [8] навчальні методики та навчальні програми зі STEM-освіти мають бути спрямовані на формування компетентностей, актуальних на ринку праці, до яких відносяться критичне, інженерне, алгоритмічне мислення, навички опрацювання і аналізу даних, цифрова грамотність, креативність, інноваційність, навички комунікації.

Етапи та моделі впровадження STEM-освіти в навчальних закладах, створення відповідної екосистеми для STEM-навчання та роль цифрових технологій в ній, STEM-технології як засіб розвитку ключових та предметних компетентностей, навичок творчої діяльності учнів розглянуті в працях Барна О. В., Балик Н. Р., Бойко М. А., Вембер М. П., Гриневич Л. М., Морзе Н. В., Шмигер Г. П. та багатьох інших.

Подальшого дослідження потребує питання методології та методів формування навичок STEM у процесі навчальної діяльності. У статті розглянемо опис STEM-навичок, практичні кейси, методи їх формування і розвитку на уроках інформатики.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Реалізація STEM-підходу до навчання в системі загальної середньої освіти починається в початковій школі [8]. Для початкової ланки освіти основне завдання STEM-навчання полягає у формуванні допитливості та заохочення до навчання, пошуку знань, мотивація до самостійних досліджень, конструювання простих предметів, приладів, формування обізнаності з галузями STEM.

Завдання реалізації STEM-навчання в середній школі – викликати в школярів стійку цікавість до наук природничо-математичного циклу, сформувати систему знань, умінь, навичок, важливих для розв'язування практичних, прикладних задач, навичок для подальшого життя людини в технологічному світі в умовах інформаційного суспільства, глибокого розуміння екології та природи в цілому.

Для старшої школи характерним завданням є сприяння свідомому вибору подальшої освіти в тій чи іншій галузі STEM, профільне навчання, поглиблена підготовка з предметів, знайомство з методами наукових досліджень [4].

Щаслива дитина, здатна до самореалізації – мета Нової української школи. Ключові та предметні компетентності, що визначені в програмі навчання інформатики у загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема комунікативна, математична компетентність, компетентності у природничих науках і технологіях, уміння вчитися упродовж життя, інформаційно-цифрова компетентність, ініціативність та підприємливість, громадянська соціальна і загальнокультурна, екологічна компетентність і безпека – це те, що допоможе учням стати щасливими, успішними, відповідальними громадянами, які зможуть самореалізуватися [4; 9].

Одним із шляхів упровадження компетентнісного підходу в навчанні є STEM-освіта [1], метою якої і є комплексне формування ключових і соціально-особистісних компетентностей учнів, які створюють передумови для успішної діяльності, розв'язування теоретичних і практичних задач у конкретних життєвих ситуаціях:

- готовність до розв'язування комплексних задач (проблем);
- уміння побачити проблему та виокремити в ній якомога більше можливих сторін і взаємозв'язків;
- уміння сформулювати питання дослідження і окреслити шляхи пошуку відповіді;

- гнучкість мислення, як уміння зрозуміти інший погляд на проблему і стійкість у відстоюванні своєї позиції;
- оригінальність, відхід від шаблону;
- здатність до перегрупування ідей та зв'язків, абстрагування, аналізу, конкретизації, синтезу;
- відчуття гармонії в організації ідей;
- розвиток критичного мислення, творчості, співпраці, управління, здійснення інноваційної діяльності тощо.

За результатами аналізу наукових джерел та нормативних документів [1; 2; 4; 5; 6; 8; 12] сформулюємо основні категорії навичок STEM:

1. *Компетентності в науці та техніці*. Складовою цієї категорії є уміння розв'язувати прикладні задачі та проблеми з використанням наукового або інженерного підходу. Реалізація STEM передбачає використання методів дослідження на основі моделювання, інженерного проектування, які складаються з етапів: визначення проблемної ситуації та суті проблеми, постановка проблемного питання; пошук, розробка можливих шляхів розв'язування проблеми, попереднє дослідження, визначення вимог, аналіз і виявлення проблем, які можуть виникнути в процесі розв'язування; розробка і тестування прототипу, аналіз і оцінювання розв'язку, внесення змін та презентація одержаних результатів. Навички проектування та дизайну розвиваються у процесі вираження, відображення своїх проєктів різними способами – креслення, моделі, презентації тощо.

На відміну від наукового методу дослідження завдяки інженерному підходу учні одержують знання і практичні навички, які можна застосувати до розв'язування різних типів задач, що є важливим результатом навчання в ході досягнення конкретної навчальної мети.

Для розвитку компетентностей у галузі науки і техніки характерним є розвиток навичок інноваційної діяльності [12]. Організація інноваційної діяльності починається зі збору ідей та ресурсів, під час якого виконується огляд джерел, інтерпретація одержаних відомостей, їх оцінювання, обґрунтування та обговорення. На наступному етапі виконується відбір ідей, розвиток інноваційних напрямів, спільне обговорення і прийняття рішень для ефективної роботи. Інноваційна діяльність також базується на креативності та творчому мисленні, які необхідні для генерації нових ідей, розробки нових підходів, способів розв'язування проблем.

2. *Навички виявлення релевантності*. STEM-навчання спрямоване на те, щоб навчити учнів виявляти зв'язок між наукою, технологіями, математикою, інженерією та їх взаємозв'язок з іншими дисциплінами та реальним життям. Саме завдяки розумінню інтердисциплінарних і міждисциплінарних зв'язків і застосування знань і умінь у житті зміст навчання набуває значимості для учня. Інтердисциплінарне дослідження – це спосіб дослідження, в процесі якого поєднуються відомості, дані, методи, засоби, погляди, поняття, теорії двох і більше дисциплін або спеціалізацій, щоб досягнути фундаментального розуміння або розв'язання проблем, розв'язок яких знаходяться поза сферою окремої дисципліни або галузі практичних досліджень [3].

Також учні на кожному рівні навчання пов'язують нові знання з уже наявними, з тим досвідом, який вони одержали на попередніх рівнях навчання і в повсякденному житті. Далі відбувається вдосконалення такої відповідності у вигляді абстрагування та узагальнення.

Дисципліни STEM можуть бути пов'язані з багатьма іншими галузями, зокрема мистецтвом, мовою, історією, географією, економікою, екологією, науками про здоров'я та іншими. Знання і уміння використовувати STEM-дисципліни в інших галузях допомагає не тільки усвідомити учням важливість STEM-навчання, а й розвиває їх загальний світогляд. В [2] звертається увага, на те, що розвиток навичок STEM відбувається у процесі інтегрованого навчання за темами, а не з окремих предметів.

3. *Математичні компетентності*. В процесі STEM навчання ключовим є розуміння, здатність використовувати засоби математики для створення математичних моделей об'єктів та процесів, для розв'язування задач із різних предметних галузей, для опрацювання і аналізу даних, у тому числі і за допомогою комп'ютерних засобів інформаційних технологій.

4. *Компетентності з комп'ютерних наук, цифрова грамотність.* Цифрові навички поєднують у собі вміння використовувати широкий спектр цифрових засобів, що дає можливість учням знаходити, використовувати, проєктувати, розробляти, ділитися цифровим контентом.

Високий рівень цифрових навичок полягає у вмінні реалізовувати проєкти засобами спеціальних програм та програмування, виконувати розробку вебсайтів і онлайн додатків, бізнес-аналіз, цифровий маркетинг і створення контенту, цифровий дизайн і візуалізацію даних [11].

5. *Соціальні компетентності.* Навички спілкування, співробітництва, мотивації, відповідальності необхідні для ефективної взаємодії між учасниками групи або взаємодії між групами. Ці навички передбачають вміння виражати свої думки й ідеї усно та письмово, вміння активно слухати і здійснювати розвиток спілкування в напрямку досягнення мети, поповнення знань, встановлення цінностей, вміння говорити відповідно до мети спілкування (надати відомості, мотивувати, переконати тощо), вміння працювати спільно для досягнення мети, бути гнучким і вміти адаптуватися у процесі прийняття спільних рішень. До соціальних компетентностей відносяться лідерство як навичка створення команди, управління, керівництво і координація діяльності членів команди.

3. Методологія та методи. Інформатика – інтегративна дисципліна і комплексний науковий напрям, який має інтердисциплінарний характер [3]. Її розвиток сприяє розвитку інших наукових напрямів і тим самим інформатика виконує інтегративну функцію в системі наук. Тому реалізація STEM-технологій у процесі навчання інформатики вносить вагомий внесок у формування STEM-навичок учнів.

Розглянемо досвід реалізації STEM-технологій на уроці інформатики у сьомому класі, на тему «Реалізація математичних моделей. Створення Pop-up фігур». Метою уроку є впровадження STEM-технологій у процес навчання інформатики; розвиток STEM-навичок, і зокрема творчого мислення, просторової уяви учнів; формування умінь бачити об'єкт дослідження як загалом, так і в частині цілого. Урок складається з трьох етапів. На першому етапі вчитель пояснює суть технології «Pop-up» у видавничій діяльності. Далі ставить учням питання, чи правильні многогранники, які ще називають Платоновими тілами, теж є «pop-up» фігурами? Далі у процесі обговорення питання, що таке «мейкерство», учням пропонується спробувати себе у ролі мейкера і спробувати змайструвати «pop-up» фігури.

На другому етапі учні об'єднуються в три групи. Перша група досліджує правильні многогранники як геометричні фігури, учні шукають відповіді на питання: як виглядають правильні многогранники, які гіпотези їх появи, де у природі, в архітектурі, у повсякденному житті ми зустрічаємо правильні многогранники. Результати дослідження школярі подають у вигляді презентації, створеної в програмі Power Point.

Друга група одержує завдання створити дані фігури з паперу. Учні отримують шаблони цих фігур, їх завдання вирізати, правильно скласти фігуру, за допомогою голки з ниткою закріпити вершини фігури і таким чином створити відповідну фігуру з паперу (рис. 1).

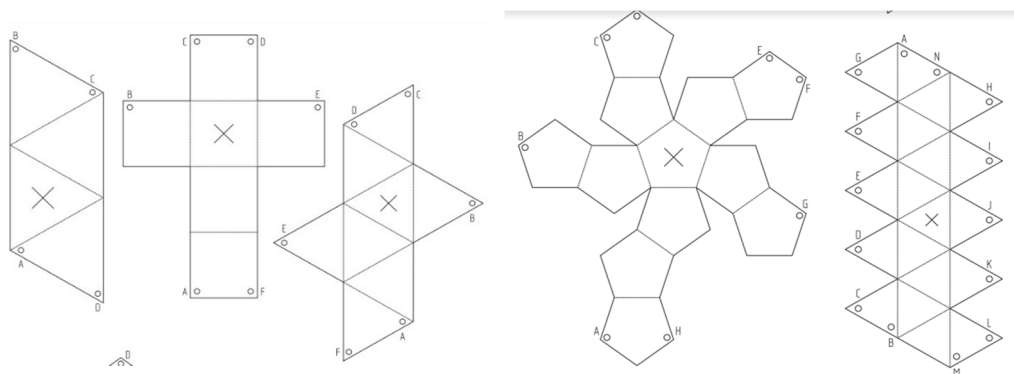


Рис. 1. Схеми для виготовлення правильних многогранників з паперу

Третя група створює електронну модель фігури за допомогою графічного редактора Paint або вбудованого редактора в програму Word (рис. 2). У процесі виконання даного завдання учні не тільки малюють, а ще й мимоволі вивчають математичні властивості правильних многогранників, знання яких необхідні для побудови правильної моделі фігури.

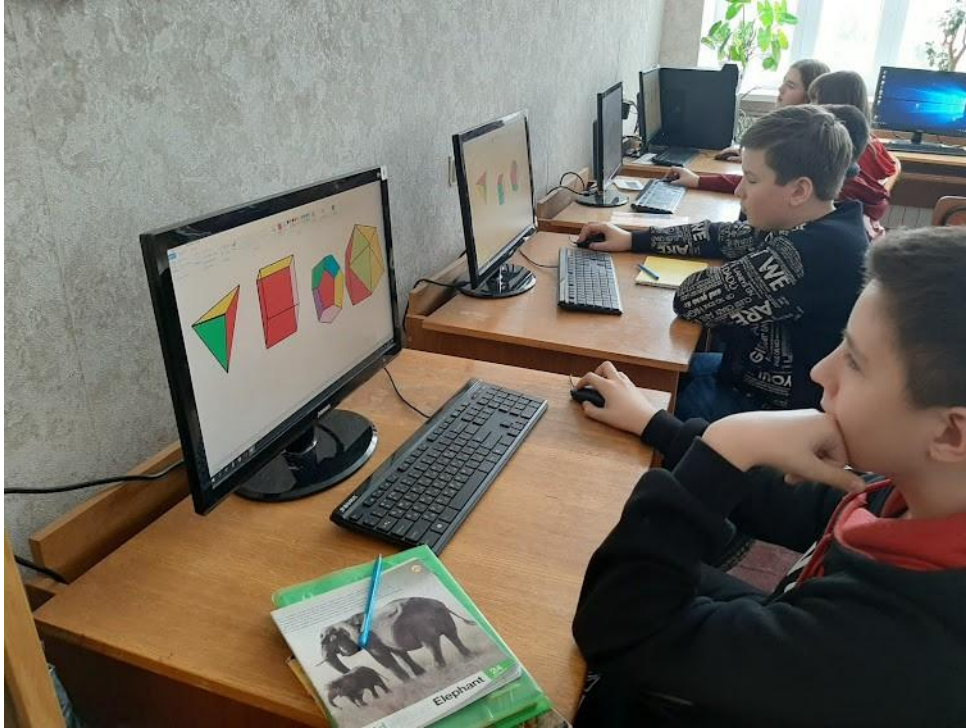


Рис. 2. Створення моделі правильних многогранників за допомогою графічного редактора

Таким чином учні занурюються в практичну роботу і вільне дослідження, яке відкриває їм шлях до нових знань. Робота в групах відбувається у співпраці, школярі спілкуються, розподіляють обов'язки, щоб встигнути виконати завдання впродовж відведеного часу, кожен відчуває відповідальність за свою частинку роботи, яка є частиною цілого. Колективна робота сприяє розвитку умінь побудови конструктивних відносин між учасниками групи, обміну знаннями та ідеями, в процесі яких відбувається вдосконалення результатів роботи і залучення всіх учнів до діяльності, винесення спільних рішень.

На завершальному етапі учні демонструють свою роботу (рис. 3). Кожен учень зацікавлений презентувати командну роботу якомога краще, доповідаючи про результат роботи, вчиться висловлювати думку, давати аргументовану відповідь, знайомиться з дослідницькими знахідками або прийомами роботи інших учнів, і таким чином збагачує свої знання і уміння.



Рис. 3. Фрагмент презентації школярів

Розглянемо урок інформатики в 5 класі на тему «Закодуй своє ім'я в орнаменті вишиванки». Мета уроку: розширити знання учнів про методи і засоби кодування даних, зв'язок методів кодування з різними предметними галузями, розвивати креативність, просторову уяву, алгоритмічне мислення, навички проєктування та програмування, навички вільно висловлювати власну думку, виховувати прагнення до збереження українських народних традицій.

На початку уроку учитель розповідає про історію виникнення орнаментів та значення, якого надавали наші предки орнаментам у вишивці. Спільно з учнями приходимо до висновку, що орнамент для наших пращурів був оберегом і способом кодування певних відомостей, які людина вкладала в геометричний малюнок. А чи можна закодувати своє ім'я в наш час? Виявляється можна. Дослідник української писанки та вишивки, Володимир Підгірняк, шляхом аналізу народної творчості прикарпатського краю, помітив певні закономірності в орнаментах, які наштовхнули його на виявлення в них закодованої інформації. Результатом його досліджень стала книга «Текстова вишивка. Бродівське письмо» [9]. На основі цієї книги українські розробники створили онлайн додаток Конструктор орнаментів текстової вишивки <https://ornament.name/> (рис. 4).

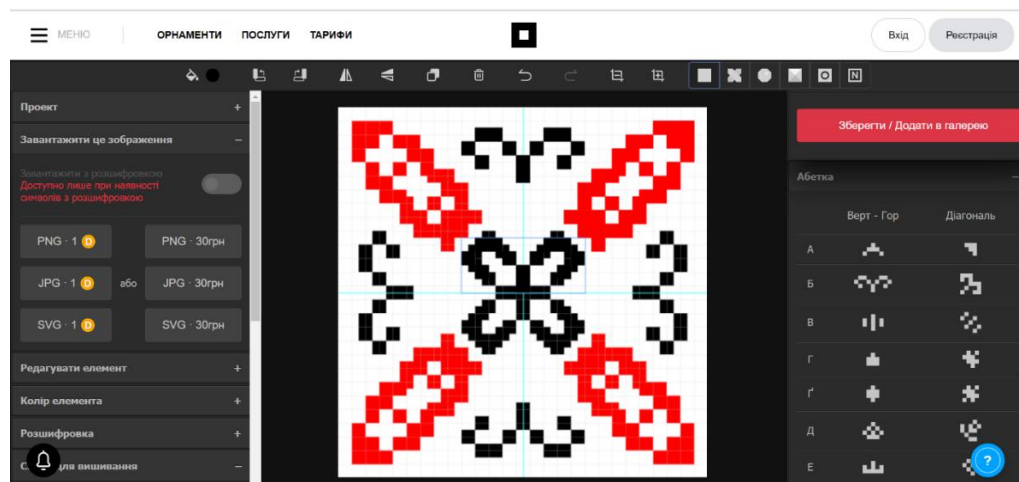


Рис. 4. Вікно онлайн сервісу Конструктор орнаментів текстової вишивки

Далі учні створюють орнаменти, в яких пробують закодувати своє ім'я. Зображення орнаменту п'ятикласники завантажують на спільну онлайн дошку (наприклад, Padlet), на якій вони бачать роботи своїх однокласників, намагаються розшифрувати закодоване ім'я. У процесі роботи з орнаментами учні помічають схожість картинки з QR-кодом. Наступне питання вчителя до учнів про те – які геометричні фігури використовуються в орнаменті і за допомогою яких геометричних перетворень цих фігур утворюється орнамент (симетрія, поворот, паралельне перенесення).

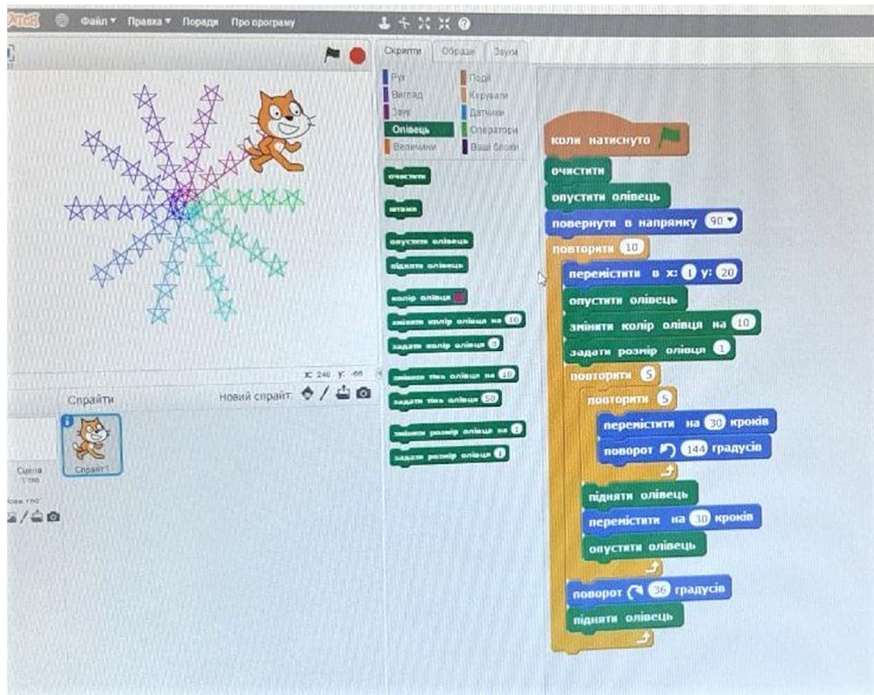


Рис. 5. Проктування орнаменту за допомогою алгоритмічних конструкцій в Scratch

Після роботи з онлайн-конструктором, учні отримують завдання створити будь-який фрагмент орнаменту, використовуючи середовище програмування Scratch (рис. 5), де застосовують паралельне перенесення, поворот, симетрію геометричних фігур за допомогою спеціальних вбудованих алгоритмічних конструкцій.

Результати та дискусії. Таким чином, урок інформатики з використанням STEM-технологій починається з питання, постановки проблеми, які викликають прагнення до міркувань над цим питанням, пошуку відповіді та способів розв'язання проблеми самостійно і спільно з однокласниками в групі. Працюючи в групах, учні вивчають питання з різних сторін, звертаючись до власного досвіду і знань, а також знань з інших предметів і галузей STEM, розвиваючи свої вміння і навички, розширюючи наявні знання. Завершальним етапом STEM-уроку є демонстрація власної роботи, що має на меті розвиток вміння презентувати результати діяльності.

Слід зазначити, що STEM-навчання відбувається не лише на уроках. Для формування STEM-навичок і для більш повного занурення учнів у STEM важливою є екосистема STEM-освіти, яку утворюють учасники (вчителі, здобувачі освіти, роботодавці, STEM-спільнота, родина, бізнес-спільнота) та інфраструктура (контент та робочі програми, освітні ресурси, цифрові інструменти, інтернет, апаратне забезпечення, доступний простір) [5].

Проведення інтегрованих уроків, майстер-класів, тематичних тижнів, робота над міждисциплінарними проєктами, участь проблемних груп, гуртках, конкурсах збільшить кількість учнів, які зможуть не просто бути конкурентноспроможними на ринку праці, але і стати талановитими ученими і винахідниками.

Висновки. Впровадження STEM-навчання на уроках інформатики є необхідним для формування стійкого інтересу учнів до природничо-математичних наук,

системи тих знань і умінь, що необхідні для подальшого життя в умовах інформаційного суспільства, глибокого розуміння оточуючого світу і його природи в цілому.

STEM-навчання визначає спрямованість відповідного педагогічного процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей, розумово-пізнавальних і творчих здібностей учнів, STEM-навичок, високий рівень яких сприяє успішній діяльності в різних галузях. Впровадження STEM-освіти є ефективним засобом розвитку STEM-навичок на основі врахування принципів особистісного підходу до навчання і вимагає постійного оновлення змісту освіти та розробки нових методичних прийомів відповідно до сучасних досягнень у галузі науки, інформаційних технологій, вимог ринку праці.

Перспективним напрямом подальших досліджень є поєднання зусиль науковців і педагогів з метою розробки нових методичних матеріалів, навчальних кейсів, налагодження партнерства з виробничими підприємствами для реалізації STEM-підходу в процесі навчання інформатики.

Література

1. Барна О.В., Балик Н.Р. Впровадження STEM-освіти у навчальних закладах: етапи та моделі. *STEM-освіта та шляхи її впровадження в навчально-виховний процес*: збірник матеріалів I регіональної науково-практичної веб-конференції, м. Тернопіль, 24 травня 2017 р. Тернопіль: ТОКІППО, 2017. С. 3–8. URL: <http://elar.ipro.edu.ua:8080/handle/123456789/4559> (дата звернення: 21.06.2023).
2. Балик Н. Р., Шмигир Г. П. Підходи та особливості сучасної stem-освіти. *Фізико-математична освіта*, 2017. № 2(12). С. 26–30.
3. Бугаєць Н. О. Проблема міжпредметної інтеграції математики та інформатики у вищій освіті. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. № 3. С. 43–49.
4. Бугаєць Н. О. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб розвитку ключових і предметних компетентностей учнів на уроках інформатики. *Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*: матеріали XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Тернопіль. 06 квітня, 2023. С. 224–228. URL: <http://elar.fizmat.tnpu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1212/harach.pdf?sequence=1> (дата звернення: 21.06.2023).
5. Гриневич Л. М., Морзе Н. В., Вембер В. П., Бойко М. А. Роль цифрових технологій у розвитку екосистеми STEM-освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2021. Т. 83. № 3. С. 1–25. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itit/issue/view/112> (дата звернення: 21.06.2023).
6. Морзе Н. В., Гладун М. А., Дзюба С. М. Формування ключових і предметних компетентностей учнів роботехнічними засобами STEM-освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 65. № 3. С. 37–52. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_65_3_6 (дата звернення: 21.06.2023).
7. Підгірняк В. Текстова вишивка. Київ: Типографія від А до Я, 2008. 36 с.
8. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 21.06.2023).
9. Щаслива дитина, здатна до самореалізації – мета Нової української школи. *Педагогічна майстерня*. 2017. № 6(78). С. 8–9.
10. Caprile M., Palmen R., Sanz & Dente G. (2015) *Encouraging STEM studies for the labour market (Directorate-General for Internal Policies: European Parliament)*. Brussels, Belgium: European Union. URL: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/542199/IPOL_STU%282015%29542199_EN.pdf (дата звернення: 21.06.2023).
11. Mahboubi P. The Knowledge Gap: Canada Faces a Shortage in Digital and STEM Skills. Institut C.D. HOWE Institute commentary. No 626. 2022. 28 p. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4393350 (дата звернення: 21.06.2023).
12. Sen C., Ay Z. S., Kiray S.A. (2018). STEM skills in the 21st century education. *Research highlights in STEM education*, December. P. 81–101. URL: https://www.researchgate.net/profile/Ceylan-Sen-2/publication/332574347_STEM_SKILLS_in_the_21_ST_CENTURY_EDUCATION/links/5cbef5844585156cd7ab8a4d/S-STEM-SKILLS-in-the-21-ST-CENTURY-EDUCATION.pdf (дата звернення: 21.06.2023).

References

1. Barna, O.V. & Balyk, N.R. (2017). Vprovadzhennya STEM-osvity u navchalnyh zakladah: etapy ta modeli [Implementation of STEM education in educational institutions: stages and models]. *STEM-osvita ta shlyahy yiyi vprovadzhennya v navchalno-vyhovnyj proces – STEM education and ways of its implementation in the educational process*. URL: <http://elar.ippe.edu.te.ua:8080/handle/123456789/4559> (data zvernennia: 21.06.2023) [in Ukrainian].
2. Balyk, N.R. & Shmyher, H.P. (2017). Pidkhody ta osoblyvosti suchasnoi stem-osvity [Approaches and features of modern stem education]. *Fyzyko-matematychna osvita – Physical and mathematical education*, No 2(12), P. 26–30 [in Ukrainian].
3. Buhaiets, N.O. (2017). Problema mizhpredmetnoi intehratsii matematyky ta informatyky u vyshchii osviti [The problem of interdisciplinary integration of mathematics and informatics in higher education]. *Naukovi zapysky – Proceedings*, No 3, P. 43–49 [in Ukrainian].
4. Buhaiets, N.O. (2023). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak zasib rozvytku kluchovykh i predmetnykh kompetentnosti uchniv na urokakh informatyky [Information and communication technologies as a means of developing key and subject competencies of students in computer science classes]. Suchasni tsyfrovi tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia: dosvid, tendentsii, perspektyvy – Modern digital technologies and innovative teaching methods: experience, trends, perspectives. URL: <http://elar.fizmat.tnpu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1212/harach.pdf?sequence=1> (data zvernennia: 21.06.2023) [in Ukrainian].
5. Hrynevych, L.M., Morze, N.V., Vember, V.P. & Boiko M.A. (2021). Rol tsyfrovyykh tekhnolohii u rozvytku ekosystemy STEM-osvity [The role of digital technologies in the development of the STEM education ecosystem]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and learning tools*, Vol. 83, No 3, P. 1–25. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itt/issue/view/112> (data zvernennia: 21.06.2023) [in Ukrainian].
6. Morze, N.V., Hladun, M.A. & Dziuba, S.M. (2018). Formuvannia kluchovykh i predmetnykh kompetentnosti uchniv robotekhnichnyimi zasobamy STEM-osvity [Formation of key and subject competencies of students by robotic means of STEM education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and learning tools*, Vol. 65, No 3, P. 37–52. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_65_3_6 (data zvernennia: 21.06.2023) [in Ukrainian].
7. Pidhirniak, V. (2008). *Tekstova vyshyvka* [Text embroidery]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity). (2020). [The approval of the Concept of the development of science and mathematics education (STEM education)]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (data zvernennia: 21.06.2023) [in Ukrainian].
9. Shchaslyva dytyna, zdatna do samorealizatsii – meta Novoi ukrainskoi shkoly. (2017). [A happy child capable of self-realization is the goal of the New Ukrainian School]. *Pedahohichna maisternia – Pedagogical workshop*, No 6(78), P. 8–9 [in Ukrainian].
10. Caprile M., Palmén R., Sanz & Dente G. (2015). Zaokhochennia doslidzhen STEM dlia rynku pratsi (Heneralnyi dyrektorat vnutrishnoi polityky: Yevropeyskyi parlament). Briussel, Belhiiia [Encouraging STEM studies for the labour market]. – Directorate-General for Internal Policies: European Parliament. Brussels, Belgium: European Union. URL: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/542199/IPOL_STU%282015%29542199_EN.pdf (data zvernennia: 21.06.2023) [in English].
11. Mahboubi P. (2022) Prohalyna v znanniakh: Kanada stykaetsia z defitsytom tsyfrovyykh navychok i navychok STEM [The Knowledge Gap: Canada Faces a Shortage in Digital and STEM Skills] Instytut C.D. Komentar instytutu HOWE. – Institut C.D. HOWE Institute commentary, No 626, 28 p. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4393350 (data zvernennia: 21.06.2023) [in English].
12. Sen C., Ay, Z.S. & Kiray, S.A. (2018). Navychky STEM v osviti 21 stolittia [STEM skills in the 21st century education]. Osnovni doslidzhennia v osviti STEM – Research highlights in STEM education. December, 2018. P. 81–101. URL: https://www.researchgate.net/profile/Ceylan-Sen-2/publication/332574347_STEM_SKILLS_in_the_21_ST_CENTURY_EDUCATION/links/5cbef5844585156cd7ab8a4d/STEM-SKILLS-in-the-21-ST-CENTURY-EDUCATION.pdf (data zvernennia: 21.06.2023) [in English].

Buhaiets N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecture at the Department of Information Technologies, Physical and Mathematical and Economic Sciences
Nizhyn Gogol State University
anatashika@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4162-0196

Bobro A.

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

Chabala T.

Teacher of Nizhyn gymnasium No 10
tatyana28@gmail.com orcid.
org/0009-0009-7123-8810

FORMATION AND DEVELOPMENT OF STEM SKILLS IN THE PROCESS OF STUDYING INFORMATICS

The article deals with the actual problem of formation and development of students' STEM skills in the process of learning computer science. The authors emphasize that the issue of the introduction of STEM education into educational activities and the development of STEM skills is important for the successful education of students, their future professional activities and self-realization. STEM education is considered as one of the ways of implementing the competence approach in education, the purpose of which is the comprehensive formation of key, subject-related and social-personal competences of students, which create prerequisites for successful activities, solving theoretical and practical problems in real life situations, which agrees well with the concept of the new Ukrainian school.

Based on the analysis of scientific literary sources, the main tasks of STEM education at each stage of educational activity in the system of general secondary education are defined, the main categories of STEM skills are formulated, which include competence in science and technology, the ability to solve applied problems and problems using scientific, engineering approaches, projecting and design skills, innovative activity skills, skills to identify relevance between science, technology, mathematics, engineering, their relationship with other subjects and real life, mathematical competences, critical, creative, algorithmic thinking skills, computer sciences skills, digital skills, data processing and analysis skills, their visualization, social competences, cooperation skills, communication, leadership skills.

The method of formation and development of STEM-skills is considered by the examples of informatics lessons devoted to the topics of modeling, data coding and design. In the lesson, the teacher aims to involve students in multifaceted research, studying a problematic issue, using their own experience and knowledge from other subjects. In classes, students solve problems using digital resources, search, analysis, evaluation, mathematical calculations, experimentation, creativity, design, use of design and programming tools, presentation of results. Work in the STEM lesson is done jointly in mini-groups, in the process of communication and interaction with classmates.

Key words: STEM skills, STEM learning, STEM education, competency-based approach, interdisciplinary learning.

УДК 376.112.4

DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-47-53

Гордієнко Т. В.

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

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ДО ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ**

У статті представлено рекомендації для майбутніх учителів початкової школи щодо організації уроків трудового навчання в інклюзивних класах початкової школи. Акцентовано увагу на особливостях створення покрокового та детального зразку виконання трудової діяльності, або відеозразку, що допоможе дитині з особливими освітніми потребами співвіднести технічний малюнок операції з реальним виглядом виробу та сприятиме розвитку технологічного мислення.

Виділено головні кроки для створення умов розвитку творчого потенціалу дітей з особливими освітніми потребами на уроках трудового навчання: захопити народною творчістю; систематично працювати над формуванням трудових умінь і навичок дітей з особливими освітніми потребами; навчити учнів з особливими освітніми потребами навичкам і прийомам роботи з різними видами матеріалів; систематично тренувати практичне застосування знань; тренувати охайність при роботі з матеріалами й інструментами; виховувати екологічну культуру; тренувати навички самостійності.

Описано особливості професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі, яка відбувається у педагогічних закладах вищої освіти та містять такі складові: інформаційна готовність; оволодіння педагогічними технологіями; засвоєння знань з основ психології; усвідомлення знань індивідуальних відмінностей дітей; готовність майбутніх вчителів моделювати урок та бути готовими варіювати у освітньому процесі; знання індивідуальних особливостей дітей, які мають різні порушення у розвитку; готовність до професійної комунікації, взаємодії в команді підтримки та самоосвіта.

Наголошено на важливості співпраці вчителя інклюзивного класу початкової школи та асистента вчителя, в основі якої мають бути чинники партнерства, співпраці, відповідальності, акцента на сильні сторони та оцінювання.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, діти з особливими освітніми потребами, трудове навчання, технологічна освітня галузь, асистент вчителя

Постановка проблеми. Впровадження реформи Нової української школи спонукало до переосмислення змісту освітніх галузей початкової освіти та глибшого усвідомлення їх потенціалу у соціокультурному та особистісному розвитку молодших школярів.

Зміст технологічної освіти має глибокий історичний характер. На різних етапах розвитку людських цивілізацій людству були характерні різноманітні варіанти організації виробничої культури, що ґрунтувались на певних способах діяльності:

- традиційний тип ґрунтувався на гармонізації стосунків «Людина-Природа». Діти брали безпосередню участь у діяльності дорослих: виробничій, ритуальній, ігровій.

- корпоративно-ремісничий тип організації виробничої культури зумовлений розростанням міст за часів розквіту Київської Русі, розвитку ремесел і торгівлі та виокремлення майстрів, підмайстрів, учнів.

- професійний тип виробничої культури з розвитком індустріального суспільства зумовив створення масової «школи знань», технології класно-урочної системи передачі знання від їх носіїв-вчителів до «широких мас».

- проектно-технологічний тип культури організації виробництва в наш час постіндустріальної епохи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітним важливим аспектам актуальної проблеми особливостей професійної підготовки вчителя початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів присвячені наукові роботи Т. Бербец, М. Корця, О. Коберника, В. Мадзігона, В. Титаренко та ін.

Проте останнім часом, особливо в умовах реформи НУШ вітчизняні дослідники значну кількість наукових праць приділяють аналізу проблеми професійної підготовки вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзії та формування професійної компетентності щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: Я. Баранець, В. Гладуш, І. Демченко, О. Дем'янчук, М. Захарчук, А. Шевцов та ін.

Проблема залишається актуальною і зроблені спроби розкрити деякі її аспекти.

Мета статті – розкрити особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до трудового навчання молодших школярів в умовах інклюзії.

Виклад основного матеріалу. Наразі кожна дитину визнаємо як самоцінність, а змістом сучасної технологічної освіти є узагальнена модель соціального досвіду людства, тому сучасна технологічна освіта трансформує цінності соціокультурного досвіду сфери виробництва у власний особистісний досвід школярів та розвиває творчі здібності.

Головною метою уроків трудового навчання в початковій школі є формування технологічно освіченої особистості, котра підготовлена до самостійного життя та активної предметно-перетворювальної діяльності в сучасних умовах високотехнологічного та інформаційного суспільства. Так одним із завдань предмета є створення відповідних умов для самореалізації кожної дитини [1, с. 10].

Уроки трудового навчання є надзвичайно важливими і необхідними засобами розвитку психічних та моральних сторін особистості. Уроки трудового навчання знайомлять молодших школярів з загальними трудовими знаннями й навичками, навчають творчо ставитись до праці, тому виникає потреба у підготовці вчителів до створення умов для самореалізації та розкриття творчої індивідуальності кожної дитини, зокрема і дитини з особливими освітніми потребами на уроках трудового навчання.

Безсумнівно, що інклюзивна освіта розширює особистісні можливості кожної дитини, сприяє виробленню гуманності, толерантності, готовності допомоги.

В інклюзивних класах освітній процес здійснюється відповідно робочого навчального плану закладу загальної середньої освіти, що складається на основі типових навчальних планів, затверджених Міністерством освіти і науки України, та враховуються особливі освітні потреби дитини й особливості психофізичного розвитку. Важливо проаналізувати відповідність вимог навчальної програми та методів, котрими вчитель буде послуговуватись на уроці, та можливостям дитини з ООП.

Серед методів навчання, які сприяють реалізації вимог інклюзивної освіти одним із ефективних є метод проєктів. Використання методу проєкту в інклюзивну класі на уроках «Дизайн і технології» дозволяє вчителю початкової школи будувати освітній процес з урахуванням інтересів і здібностей дитини [4, с. 20]. Застосування методу проєктів на уроках трудового навчання сприятиме реалізації такої актуальної вимоги інклюзивної освіти, як залучення батьків до освітнього процесу.

Метод проєктів сприяє розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів, їх умінь умінь самостійно конструювати власні знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, сприятиме розвитку критичного мислення.

При поясненні навчального матеріалу до проєкту, учням з ООП, вчителю доречно продемонструвати прийоми виконання роботи, показати фінальний зразок, ознайомити з технологічною картою виготовлення проєктного продукту, де, як в чіткому алгоритмі вказується порядковий номер дії.

Якщо для дітей з ООП такої інформації недостатньо, то технологічну карту можна зробити більш докладною та детальніше описати операції, передбачити можливі помилки і не допустити їх.

Бажано додатково більш детальніше надавати зразок покрокового виконання, що допомогло б дитині співвіднести технічний малюнок операції з реальним виглядом

виробу, або ж супроводжувати відеопоказом. Такий підхід, на наш погляд, сприятиме розвитку технологічного мислення.

Завершені проєкти можна представити за допомогою технології «портфоліо», що сприятиме індивідуалізації, реалізації диференційованого підходу [3, с. 60].

Вчитель у цьому випадку має створити необхідні умови для становлення молодшого школяра як вільного і самостійного суб'єкта діяльності та забезпечити таку взаємодію у системі «вчитель-учень», де учень здійснював би самоорганізацію у навчанні.

Робота в цьому напрямку сприятиме тому, що у майбутньому молодші школярі зможуть успішно адаптуватися до дорослого самостійного життя у суспільстві і реалізуватись професійно. Тому вчитель початкової школи має володіти глибокими знаннями з методики та високим рівнем професійної майстерності в роботі з молодшими школярами, в тому числі і з ООП, що сприятиме позитивному ставленню до багатоманітності, закладеному в Концепції НУШ та включенню дітей з ООП [6, с. 52].

Щодо організації уроків трудового навчання в інклюзивному класі майбутнім вчителям початкової школи корисно дотримуватись наступних рекомендацій:

- створювати умови для подолання психофізичних недоліків дітей з ООП та сприяти розвитку їх особистісних якостей;
- при організації трудової діяльності допомагати дитині з ООП усвідомити мету і характер діяльності та умови її виконання;
- сприяти моральному вихованню та розвитку емоційно-вольової сфери;
- під час виконання трудових операцій сприяти розвитку моторики і координації [7, с.17].

Під час проведення уроків трудового навчання в інклюзивному класі початкової школи вчитель має:

- сприяти формуванню у молодших школярів позитивного ставлення до праці;
- мотивувати дітей з ООП до групової і колективної трудової діяльності;
- сприяти розвитку пізнавального інтересу до трудового навчання та розвивати потреби у творчості;
- сприяти розвитку моральних якостей: чесності, працьовитості, відповідальності та цілеспрямованості [1, с. 12].

Майбутній вчитель початкової школи має усвідомити, що освітній процес на уроках трудового навчання можна організувати двома шляхами:

1) вчити дитину здійснювати одну і ту ж операцію, цим самим тренуючи навик виконання стандартного виробу – це навчання ремеслу.

2) освітній процес організувати так, щоб він включав вивчення матеріалу і інструменту. Це дасть можливість дитині зрозуміти, що для різного матеріалу потрібен різний інструмент, та усвідомити, де можна застосовувати той чи інший виріб [8, с. 56].

Професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі відбувається у педагогічних закладах вищої освіти та містить такі складові: інформаційна готовність; оволодіння педагогічними технологіями; засвоєння знань з основ психології; усвідомлення знань індивідуальних відмінностей дітей; готовність майбутніх вчителів моделювати урок та бути готовими варіювати у освітньому процесі; знання індивідуальних особливостей дітей, які мають різні порушення у розвитку; готовність до професійної комунікації, взаємодії в команді підтримки та самоосвіта [2, с. 20].

Психологічна готовність майбутніх вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі включає емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку; готовність включати учнів з ООП до діяльності на уроках трудового навчання; задоволеність своєю професійною діяльністю. Тому робота щодо трудового навчання дітей з ООП має сприяти формуванню стійкого позитивного ставлення до праці, прагненню досягти успіху, формуванню дбайливого ставлення до власності та відповідальності за результати роботи [5, с. 55].

Навчання молодших школярів в умовах інклюзії має бути спрямоване на формування у дітей віри у власні сили та можливості, бо життєстверджуючий тонус щоденного життя дитини спирається на успіхи в основній діяльності, в навчанні [6, с. 32].

Корекційно-розвивальний ефект уроків трудового навчання в початковій школі можливий за умови спеціальної організації трудового навчання та дотриманні умов застосування адекватної програми і методів навчання, котрі відповідають віковим особливостям та реальним можливостям дітей з ООП [1, с. 14].

Загальновідомо, що для дітей з ООП трудове навчання має первинне значення, бо в його в ході:

- формується пізнавальна діяльність особистості і сама особистість;
- збагачуються уявлення про професії;
- отримуються трудові навички, які допоможуть в майбутньому в процесі професійної адаптації [3, с. 59].

Урізноманітнення видів діяльності на уроках трудового навчання забезпечує активну та різнобічну залученість всіх аналізаторів, саме тому молодшим школярам варто надати якомога більшу кількість видів діяльності, для того щоб сформувати різноплановий трудовий досвід.

На даний час є державні програми з трудового навчання для корекційних шкіл, які спрямовані на отримання їхніми випускниками професії, та частина дітей, які мають із складні дефекти, не здатні засвоїти певний профіль трудового навчання, що вимагає належної матеріально-технічної бази в освітньому закладі.

Бербец В.В. виділяє головні завдання для створення умов розвитку творчого потенціалу дітей з ООП на уроках трудового навчання, а саме:

- захопити народною творчістю;
- систематично працювати над формуванням трудових умінь і навичок дітей з ООП;
- навчити учнів з ООП навичкам і прийомам обробки різних видів матеріалів;
- систематично тренувати практичне застосування знань;
- тренувати охайність при роботі з матеріалами й інструментами;
- виховувати екологічну культуру;
- тренувати навички самостійності [1, с. 14].

Урок трудового навчання в інклюзивному класі початкової школи має спільні структурно-організаційні ознаки як і в звичайному класі загальноосвітнього навчального закладу. Аналогічно при організації уроку трудового навчання в інклюзивному класі слід дотримуватися і організаційних, і дидактичних, і психологічних, і етичних і санітарно-гігієнічних вимог, котрі дуже тісно переплітаються та доповнюють одна одну.

Вчителю початкової школи, який викладає в інклюзивному класі необхідно визначити пріоритетні підходи до навчання учнів з ООП, щоб створити оптимальні умови для успішного задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини та розвивати творчі здібності і потенціал кожного учня класу. Виходячи з вищевказаного, загальноприйнятими є пасивний, активний і інтерактивний підходи.

Уроки трудового навчання в інклюзивному класі початкової школи неодмінно вимагають інтерактивної форми взаємодії учителя, учнів, комунікації в парах і групах, що сприятиме формуванню знань, умінь і навичок, творчих здібностей, розвитку мовлення і комунікативних умінь.

Дубова Н.В. пропонує структуру інтерактивного уроку трудового навчання в початковій школі:

1. Мотивація навчальної діяльності молодших школярів.
2. Презентація теми та мети року, озвучення очікуваних результатів.
3. Подання теоретичної інформації.
4. Інтерактивна вправа.
5. Закріплення, рефлексія, підсумки.
6. Оцінювання результатів уроку [3, с. 61].

Від вчителів-практиків отримуємо інформацію, що навчати дітей з ООП не треба по іншому, а слід ставитись до всіх учнів однаково, не акцентувати увагу на вади розвитку. Саме на уроках трудового навчання молодші школярі розуміють, що результату можна досягти, якщо бути впевненим і цілеспрямованим, бо після виконання практичної діяльності отримується готовий виріб, власноруч зроблений результат [6, с. 127].

Проводячи відбір об'єктів праці для учнів з ООП, вчителю початкової школи варто дотримуватися наступних вимог:

- надзвичайна значущість обраних об'єктів праці;
- усвідомлення посильності виконання практичної діяльності учнями з ООП.

Трудове навчання у початковій школі базується на практичній діяльності школярів. Теоретичний матеріал варто засвоювати безпосередньо під час практичної діяльності і не витрачати на нього навчальний час. Правда, зовсім не виключається можливість проведення уроків засвоєння нових знань, коли вчитель початкової школи може розкрити теоретичний матеріал, але такі уроки в освітньому процесі мають бути скоріше одиничним виключенням, та теоретичні знання для дитини з ООП доречно розділити на три категорії: ті, що дитина обов'язково має знати для усвідомлення завдання; ті, що дитина може знати для поглиблення після засвоєння інформації з першої групи; та ті, що дитина може знати при наявності для цього особистісних можливостей.

Заняття для визначення властивостей різних видів матеріалів: паперу, тканинних і волокнистих матеріалів, пластичних матеріалів тощо надзвичайно важливі в роботі з дітьми з ООП. Це дозволить розвинути спостережливість і самостійність.

Важлива роль на уроках трудового навчання в інклюзивному класі початкової школи належить асистенту вчителя. В основі співпраці вчителя інклюзивного класу початкової школи та асистента вчителя мають бути чинники партнерства, співпраці, відповідальності, уваги на сильні сторони, оцінювання.

Співпраця може реалізовуватись за такими моделями:

- один викладає – інший допомагає;
- паралельне викладання;
- диференційоване викладання;
- викладання в команді [5, с. 56].

Важливо звернути особливу увагу на точне дотримання учнями правил безпечної праці, систематично вивчати і повторювати правила безпечного виконання трудової діяльності.

Висновки. Уроки трудового навчання в початковій школі також передбачають знайомство молодших школярів із різноманітними професіями, вимагають від вчителя початкової школи ґрунтовної підготовки до індивідуальної роботи з учнями з ООП, адже наявні у них вади не дають можливості здійснювати трудові операції в загальному темпі з однокласниками. Тому для виконання практичної роботи дитині з ООП не варто обмежувати час і доречно приймати допомогу однокласників або асистента вчителя. Дитина з ООП краще справляється із завданням, коли учнів об'єднати в групи, де учні мають можливість попрацювати з усіма однокласниками, які мають різні здібності. Це сприятиме терплячості, толерантності, взаємодопомозі.

На уроках трудового навчання під час практичної діяльності, навіть за наявності високого інтересу до роботи, діти з ООП швидко втомлюються, дратуються, відмовляються від діяльності, плачуть, тому їм необхідно надавати відпочинок відпочинок в зоні відпочинку, на килимку або диванчику, де можна лягти, переключити увагу, відпочити і розслабитись. Вчителю початкової школи необхідно вірити в значущість та гідність особистості, створювати умови для успіху кожної дитини незалежно від їх обмежень, практикувати скайфолдинг, тобто створювати умови для підвищення успішності і результативності кожної дитини, незалежно від її потреб.

Література

1. Бербец Т. М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до роботи в закладах середньої освіти в умов інклюзії. *Актуальні проблеми підготовки вчителя трудового навчання та технологій: теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць / О.В. Марущак (голова) та [ін.].* Вінниця: ПП Балук І. Б., 2019. Вип. 2. С. 9–15.
2. Гордієнко Т. В., Білоусова Н. В. Особливості організації ефективної педагогічної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзії. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)* / за заг. ред. В. В. Бурназової. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. № 2. С. 18–26.
3. Дубова Н. В., Полюга Р. С. Загальні основи управління навчально-творчою діяльністю учнів на уроках трудового навчання *Актуальні проблеми підготовки вчителя*

трудового навчання та технологій: теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць / О.В. Марущак (голова) та [ін.]. Вінниця: ПП Балюк І. Б., 2019. Вип. 2. С. 59–61.

4. Любімова А. В. Впровадження інклюзивної освіти: управлінський аспект. Київ: Шк. світ, 2018. 139 с.

5. Савченко С. В. Організація роботи асистента вчителя в інклюзивному класі. *Педагогічний пошук*. 2018. № 2. С. 55–56.

6. Теорія і практика інклюзивної освіти: навч.-метод. посібн. / упорядн. Бондар К. М. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг». 2-ге вид., доп. 2019. 170 с.

7. Федан Т. В. Інклюзія як сучасний напрям розвитку освіти в Україні. *Актуальні проблеми підготовки вчителя трудового навчання та технологій: теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць / О.В. Марущак (голова) та [ін.].* Вінниця: ПП Балюк І. Б., 2019. Вип. 2. С. 16–19.

8. Філоненко О. С., Гордієнко Т. В. Урахування індивідуальних особливостей учнів з особливими освітніми потребами в освітньому процесі початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2021. Вип 77. Т. 2. С. 54–58.*

References

1. Berbets, T.M. (2019). Pidhotovka maibutnix uchyteliv trudovoho navchannia do roboty v zakladakh serednoi osvity v umov inkliuzii [Preparation of future teachers of labor education to work in secondary education institutions in conditions of inclusion] . *Aktualni problemy pidhotovky vchytelia trudovoho navchannia ta tekhnolohii: teoriia, dosvid, problemy – Actual problems of training teachers of labor education and technology: theory, experience, problems*, Issue 2, P. 9–15 [in Ukrainian].

2. Hordiienko, T.V. & Bilousova, N.V. (2021). Osoblyvosti orhanizatsii efektyvnoi pedahohichnoi diialnosti vchytelia pochatkovykh klasiv v umovakh inkliuzii [Peculiarities of the organization of effective pedagogical activity of the primary school teacher in conditions of inclusion]. *Naukovi zapysky – Proceedings*, No 2, P. 18–26 [in Ukrainian].

3. Dubova, N.V. & Poliuha, R.S. (2019) Zahalni osnovy upravlinnia navchalno-tvorchoiu diialnistiu uchniv na urokakh trudovoho navchannia [General basics of managing the educational and creative activities of students in labor training lessons]. *Aktualni problemy pidhotovky vchytelia trudovoho navchannia ta tekhnolohii: teoriia, dosvid, problemy – Actual problems of training teachers of labor education and technology: theory, experience, problems*, Issue 2, P. 59–61 [in Ukrainian].

4. Liubimova, A.V. (2018). Vprovadzhenia inkliuzyvnoi osvity: upravlinskyi aspekt. [Implementation of inclusive education: management aspect] [in Ukrainian].

5. Savchenko, S.V. (2018). Orhanizatsiia roboty asystenta vchytelia v inkliuzyvnomu klasi [Organization of the work of a teacher s assistant in an inclusive class]. *Pedahohichni poshuk – Pedagogical search*, No 2, P. 55–56 [in Ukrainian].

6. Bondar, K. (2019). *Teoriia i praktyka inkliuzyvnoi osvity* [Theory and practice of inclusive education] [in Ukrainian].

7. Fedan, T.V. (2019). Inkliuziia yak suchasnyi napriam rozvytku osvity v Ukraini [Inclusion as a modern direction of education development in Ukraine]. *Aktualni problemy pidhotovky vchytelia trudovoho navchannia ta tekhnolohii: teoriia, dosvid, problemy – Actual problems of training teachers of labor education and technology: theory, experience, problems*, Issue 2, P. 16–19 [in Ukrainian].

8. Filonenko, O.S. & Hordiienko, T.V. (2021). Urakhuvannia indyvidualnykh osoblyvostei uchniv z osoblyvyvmyy osvithnyimi potrebamy v osvithnomu protsesi pochatkovoii shkoly [Taking into account the individual characteristics of students with special educational needs in the educational process of primary school]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, Issue 77, Vol. 2, P. 54–58 [in Ukrainian].

Hordienko T.

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

**PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS
FOR ON-THE-JOB TRAINING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN
UNDER CONDITIONS OF INCLUSION**

The article presents recommendations for future primary school teachers regarding the organization of labor training lessons in inclusive primary school classes. Attention is focused on the features of creating a step-by-step and detailed sample of the performance of labor activities, or a video sample, which will help a child with special educational needs to correlate the technical drawing of the operation with the real appearance of the product and will contribute to the development of technological thinking.

The main steps for creating the conditions for the development of the creative potential of children with special educational needs in the lessons of labor training are highlighted: to captivate with folk art; systematically work on the formation of work skills and skills of children with special educational needs; teach students with special educational needs skills and methods of working with various types of materials; systematically shadow the practical application of knowledge; train neatness when working with materials and tools; to educate ecological culture; train independence skills.

Features of professional training of future primary school teachers to work in an inclusive environment are described, which takes place in pedagogical institutions of higher education and includes the following components: information readiness; mastering pedagogical technologies; learning the basics of psychology; awareness of knowledge of individual differences of children; readiness of future teachers to model a lesson and be ready to vary in the educational process; knowledge of individual characteristics of children with various developmental disorders; readiness for professional communication, interaction in a support team and self-education.

The importance of cooperation between an inclusive primary school teacher and a teacher's assistant is emphasized, which should be based on the factors of partnership, cooperation, responsibility, attention to strengths and evaluation.

Key words: inclusion, inclusive education, special educational needs, children with special educational needs, work training, technological education field, teacher's assistant.

УДК 371.5.016:821.161
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-54-62

Івахно Н. О.

аспірантка кафедри літератури, методики її навчання,
історії культури та журналістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
ivakhno1996@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3511-481X

**ВИВЧЕННЯ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ
ЯК НОСІІВ ВЛАСНИХ НАЗВ ДИНАМІЧНОГО ТИПУ**

Статтю присвячено проблемі вивчення образів-персонажів крізь призму їхніх власних назв динамічного типу. У центрі уваги автора зміни, які відбуваються з персонажами на внутрішньому (характер, цілі, цінності) та зовнішньому (статусна роль, вік, власне найменування) рівнях. Поглиблена робота з літературно-художніми антропонімами, носіями яких є динамічні персонажі, на сьогодні не представлена в методиці навчання української літератури. Дослідження онімів динамічного типу потребує спеціальної системи продуманих навчальних дій, у результаті виконання яких у старшокласників сформується цілісне уявлення про функціональність динамічних персонажів та роль їхніх власних найменувань у відображенні динаміки.

У статті представлено методичну модель роботи, сформовану для поглибленої характеристики образів-персонажів художніх творів, які вивчаються в старших класах, на основі поглибленого дослідження власних назв динамічного типу. Для наукового дослідження взято літературні тексти, передбачені для шкільного аналізу навчальною програмою для старших класів, зокрема комедія «Мартин Боруля», трагікомедія «Мина Мазайло», роман «Місто», кіноповість «Зачарована Десна». У статті запропоновано теми, цілі уроків із вивчення названих творів у 10–11 класах, види діяльності в межах різних варіантів пообразного шляху аналізу як найбільш оптимального для вивчення власних назв динамічного типу.

Визначено ряд спеціальних методико-літературознавчих компетентностей, якими слід оволодіти учням старших класів для ефективної науково-дослідницької діяльності. Окреслено елементи макроструктури уроку з літератури для поглибленого вивчення динамічних персонажів з урахуванням їхніх найменувань. Проаналізовано методи та прийоми для практичної демонстрації ролі власної назви як регулятора вивчення динамічних образів-персонажів.

Ключові слова: власна назва, динамічний персонаж, пообразний шлях аналізу, статусна роль, соціальний статус, ціннісно-цільова програма, «зона найближчого розвитку».

Постановка проблеми. Опрацюванню образів-персонажів відводять ключову роль у процесі дослідження художнього твору на уроках літератури. Робота з персонажами відбувається насамперед у межах різних варіантів пообразного аналізу, але також і під час застосування інших шляхів дослідження. Однак на додаткову увагу заслуговує один із аспектів опрацювання образів-персонажів – поглиблений аналіз їх власних найменувань. Як пише Ю. Карпенко, «всі імена у художньому творі... є промовистими. Але як, якою мовою, яким чином вони промовляють?» [4]. Закономірною є думка, що «автор художнього твору добирає персонажам імена з певними настановами, відповідно до характеру й особливостей та ролі, яку вони виконують у сюжеті твору» [5].

У цьому контексті окремо слід виділити власні назви динамічного типу (ті, які зазнали змін), що відображають художню еволюцію образів. У ряді художніх творів

учнів зустрічаються із такими найменуваннями, що потребує особливої уваги й особливої методики вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню функціональності особових найменувань у літературному тексті присвячено роботи таких науковців, як Г. Шотова-Ніколенко, Ю. Карпенко, О. Лавер, М. Торчинський, Н. Колесник та інші. Зокрема, О. Лавер аналізує функціонально-стилістичні особливості антропонімікону творів Пантелеймона Куліша, Г. Шотова-Ніколенко вивчає ономастичний простір текстів Юрія Яновського. Ю. Карпенко в цілому охарактеризував літературну ономастику як галузь. М. Торчинський виокремив функції літературно-художніх онімів.

Однак, незважаючи на поглиблений інтерес до ономастичної теми, досі невивченими є власні найменування героїв, які характеризуються динамічністю. Переважно саме ім'я чи прізвище стає засобом відображення динаміки.

Формування мети статті. Мета нашого дослідження – сформувати методичну модель для опрацювання власних назв персонажів динамічного типу в літературних текстах, пропонує авторами шкільної програми для вивчення в 10–11 класах.

Виклад основного матеріалу. Носіями власних найменувань динамічного типу слід вважати тих персонажів, які зазнають змін як на внутрішньому, так і на зовнішньому рівнях. Загалом це виявляє себе в зміні статусної ролі, зовнішності, бажань, цінностей, життєвих цілей.

Поглиблене вивчення учнями старших класів таких образів може відбуватися в межах різних варіантів пообразного аналізу: опрацювання героїв за рисами внутрішнього світу, за розвитком сюжету, осмислення ціннісних та цільових пріоритетів персонажів, із допомогою статусно-рольової характеристики. У деяких творах динаміку здебільшого передано через поведінку дійових осіб. Однак важливим при цьому стає і власне найменування, аналіз якого дозволяє учням глибше осмислити внутрішні й зовнішні зміни ряду персонажів-носіїв, зокрема:

1. Мартина Борулі (однойменна комедія Івана Карпенка-Карого), який не бажає бути селянином і прагне одержати статус шляхтича.
2. Степана Радченка (роман В. Підмогильного «Місто»), який із селянина перетворюється на столичного міщанина.
3. Мина Мазайла (однойменна комедія М. Куліша), який прагне змінити національність із українця на росіянина.
4. Сашка (кіноповість О. Довженка «Зачарована Десна»), який в окремих епізодах постає як доросла людина, і цим передано двоплановість авторського погляду на дійсність.

Динаміку названий героїв у літературних творах передано модифікацією найменувань: Боруля – Боруля, Мазайло – Мазєнін, Степан – Стефан, Сашко – Олександр Петрович. Тому слід констатувати: навчальний матеріал вимагає, щоб учні старших класів оволоділи низкою спеціальних літературознавчих знань, умінь та навичок, які забезпечать продуктивність дослідницько-аналітичної діяльності.

Старшокласники повинні володіти знаннями про:

- динамічність як властивість окремих персонажів;
- ціннісно-цільові пріоритети та статусні ролі героїв, їх змінність;
- подвійне найменування як засіб відображення трансформації ціннісно-цільової програми та статусних ролей персонажа.

Учні повинні вміти використовувати власні найменування під час характеристики образів-персонажів, зокрема:

- виявляти героїв із власними назвами динамічного типу;
- простежувати еволюцію образу, урахувавши трансформацію його ціннісно-цільової програми, статусних ролей, власної назви;
- пояснювати функцію різних варіантів або форм однієї власної назви в процесі осмислення ціннісно-цільових пріоритетів та статусних ролей героя.

Із кожним новим текстом, який учні опановують відповідно до навчальної програми, окреслені компетентності поглиблюються, набувають особливостей, відповідних до специфіки конкретного персонажа. Зокрема, для Степана Радченка та Мартина Борулі важливими є не тільки зміна соціального статусу, а й інші мотиви. Наприклад, Степан прагне ще й завоювати місто, а Мартин – довести, що «не бидло,

а син не теля». Мина Мазайло вважає, що зі зміною прізвища та новим національним статусом до нього прийде життєвий успіх. В усіх образах закладено певну ціннісно-цільову програму, яку намагаються реалізувати герої, що й відображено в їхніх найменуваннях.

Під час вивчення кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна» необхідно розвивати дещо інші знання та вміння, адже в цьому випадку йдеться не про зміну прізвища чи імені, а про можливість існування двопланового погляду на світ, що забезпечено в тексті наявністю двох найменувань, які вказують на вік головного героя і паралельно співіснують в одному тексті. Старшокласники повинні знати про дві точки зору (дитини й дорослого) в кіноповісті, втілені з допомогою різних форм одного імені, та розуміти, що одна з таких форм не є формально вираженою і читачам необхідно підставляти її самостійно. Школярі осмислюють вікові зміни героя, залучаючи до аналізу різні форми його імені, та порівнюють два різні світогляди, оперуючи власними назвами.

Під час підготовки до уроку вчитель літератури має враховувати загальну властивість названих персонажів змінюватися та динаміку їхніх найменувань. Тому словесник має зазначати цю ознаку в «змістовому центрі» теми уроку. Такі заняття найкраще планувати в межах пообразного аналізу художнього твору. Формуючи тему, необхідно вказувати на трансформацію героя та роль власної назви як засіб зображення такої динаміки – змін на зовнішньому (статусна роль, вікова характеристика) та внутрішньому (цінності та цілі) рівнях. Наприклад:

Від Степана до Стефана: еволюція головного героя в романі Валер'яна Підмогильного «Місто».

Між Борулею і Берулею: невдалий крок від селянства до шляхетства головного героя комедії Івана Карпенка-Карого «Мартин Боруля».

Малий Сашко і зрілий Олександр Петрович: двоплановість зображення в кіноповісті Олександра Довженка «Зачарована Десна».

Основою «змістового центру» теми також може бути цитатний матеріал, який підкреслює схильність героя до змін та вказує на власну назву динамічного типу. Наприклад:

«Однині я – Мина Мазенін»: зміна власної національності головним героєм трагікомедії Миколи Куліша «Мина Мазайло».

Відповідною темі має бути й мета уроку. У цьому випадку ключова функція мети таких занять не лише уточнення, а й розкриття динаміки персонажів у цілому та значень їхніх найменувань зокрема. До основних складників мети теж висуваємо низку вимог:

- окреслювати систему ключових знань, умінь та навичок для продуктивного дослідження учнями динаміки образів-персонажів, зокрема вміння виділяти власні назви динамічного типу, критично оцінювати зміни в житті чи характері героїв, описувати трансформацію героїв із залученням до аналізу власних назв;
- виховувати моральні якості, пов'язані зі змінами, яких зазнають аналізовані образи.

Для прикладу сформулюємо мету до теми заняття з поглибленого вивчення власного найменування динамічного типу головного героя роману Валер'яна Підмогильного «Місто»:

Тема. *Від Степана до Стефана: еволюція головного героя в романі Валер'яна Підмогильного «Місто»*

Мета. Навчальна – проаналізувати образ головного героя роману В. Підмогильного «Місто» відповідно до змін, яких він зазнає протягом розвитку сюжету, простежити психологічну та статусну еволюцію з урахуванням модифікації імені Степана (Стефана) Радченка.

Розвивальна – розвивати вміння одинадцятикласників характеризувати образ літературного героя в його розвитку та з урахуванням подвійного найменування, виділяти зміни, пов'язані із новою особою назвою, яку отримує персонаж, визначати роль оніма в процесі творення динамічного образу.

Виховна – формувати критичне ставлення до набуття героєм нового психологічного та соціального статусу.

Окремо пропонуємо мету заняття до теми уроку з вивчення вікової динаміки головного героя кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна»:

Тема. *Малий Сашко і зрілий Олександр Петрович: двоплановість зображення в кіноповісті Олександра Довженка «Зачарована Десна».*

Мета. Навчальна – визначити ім'я головного героя кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна» як засіб, що забезпечує двоплановість зображення в тексті, окреслити погляд дитини та дорослої людини на світ, здійснити відповідні порівняння.

Розвивальна – розвивати вміння визначати роль кожного з варіантів власної назви в процесі творення літературного героя та забезпечення світоглядної двовимірності художньої картини світу, аналізувати вікові вияви персонажа, використовуючи різні назви його імені.

Виховна – виховувати любов до рідного краю, працелюбність, повагу до сімейних цінностей, формувати розуміння феномену людини, що піддається віковим змінам.

Наведені вище цілі до уроків повністю узгоджуються із «змістовими центрами» сформульованих тем, детально розкриваючи навчальний, розвивальний та виховний аспекти.

Реалізація теми та мети уроків із вивчення власних назв персонажів динамічного типу відбувається завдяки спеціально змодельованим навчальним ситуаціям (НС), які деталізуються в мікроситуаціях (МС). Послідовність та зміст мікроситуацій відповідає чітко продуманому плану роботи над образом-персонажем. При цьому власна назва героя стає регулятором навчального процесу.

Ураховуючи думку Ю. Бабанського про те, що «оптимізація – це не якийсь особливий метод чи прийом... Це цілеспрямований підхід до побудови процесу навчання...» [1, с. 57], вважаємо запропоновану модель роботи з власними назвами динамічного типу оптимальною саме в межах пообразного аналізу художнього твору.

Ураховуючи властивість антропонімів набувати нових форм, модифікуватися, пропонуємо два напрями дослідження одного персонажа з використанням його найменування як власної назви динамічного типу. Усе це відповідно зумовлює необхідність моделювати дві системи навчальних ситуацій із підпорядкованими їм мікроситуаціями. В основі кожної мікроситуації знаходять відображення різні аспекти життєдіяльності головного героя. Насамперед це внутрішні та зовнішні зміни в самому персонажі, а також ті сюжетні епізоди, у яких власна назва відіграє функціональну роль.

Змодельуємо системи навчальних ситуацій та мікроситуацій для вивчення образів головних героїв трагікомедії М. Куліша «Мина Мазайло» та кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна», де назви головних героїв є регуляторами їх вивчення.

Комедія М. Куліша «Мина Мазайло»

НС₁ Опрацювання образу Мيني Мазайла (харківського службовця).

МС₁ Окреслення особливостей прізвища Мазайло-Квач.

МС₂ Визначення національного статусу героя (українець за походженням).

МС₃ Оцінка прізвища Мазайло як причини життєвих негараздів.

МС₄ Аналіз епізоду «зустрічі» з предками.

МС₅ Спостереження за нездатністю опанувати російську вимову під час заняття з учителькою «правильних проізношень».

НС₂ Вивчення образу Мيني Мазєніна (противника українізації).

МС₁ Обговорення художніх особливостей прізвища Мазєнін.

МС₂ Пояснення малоросійського світогляду Мيني, внутрішнього дискомфорту від належності до українства.

МС₃ Аналіз мети змінити прізвище, яка визначає наскрізну дію героя.

МС₄ Аналіз сцени «приміряння» нового прізвища.

МС₅ Дослідження конфлікту із сином («через труп переступлю»).

МС₆ Оцінка факту звільнення з посади за опір українізації.

НС₃ Узагальнення погляду автора на малоросійство як факту українського національного характеру, представлене в образі Мيني Мазайла, ролі подвійного називання героя в зображенні названого явища.

Кіноповість О. Довженка «Зачарована Десна»**НС₁ Дослідження образу Сашка (семирічної дитини).****МС₁** Виявлення відмінності дитячої форми Сашко від імені Олександр.**МС₂** Аналіз наївних вражень від світу.**МС₃** Виявлення любові хлопчика до тварин, природи, музики.**МС₄** Оцінка дитячого розуміння святості / гріховності, приємного / неприємного.**МС₅** Оцінка дитячого погляду на членів своєї родини.**НС₂ Опрацювання образу Олександра Петровича (дорослого, письменника).****МС₁** Обговорення іменної форми «Олександр Петрович» як способу презентації дорослої людини.**МС₂** Осмислення філософських роздумів про рідне село.**МС₃** Спостереження за уславленням краси тяжкої хліборобської праці.**МС₄** Оцінка дорослого погляду на членів своєї родини, піднесення сімейних цінностей.**МС₅** Аналіз діалогу з Десною.**НС₃ Узагальнення відмінностей між дитячим та дорослим поглядом героя на світ, ролі форм імені персонажа в художній презентації двох вимірів світобачення.**

У межах одного літературного твору під кожною наступною запропонованою вище навчальною мікроситуацією розуміємо нову «зону найближчого розвитку», яку, відповідно до тверджень Л. Виготського, треба усвідомлювати як «відстань між рівнем актуального розвитку, визначеним за допомогою завдань, які вирішує дитина самостійно, і рівнем можливого розвитку, визначеного за допомогою завдань, які вона розв'язує з допомогою дорослого...» [3, с. 346]. При цьому в результаті із «зон найближчого розвитку» старшокласники будуть виходити, набуваючи вмінь визначати динамічність персонажів, пояснювати зміст цієї динаміки, оцінювати функцію власної назви та різних її форм у змалюванні змін ціннісно-цільових пріоритетів, статусних ролей, внутрішнього роздвоєння героя в цілому. «Важливим моментом роботи в «зоні найближчого розвитку» є повторюваність навчальних дій школярами, що дозволяє закріплювати відповідні знання та уміння» [2, с. 31].

Шкільною програмою передбачено вивчення декількох текстів, які схожі за принципом динаміки персонажів та їхніх найменувань. Саме тому існує можливість поглиблювати вже засвоєні знання та навички. Під час аналізу нового твору, образу або власної назви слід виконувати вже відомі учням дії, що дає змогу сформулювати відповідні знання та уміння більш ґрунтовно.

Першим текстом, який учні вивчають в 10–11 класах і в якому наявний персонаж динамічного типу із подвійним найменуванням, є комедія Івана Карпенка-Карого «Мартин Боруля». Під час опрацювання цього твору на прикладі головного героя відбувається первинне формування знань та умінь. У подальшому їх слід застосувати під час вивчення роману В. Підмогильного «Місто», трагікомедії М. Куліша «Мина Мазайло».

Аналіз кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна» можна вважати новим етапом у вивченні образів-персонажів динамічного типу, а отже, новою «зоною найближчого розвитку» для школярів, що потребує розширення системи знань, умінь і навичок, які варто формувати.

У процесі шкільного вивчення образів-персонажів кожного з творів Івана Карпенка-Карого, М. Куліша, В. Підмогильного, О. Довженка навчальна робота має як спільні особливості, так і специфічні.

Зокрема, під час вивчення комедій Івана Карпенка-Карого та М. Куліша, роману В. Підмогильного в центрі уваги опиняється мета головних героїв змінити соціальний або національний статус. І Мартин Боруля (Беруля), і Мина Мазайло (Мазенін), і Степан Радченко (Стефан) вибудовують для себе певну життєву траєкторію, що відображено змінами прізвища чи імені.

Натомість найменування головного героя кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна» демонструє світоглядну двоплановість (дитини й дорослого), використану у творі як головний художній прийом, що у свою чергу впливає й на організацію мікроситуацій. Поглиблене вивчення варіантів власної назви відбувається в контексті

виявлення дитячого погляду на світ або погляду й роздумів дорослого. При цьому треба мати на увазі, що форма Олександр Петрович відсутня в тексті кіноповісті, її необхідно підставити вчителю та учням для забезпечення багатоаспектності вивчення образу головного героя.

У деяких літературних текстах вибору імені чи прізвища присвячено окремі епізоди. Ці фрагменти мають важливе значення для аналізу й мають бути залучені в процес дослідження образної динаміки. Це легко проілюструвати на прикладі сільського хлопця Степана, який перевтілюється в столичного письменника Стефана: *«Він перебрав силу імен, шукаючи гідного наступника, і раптом йому спала в голову чудова думка трохи переінакшити своє власне ім'я, надати йому потрібної урочистості, змінивши одну тільки букву та наголос. Він наважився, підписався і став із Степана – Стефаном, діставши собі нове хрещення»*. Така зміна власної назви є ключовою для характеристики персонажа. Подібні фрагменти можна відшукати в комедії «Мина Мазайло». Зокрема, сцена родинної дискусії з приводу нового прізвища. Варіанти «Мазєнін», «Майзайло-Квач», «Мазайлович», «Мазайловський» та інші відображають різні погляди персонажів, їхні ціннісні пріоритети. І це ще один додатковий засіб для загальної характеристики.

Окремі художні фрагменти також можуть бути присвячені поясненню причин та мотивів, які спонукають героїв змінюватися. Зокрема, це нарікання Миною (трагікомедія М. Куліша «Мина Мазайло») на невдале прізвище, яке, «...як віспа на житті», зіпсувало ще замолоду його репутацію; образа Мартина (комедія Івана Карпенка-Карого «Мартин Боруля») на слова пана Красовського; відчуття Степаном (роман В. Підмогильного «Місто») привілеїв від міського життя.

Робота в межах кожної навчальної ситуації чи мікроситуації передбачає використання оптимальних методів та прийомів навчально-дослідницької діяльності. Для забезпечення ефективності освітнього процесу варто висунути ряд вимог до методів навчання, зокрема вони повинні бути:

- пов'язаними з реалізацією пообразного шляху аналізу;
- оптимальними й доцільними для уроку засвоєння нових знань, формування вмій і навичок;
- відповідними віковим особливостям учнів старших класів.

Важливими для роботи будуть загальнодидактичні методи аналізу, синтезу, індукції та дедукції. Їхнє застосування узгоджене зі змістом та спрямованістю навчальних ситуацій і мікроситуацій. Наприклад, для наповнення мікроситуацій відповідним змістом учні на прохання вчителя виділяють та відтворюють потрібні сюжетні відрізки, які демонструють внутрішні чи зовнішні зміни героїв (індуктивний метод).

Кожна навчальна ситуація – це двовимірна діяльність, тобто включає в себе дві системи мікроситуацій, зміст яких у підсумку (на етапі узагальнення та систематизації) потрібно синтезувати. Наприклад, пояснюючи різноаспектність образу головного героя в кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна», узагальнення варто зробити у вигляді відповіді на запитання *«Які відмінності між дитячим та дорослим поглядом людини на світ спостерігаємо в кіноповісті та як це впливає на форму власного найменування головного героя?»*

Дедуктивний метод дослідницької роботи можна запропонувати під час вивчення головних образів комедії Івана Карпенка-Карого «Мартин Боруля» та трагікомедії М. Куліша «Мина Мазайло». Уже на початку в обох творах школярі отримують від авторів пояснення цілей головних героїв (*«...Дворянское депутатское собрание определяет: Мартына [...], Борулю з сыном Степаном [...] сопричислить к дворянскому его роду, признанно йому в дворянском достоинстве...»* («Мартин Боруля»); *«А папа не те що од Мокія укрмови слухати не хоче, а навпаки – наше малоросійське прізвище змінити хоче...»* («Мина Мазайло»)). Після цього старшокласники виділяють та досліджують зміни, які відбуваються з персонажами на шляху до реалізації їхніх цілей. При цьому діяльність рухається від окреслення загального спрямування героїв до поступового виявлення окремих аспектів їх поведінки.

Робота з динамічними власними назвами обов'язково має передбачати використання таких словесних методів, як лекція та різні види бесід, адже саме вони дозволяють взаємодіяти учням із учителем та текстом твору.

Різновиди бесід відповідають певних етапам уроку: репродуктивна доцільна під час актуалізації сюжетних епізодів, які демонструють зміни; евристична підходить безпосередньо для процесу аналізу, а узагальнювальна – для цілісної оцінки образу та його найменування, що є регулятором вивчення динаміки. Наприклад, для бесіди під час аналізу образу Мина Мазайла з трагікомедії М. Куліша можна сформулювати такі запитання:

- *У яких епізодах проявляються зміни головного героя трагікомедії? У чому суть цих змін?*
- *Які дії та вчинки характеризують Мину як Мазайла, а які – як Мазеніна?*
- *Проаналізуйте поведінку героя, коли він виступає під різними варіантами прізвища.*
- *Яка роль подвійного називання в процесі зречення героєм свого національного характеру?*
- *Дайте оцінку образу героя та його власній назві на фоні змін, яких вони зазнали.*

Лекція з її різновидами теж є ефективним методом під час поглибленого опрацювання динаміки антропонімів. Зокрема, настановча лекція стає прийомом самостійної роботи. Учитель літератури дає пояснення щодо виконання завдання, суть якого полягає в дослідженні динаміки образу-персонажа в контексті подвійного найменування. Наприклад:

Знайдіть у сюжеті тексту художні фрагменти, пов'язані із зовнішніми або внутрішніми змінами героя, перетворенням його імені чи прізвища.

Із виокремлених фрагментів складіть їх паралельні системи, що відповідають початковій та модифікованій власним назвам.

Слово вчителя або ж розповідь доцільно використати в разі залучення біографічного матеріалу. Наприклад, у кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна» зміна імені головного героя не є такою очевидною, як в інших художніх текстах: у творі відображено лише одну з форм – зменшено-пестливий варіант Сашко. Іншу форму – Олександр Петрович – учні самі або разом із учителем (зокрема й на основі почутого з біографії письменника) підставляють у ті фрагменти, які відповідають дорослому світогляду.

Метод самостійної роботи можна продемонструвати на прикладі антропонімної опозиції двох варіантів імені головного героя роману В. Підмогильного «Місто». Можна запропонувати такі завдання для старшокласників:

- *використовуючи текст роману, з'ясуйте, яким був Радченко до й після того, як вигадав собі літературний псевдонім;*
- *дайте оцінку герою та його імені на основі своїх спостережень;*
- *зробіть висновок про еволюцію чи деградацію образу на основі зміни власної назви.*

Висновки. Динамічними є ті персонажі, які зазнають змін на зовнішньому та внутрішньому рівнях упродовж розвитку сюжету. При цьому власну назву героя автор літературного твору також модифікує. Це стосується цілого ряду художніх текстів, уключених до шкільних програм: комедій Івана Карпенка-Карого «Мартин Боруля» та М. Куліша «Мина Мазайло», роману В. Підмогильного «Місто», кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна». Отже, існують можливості не тільки для первинного формування знань та умінь школярів, але й для повторного їх застосування.

Оптимальним для процесу вивчення образів-персонажів, які є носіями власних найменувань динамічного типу, є пообразний шлях аналізу в таких його варіантах, як опрацювання героїв за рисами внутрішнього світу, за розвитком сюжету, осмислення ціннісних та цільових пріоритетів персонажів, статусно-рольова характеристика. У цьому контексті важливо підпорядкувати всі структурні елементи уроків поставленому навчальному завданню. Зокрема, тема й мета заняття повинні акцентувати увагу на змінності героя та його власної назви. У структуру уроку мають бути включені спеціальні навчальні ситуації, логіка розгортання яких відображає схему дослідження взаємопов'язаної динаміки образу-персонажа та його найменування. Під час їх проведення можна застосовувати традиційні методи та прийоми, але з їх підпоряд-

куванням ключовому завданню освітнього процесу – познайомити учнів із персонажами динамічного типу, сформувати відповідні дослідницькі уміння, включивши в цю роботу власні назви героїв, які також відображають процес змін у літературному образі.

Література

1. Бондаренко Ю. І. Літературне навчання в «зоні найближчого розвитку». *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. № 3. 2020. С. 27-36
2. Карпенко Ю.О. Про літературну ономастику: міркування на базі твору Ліни Костенко «Коротко – як діагноз». URL: http://karpenko.in.ua/wp-content/uploads/2012/12/KARPENKO_UO.pdf
3. Янчура Д. Функційне навантаження онімів та проблема становлення метамови літературної ономастики. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe? I21DBN= LINK&P21DBN =UJRN&Z21ID =&S21REF=10&S21CNR =20&S21STN=1&S21FMT =ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=znpkhnpu_lingv_2018_47_17](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe? I21DBN= LINK&P21DBN =UJRN&Z21ID =&S21REF=10&S21CNR =20&S21STN= 1&S21FMT =ASP_meta& C21COM= S&2_S21P03 =FILA=&2_S21STR=znpkhnpu_lingv_2018_47_17)

References

1. Bondarenko, Y.I. (2020). Literature education in the "zone of proximal development" [Literature education in the "zone of proximal development"]. *Naukovi zapysky. Seriya "Psykhologo-pedahohichni nauky"*. № 3, P. 27–36 [in Ukrainian].
2. Karpenko Y.O. Pro literaturnu onomastyku: mirkuvanna n abazi tvor Liny Kostenko «Korotko – jak diaгноз» URL: http://karpenko.in.ua/wp-content/uploads/2012/12/KARPENKO_UO.pdf [in Ukrainian].
3. Janchura D. Funktziyne navantazhenna onimiv ta problema stanovlenna metamovy literaturnoji onomastyky URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe? I21DBN= LINK&P21DBN =UJRN&Z21ID =&S21REF=10&S21CNR =20&S21STN=1&S21FMT =ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=znpkhnpu_lingv_2018_47_17 [in Ukrainian].

Ivakhno N.

Postgraduate student at the Department of Ukrainian Literature, the Methodology of its Teaching and Journalistic Nizhyn Mykola Gogol State University
ivakhno1996@ukr.net
orchid.org/0000-0003-3511-481X

THE STUDY OF IMAGES-CHARACTERS AS BEARERS OF PROPER NAMES OF THE DYNAMIC TYPE

The article is devoted to the problem of the study of images-characters through the prism of its own dynamic type names. The changes that occur with the characters on the internal (character, goals, values) and external (status role, age, proper denomination) levels are in the focus of the author's attention. The in-depth work with literary-artistic anthroponyms, the carriers of which are dynamic characters, is not represented in the methodology of teaching Ukrainian literature today. The research of dynamic type onyms requires the special system of thoughtful educational activities, as the result of doing which the high school students will form the holistic view of the functionality of dynamic characters and the role of theirs proper denominations in the representing of the dynamic.

Methodical work model, was formed for in-depth characterizing of images-characters of artistic works, which are studied in high school, based on the in-depth study of dynamic type proper names is presented in the article. Literary texts, which are provided for school analysis by the curriculum for high school students, in particular comedy «Martyn Borulya», tragicomedy «Mina Mazaylo», novel «The City», film story «The Charmed Desna», were taken for the scientific research. Topics, objectives of the lessons of studying named works in 10–11 forms, types of activities

within various variants of the image-by-image analysis as the most optimal for studying proper names of dynamic type are proposed in the article.

The number of special methodological and literary competencies that should be mastered by high school students for effective research activities are defined. Elements of the macrostructure of the literature lesson for the in-depth study of dynamic characters taking into account their names are outlined. Methods and techniques for practical demonstration of the role of one's own name as a regulator of the study of dynamic images-characters are analyzed.

Key words: proper name, dynamic character, image-by-image analysis, status role, social status, value-targeted program, «zone of proximate development».

УДК 37.091.3:811.112.2]:004
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-63-72

Калинюк Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови
Кам янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
kalyniuk@kpn.edu.ua
orcid.org/ 0000-0001-8696-3286

Добринчук О. О.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови
Кам янець-Подільський національного університету імені Івана Огієнка
dobrynchuk.olga@ukr.net
orcid.org/ 0000-0002-3304-3811

**ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

Стаття присвячена вивченню можливостей використання цифрових технологій для формування соціокультурної компетентності у процесі навчання іноземної мови. Встановлено, що широке використання цифрових технологій сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, доступності для усіх його учасників, водночас вони забезпечують ефективній інтеграції в іншомовне середовище та адаптації до культури країни, мова якої вивчається, підвищенню мотивації до вивчення іноземних мов тощо. Дані аспекти є пріоритетними напрямками модернізації освітньої галузі, що й визначає актуальність даного дослідження. Проаналізовано різні тлумачення терміну «соціокультурна компетентність» та узагальнено, що його основою є культурна спільність, яка дозволяє вільно розуміти та сприймати норми і цінності іншої соціокультурної спільноти. Представлено етапи формування соціокультурної компетентності (мотиваційний, інформативний, меморизація, активізація). Розглянуто низку онлайн-застосунків та продемонстровано можливості їх використання на різних етапах уроку іноземної мови. Проаналізовано ефективні форми та методи формування соціокультурної компетентності. Проведено опитування у формі анкетування серед здобувачів вищої освіти з метою виявлення їх ставлення щодо доцільності застосування цифрових технологій для формування соціокультурної компетентності у процесі навчання іноземної мови. Узагальнені результати засвідчили, що переважна більшість респондентів здебільшого позитивно оцінює переваги використання цифрових технологій (онлайн-застосунків, навчальних платформ тощо) задля удосконаленні іншомовних компетентностей, зокрема соціокультурної. Здобувачі вищої освіти вбачають важливість набуття соціокультурної компетентності задля формування уяви про культурне різноманіття та ведення успішного міжкультурного діалогу.

Ключові слова: іноземна мова, компетентність, соціокультурна компетентність, цифровізація, онлайн-застосунок, навчальна платформа, освіта.

Вступ. Необхідність соціокультурної освіти через вивчення іноземної мови (ІМ) поступово стає аксіомою, оскільки навчання спілкуванню нею передбачає оволодіння соціокультурними знаннями і вміннями, без яких немає практичних навичок використання мови. Як зауважує Т.М. Фоменко, «Оволодіння іноземною мовою передбачає не лише навчання іншомовної комунікації, але й формування особистості, готової до міжкультурного спілкування, до успішної участі в діалозі культур, який не можливий без соціокультурних знань. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування соціокультурної компетентності як одного з показників готовності особистості до міжкультурного спілкування» [10, с. 150]. Зміни та зрушення у системі освіти відбуваються завдяки цифровим технологіям, які розширюють можливості впровадження новітніх навчальних методик задля покращення організації освітнього процесу.

Сучасне навчання не можливе без гаджетів та інтернет-ресурсів, які, звичайно, не замінять традиційних методів навчання, проте створюють нове середовище й можливості для того, щоб забезпечити якісне викладання та вивчення ІМ.

Мета – вивчення можливостей використання онлайн-застосунків для формування соціокультурної компетентності (СКК) у процесі навчання ІМ.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми. Питання компетентісно орієнтованого навчання, зокрема формування СКК на уроках ІМ розглядалося у працях І. Голуб [2], О. Першукової [6], О. Савченко [9], К. Fischhaber [12], U. Zeuner [13] та ін. Однак аналіз зазначеної проблеми у контексті використання цифрових технологій не був предметом детального розгляду.

У наукових розвідках вітчизняних та зарубіжних дослідників представлено різні підходи до визначення комунікативної компетентності, складові компоненти якої незначно варіюються. Спільним все ж залишається виділення соціокультурного складника, який забезпечує представникам різних культурних світів успішно реалізувати комунікативну взаємодію, оволодівши обсягом знань позамовної інформації, яка пов'язана з культурою, звичаями, духовними цінностями мови, що вивчається.

Термін «соціокультурна компетентність» є одним з найбільш частотних у методичній літературі. У науковій розвідці М. Вольнової представлено низку різних його трактувань, які ототожнюються як «культурна компетентність», «міжкультурна компетентність», «полікультурна компетентність», «культурно-психологічна компетентність» [1, с. 139–140]. Загальним для зазначених термінів є «культурна спільність, яка дозволяє вільно розуміти та приймати норми і цінності іншої соціокультурної спільноти» [1, с. 144]. Проаналізувавши підходи різних науковців щодо визначення поняття СКК, її видів та складників, Л. Курінна приходять до висновку, що «соціокультурну компетентність можна охарактеризувати за допомогою таких ключових понять: «обізнаність», «здатність», «готовність», «вміння» [4, с. 51].

2. Методологія та методи. У роботі використовується компетентісно орієнтований підхід для вивчення проблеми формування соціокультурної компетентності у процесі вивчення іноземної мови, застосовано теоретичні методи (аналіз, пояснення, порівняння, узагальнення та систематизація) для вивчення наукової та науково-методичної літератури, а також емпіричні методи (опитування у формі анкетування) для вивчення можливостей та доцільності застосування цифрових технологій.

3. Результати та дискусії. На думку Н. Потапенко, формування СКК здійснюється у три етапи, кожен з яких має свої завдання, зумовлені конкретними цілями та використанням ефективних прийомів навчання [8]. Ефективність будь-якого з етапів залежить від організації співпраці на основі предметно-орієнтованої, мотивованої комунікативної діяльності між здобувачами та з учителем.

Перший етап – «мотиваційний» – забезпечення психологічної готовності до спілкування, що має на меті зацікавити здобувачів в отриманні знань про різні народи і їх культури, показати різноманітність людей та культури, допомогти сформуванню бажання взаємодіяти з іншими культурами.

Другий етап – «інформативний» – збір та обробка навчального матеріалу, який є змістом навчання, ознайомлення здобувачів.

Третій етап – «меморизація» – переклад первісних знань, умінь і навичок з короткочасної в довготривалу пам'ять. Матеріали для спілкування не повинні вимагати спеціальних знань, але повинні викликати інтерес, спонукаючи до висловлення власної думки та оцінки.

Четвертий етап – «активізація» – активне використання у мові та мовленні вивченого матеріалу.

Трансформація освіти, зміни, спричинені цифровізацією, вимагають конкретних перетворень у процесі навчання та вивчення ІМ. Конгрес «Наука і навчання в епоху цифрових технологій», який, починаючи з 2019 року, щорічно проводиться Гете-Інститутом в Україні за підтримки Посольства Федеративної республіки Німеччини та МОН України, започаткував дискусію довкола питань щодо змін у сфері іншомовного спілкування, щодо пошуку та опрацювання інформації, яка сприятиме успішному навчанню та вивченню ІМ [3].

У науковій розвідці О. Мороз використання цифрових технологій у вивченні ІМ обґрунтовується такими чинниками: насиченість сучасного суспільства засобами масової інформації; високий рівень споживання медіа продукції; ідеологічне значення медіа, їх вплив на свідомість суспільства; швидке зростання кількості медіа інформації; ускладнення механізмів управління медіа простором; зростання значення візуальної комунікації та інформації в усіх галузях життя людини; поширення національних і міжнародних процесів приватизації інформації; прогностична функція медіаосвіти, що полягає у всебічній підготовці здобувачів освіти з урахуванням вимог майбутнього [5, с. 6–7].

На думку А. Черненко, перевагами використання цифрових технологій у процесі навчання ІМ є: надання великого обсягу автентичної інформації; вплив на всі канали сприйняття за рахунок використання мультимедійних технологій (текст, графіка, звук, мультиплікація, відео); адаптивність; нелінійність надання інформації; висока включеність в навчальний процес [11, с. 196].

У методичній літературі описано низку методів та вправ, які доцільно використовувати для формування СКК, зокрема:

Метод навчальної аналогії, який концентрується на обговоренні відмінностей між вихідною і цільовою культурами.

Метод культурної капсули: демонструє, наприклад, звичай, який відрізняється в обох культурах. Цей метод супроводжується наочними посібниками для демонстрації відмінностей.

Метод прогнозування, завдяки якому здобувачі активно залучаються до діяльності. Вправи, які можна запропонувати для опрацювання на уроці: завершити історію, вгадати зміст статті або книги на основі заголовків, передбачаючи зміст теми на основі декількох фрагментів інформації.

Рольові ігри дають учням можливість практикувати ситуації міжкультурного спілкування для покращення навичок говоріння.

При плануванні уроку ІМ з використанням цифрових технологій вчителю варто враховувати доцільність та послідовність їх використання. Для того щоб здобувачі поступову засвоювали тему, починаючи від усної презентації шляхом різноаспектного опрацювання навчального матеріалу та завершуючи самостійним його використанням в усній або письмовій формах. При цьому на початковому етапі варто зорієнтовуватися на інтуїтивне опрацювання навчального матеріалу учнями, поступову ускладнюючи завдання. Наведемо приклад поетапного використання застосунків для опрацювання теми.

1. *Вступ*: для вступу доречними є цифрові інструменти, які спочатку активізують знання здобувачів з теми та допомагають самостійно визначити мету – «відчуття» її. На цьому етапі варто провести короткі опитування за допомогою таких інструментів як *Mentimeter*, а також обговорити очікування здобувачів стосовно нової теми, використовуючи асоціативні карти *Mindmaps*, *Coggle*, інтерактивні дошки (*Padlet*, *Mural*), *Whiteboards* (*Cryptpad*). Доречним стане також ігровий питальник *Quizinheiten*, створений за допомогою *Kahoot*. Якщо урок відбувається онлайн (*Breakout-Sessions* у *Zoom* або ж *BigBlueButton*), тоді можливим стане поділ на сесійні зали, де учні обговорять свої очікування, а згодом на пленумі висловлять загальні сподівання.

2. *Основний етап опрацювання теми з використанням онлайн-застосунків*: на цьому етапі здобувачі детально опрацьовують різні завдання до теми, удосконалюючи при цьому компетентності. Корисними є онлайн-застосунки, які передбачають як індивідуальну роботу, так і роботу у парах / групах, наприклад: візуалізація прочитаного за допомогою графіків і асоціаграм (*Canva* або *Coggle*), написання блогу, віксторінки, підготовка відео- або аудіопродукту. Під час вивчення теми, з метою фіксування інформації, її систематизації варто використовувати віртуальні дошки (*Padlet*, *Google JamBord*). На цьому етапі вчитель може створювати завдання для здобувачів, використовуючи *digitale Arbeitsblätter* (н-д, *Canva* або *Worksheet Crafter*).

3. *Закріплення вивченого*: даний етап може бути організований по-різному – у форматі відеоконференції, де здобувачі показують свої напрацювання з теми; спільно / індивідуально презентують проєкт у форматі *PowerPoint* / *Prezi*.

4. *Етап рефлексії*: здобувачі узагальнюють вивчений матеріал та порівнюють отримані результати зі своїми очікуваннями. Можна провести опитування у *GoogleForms* або ж *Vier-Ecken-Abfrage* на віртуальній дошці.

З метою вивчення думки щодо доцільності застосування цифрових технологій для формування СКК у процесі навчання ІМ було розроблено опитування у форматі *GoogleForm*, у якому взяло участь 90 респондентів (здобувачі ВО).

Перше питання «*З якою метою Ви вивчаєте іноземну мову?*» представлено такими варіантами відповідей: 54,4 % віддали свій голос за досягнення успіху в кар'єрі, 18,9 % визначили ІМ як елемент розширення власного кругозору, 13,3 % прагнуть жити та працювати закордонном.

Друге запитання анкети стосувалося спектру матеріалів, які респонденти використовують для вивчення ІМ – «*За допомогою яких матеріалів Вам зручніше вивчати іноземну мову?*». Відповіді респондентів продемонстрували збереження старих традицій та перехід до нових форм здобуття освіти: 40 % опитуваних залишаються вірними друкованим автентичним матеріалам, 37,8 % – віддають перевагу вивченню ІМ за допомогою інтернет-ресурсів. Однак, 14,4 % респондентів краще вивчати мову за допомогою освітніх платформ. Даний відсоток засвідчує низький рівень обізнаності у потенціалі онлайн-інструментів для вивчення ІМ.



Рис 1. Питання «*За допомогою яких матеріалів Вам зручніше вивчати ІМ?*»

Третє питання «*Чи є корисним використання онлайн-навчальних платформ або ж цифрових застосунків для вивчення ІМ?*» виявило їх вагомість, що становило 91,1 % відповідей.

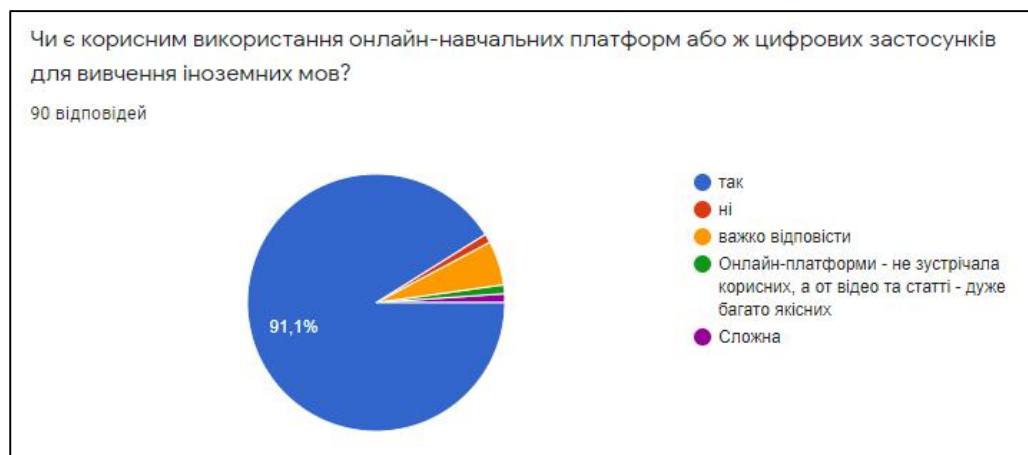


Рис. 2. Питання «*Чи є корисним використання онлайн-навчальних платформ або ж цифрових застосунків для вивчення ІМ?*»

Четверте питання «Що є найбільшою перепорою при опрацюванні іншомовних матеріалів?» виявило три найважливіші проблеми: брак словникового запасу (33,3 %), складність розуміння граматичних конструкцій (33,3 %) та складність розуміння культурних розбіжностей (27,8 %). Результати опитування підкреслюють необхідність акцентування уваги не лише на вивченні лексики та граматики, але й на її соціокультурному аспекті. Серед інших проблем зазначено – «дуже тонка грань у розумінні відтінків понять», «кількість слів, які потрібно вивчити», «відсутність практики мови з носієм мови», «лїнь» тощо.

П'яте питання показало, що 93,3 % опитуваних зацікавлені у поглибленні знань щодо особливостей культури країни, мова якої вивчається, поряд з цим 5,6 % не визначились з відповіддю. Дана статистика свідчить про актуальність соціокультурних знань та популяризацію ідей міжкультурної комунікації.



Рис. 3. Питання «Чи цікаво Вам поглиблювання знання про особливості культури країни, мова якої вивчається?»

Відповідаючи на шосте запитання «На Вашу думку, успішна міжкультурна комунікація потрібна для того, щоб...», респонденти мали можливість обрати декілька варіантів, їх розподіл виглядає так: а) налагодити відносини з представниками інших культур (53,3 %); б) збільшити обізнаність в умовах глобалізованого світу (51,1 %); в) розширити кругозір та коло друзів (45,6 %); г) удосконалити навички спілкування іноземною мовою (58,9 %); д) уникати непорозумінь з представниками інших культур (67,8 %).

Сьомим питанням ми хотіли з'ясувати, в якому аспекті вивчення ІМ респонденти найбільше відчують брак знань. Абсолютним лідером став «лексичний аспект: стійкі вирази, ідіоми, сленгові одиниці тощо» (54,4 %), підтвердивши результати четвертого питання щодо перепон при обробці іншомовних матеріалів. Питання соціально-історичних знань про країну, мова якої вивчається стосується 18,9 % опитуваних. 12,2 % обрали також літературний аспект, який полягає у здобутті навичок читання творів в оригіналі. Також недостатність культурних знань визнано 10 % респондентів. Такий результат засвідчив той факт, що найкращим шляхом для формування СКК здобувачів буде комбінація лексики, що пов'язана з історією народу, мова якого вивчається, з використанням оригінальних джерел.



Рис. 4. Питання «В якому аспекті вивчення ІМ Ви відчуваєте брак знань?»

Восьмим питанням було визначено пріоритетність соціокультурного аспекту у вивченні ІМ. Інтереси розділилися таким чином: специфіка використання лексичних / фразеологічних одиниць – 34,4 %, соціальне життя – 32,2 %, культурні особливості – 22,2 %. Поміж власних варіантів відповідей респонденти назвали зацікавленість вивченням мемів, популярність яких серед молоді наразі зростає. Об'єктами зацікавленості є також шляхи поширення мови та її лінгвокраїнознавчі особливості.



Рис. 5. Питання «Який соціокультурний аспект вивчення ІМ цікавить Вас найбільше?»

Дев'яте питання сформульоване у контексті використання онлайн-навчальних платформ для поглиблення знань про країну, мову якої вивчається. Їх значимість визнано 81,1 % опитуваних. Проте решту учасників ще не визначилися (4,4 %), або ж не використовують (14,4 %). Такі відповіді підтверджують наше міркування щодо зростаючої популярності та зацікавленості інформаційних ресурсів у вивченні ІМ, зокрема у контексті формування СКК.



Рис. 6. Питання «Чи використовуєте Ви для поглиблення знань про країну, мову якої вивчаєте онлайн-навчальні платформи?»

Насамкінець ми поцікавилися, які онлайн-платформи використовують опитувані для поглиблення знань про країну, мову якої вивчають. З переліку обрано: матеріали німецькомовних сайтів DeutscheWelle (8,9 %), Goethe Institut (15,6 %), подкасти (12,2 %), англомовні ресурси – Talking studio, British Council тощо. Зауважимо, що трохи більше половини – 52,2 % – визначили соціальні мережі найпопулярнішим ресурсом.



Рис. 7. Питання «Які онлайн-платформи Ви використовуєте для поглиблення знань про країну, мову якої вивчаєте?»

Висновки. Отже, згідно отриманих результатів ми можемо прийти до висновку, що вагома частка учасників опитування віддають перевагу використанню цифрових технологій (онлайн-застосунків, навчальних платформ тощо) задля удосконаленні іншомовних компетентностей, зокрема соціокультурної. Вони прагнуть опанувати ІМ, щоб досягти успіху в подальшій кар'єрі та розширити межі власного кругозору. Разом з інтеграцією інтернет-ресурсів необхідно акцентувати увагу на лексичному аспекті навчання, тобто на поповненні словникового запасу, базуючись на соціально-культурному фоні матеріалів. Респонденти вбачають важливість здобуття соціокультурної компетентності задля формування уяви про світове різноманіття та ведення успішного міжнародного діалогу.

Таким чином, питання використання цифрових технологій у процесі навчання ІМ є актуальним та потребує детального вивчення і пошуку шляхів його реалізації. Цьому сприяє перехід освітнього процесу в інформаційний простір, що розширює можливості формування СКК, розвиток іншомовних комунікативних навичок, зростання міжкультурної обізнаності в умовах глобалізованого світу, діалогу культур.

Література

1. Вольнова Л. М. Соціокультурна компетентність як складова підготовки студентів – майбутніх фахівців системи діяльності «людина-людина». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 12. Психологічні науки*: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова 2009. Вип. 28 (52). С. 137–145.
2. Голуб І. Розкриття соціокультурного потенціалу лексичних одиниць з метою формування соціокультурної компетенції у процесі вивчення іноземних мов. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. Філологічна*. 2014. Вип. 42. С. 197–200.
3. Дигітальний конгрес. Наука і навчання в епоху цифрових технологій (15–16 листопада 2019 р., Київ): веб-сайт. URL: <https://www.goethe.de/ins/ua/uk/spr/unt/ver/dgk.html> (дата звернення: 10.06.2023).
4. Курінна Л. В. Теоретичний аналіз сутності терміна «соціокультурна компетентність». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 65. С. 49–55.
5. Мороз О. О. Медіа-освіта: історичний аспект розвитку. *Освітологічний дискурс*. 2011. № 1 (3). С. 1–11.
6. Першукова О. О. Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2002. 220 с.
7. Пометун О. І. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти. *Вісник*. 2004. № 22. URL: https://www.philol.vernadsky-journals.in.ua/journals/2020/2_2020/part_2/40
8. Потапенко Н. Роль соціокультурного аспекту у навчанні англійської мови. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Сер. Філологічні науки*. 2020. Вип. 47. С. 63–70.
9. Савченко О. В. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови і склад професійно-комунікативної компетенції. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Сер. Філологія. Соціальні комунікації*. 2020. № 2, Ч. 2, Т. 31 (70) С. 218–224.
10. Фоменко Т. М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2014. Вип. 42. С. 149–156.
11. Черненко А. В. Цифрові технології у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць*. Харків, 2019. Вип. 61. С. 193–200.
12. Fischhaber K. Digitale Ethnographie: eine Methode zum Erlernen interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2002. № 7(1). URL: http://www.spz.tu-darmstadt.de/-projekt_ejournal/jg_07_1/beitrag/fischhaber1.htm (дата звернення 11.06.2023)
13. Zeuner U. Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung. Dresden: TU Dresden, 2009. 133 S. URL: https://www.pub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/-studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf (дата звернення 11.06.2023)

References

1. Volnova, L.M. (2009). Sotsiokultura kompetentnist yak skladova pidhotovky studentiv – maibutnikh fakhivtsiv systemy diialnosti «liudyna-liudyna» [Socio-cultural competence as a component of training students – future specialists in the system of human-to-human activity]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov*, Issue 28 (52), P. 137–145 [in Ukrainian].
2. Holub, I. (2014). Rozkryttia sotsiokulturnoho potentsialu leksychnykh odynyts z metoiu formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii u protsesi vyvchennia inozemnykh mov [Revealing the socio-cultural potential of lexical units in order to develop socio-cultural competence in the process of learning foreign languages]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» – Scientific notes of the National University "Ostroh Academy"*, Issue (42), P. 197–200 [in Ukrainian].
3. Dyhitalnyi konhres. Nauka i navchannia v epokhu tsyfrovyykh tekhnolohii [Digital Congress. Science and learning in the digital age]. (2019). URL: <https://www.goethe.de/ins/ua/uk/spr/unt/ver/dgk.html> [in Ukrainian].

4. Kurinna, L.V. (2018). Teoretychnyi analiz sutnosti termina «sotsiokulturna kompetentnist» [Theoretical analysis of the essence of the term «socio-cultural competence»]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov*, Issue (65), P. 49–55 [in Ukrainian].

5. Moroz, O.O. (2011). Media-osvita: istorychnyi aspekt rozvytku [Media education: a historical perspective]. *Osvitolohichnyi dyskurs – Educational discourse*, No 1 (3), P. 1–11 [in Ukrainian].

6. Pershukova, O.O. (2002). Rozvytok sotsiokulturnoho komponenta zmistu navchannia inozemnoi movy v yevropeiskii shkilnii osviti [Development of the socio-cultural component of foreign language teaching in European school education]. Candidate s thesis. Kyiv [in Ukrainian].

7. Pometun, O.I. (2004). Zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu – perspektyvnyi napriam rozvytku suchasnoi osvity [The introduction of a competence-based approach is a promising direction for the development of modern education]. *Visnyk – Herald*, No 2. URL: https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2020/2_2020/part_2/40 [in Ukrainian].

8. Potapenko, N. (2020). Rol sotsiokulturnoho aspektu u navchanni anhliiskoi movy [The role of the socio-cultural aspect in teaching English]. *Naukovyi visnyk Izmail'skoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu – Scientific Bulletin of the Izmail State Humanitarian University*, Issue 47, P. 63–70 [in Ukrainian].

9. Savchenko, O.V. (2020). Kompetentnisnyi pidkhid u navchanni inozemnoi movy i sklad profesiino-komunikatyvnoi kompetentsii [Competence-based approach to teaching a foreign language and the composition of professional and communicative competence]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernad'skoho – Academic notes of TNU named after V.I. Vernadskyi*, No 2, Ch. 2, Vol. 31 (70), P. 218–224 [in Ukrainian].

10. Fomenko, T.M. (2014). Vyznachennia poniattia «sotsiokulturna kompetentnist» u suchasniy paradyhmi vyshchoi osvity [Definition of the concept of "socio-cultural competence" in the modern paradigm of higher education]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty – Means of educational and research work*, Issue (42), P. 149–156 [in Ukrainian].

11. Chernenko, A.V. (2019). Tsyfrovi tekhnolohii u protsesi navchannia maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Digital technologies in the process of teaching future foreign language teachers]. *Pedahohika ta psykholohiia – Pedagogy and psychology*, Issue 61, P. 193–200 [in Ukrainian].

12. Fischhaber, K. (2002). Digitale Ethnographie: eine Methode zum Erlernen interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht [Digital ethnography: a method for learning intercultural competence in foreign language teaching]. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, No 7(1). URL: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_1/beitrag/fischhaber1.htm [in German].

13. Zeuner, U. (2009). Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung [Regional and cultural studies and intercultural learning. An introduction]. Dresden: TU Dresden, 133 p. URL: https://www.pub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf [in German].

Kalyniuk T.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the German Language Department,
the Head of the German Language Department
Kamianets-Podil'skyi Ivan Ohiienko National University
kalyniuk@kpnu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-8696-3286

Dobrynychuk O.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the German Language Department
Kamianets-Podil'skyi Ivan Ohiienko National University
dobrynychuk.olga@ukr.net
orcid.org/0000-0002-3304-3811

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON IN THE CONTEXT OF DIGITALISATION OF EDUCATION

The article is devoted to the study of the possibilities of using digital technologies for the formation of socio-cultural competence in the process of teaching a foreign language. It has been established that the widespread use of digital technologies helps to increase the efficiency of the educational process, accessibility for all its participants, at the same time they provide effective integration into the foreign language environment and adaptation to the culture of the country, which language is studied, increasing motivation to learning foreign languages, etc. These aspects are priority areas for the modernisation of the education sector, which determines the relevance of this study. The article analyses various interpretations of the term «socio-cultural competence» and generalises that it is based on a cultural community that allows to understand and perceive the norms and values of another socio-cultural community freely. The stages of formation of socio-cultural competence (motivational, informative, memorialisation, activation) are presented. A number of online applications are considered and the possibilities of their use at different stages of a foreign language lesson are demonstrated. Effective forms and methods of forming socio-cultural competence are analysed. A survey among higher education applicants was conducted to determine their attitude to the feasibility of using digital technologies to develop socio-cultural competence in the process of teaching a foreign language. The generalised results have shown that the vast majority of respondents are mostly positive about the benefits of using digital technologies (online applications, learning platforms, etc.) to improve foreign language competences, including socio-cultural competence. Higher education applicants see the importance of gaining socio-cultural competence in order to form an idea of cultural diversity and a successful intercultural dialogue.

Key words: foreign language, competence, socio-cultural competence, digitalisation, online application, learning platform, education.

УДК 159.922.736.4

DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-73-78

Король В. С.

старший викладач кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
vladimirkorol7324@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1190-2803

**ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ**

У статті розглядається актуальна проблема систематизації навчально-пізнавальних інтересів учнів. Автором наголошено, що інтереси займають важливе місце у структурі учіння як самостійної пізнавальної діяльності учнів. Вони стимулюють дії людини, направлені на подолання тих чи інших життєвих труднощів, виступають важливою запорукою досягнення поставлених цілей. Серед різноманітності інтересів важлива роль належить навчально-пізнавальним інтересам людини. Всебічний і комплексний аналіз психологічної, педагогічної та методичної літератури, вивчення педагогічного досвіду показав, що вивчення особливостей класифікації даних інтересів є особливо важливим та актуальним для сучасної психології. У своїй класифікації інтересів автор виділяє пізнавальні інтереси, які можуть бути науковими, технічними, професійними, навчальними тощо за сферою свого поширення; навчальні інтереси (а вони можуть бути і в сфері пізнання, і в сфері навчальної праці, і в сфері спілкування, і в сфері ігрової діяльності), навчально-пізнавальні інтереси, які спрямовані в першу чергу на пізнавальні ситуації, що виникають у сфері навчання, сфокусовані не стільки на результатах навчання, як на його процесі, і є одним із найдієвіших мотивів навчання. В основу запропонованої класифікації навчально-пізнавальних інтересів покладено 6 класифікаційних критеріїв, які об'єднують 14 класифікаційних характеристик. За цими характеристиками виділено і описано близько 50 видів навчально-пізнавальних інтересів учнів. У статті зазначено, що до позитивних сторін даної класифікації потрібно віднести, по-перше, її універсальність, комплексний характер застосування; по-друге, можливість її використання як при психологічному і дидактичному вивченні навчально-пізнавальних інтересів, так і при розв'язанні конкретно-методичних проблем шкільного навчання, а по-третє, взаємозв'язок і взаємодоповнюваність класифікаційних критеріїв і характеристик. Підкреслено доступність класифікації для практичної роботи вчителя чи науковця.

Ключові поняття: навчально-пізнавальний інтерес, класифікація навчально-пізнавальних інтересів, класифікаційні критерії навчально-пізнавальних інтересів.

Постановка проблеми. Серед компонентів учіння як самостійної пізнавальної активності учнів чільне місце займає його спонукальна підструктура (пізнавальні потреби, мотиви). Поміж свідомих мотивів учбової діяльності, які вимагають особливо досконалого вивчення як науковцями, так і учителями, виділяються в першу чергу інтереси (Л. Б. Ітельсон, А. К. Маркова, Н. Г. Морозова, Г. І. Щукіна та ін).

У повсякденній мові «інтерес» розуміється ширше – як будь-яка спрямованість на значущий для людини предмет чи діяльність. Інтерес має вибірковий характер і виявляється в стійкому зосередженні уваги на певних об'єктах. Інтереси людей мають різний зміст, обсяг, глибину, стійкість [1, с. 147].

У сучасній філософській літературі інтерес розглядається як діалектична єдність об'єктивного і суб'єктивного. З філософського погляду в структурі інтересу можна виділити чотири основних моменти: соціальне становище суб'єкта, або сукупність його практичних зв'язків із суспільством; ступінь усвідомлення становища, яке може широко варіювати від нерозуміння через невиразне відчуття до чіткого

усвідомлення; мотиви діяльності, спрямовані на цілком певні об'єкти інтересу і сама дія, яка є утвердженням суб'єкта в об'єктивному світі [3, с. 11].

У сучасній психологічній науці під інтересом традиційно розуміється емоційно забарвлене ставлення індивіда до навколишньої дійсності, а також його спрямованість на якийсь об'єкт чи діяльність. Інтерес допомагає орієнтуватися людині у пізнанні інформації, її ознайомленню з певними фактами, глибокому та різносторонньому відображенню оточуючого. С. Л. Рубінштейн відзначав, що інтерес – "це мотив, який діє в силу своєї усвідомленої значущості й емоційальної привабливості" [8, с. 117].

Н.Г.Морозова дуже доречно зазначає, що інтерес складається з трьох обов'язкових компонентів: "1) позитивної емоції стосовно до дійсності; 2) наявності пізнавального аспекту цієї емоції; 3) наявності безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності..." [6, с. 176].

Серед різноманітності інтересів індивіда чільне місце посідають пізнавальні й навчальні інтереси. Дослідження Л. С. Виготського, Н. Г. Морозової, В. В. Нежалської, Н. В. Свір та інших свідчать, що роль пізнавального інтересу в житті та діяльності підростаючої особистості дуже важлива [2; 5; 6]. На думку Л. С. Виготського «інтерес виступає як найенергійніший активатор, стимулятор діяльності, реальних предметних, навчальних, творчих дій і життєдіяльності в цілому» [2, с. 135–136]. Фахівці наголошують на особливому значенні пізнавальних інтересів під час шкільного навчання, в активній пізнавальній діяльності учня. Не випадково у дослідженнях особлива увага приділяється виділенню діагностичних критеріїв (параметрів) пізнавальних інтересів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інтересу в психології та педагогіці розглядається в працях цілої низки науковців: С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, А. Архіпова, Ю. Бабанського, В. Бондаревського, М. Бєляєва, Л. Божович, Н. Гамбург, А. Льовіна, В. Максимової, А. Маркової, В. Мясіщева, Ф. Савиної, М. Цвєткова, Г. Щукіної.

Не дивлячись на те, що Г. І. Щукіна заперечує правомірність застосування терміну "навчальні інтереси", в психологічній та педагогічній літературі він досить часто використовується для позначення інтересу здобувачів до навчання (А. П. Архіпов, Д. П. Барам, А. В. Джевечка, Н. В. Ільчукова, Б. П. Крупник, М. Ф. Морозов, Ф. І. Фрадкіна та ін.).

Уважно проаналізувавши, який зміст вкладають педагоги і психологи в поняття "навчальні інтереси", ми виділили такі три суттєві особливості його розуміння:

1) більшість з них вказують на семантичну відмінність понять "навчальний інтерес" та "пізнавальний інтерес";

2) поняття "навчальний інтерес" включає в свій зміст ряд особливостей пізнавального інтересу, але далеко не всі, і водночас, має й ті особливості, які характерні для інших інтересів;

3) однаково хибними є як тенденція розривати навчальні та пізнавальні інтереси, так і ототожнювати їх – проблема полягає в розкритті діалектики їх взаємозв'язку.

Н. Г. Морозова виділяє три групи ознак, за якими можна діагностувати пізнавальні інтереси дітей, а саме:

1) специфічні для інтересу особливості поведінки і діяльності учнів на уроці;

2) особливості їх поведінки, що виявляються поза уроками;

3) особливості всього способу життя учнів, що виникають під впливом інтересу до тієї чи тієї діяльності [4, с. 7].

Мета статті – на основі аналізу особливостей систематизації навчально-пізнавальних інтересів учнів розробити відповідну їх класифікацію.

Виклад основного матеріалу. У своїй класифікації інтересів ми виділяємо *пізнавальні* інтереси, які можуть бути науковими, технічними, професійними, навчальними тощо за сферою свого поширення; *навчальні* інтереси (а вони можуть бути і в сфері пізнання, і в сфері навчальної праці, і в сфері спілкування, і в сфері ігрової діяльності), навчально-пізнавальні інтереси, які спрямовані в першу чергу на пізнавальні ситуації, що виникають у сфері навчання, сфокусовані не стільки на результатах навчання, як на його процесі, і є одним із найдієвіших мотивів навчання.

Д. Б. Ельконін зазначав, що основна відмінність навчально-пізнавальних мотивів «від широких пізнавальних інтересів полягає в тому, що вони спрямовані не просто на здобування інформації про широке коло явищ навколишньої дійсності, а й на засвоєння узагальнених способів дій в конкретній сфері предмета, що вивчається» [7, с. 34].

На важливе значення навчально-пізнавальних інтересів у мотивації учіння учнів звертають особливу увагу не лише учені-педагоги, які займаються загальними питаннями дидактики, психологи, а й науковці та методисти, які розробляють проблеми методики викладання конкретних навчальних дисциплін.

Однак, наукові та методичні публікації, які присвячені проблемі навчально-пізнавальних інтересів, мають, на наш погляд, суттєвий недолік-відсутність чіткої і продуманої їх класифікації. А саме така класифікація дозволила б:

- глибше і змістовніше досліджувати особливості генезису навчально-пізнавальних інтересів учнів;
- чіткіше диференціювати пізнавальні інтереси за їх якістю, рівнем розвитку, мірою впливу на навчальну діяльність учнів;
- чіткіше відрізнити стійкі пізнавальні інтереси від допитливості, епізодичної зацікавленості учнів навчальним матеріалом;
- виявити як позитивні, так і негативні зміни в розвитку їх мотиваційної сфери;
- цілеспрямовано і послідовно впливати на навчальну мотивацію.

Всебічний і комплексний аналіз психологічної, педагогічної та методичної літератури, вивчення педагогічного досвіду та результати проведеного нами розвиваючого експерименту дають підстави запропонувати наступну класифікацію навчально-пізнавальних інтересів учнів.

Розробляючи її, ми опирались на такі важливі вихідні положення:

- інтереси (як різновид мотивів) у значній мірі впливають на енергію і продуктивність учбової діяльності учнів;
- стійкі навчальні інтереси є важливим виявом здібностей учня до навчання (його загальної та специфічної науковості);
- навчально-пізнавальні інтереси характеризуються принаймні трьома групами ознак:

- а) специфічними для інтересу особливостями поведінки і діяльності учнів, що виявляються в процесі учбової діяльності на уроці;
- б) особливостями поведінки і діяльності учнів, що виявляються поза уроками;
- в) особливостями всього способу життя учнів, що виникають під впливом інтересу до тієї чи іншої діяльності (Н. Г. Морозова);
- інтереси до учбової діяльності виявляються в учнів не розрізнено, фрагментарно, а в єдності, взаємодії, а тому потребують комплексного вивчення.

В основу запропонованої класифікації навчально-пізнавальних інтересів покладено 6 класифікаційних критеріїв, які об'єднують 14 класифікаційних характеристик. За цими характеристиками нами виділено і описано близько 50 видів навчально-пізнавальних інтересів учнів.

I-й критерій класифікації навчально-пізнавальних інтересів – їх модальність. Основні характеристики модальності інтересів: 1) їх глибина; 2) їх стійкість; 3) динамічність їх вияву; 4) дієвість інтересів (тобто їх вплив на поведінку і навчальну діяльність учнів); 5) змістовність інтересів; 6) їх діапазон або широта. Користуючись цими характеристиками можна диференціювати навчально-пізнавальні інтереси за такими показниками:

- 1) глибокі-поверхові; 2) стійкі-нестійкі; 3) усталені-мінливі; 4) активні-пасивні; 5) змістовні-формальні; 6) широкі-вузькі.

II-й класифікаційний критерій – особливості суб'єкта інтересів.

Основні класифікаційні характеристики: 1) кількість суб'єктів інтересу; 2) суб'єктні характеристики навчальної діяльності.

За цими характеристиками доцільно виділяти і діагностувати в навчально-виховній роботі та наукових дослідженнях такі види інтересів: 1) колективні, групові, індивідуальні інтереси; 2) інтерес до діяльності вчителя; інтерес до навчальної діяльності учнів класу, інтерес до власної навчальної діяльності.

III-й класифікаційний критерій – особливості навчання та учіння учнів. Класифікаційні характеристики: 1) інтерес до способів навчальної діяльності при вивченні нового матеріалу; 2) інтерес до елементів навчальної діяльності; 3) інтерес до систематичного і регулярного вивчення того чи іншого курсу.

За цими характеристиками варто виділяти такі види інтересів: 1) інтерес до пояснювального читання підручника, інтерес до розповіді, інтерес до бесіди, інтерес до лекції, інтерес до демонстрації унаочнень, інтерес до дослідів, експериментів; 2) інтерес до спостережень, інтерес до читання і аналізу наукових і навчальних текстів, інтерес до роботи з числовим матеріалом, інтерес до ілюстрацій, схем, інтерес до роботи з картою, глобусом, приладами, макетами тощо; 3) інтерес до окремих тем, інтерес до окремих розділів, інтерес до курсу в цілому.

IV класифікаційний критерій – активність пізнавальної діяльності. Класифікаційні характеристики інтересів: 1) інтерес до діяльності під керівництвом вчителя, 2) інтерес до самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Діагностичні та класифікаційні показники: 1) інтерес до роботи у класі на уроці, інтерес до навчально-пізнавальної діяльності у факультативі, інтерес до навчально-пізнавальної діяльності у предметному гуртку, 2) інтерес до пізнавальної активності при самостійній роботі з підручниками, збірниками практичних завдань, інтерес до активної пізнавальної роботи при читанні наукової та науково-популярної літератури, інтерес до науково-популярних фільмів, теле- і радіопередач, інтерес до конкурсів, вікторин, інтерес до активних практичних форм самостійної роботи (екскурсії, турпоходи тощо).

V класифікаційний критерій – інтерес до структурних етапів уроку. Діагностичні і класифікаційні показники: 1) інтерес до навчальної діяльності на етапі підготовки учнів до сприймання нових знань, 2) інтерес до навчально-пізнавальної діяльності при поясненні нового матеріалу, 3) інтерес до навчальної діяльності при закріпленні та повторенні пройденого матеріалу.

VI класифікаційний критерій – інтерес учнів до методів навчання. Класифікаційні та діагностичні характеристики: 1) інтерес учнів до репродуктивних методів навчання, 2) інтерес учнів до методів проблемного навчання. За цими характеристиками можна виділити такі різновидності навчально-пізнавальних інтересів: 1) інтерес до інформаційно-рецептивного методу, 2) інтерес до репродуктивного методу, 3) інтерес до частково-пошукового методу навчання, 4) інтерес до навчально-дослідницького методу, 5) інтерес до науково-дослідницького методу.

Висновки. Отже, не претендуючи на вичерпаність і закінченість такої класифікації (її можна при потребі як поглибити, так і розширити), ми вважали за доцільне зосередити свою увагу на логічній послідовності, несуперечливості цієї класифікації, її доступності для практичної роботи вчителя чи науковця.

До позитивних сторін даної класифікації потрібно віднести, по-перше, її універсальність, комплексний характер застосування; по-друге, можливість її використання як при психологічному і дидактичному вивченні навчально-пізнавальних інтересів, так і при розв'язанні конкретно-методичних проблем шкільного навчання, а по-третє, взаємозв'язок і взаємодоповнюваність класифікаційних критеріїв і характеристик.

Запропонована класифікація дозволила нам, зокрема, організувати і провести розвиваючий експеримент, спрямований на вивчення значення міжпредметних зв'язків у формуванні та розвитку навчально-пізнавальних інтересів до природничих дисциплін. Результати експерименту показали, що при викладанні вчитель може здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до учнів, опираючись на знання психолого-педагогічних основ міжпредметних зв'язків свого предмета, зокрема широкого "спектра" вияву навчально-пізнавальних інтересів до природничих дисциплін.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 375 с.
2. Зубова В. М. Теоретичні основи активізації пізнавальної діяльності школярів з інтелектуальними порушеннями. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців*: зб. наукових праць. Вип. 8. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 131–137.

3. Кобаль В. І. Методика розвитку пізнавальних інтересів учнів при вивченні історії України засобами краєзнавства: монографія. Мукачево, 2014. 229 с.
4. Постернак Н. О. Стимулювання пізнавального інтересу учнів 6–8 класів до біології: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2003. 17 с.
5. Савлучинська Л. Г., Філь І. В. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. *Наука і освіта*. 2013. № 6. С. 176–178.
6. Свір Н. В., Нежальська В. В. Розвиток пізнавальних інтересів на уроках географії у 6 та 7 класах: навчально-методичний посібник до курсу «Основи викладання географії». Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. 44 с.
7. Хомуленко Т.Б., Шукалова О.С. Стиль сімейного виховання як чинник розвитку пізнавального інтересу молодших школярів. Харків: ХНПУ, 2011. 206 с.
8. Чебикін О. Я., Яблонська Н. В., Вдовиченко О. В. Реалізація концептуальних положень системно-діяльнісної теорії підготовки вчителя, виходячи з вимог кредитно-модульної системи. *Наука і освіта*. 2005. № 7–8. С. 113–121.

References

1. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
2. Zubova, V.M. (2020). Teoretychni osnovy aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti shkoliariv z intelektualnymu porushenniamy [Theoretical foundations of activation of cognitive activity of schoolchildren with intellectual disabilities]. *Korektsiina ta inkluzyvna osvita ochyma molodykh naukovtsiv – Corrective and inclusive education through the eyes of young scientists*. Issue 8. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].
3. Kobal, V.I. (2014). *Metodyka rozvytku piznavalnykh interesiv uchniv pry vyvchenni istorii Ukrainy zasobamy kraieznavstva* [Methodology for the development of students' cognitive interests when studying the history of Ukraine by means of local studies]. Mukachevo [in Ukrainian].
4. Posternak, N.O. (2003). Stymuliuvannia piznavalnoho interesu uchniv 6–8 klasiv do biolohii [Stimulating the cognitive interest of 6th-8th grade students in biology]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
5. Savluchynska, L.H. & Fil, I.V. (2013). Formuvannia piznavalnykh interesiv molodshykh shkoliariv [Formation of cognitive interests of younger schoolchildren]. *Nauka i osvita – Science and education*. No 6. P. 176–178 [in Ukrainian].
6. Svir, N.V. & Nezhalska, V.V. (2010). *Rozvytok piznavalnykh interesiv na urokakh heohrafii u 6 ta 7 klasakh* [Development of cognitive interests in geography lessons in 6th and 7th grades]. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].
7. Khomulenko, T.B. & Shukalova, O.S. (2011). *Styl simeinoho vykhovannia yak chynnyk rozvytku piznavalnoho interesu molodshykh shkoliariv* [The style of family upbringing as a factor in the development of cognitive interest of younger schoolchildren]. Kharkiv: KhNPU [in Ukrainian].
8. Chebykin, O.Ya., Yablonska N.V. & Vdovychenko O.V. (2005). Realizatsiia kontseptualnykh polozhen systemno-diialnisnoi teorii pidhotovky vchytelia, vykhodiachy z vymoh kredytno-modulnoi systemy [Implementation of the conceptual provisions of the system-activity theory of teacher training based on the requirements of the credit-module system]. *Nauka i osvita – Science and education*. No 7–8. P. 113–121 [in Ukrainian].

Korol V.

senior lecturer at the Department of Pedagogics,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
Nizhyn Mykola Gogol State University
vladimirkorol7324@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1190-2803

FEATURES OF THE SYSTEMATIZATION OF STUDENTS' EDUCATIONAL AND COGNITIVE INTERESTS

The article considers the actual problem of systematization of students' educational and cognitive interests. The author emphasizes that interests occupy an important place in the structure of learning as an independent cognitive activity of students. They stimulate person's actions aimed at overcoming certain difficulties in life and are considered to be an important guarantee of achieving the set goals. Among the variety of interests, the important role belongs to the educational and cognitive interests of a person. A comprehensive and comprehensive analysis of psychological, pedagogical and methodical literature, the study of pedagogical experience showed that the studying the peculiarities of the classification of these interests is particularly important and relevant for modern psychology. In his classification of interests, the author singles out cognitive interests, which can be scientific, technical, professional, educational, etc. according to the scope of their distribution; educational interests (and they can be in the field of knowledge, educational work, communication and game activities), educational and cognitive interests, which are aimed primarily at cognitive situations which arise in the field of education. All these interests are focused not so much on the results of learning as on its process, and are one of the most effective motivations for learning. The proposed classification of educational and cognitive interests is based on 6 classification criteria that combine 14 classification characteristics. According to these characteristics, about 50 types of educational and cognitive interests of students have been selected and described. The article states that the positive aspects of this classification should include, firstly, its universality, complex nature of application; secondly, the possibility of its use both in the psychological and didactic study of educational and cognitive interests, and in solving specific methodological problems of schooling, and thirdly, the relationship and complementarity of classification criteria and characteristics. The availability of the classification for the practical work of a teacher or scientist is emphasized.

Key concepts: educational and cognitive interest, classification of educational and cognitive interests, classification criteria of educational and cognitive interests.

УДК 378.091.31:004
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-79-88

Лисенко І. М.

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри інформаційних технологій, фізико-математичних та економічних наук
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
glushkoim@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2549-5356

**ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ
НА ПЛАТФОРМІ MOODLE**

Сучасними освітніми технологіями, які в даний час активно розвиваються та вдосконалюються, є технології, що дозволяють забезпечувати дистанційне та змішане навчання. Визначальними чинниками, які сприяли такому ходу подій у світі в цілому та в Україні зокрема, є бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, карантинні обмеження пов'язані з COVID-19 та необхідність створити безпечні умови навчання у воєнний та повоєнний час. У статті визначено проблему розробки якісних електронних курсів для забезпечення дистанційного та змішаного навчання. Коротко охарактеризовано сучасні освітні технології та зосереджено увагу на платформі дистанційного та змішаного навчання Moodle, яка є однією з найбільш популярних систем управління навчанням в Україні та світі, оскільки дозволяє створювати електронні курси, розміщувати навчальні матеріали та завдання, підтримувати зв'язок із здобувачами незалежно від часу та їх місця знаходження, оцінювати роботи та вести журнал оцінювання. В роботі висвітлено основні функціональні можливості системи Moodle та вказано критерії, які вона задовольняє. Зосереджено увагу на проблемній-орієнтованості даної системи. Визначено ресурси та діяльності, які можуть бути використані викладачем при розробці курсу під час різних фаз проблемного навчання. Також на прикладі системи управління навчанням Moodle розглянуто можливі способи організаційної структури навчальних електронних курсів під час дистанційного та змішаного навчання. Основна увага зосереджена на двох форматах: тематичному (модульному) і тижневому. Визначено особливості створення та наповнення курсів для кожного з вищезгаданих форматів, переваги та недоліки даних форматів як для викладача, так і для студентів, а також особливості взаємодії користувачів в межах кожного з них. Читачі отримають рекомендації по налаштуванню курсу для тематичного та тижневого форматів і дізнаються, у яких ситуаціях їх доцільно використовувати та як підтримувати пізнавальну активність здобувачів освіти. Сформульовано перспективи подальших наукових пошуків щодо використання системи Moodle під час дистанційного та змішаного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, змішане навчання, проблемне навчання, система управління навчанням Moodle, електронний навчальний курс.

Постановка проблеми. Сучасні реалії змусили докорінно переглянути існуючі підходи до навчання та викладання. Усе частіше на передній план виходять змішані та дистанційні форми навчання, які можна успішно реалізувати за допомогою систем управління навчанням (Learning management system, LMS). Найбільш поширеною як в Україні, так і в усьому світі LMS-системою є система Moodle (англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя використовує цю систему для навчання студентів з 2012 року спочатку, як допоміжне середовище призначене лише для розміщення навчальних матеріалів, а з часів COVID-19 як повноцінну систему управління навчанням. Розробка якісних ефективних електронних курсів на платформі Moodle є важливою проблематикою для підтримки навчання на належному рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням дистанційного та змішаного навчання присвячені праці багатьох вітчизняних (Биков В. Ю., Богачков Ю. М., Владимирська Є. С., Іванюк І. В., Кухаренко В. М., Манако А. Ф., Овчарук О. В., Пінчук О. П., Шукевич Б. І. тощо) та зарубіжних (Бонк К. Дж., Веллер М., Гаррісон Д. Р., Горн М., Грехем Ш. Р., Карман Д. М., Кларк Р., Стейкер Г., Россетт Е. та ін.) науковців [1–13]. Особливо це питання стало актуальним під час пандемії COVID-19, тому в останні роки було проведено найбільше досліджень в цьому напрямі. Проблемою розробки електронних курсів займаються Воротникова І. П., Вишнівський В. В., Гайдур Г. І., Гніденко М. П., Ільїн О. О., Кухаренко В. М., Якубов С. В. та ін.

Мета статті – дослідження способів організаційної структури електронних навчальних курсів, визначення їх переваг та недоліків, а також особливостей взаємодії користувачів в межах кожної структури.

Виклад основного матеріалу. Системи управління навчанням (LMS) належать до так званих освітніх технологій (Ed Tech), які поєднують ІТ-інструменти та освітні практики з метою полегшення та підвищення рівня навчання [8]. Домінуючою технологією формування Ed Tech став Інтернет, оскільки саме онлайн-доставка є основним поняттям для e-learning. Приклади освітніх технологій представлено на рис. 1.



Рис. 1. Приклади освітніх технологій

Moodle – це модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, що дозволяє організувати дистанційне або змішане навчання завдяки наявним навчальним засобам, засобам контролю й оцінювання навчальної діяльності студентів, а також іншим необхідним складовим системи електронного навчання [14].

Moodle є достатньо гнучкою системою. Адміністратор може надати викладачам право на створення електронного курсу та управління ним. Саме такі права мають викладачі в середовищі УНІКОМ (Університетське Навчальне Інформаційно-Комунікаційне середовище) НДУ ім. М. Гоголя. Викладач власноруч контролює доступ до своїх курсів (налаштовує способи зарахування, додає та видаляє студентів, групи

студентів), накладає часові обмеження на доступ до курсу та окремих завдань, створює власні системи оцінювання знань, контролює надсилання на перевірку студентських робіт, фіксує завдання, надіслані із запізненням, дозволяє або забороняє студентам перездачу завдань.

Враховуючи всі можливості LMS-системи Moodle, відмітимо, що дана платформа призначена не тільки для розробки, управління та поширення навчальних матеріалів, але й взаємодії на різних рівнях «викладач-студент», «студент-викладач» і «студент-студент». Налаштування такого зв'язку можливе завдяки наявним засобам спілкування: форуми, чати, семінари та інші види діяльності, які дозволяють організувати дистанційне спілкування, обмін ідеями, думками, організацію дискусій. Також в системі є можливість переписки з конкретними учасниками курсу як для викладача, так і для студентів.

Система Moodle задовольняє всі основні критерії визначені для систем електронного навчання (англ. e-learning), зокрема [15]:

- функціональність – існування набору функцій різного рівня (ресурси, діяльності, управління курсами, учасниками тощо); функціональні можливості системи Moodle можна розширити новими діяльностями, такими як відеоконференції, анкетування, карти знань та ін., завантаживши та налаштувавши додаткові плагіни на офіційному сайті [14];

- надійність – зручність адміністрування системи та управління навчальними курсами, легкість оновлення контенту, захист користувачів від зовнішніх утручань тощо;

- стабільність – система є стійкою щодо різних режимів роботи та активностей користувачів;

- модульність – поділ навчальних курсів на набори блоків, які завдяки можливості імпорту, можна використовувати на інших курсах;

- наявність вбудованих інструментів розробки та редагування навчального контенту, інтеграції різноманітних освітніх матеріалів різного характеру і призначення;

- вартість – це безкоштовна, відкрита (Open Source) система;

- підтримка стандарту SCORM (Sharable Content Object Reference Model) – можливість переносити ресурси до інших систем, що підтримують даний стандарт;

- наявність системи перевірки та оцінювання знань здобувачів у режимі онлайн – студенти можуть не тільки ознайомитись зі змістом лекції або прослухати її в режимі відеоконференції, передивитись презентацію чи відео, але і пройти тест, виконати завдання і відправити викладачу на перевірку. Оцінки за виконану діяльність автоматично з'являються у журналі оцінок, оцінку за аудиторну роботу можна виставити у журналі вручну. На форумі можна обговорити певну тему, в чаті поспілкуватися в режимі реального часу, відеоконференція дасть можливість захищати творчі роботи, демонструвати свої презентації іншим запрошеним студентам. Moodle має розширений набір інструментів для створення тестів, наявність якого є важливим елементом при дистанційному форматі навчання. Викладач може створити тестові завдання різних типів: з відкритою (короткі відповіді) та закритою відповіддю (на відповідність, множинний вибір, так/ні, перетягування на картинку тощо). У системі також наявні різноманітні функції для опрацювання результатів тестування: статистичний аналіз тестування, діаграми, можливість завантажити файл з результатами тощо.

- зручність і простота використання та навігації – інтерфейс інтуїтивно зрозумілий.

Наявні засоби дозволяють використовувати систему Moodle не лише для організації дистанційного навчання, але й для змішаного навчання при традиційному навчальному процесі.

Крім того система Moodle надає викладачу можливість здійснювати проблемне навчання (англ. Problem-based learning) – формулювати проблемну ситуацію, розв'язання якої потребує від того, хто навчається, самостійно шукати шляхи її вирішення. Система Moodle є проблемно-орієнтованою і дозволяє залучати студента до чотирьох різних фаз навчання [16]:

- 1) активація попереднього досвіду,

- 2) демонстрація навичок,
- 3) застосування навичок,
- 4) інтеграція навичок у реальну діяльність.

Визначимо, які ресурси та діяльності можуть бути використані на різних фазах навчання.

Активізація попереднього досвіду може здійснюватися за допомогою таких ресурсів та діяльностей:

- анкета;
- глосарій;
- форум;
- BigBlueButton;
- тест.

Демонстрація навичок може здійснюватися за допомогою таких ресурсів та діяльностей:

- ментальна карта;
- сторінка;
- файл;
- урок;
- база даних;
- BigBlueButton;
- тест.

Застосування навичок може здійснюватися за допомогою таких ресурсів та діяльностей:

- вікі;
- форум;
- BigBlueButton;
- завдання;
- база даних;
- тест.

Інтеграція навичок у реальну діяльність може здійснюватися за допомогою таких ресурсів та діяльностей:

- семінар;
- вікі;
- форум.

Створення електронного навчального курсу

Створюючи електронний навчальний курс на платформі Moodle, необхідно вибрати формат майбутнього курсу. Вибір формату залежить від мети, завдання та призначення навчального курсу і впливає на структурування навчального матеріалу. Форматів є декілька:

- 1) тематичний – навчання на курсі організовується за темами,
- 2) тижневий – навчання на курсі організовується потижнево з чітко визначеним терміном;
- 3) форумний – навчання на курсі організовується у вигляді форуму, який може оцінювати викладач;
- 4) єдиної діяльності – навчання на курсі організовується за допомогою тільки одного ресурсу або діяльності (тест, семінар тощо).

Для організації навчальної діяльності у закладі вищої освіти найкраще підходять тематичний та тижневий формати, тому зосередимо увагу на даних способах організаційної структури, їх перевагах та недоліках, а також особливостях взаємодії користувачів в межах кожного з цих форматів.

Особливості тижневого формату

Матеріал структурується по тижням і навчання на курсі організовується з вказанням точних дат початку та закінчення як кожного тижня, так і всього курсу. Для кожного тижня створюються окремі секції (тижні), кількість яких визначається на етапі створення курсу (див. Рис. 1). За потреби кількість тижнів можна збільшити (зменшити) при розробці курсу. В кожному секцію можуть бути додані навчальні діяльності

(форуми, тести, завдання тощо) та ресурси (файли, книги, посилання на зовнішні джерела тощо) (див. Рис. 2). Секція, пов'язана з поточним тижнем, виділяється синім кольором. Всі студенти одночасно працюють над однаковими матеріалами.

▼ Формат курсу

Формат

Кількість секцій

Приховані секції

Компонування курсу

Рис. 2. Налаштування тижневого формату курсу

Редагувати ▼

+ 1 березня - 7 березня
Редагувати ▼

+ 8 березня - 14 березня
Редагувати ▼

+ 15 березня - 21 березня
Редагувати ▼

+ Add weeks

Рис. 3. Тижневий формат

Переваги для викладача

- легко контролювати виконання завдань, оскільки протягом тижня всі студенти опрацьовують той самий матеріал;
- можливість проводити щотижневу рефлексію (анкетування студентів) – це дозволить в подальшому вдосконалювати матеріали курсу та забезпечити студенто-центрований підхід до навчання та викладання.

Переваги для студента

- легко орієнтуватися на курсі – точно відомо, які матеріали та завдання потрібно опрацювати протягом тижня;
- виховується дисциплінованість та самоконтроль;
- завершеність кожного тижня.

Недоліки для викладача

- невідповідність аудиторного навантаження необхідній кількості зустрічей протягом тижня (у випадку, якщо розклад не постійний);
- потрібно нагадувати студентам про початок і кінець тижня;
- дату початку курсу потрібно редагувати кожного навчального семестру.

Недоліки для студента

- недоступність завдань одного тижня на наступному тижні;
- студентам може бути важко орієнтуватися у матеріалах курсу і знаходити потрібну інформацію та завдання у випадку великої кількості тижнів.

Рекомендації по налаштуванню курсу за тижневим форматом.

1. Обов'язково встановіть правильну дату початку курсу на сторінці «Редагування налаштувань», в результаті в назвах тижнів автоматично встановляться потрібні дати.

2. На початку кожного тижня створіть «План тижня». Для цього використовуйте, наприклад, ресурс «Сторінка». У План тижня додайте гіперпосилання на кожен потрібний ресурс або діяльність на курсі. Приклад плану тижня теми «Чисельне диференціювання та інтегрування» з дисципліни «Методи обчислень» представлено на рис. 4.

3. Визначте результати навчання, яких мають досягти студенти протягом тижня, орієнтуючись на таксономію Б. Блума.

4. Додайте на курс блок «Види діяльності», щоб студенти могли швидко отримати доступ до всіх видів діяльності, які є на курсі.

5. Мінімізуйте кількість тексту та кількість елементів, що відображаються на сторінці курсу, додайте зображення для зменшення текстового навантаження.

6. Організуйте щотижневі анкетування студентів для подальшого вдосконалення матеріалів курсу та забезпечення студентоцентрованого підходу до навчання та викладання.

Особливості тематичного формату

Матеріал структурується по темам, які визначені в програмі курсу. Для кожної теми на курсі створюються окремі секції (див. Рис. 5). Як і для тижневого формату, в кожну секцію можуть бути додані навчальні діяльності та ресурси (форуми, тести тощо) (див. Рис. 6). Викладач може налаштувати час початку і час закінчення роботи з певними видами діяльності. Даний формат корисно використовувати при організації курсу, в якому одна тема спирається на іншу або для поділу ресурсів та видів діяльності на типи, наприклад, Лекції, Завдання, Тести тощо.

План роботи тижня 5 (похідні та визначені інтеграл) - змішане навчання

План роботи на п'ятому тижні

1. Лекційне аудиторне заняття.

2. Ознайомлення з теоретичним матеріалом Лекція 5 та презентацією до лекції Презентація до теми 5 (дистанційно до вказаної дати).

3. Додавання терміну у глосарій з даної теми Глосарій з теми Чисельне диференціювання та інтегрування (дистанційно до вказаної дати). Завдання не доступне без опрацювання лекції та презентації до лекції.

Кількість балів - 10.

4. Обговорення теоретичного матеріалу в аудиторії та розгляд завдання до лабораторної роботи (аудиторне заняття).

Кількість балів - 10.

5. Проходження тесту після опрацювання теоретичного матеріалу (дистанційно до кінця тижня). Завдання не доступне без опрацювання лекції та презентації до лекції.

Тест до теоретичного матеріалу

Кількість балів - 20.

6. Додавання відповідей на контрольні запитання до лабораторної роботи у спільну Wiki (дистанційно до вказаної дати).

Відповіді на контрольні запитання до лабораторної роботи №5

Кількість балів - 10.

7. Перегляд відео з поясненнями до лабораторної роботи (дистанційно).

Відео до методу трапецій

8. Задача лабораторної роботи 5. Прикріплення файлу зі звітом у Завдання до теми 5. Чисельне диференціювання та інтегрування (дистанційно до вказаної дати). Завдання не доступне без додавання відповідей на контрольні запитання до лабораторної роботи у спільну Wiki

Кількість балів - 40.

9. Підсумковий вебінар Підсумковий вебінар. Тиждень 5

(дистанційно).

Кількість балів - 5.

10. Виконання рефлексії до заняття Щотижневий опитування. Тиждень 5 (дистанційно до кінця тижня).

Кількість балів - 5.

Рис. 4. Приклад плану роботи тижня

Переваги для викладача

- немає прив'язки до аудиторних годин;
- структура курсу відповідає робочій програмі дисципліни.

Переваги для студента

- терміни освоєння кожної теми не є принциповими;
- завдання завжди доступні;

▼ **Формат курсу**


Формат ? Тематичний формат ▾

Кількість секцій 10 ▾


Приховані секції ? Приховані розділи показувати в згорнутому виді ▾

Компонування курсу ? Показувати усі секції на одній сторінці ▾


Рис. 5. Налаштування тематичного формату курсу

+ Новини  Редагувати ▾


? Додати ресурс... ▾ ? Додати вид діяльності... ▾

+ Секція 1  Редагувати ▾

? Додати ресурс... ▾ ? Додати вид діяльності... ▾

+ Секція 2  Редагувати ▾

? Додати ресурс... ▾ ? Додати вид діяльності... ▾

+ Секція 3  Редагувати ▾

? Додати ресурс... ▾ ? Додати вид діяльності... ▾

+ Додати секцію

Рис. 6. Тематичний формат

Недоліки для викладача

- оскільки не визначено часовий графік опрацювання матеріалу та виконання завдань, не зручно контролювати виконання робіт;
- неможливо проводити щотижневі анкетування всіх студентів (рефлексію), якщо опрацювання матеріалу відбувається не рівномірно.

Недоліки для студента

- без часових обмежень студенти можуть заплутатися у тому, над чим їм слід працювати в конкретний момент;
- студентам може бути важко орієнтуватися у матеріалах курсу і знаходити потрібну інформацію та завдання.

Рекомендації по налаштуванню курсу за тематичним форматом:

1. У секції Загальна інформація створіть Mapy курсу, використовуючи, наприклад, ресурс «Сторінка» з прив'язкою до днів тижнів. У Mapі курсу вкажіть гіперпосилання на кожен потрібний ресурс або діяльність на курсі.
2. Визначте результати навчання, яких мають досягти студенти протягом кожної теми, орієнтуючись на таксономію Б. Блума.
3. Додайте до курсу блок Календар, щоб студенти бачили події курсу.
4. Додайте дати доступності до різних видів діяльності – завдань, тестів тощо, це призведе до того, що вони відобразяться в блоці Календар як події курсу.
5. Мінімізуйте кількість тексту та кількість елементів, що відображаються на сторінці курсу; додайте зображення для зменшення текстового навантаження.

Висновки. Використання освітніх технологій дозволило не переривати навчальний процес в умовах пандемії та воєнний час, саме тому розробка якісних електронних курсів для дистанційних та змішаних форм навчання і надалі залишається актуальною проблемою, яку вивчають зарубіжні та вітчизняні вчені. Система управління навчанням Moodle дозволяє успішно здійснювати дистанційне та змішане

навчання в закладах освіти, завдяки наявним засобам, системі контролю й оцінювання навчальної діяльності здобувачів освіти. У дослідженні було визначено переваги та недоліки тематичного та тижневого форматів електронних курсів для викладача і студентів та розроблено рекомендації по налаштуванню електронного курсу з використанням кожного з форматів.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні основних елементів електронного курсу та розробці методичних рекомендацій щодо використання систем управління навчанням в процесі дистанційного та змішаного навчання в закладах освіти.

Література

1. Биков В. Ю. Дистанційна освіта: актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології*: колективна монографія. Київ: Атіка, 2005. С. 77–92.
2. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М. Технологія розробки дистанційного курсу: навч. посібн. / за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. Київ: Міленіум, 2008. 324 с.
3. Владимирська Є. Ю., Дистанційне навчання та педагогічні умови, що забезпечують його якість. *Проблеми освіти*. 2006. Вип. 43. С. 78–83.
4. Ivaniuk I. V., Ovcharuk O. V. Problems and needs of teachers in the organization of distance learning in Ukraine during quarantine caused by COVID-19 pandemic: 2021 research results. *Information Technologies and Learning Tools*. 2021. № 485(5). P. 29–41. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.4669>
5. Богачков Ю.М., Биков В.Ю., Пінчук О.П., Манак А.Ф., Вольневич О.І., Царенко В.О., Ухань П.С., Мушка І.В. Організація середовища дистанційного навчання в середніх загальноосвітніх навчальних закладах: посібник / ред. Ю. М. Богачков. Київ: Педагогічна думка, 2012. 160 с.
6. Шукевич Б. Шляхи поповнення терміносистеми з дистанційного навчання. *Українська термінологія і сучасність*: зб. наук. праць. Вип. VI / Відп. ред. Л. О. Симоненко. Київ: КНЕУ, 2005. С. 437–440.
7. Bonk C. J., Graham C. R. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer, 2012. 624 p.
8. Weller M. *25 Years of Ed Tech. Issues in Distance Education*. AU Press, 2020. 208 p.
9. Garrison D. R., Vaughan N. D. *Blended Learning in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass. 2008. 272 p.
10. Horn M., Staker H. *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014. 336 p.
11. Carman J. M. *Blended Learning Design: Five Key Ingredients*. URL: <http://blended2010.pbworks.com/f/Carman.pdf> (дата звернення: 12.06.2023).
12. Clark R. *Learning from Media: Arguments, Analysis, and Evidence*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing. 2012. 274 p.
13. Rossett A. *The ASTD E-Learning Handbook Best Practices, Strategies, and Case Studies for an Emerging Field*. New York: McGraw-Hill, 2002. 546 p.
14. Офіційний сайт Moodle. URL: <https://moodle.org/> (звернення 12.06.2023).
15. Триус Ю. В., Герасименко І. В., Франчук В. М. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE / за ред. Ю. В. Триуса. Черкаси: ЧДТУ, 2012. 220 с.
16. Merrill M.D. First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*. 2002. 50(3). P. 43–59.

References

1. Bykov, V.Yu. (2005) Dystantsiina osvita: aktualnist, osoblyvosti i pryntsyry pobu-dovy, shliakhy rozvytku ta sfera zastosuvannia [Distance education: relevance, features and principles of construction, ways of development and scope of application]. *Informatsiine zabezpechennia navchalno-vykhovnoho protsesu: innovatsiini zasoby i tekhnolohii – Information support of the educational process: innovative means and technologies*. Kyiv: Atika [in Ukrainian].
2. Bykov, V.Yu., Kukharenko, V.M., Syrotenko, N.H., Rybalko, O.V & Bohachkov, Yu.M. (2008). *Tekhnolohiia rozrobky dystantsiinoho kursu* [Technology of distance course development]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

3. Vladymyrska, Ye. Yu. (2006). Dystantsiine navchannia ta pedahohichni umovy, shcho zabezpechuiut yoho yakist [Distance learning and pedagogical conditions that ensure its quality]. *Problemy osvity – Problems of education*. Issue 43. P. 78–83 [in Ukrainian].
4. Ivaniuk, I. V., & Ovcharuk, O. V. (2021). Problems and needs of teachers in the organization of distance learning in Ukraine during quarantine caused by covid-19 pandemic: 2021 research results. *Information Technologies and Learning Tools*, 485(5), 29–41. <https://doi.org/10.33407/itt.v85i5.4669> [in English].
5. Bohachkov, Yu.M., Bykov, V.Iu., Pinchuk, O.P., Manako, A.F., Volnevych, O.I., Tsarenko, V.O., Ukhan, P.S. & Mushka, I.V. (2012). *Orhanizatsiia seredovyshcha dystantsiinoho navchannia v serednikh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [Organization of the distance learning environment in secondary general educational institutions]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
6. Shukevych, B. (2005). Shliakhy popovnennia terminosystemy z dystantsiinoho navchannia [Ways of replenishing the distance learning terminology system]. *Ukrainska terminolohiia i suchasnist – Ukrainian terminology and modernity*. Kyiv: KNEU. Issue VI. P. 437–440 [in Ukrainian].
7. Bonk, C.J. & Graham, C.R. (2012). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives*. Local Designs. San Francisco: Pfeiffer [in English].
8. Weller, M. (2020). *25 Years of Ed Tech*. AU Press [in English].
9. Garrison, D.R. & Vaughan, N.D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and Guidelines*. Jossey-Bass. [in English].
10. Horn, M.B., & Staker, H. (2014). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. Jossey-Bass [in English].
11. Carman, J.M. (n.d.). Blended learning design – pbworks. <http://blended2010.pbworks.com/f/Carman.pdf> [in English].
12. Clark, R.E. (2012). *Learning from media: Arguments, analysis, and evidence*. Information Age Publishing [in English].
13. Rossett, A. (2002). *The ASTD e-learning Handbook: Best practices, strategies, and case studies for an emerging field*. McGraw-Hill [in English].
14. Moodle – open-source learning platform. Moodle.org. (n.d.). <https://moodle.org/>
15. Tryus Yu.V., Herasymenko I.V. & Franchuk V.M. (2012). *Systema elektronnoho navchannia VNZ na bazi MOODLE* [The MOODLE-based e-learning system of higher education institutions]. Cherkasy: ChDTU [in Ukrainian].
16. Merrill, M.D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43–59. <https://doi.org/10.1007/11423.1556-6501> [in English].

Lysenko I.

Candidate of physical and mathematical sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Information Technologies,
Physical, Mathematical and Economic Sciences
Nizhyn Mykola Gogol State University
glushkoim@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2549-5356

ORGANIZATION OF DISTANCE AND BLENDED LEARNING ON THE MOODLE PLATFORM

Education technology that actively develops and improves nowadays allows for providing distance and blended learning. The decisive factors that contributed to this course of events in the world in general and in Ukraine, in particular, are the rapid development of information and communication technologies, quarantine restrictions related to COVID-19, and the need to create safe conditions for education in war and post-war times. High-quality e-courses development for support distance and blended learning is an important issue to support learning at an appropriate level. Moodle is the most common LMS system in Ukraine and the world. Nizhyn Mykola Gogol State University has been using this system for student training since 2012, initially as a pre-intermediate environment intended only for the placement of educational materials, and since the time of COVID-19 as a full-fledged learning management system. The Moodle learning management

system facilitates the effective implementation of distance and blended learning in educational institutions, owing to its available resources and robust mechanisms for monitoring and evaluating learners' educational activities. The paper highlights the main functionality of the Moodle system and indicates the criteria it satisfies. Moodle also provides the teacher with the opportunity to implement problem-based learning. The paper outlines the resources and activities available to teachers for each problem-based learning phase during course development. In this article, using the Moodle distance learning system as an example, possible methods of the organizational structure of e-courses, the advantages and disadvantages of topic and weekly formats, as well as features of user interaction within each of these formats are considered. Readers will receive recommendations for setting up the course for each of the every mentioned formats and learn in which situations it is appropriate to use them. The prospects for further research involve identifying the key components of an e-course and developing methodological recommendations for the utilization of learning management systems in the process of distance and blended learning in educational institutions.

Key words: e-learning, blended learning, problem-based learning, Moodle system, e-course.

УДК 371.5.016:821.161
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-89-95

Михальчук Н. І.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри літератури,
методики її навчання, історії культури та журналістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
arthur_mab@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2761-0303

Рудюк Т. В.

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри української мови,
методики її навчання та перекладу
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
rudukt@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3679-5648

**ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЕТИКИ АНТРОПОНІМІВ У ПРОЦЕСІ
ШКІЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ РОМАНУ ПАНАСА МИРНОГО
ТА ІВАНА БІЛИКА «ХІБА РЕВУТЬ ВОЛИ, ЯК ЯСЛА ПОВНІ?»**

Статтю присвячено вивченню ономастичної системи соціально-психологічного роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», зокрема одній із груп онімів – літературно-художнім антропонімам. У центрі наукового зацікавлення авторів – особливості функціонування власних художніх найменувань літературних персонажів у творчості реалістів Панаса Мирного та Івана Білика.

Функціонування власних назв, зокрема літературних антропонімів, у текстах шкільної програми потребує спеціального дослідження та розробки алгоритму навчальних дій для вчителя української літератури й учнів. У статті описано лише загальні зауваги до окремих елементів макроструктури (сформульовано орієнтовні теми занять для вивчення образів-персонажів із залученням їхніх власних назв) та мікроструктури (запропоновано види навчальної діяльності з використанням власного найменування як засобу характеристики героїв) уроків із вивчення образів-персонажів художнього твору.

Дослідження пропонує залучення літературно-художніх антропонімів до процесу характеристики образів-персонажів крізь призму різних варіантів пообразного шляху аналізу художнього твору, зокрема таких, як вивчення персонажів за рисами внутрішнього світу, за розвитком сюжету, за системою «виклик-відгук», осмислення ціннісно-цільової програми, психології вчинків героїв, статусно-рольова характеристика та концептуально-образний аналіз.

У цілому наукове дослідження спрямовано на вирішення питання концептуального значення найпродуктивніших літературно-художніх найменувань – антропонімів (особових імен, прізвищ та прізвиськ) – у процесі цілісної характеристики образів-персонажів реалістичного соціально-психологічного роману «Хіба ревуть воли, як ясла повні?». Запропоновано базові підходи до роботи з особовими назвами персонажів у межах пообразного та словесно-образного шляхів аналізу художнього твору, а саме: словникове опрацювання значень власних найменувань, ужитих у літературних текстах, з подальшим порівнянням із їхньою текстуальною функцією.

Ключові слова: власна назва, антропонім, топонім, символічна функція, пообразний шлях аналізу.

Постановка проблеми. Власна назва – один із компонентів художнього твору. Наука, яка вивчає функціонування власних назв у літературних текстах, називається літературно-художньою ономастикою. Проте думки науковців щодо терміну розходяться. Зокрема, Любомир Белей – прихильник названого визначення. О. Карпенко вважає, що справедливим є лише прикметник літературна, адже «будучи розділом,

одним з напрямків лінгвістичної науки про власні назви – ономастики, літературна ономастика в основному використовує терміни цієї науки, додаючи до них означення літературний» [5, с. 70]. В. Калінкін пропонує свій варіант – поетична ономастика, поетика оніма [5, с. 70].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науці відбувається активне дослідження ономастичного простору творів П. Куліша, Л. Костенко, І. Франка, В. Винниченка, М. Коцюбинського, Лесі Українки. В ономастичному аспекті творчість Панаса Мирного також викликає науковий інтерес дослідників. Зокрема, найґрунтовніше вивчила ономастичний простір творів Панаса Мирного Олена Гоголенко. Науковиця визначила особливості функціонування власних назв, зокрема антропонімів, у прозових творах автора, охарактеризувала структурно-семантичні моделі ономастичного ряду у творчості реаліста, звернула окрему увагу на функціонування імен, прізвищ та прізвиськ. О. Гоголенко стверджує, що письменник «...слідє народній традиції у виборі структури найменування для своїх персонажів. У своїх творах він використовує одночленну, двочленну і тричленну антропоформули. Вибір тієї чи іншої залежить від соціального статусу персонажа, його походження, віку, від того, чи в мові автора, чи в мовній партії персонажа вжита ця антропоформула» [4, с. 10].

Однак не розробленим є питання вивчення власних найменувань у процесі аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури, зокрема й роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» У своєму дослідженні сконцентруємо увагу на опрацюванні учнями старших класів художнього ономастичного цього твору.

Формування мети статті. Мета нашого дослідження – сформулювати ключові підходи до шкільного вивчення антропонімів у межах одного літературного твору, виокремити та проаналізувати функціональність літературно-художніх онімів у романі «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» та їх вплив на методику навчання.

Виклад основного матеріалу. Уживання власних назв та їхню роль у художньому тексті досить часто зумовлено проблемно-тематичними, жанровими, стильовими особливостями твору, його образною системою, адже літературне найменування, на відміну від реального, виконує не лише номінативну, а й багато інших функцій, характеротворчу зокрема.

На думку О. Карпенко, власні назви важливі в тексті художнього твору. На підтвердження дослідниця зазначає, що вони «дають неоціненну інформацію для інтерпретації тексту, нерідко і таку, що іншими засобами в тексті не виражена. Вони забарвлюють, увиразнюють текст, виконуючи й істотну текстотвірну функцію» [5, с. 68–74].

Ім'я персонажа – це один із промовистих засобів його характеристики. Власні назви літературного тексту відіграють важливу роль під час дослідження характеру героїв. Вивчення образів-персонажів відбувається в процесі використання пообразного шляху аналізу. Власні найменування при цьому можуть бути продуктивними в межах таких його варіантів:

- ✓ моделювання образу персонажа за рисами його внутрішнього світу;
- ✓ аналізу образів-персонажів за розвитком сюжету;
- ✓ статусно-рольової характеристики персонажа;
- ✓ осмислення його ціннісних та цільових пріоритетів;
- ✓ аналізу за системою «виклик-відгук»;
- ✓ дослідження психології вчинку персонажа;
- ✓ концептуально-образного аналізу [1].

Ономастика – це не самостійна наука, а ціла система розділів, у межах яких відбувається вивчення різних аспектів онімного простору певної мови, території, окремого народу. Серед ономастичної лексики виділяють такі основні групи онімів:

- «антропоніми (власні особові імена людей);
- топоніми (власні географічні назви), які поділяються на певні тематичні групи; зооніми (клички тварин);
- теоніми (власні назви різноманітних божеств);
- міфоніми (власні назви міфічних істот);
- космоніми (власні назви об'єктів зоряного неба);

- ергоніми (власні назви організацій, виробничих та суспільних об'єднань);
- хрононіми (власні назви відрізків часу, історичних подій);
- хремотоніми (власні назви численних матеріальних предметів та витворів духовної культури);
- поетоніми (різноманітні власні назви в художніх творах)» [2, с. 54].

Для літературно-художньої ономастики роману Панаса Мирного та Івана Білика найхарактернішими вважаємо антропоніми. Наше дослідження спрямовуємо на особливості шкільного вивчення власних назв персонажів та їх концептуальної ролі в цьому творі.

На аргументацію вибору імен письменниками нерідко впливає стильовий аспект. Зокрема, Панас Мирний та Іван Білик як представники критичного реалізму використовують у своєму романі оніми, що є загальноновживаними: «антропонімія творів письменників представлена здебільшого слов'янськими іменами, серед яких... уживання здрібнених форм у значенні повних (Грицько замість Григорій, Чіпка замість Нечипір)» [3, с. 434].

Іншою підставою для пояснення функціональності власних назв є жанрові ознаки твору. «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» – роман, а це створює можливість для широкого вжитку літературно-художніх найменувань; соціально-психологічний твір, відповідно вибір імен героїв підпорядковується реаліям їх соціального становища та психологічному стану: представники соціальної верхівки – пани Польські – подані через імена та по батькові (*Віра Семенівна, Василь Семенович, Петро Васильович*), тоді як персонажі-селяни – через ім'я та прізвище (*Мирон Гудзь, Максим Гудзь, Остап Хрущ, Іван Вареник, Василь Порох, Мотря Жуківна, Марина Зайцівна, Чіпка Варениченко, Грицько Чупруненко*) або лише ім'я (*Улас, Оришка, Галя, Христя, Уляна, Явдоха*) чи прізвище або прізвисько (*Матня, Лушня, Пацюк, Чижик*); презирство і зневагу ровесників до Чіпки-байстрюка виражено з допомогою прізвиська Чепіга. За визначенням авторів, це роман із народного життя, що також впливає на ономастику твору: власні найменування героїв, використані письменниками, народні, реалістичні й точно передають обрядово-побутовий колорит сільського життя в XIX столітті, наприклад, в епізоді хрещення Чіпки.

У романі також ужито антропоніми на позначення представників єврейської національності: *Лейба, Сурка, Оврам, Рівка, Хайка*. Ці імена використано не тільки з метою номінації персонажів, а й для характеристики міжнаціональних взаємин у тогочасному українському селі [3, с. 436]. Усе це може бути включено в процесі аналізу як окремих персонажів, так і для загального висновку про твір, у якому зображено соціальні та національні обставини життя українського села, що є питомою рисою критичного реалізму як художнього напрямку.

Формулюючи тему уроку, словесник повинен дбати про те, щоб вказівка на власні назви обов'язково була наявною в змістовому центрі. Для прикладу наводимо орієнтовні теми занять для 10 класу з вивчення соціально-психологічного роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» із залученням власних назв, ужитих авторами.

- **Персонажі, які є представниками соціального dna, – Лушня, Матня, Пацюк – у соціально-психологічному романі Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?».**

- **Розбійник чи правдошукач: чому не принесло перемоги Чіпці Варениченку його ім'я?**

- **Жіночі образи Галі, Явдохи, Христі, Мотрі та Оришки в романі «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»**

- **Порівняльна характеристика образів Чіпки та Грицька в романі Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?».**

Якщо характеризувати образи роману «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», то варто зазначити, що не всі персонажі за своїми внутрішніми рисами та поведінкою відповідають підібраним для них антропонімам. Наприклад, ім'я головного героя Ничипора (Никифора, Чіпки) Варениченка з давньогрецької дослівно означає «той, хто несе перемогу», «носії перемоги» [6, с. 82]. Саме тому вище було запропоновано формулювання теми уроку в такому варіанті: *Розбійник чи правдошукач: чому не*

принесло перемоги Чіпці Варениченку його ім'я в романі «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»?»

У процесі вивчення образу головного героя роману Панаса Мирного та Івана Білика вчитель обирає один або поєднує кілька можливих напрямів роботи. Зокрема найоптимальнішими можуть бути:

- ✓ опрацювання ціннісних та цільових пріоритетів героя, а також змін, які відбуваються з образом упродовж сюжетних відрізків тексту, адже Чіпка – динамічний (змінний) персонаж;
- ✓ аналіз системи вчинків персонажа;
- ✓ характеристика персонажа за літературознавчою схемою, де саме ім'я й стане першим пунктом для аналізу.

Аналізуючи динаміку образу Чіпки, варто врахувати його ціннісно-цільову спрямованість. Цінності, погляди Чіпки не є постійними впродовж розвитку сюжету й часто контрастують. Персонаж гостро сприймає соціальну несправедливість і нерівність у суспільстві. Із одного боку, Чіпка працьовитий хазяїн, любить землю, веде господарство («*Чіпка так і припадає до хазяйства. Рано встає, пізно лягає, – та все в полі та в полі... Припадає до того поля, наче закохався в його...*» [10]). А з другого – ще з дитинства він збагнув соціальну несправедливість, що панує в суспільстві («*Пішов додому Чіпка, насупившись, поніс у серці гірке почуття ненависті на долю, що поділила людей на хазяїна й робітника...*» [10]), проте не схотів цьому коритися («*Чіпка мав добру пам'ять: з неї ніколи не виходила думка, що він «виродок». І росло лихо в його серці – і виростало до гарячої відплати, котра не знає ні вину, ні заборони...*» [10]), обрав для себе пропашу стежку: «*Він став солодити свою душу гульнею та горілкою...*», «*Допився до того, що ні знадвору, ні в хаті нічого*» [10]. Помста панам засліпила Чіпку й перетворила на злочинця, однак сам персонаж легко пояснював свої вчинки: «*Та хіба ми крадемо? Ми своє одбираємо...*» [10].

Охарактеризувавши персонажа, змінність його цінностей, проаналізувавши дії та вчинки, на етапі узагальнення необхідно дати цілісну оцінку антропоніму та його зв'язку з образом-персонажем. Учні, попередньо з'ясувавши значення імені героя, роблять висновок про невідповідність або часткову відповідність особової назви Нечипір (Чіпка) персонажу-носію цього імені. Аргументом є те, що назва означає «носії перемоги», а сам герой так і не виборов перемогу над панами, не досягнув соціальної справедливості, із правдошукача перетворився на розбійника й опинився на соціальному дні.

Представниками соціального дна в романі «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» є також друзі Чіпки Лушня, Матня та Пацюк. Ці персонажі точно заслуговують власних назв, якими їх наділили письменники. Старшокласники цілком здатні пояснити це. Для них не складно з'ясувати значення й походження прізвищ за тлумачним словником і порівняти з діями та вчинками персонажів. За словником української мови, лексеми «лушня», «матня», «пацюк» є загальноживаними й означають: «лушня, люшня – дерев'яна деталь, яка зв'язує вісь воза з полудрабком» [9] (зазвичай кривий шматок дерева); «матня» в переносному значенні – «важкі обставини, скрутне становище, тенета» [9]; пацюк – «всеїдний шкідник родини мишачих» або «про людину лякливої, підлої вдачі» (переносне значення) [9]. У такий спосіб антропоніми Лушня, Матня й Пацюк з номінативних перетворюються на характеристичні й навіть символічні власні назви. Завдання учнів – простежити й пояснити символічну й зображувальну функції цих найменувань відповідно до особливостей характеру персонажів-носіїв. Ключовими для цього можуть стати слова «кривий кусок, тенета, шкідник, підла вдача». Усе це дійсно асоціюється з персонажами роману, які є волоцюгами, грабіжниками, злодіями, п'яницями.

У такий спосіб можна опрацювати й інші образи-персонажі. Наприклад, на уроці із темою «Жіночі образи роману «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»» в процесі характеристики героїнь десятикласникам можна запропонувати самостійну роботу та інструктаж до неї:

- **визначте власні найменування, якими названо героїнь роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»;**
- **знайдіть у словнику «Власні імена людей» значення цих антропонімів;**

- **охарактеризуйте героїнь як носійок аналізованих власних назв;**
- **дайте оцінку функціональності особових імен для характеристики образів-персонажів.**

Наприклад, спокійна, порядна сирота Христя, Грицькова дружина, має ім'я, що означає «віддана Христу». Старшокласники, охарактеризувавши образ, можуть зробити висновок, що героїні досить влучно підходить обраний антропонім, адже Христя має добре, чуйне серце, вона не байдужа до чужих проблем, і що найголовніше – вона чи не єдина розуміла Чіпку.

Різновидом антропонімів є прізвиська. Це додаткове неофіційне «найменування, яке іноді дається людині (крім справжнього імені та прізвища) і вказує на яку-небудь рису її характеру, зовнішності, діяльності, звичок» [7]. Основна функція прізвиськ у літературному творі полягає в тому, що вони передають ставлення письменника або інших персонажів до певного героя.

У романі «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» є два прізвиська: Чепіга та Махамед. Характерним для обох антропонімів є те, що вони не закріплюються за героями впродовж усього твору, а функціонують на окремому сюжетному відрізку – певному етапі життя персонажів. Так, наприклад, Чепіга – це прізвисько головного персонажа Чіпки, яке він отримав у дитинстві від сусідських дітей, які з явною неприязню ставилися до нього: «*Ти – Чепіга, а не Чіпка! – крикне хто з середини – і вскубне Чіпку...*». Учням важко аргументувати, чому діти обирають саме таке прізвисько для Чіпки, адже словникове значення лексеми «чепіга» («рукоятка в плузі» [8]) не наштовхує на можливі пояснення. Однак, можна запропонувати старшокласникам роботу з фразеологічними словниками, адже якщо згадати фразеологізм «братися за чепіги», що означає «починати господарювати» [8], то можна провести паралель про вплив випадкового дитячого прізвиська на подальші позитивні дії та вчинки Чіпки Варениченка.

Махамед – це прізвисько Максима Гудзя, яке він отримав у молодості, очевидно, за свій спосіб життя: «*Чиїх рук не втекла Хоменкова дочка Хвеська?.. Хто пустив погану славу на багатирку Шрамченкову дочку? У кого ж язик довший, як не в Максима! Сам устряне, зведе дівчину, – сам потім перший і насміхається... Не одна й не дві матірки плакало на Махамеда, як його прозвали старі баби*» [10].

Висновки. Отже, Панас Мирний та Іван Білик – представники реалістичного напрямку в літературі, чим і зумовлено вибір власних найменувань у їхньому романі «Хіба ревуть воли, як ясла повні?». Використання власних назв персонажів пов'язано також із жанровими особливостями твору: письменники пропонують визначення «роман із народного життя», відповідно й оніми взяті з народної мови.

Можна зробити висновок, що серед усіх різновидів ономастичної лексики в романі «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» найпродуктивнішими є антропоніми (імена, прізвища та прізвиська). Окреслені в статті методичні закономірності опрацювання літературного твору в школі дозволяють виділити ключові підходи до вивчення функціонування цієї категорії лексики в художньому тексті, зокрема:

1. Урахування стильової та жанрової природи художнього матеріалу, які значною мірою зумовлюють особливості номінації персонажів (учителю та учням слід використовувати словесні дослідження в контексті структурно-стильового та жанрового аналізу роману «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»).

2. Проведення спеціальних уроків, присвячених вивченню образів-персонажів, де одне із завдань – встановити зв'язок між значенням імені героя та його внутрішнім світом і поведінкою (робота полягає в словниковому з'ясуванні значень лексем, які стають іменами, прізвищами, прізвиськами, і подальшому залученню знайденої інформації до характеристики образів-персонажів на основі їх внутрішніх рис, дій та вчинків).

У названому контексті слід вважати особливо продуктивними такі варіанти пообразного аналізу: за рисами внутрішнього світу, на основі психології вчинку, із залученням ціннісно-цільової програми літературного персонажа. Названі види діяльності корелюють із вивченням антропонімів, адже допомагають розкрити зображувальну та виражальну роль власних назв під час змалювання письменниками образів-персонажів, зокрема встановити зв'язок між змістовим наповненням імені та внутрішньою спрямованістю кожного з персонажів.

Література

1. Бондаренко Ю. Вивчення образів-персонажів літературного твору в школі: теорія і практикум: посібн. для студентів філолог. факультету. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 216 с.
2. Вербич С. Сучасна українська знімна лексика: функціональний аспект. *Вісник Національної академії наук України*. 2008. № 5. С. 54–60.
3. Гогуленко О. Антропонімний простір творів Панаса Мирного. *Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія: Лінгвістика і літературознавство: міжвуз. зб. наук. ст.* 2011. Вип. XXIV, Ч. 1. С. 433–442.
4. Гогуленко О. Функціонування власних назв у прозових творах Панаса Мирного. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*. 2019. № 38. Т. 1. С. 9–13.
5. Карпенко О. Про літературну ономастику та її функціональне навантаження. *Записки з ономастики*. Вип. 4. URL: <http://karpenko.in.ua/wpcontent/uploads/2013/02/Karpen4.pdf>.
6. Скрипник Л., Дзятківська Н. Власні імена людей: словник-довідник. Київ: Наукова думка, 2005. 335 с.
7. Словник української мови: в 11 т. Т. 8, 1977. С. 108. URL: <http://sum.in.ua/s/prizvysjko>.
8. Словник української мови: в 11 т. Т. 11, 1980. С. 294. URL: <http://sum.in.ua/s/chepigha>.
9. Словник української мови online. URL: <https://sum20ua.com/Entry/index?wordid=1&page=0>.
10. «Хіба ревуть воли, як ясла повні?». Текст твору. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=983>.

References

1. Bondarenko, Y. (2015). *Vyvchennia obraziv-personazhiv literaturnoho tvorv v shkoli: teoriia i praktykum* [The study of images-characters of a literary work at school: theory and practice: a manual for students of philological faculty]. Nizhyn [in Ukrainian].
2. Verbych, S. (2008). Suchasna ukrainska onimna leksyka: funktsionalnyi aspekt [Modern Ukrainian onymic vocabulary: functional aspect]. *Visnyk Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine*. No 5. P. 54–60 [in Ukrainian].
3. Gogulenko, O. (2011). Antroponimnyi prostir tvoriv Panasa Myrnoho [The anthroponymic space of Panas Myrny s works]. *Aktualni problemy slovianskoi filolohii – Actual problems of Slavic philology*. Issue XXIV, 1. P. 433–442 [in Ukrainian].
4. Gogulenko, O. (2019). Funktsionuvannia vlasnykh nazv u prozovykh tvorakh Panasa Myrnoho [Functioning of proper names in the prose works of Panas Myrny]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University*. No 38. Vol. 1. P. 9–13.
5. Karpenko, O. Pro literaturnu onomastyku ta yii funktsionalne navantazhennia [About literary onomastic and its functional filling]. *Zapysky z onomastyky – Notes on onomastics*. Vol. 4. URL: <http://karpenko.in.ua/wpcontent/uploads/2013/02/Karpen4.pdf> [in Ukrainian].
6. Skrypnyk, L. & Dzyatkivska, N. (2005). *Vlasni imena liudei* [People s proper names]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
7. Slovnyk ukrainskoi movy [Ukrainian dictionary] (1977). Vol. 8. P. 108. URL: <http://sum.in.ua/s/prizvysjko> [in Ukrainian].
8. Slovnyk ukrainskoi movy [Ukrainian dictionary]. (1980). Vol. 11. P. 294. URL: <http://sum.in.ua/s/chepigha> [in Ukrainian].
9. Slovnyk ukrainskoi movy online [Ukrainian dictionary online]. URL: <https://sum20ua.com/Entry/index?wordid=1&page=0> [in Ukrainian].
10. "Khiba revut voly, yak yasla povni?" ["Do oxen roar when the manger is full?"]. URL: <https://www.ukrlib.com.Ua/books/printit.php?tid=983> [in Ukrainian].

Mykhalchuk N.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor Department of Ukrainian literature, its teaching methodology, history of culture and journalism
Nizhyn Mykola Gogol State University
arthur_mab@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2761-0303

Rudiuk T.

Doctor Sciences of Pedagogy, Associate Professor,
Professor of the Department of Ukrainian language, methods of its teaching and translation
Nizhyn Mykola Gogol State University
rudiukt@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3679-5648

**THE RESEARCH OF THE POETICS OF ANTROPONYMS
IN THE PROCESS OF SCHOOL STUDY OF PANAS MYRNY
AND IVAN BILYK S NOVEL "DO OXEN ROAR WHEN
THE MANGER IS FULL?"**

The article is devoted to the study of onomastic system of Panas Myrnyi s and Ivan Bilyk s socio-psychological novel "Do Oxen Roar When the Manger Is Full?", in particular to one of anonymous group – literary-artistic anthroponyms. The peculiarities of the functioning of literary character s artistic proper denominations in the artistic work of realists Panas Myrnyi and Ivan Bilyk are in the center of the authors scientific attention.

The functioning of the proper names, in particular literary anthroponyms, in texts of the school curriculum requires a special research and a development of the algorithm of educational actions for teacher of Ukrainian literature and students. Only general remarks on some elements of the macrostructure (indicative topics of lessons for studying image characters with the involvement of their proper names are formulated) and microstructure (kinds of educational activities using one s own proper denomination as a way of heroes characterizing are offered) are described in the article.

The research suggests the involvement of the literary-artistic anthroponyms to the process of characterizing image characters through the prism of different variants of image-by-image way of analysis of the artistic work, in particular such as study of characters by the features of their inner world, by the development of the plot, by the system "challenge-response", understanding of the value-target program, the psychology of characters actions, the status and role characteristics and the conceptual-image analysis.

In general the scientific research is directed on the solving the question of the conceptual meaning of the most productive literary-fiction denominations – anthroponyms (personal names, surnames and nicknames) – in the process of integral characteristic of image characters of the realistic socio-psychological novel "Do Oxen Roar When the Manger Is Full?". The basic approaches to the work with the characters proper names within the image-by-image and the verbal image ways of analysis of the artistic work; these are dictionary processing of the meanings of the proper denominations used in the literary texts with further comparison with their textual function.

Key words: proper name, anthroponym, toponym, symbolic function, image-by-image way of analysis.

УДК 378.147:78.036.9.09(092)
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-96-102

Павленко О. М.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
pavlenkoaleksei1@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5164-6504

**ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ
ДЖАЗОВОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ ДЖЕЙМІ ЕБЕРСОЛЬДА**

У статті розкриваються особливості методики навчання джазової імпровізації видатного педагога-музиканта Джеймі Еберсольда. Зосереджується увага на важливості впровадження в сучасний освітній процес методів та прийомів навчання імпровізації, що сприятимуть підвищенню рівня фахової підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва. Джеймі Еберсольд – відомий музикант та педагог, який здобув світове визнання завдяки своїй методиці навчання джазової імпровізації. Проаналізовано, що педагог-музикант створив ґрунтовне навчально-методичне забезпечення та аудіозаписи, що допомагають здобувачам освіти вчитися та розвиватися у галузі джазової музики. З'ясовано, що основою методики навчання джазової імпровізації є особистісно-орієнтований підхід. Представлено основні принципи методики Джеймі Еберсольда, які полягають у формуванні вміння імпровізувати в галузі джазової музики за допомогою вивчення звукорядів, акордів, мелодій, особливостей джазового ритму, гармонії та розвитку музичного слуху, пам'яті. Саме педагогу-музиканту належить всесвітньо відома концепція «Музика мінус один». Навчальні записи включають аккомпанемент професійного джазового ансамблю для сольного інструмента. Запропонована педагогом-музикантом нова форма організації навчання стала проривом у викладанні джазу: у здобувачів освіти з явилася можливість імпровізувати за поширеними джазовими стандартами й акордовими послідовностями з ритм-секцією за допомогою навчальних аудіозаписів, які містять тему, джазову гармонію та сольну партію. Цей підхід допомагає здобувачам освіти опанувати базові музичні структури необхідні для імпровізації та вдосконалити навички за допомогою практичного підходу. Ще один важливий принцип методики Джеймі Еберсольда – це розвиток музично-слухових уявлень та пам'яті. Педагог-музикант зосереджує увагу на формуванні вмінь слухати та розуміти музику, що дозволяє здобувачам освіти імпровізувати на основі того, що вони чують. Він також рекомендує здобувачам освіти записувати себе під час імпровізації та прослуховувати свої записи, щоб удосконалити свої навички. З'ясовано, що методика Джеймі Еберсольда сприяє розвитку творчості та свободи вибору у здобувачів освіти.

Ключові слова: Джеймі Еберсольд, мистецька освіта, методика навчання, джазова імпровізація, вміння джазової імпровізації, творчий розвиток.

Постановка проблеми. Суспільні зміни, нова парадигма освіти та перехід до особистісно-орієнтованого та творчо-розвивального підходу в освітньому середовищі підкреслюють важливість розвитку фахівців, які схильні до інноваційної діяльності, здатні творчо підходити до вирішення освітніх завдань та проблем. Ефективність майбутньої професійної діяльності здобувачів освіти залежить не лише від сформованих фахових компетентностей, а й від рівня розвитку творчого потенціалу.

Творчість є важливим компонентом фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, а імпровізація є одним із важливих засобів її реалізації, яка сприяє розвитку музичного мислення та творчих здібностей. Враховуючи значення імпровізації як засобу самовираження та музично-творчого розвитку здобувачів освіти, важливо використовувати різноманітні методики у процесі формування вмінь

імпровізації загалом, та джазової імпровізації зокрема. Саме тому вивчення педагогічного досвіду Джеймі Еберсолда у сфері навчання джазової імпровізації є особливо актуальним.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. У науково-педагогічній літературі проблеми джазового мистецтва досліджували К. Берендт, Д. Коллієр, В. Олендарьов, Ю. Панасье, В. Полянський, Т. Полянський, У. Сарджент та ін. Питання джазової освіти розглядали Д. Бейкер, С. Безпала, Дж. Кокер, Д. Мерфі, О. Руеда, Б. Тейлор та ін. Особливості функціонування джазу у музичній культурі України досліджував В. Романко. Особливості навчання джазової імпровізації у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва висвітлювали Б. Брилін, В. Дряпіка, О. Павленко, Н. Попович, О. Хижко та ін. Особливості педагогіки Дж. Еберсолда розглянуто М. Д. Тібо.

Мета і завдання статті. Мета полягає в обґрунтуванні особливостей методики навчання джазової імпровізації Джеймі Еберсолда. Для розкриття проблеми даної роботи визначаємо ряд завдань: розкрити переваги методики навчання джазової імпровізації Джеймі Еберсолда; описати сутність концепції «Музика мінус один»; висвітлити основні методи та принципи формування вмінь джазової імпровізації за методикою Джеймі Еберсолда.

Виклад основного матеріалу. Джеймі Еберсолд – один із найвідоміших у світі американських джазових педагогів, виконавець, композитор, видавець книг та аудіоматеріалів для вивчення джазу. Він вважається одним з провідних експертів з питань джазової імпровізації та навчання джазу.

Дж. Еберсолд народився 21 липня 1939 року в Нью-Олбані, штат Індіана, США. Коли йому виповнилося п'ятнадцять років, він почав активно грати з місцевими музичними колективами, а потім вступив до Університету Індіани в Блумінгтоні. У кінці 1960-х років він викладав у Південно-східному університеті Індіани, а в 1970-х та 1990-х роках працював в Університеті Луїсвілля. Дж. Еберсолд опанував такі музичні інструменти, як саксофон, фортепіано, банджо та контрабас [5].

Педагог-музикант вже понад 50 років організовує літні джазові семінари (Summer Jazz Workshop), які здобули популярність у всьому світі. Останніми роками університет Луїсвілля став його головним місцем проведення. Цей мистецько-освітній проєкт вважається важливим місцем для тих, хто бажає навчитися джазу шляхом отримання практичного досвіду в інтенсивному освітньому середовищі, яке призначене для музикантів різного віку та рівня майстерності. Програма семінару включає майстер-класи, заняття з розвитку музичного слуху, вивчення теорії джазу на всіх рівнях від початкового до просунутого, а також концерти викладачів та відомих джазових музикантів.

У своїй роботі Дж. Еберсолд активно підтримує розвиток джазової культури та музичного мистецтва. Його навчальні посібники та аудіоматеріали вважаються важливим освітнім ресурсом для багатьох музикантів, які навчаються джазу у всьому світі. Він регулярно проводить майстер-класи та семінари для музикантів різного рівня підготовки, виступає на різних джазових фестивалях та концертах. Крім того, він створив навчальний центр The Jamey Aebersold Jazz Studies Program в університеті Луїсвілля, де студенти можуть вивчати джазову музику та імпровізацію на професійному рівні.

Педагог-музикант також відомий як промоутер джазової музики та її популяризатор. Він долучився до організації багатьох джазових фестивалів та концертів, підтримуючи співпрацю із музикантами з усього світу для поширення цього виду мистецтва.

У своїй творчій діяльності педагог-музикант постійно зосереджує увагу на розвитку творчого потенціалу особистості та допомагає іншим музикантам. Він завжди заохочує здобувачів освіти до творчості та інновацій, що допомагає їм стати справжніми майстрами в галузі джазової музики. Усе це робить Дж. Еберсолда визнаним лідером у галузі джазу та педагогіки. Він залишається затребуваним музикантом та педагогом, який продовжує впливати на розвиток джазу та навчання імпровізації.

Варто зазначити, що у 2014 році Дж. Еберсолд був включений до Зали слави джазових музикантів та педагогів університету Індіани та отримав найвищу і найпрестижнішу американську нагороду в галузі джазу Національного фонду мистецтв США «Маестро джазу» (NEA Jazz Masters), якою щорічно нагороджуються музиканти, які внесли свій вагомий вклад у розвиток джазу [1].

Сьогодні джазовий музикант, не зважаючи на поважний вік, продовжує активну творчу та педагогічну діяльність, допомагаючи новим поколінням музикантів розвиватися у світі джазової музики та імпровізації. Його вплив на світ джазової музики та на зростання талантів у цій сфері залишається дуже важливим.

Дж. Еберсолд є автором ефективної методики навчання джазової імпровізації. Саме цей музикант-педагог створив концепцію для джазового навчання «Play-A-Long» («Музика мінус один»), яка є всесвітньо відомим ресурсом для джазової освіти. Його серія навчально-методичних посібників (133) містить ноти та аудіозаписи, на яких виконуються джазові стандарти з різними варіантами супроводу, що дозволяє грати разом з іншими музикантами та вдосконалювати імпровізаційні навички. Його методика навчання та навчальні матеріали здобули велику популярність серед музикантів по всьому світу та допомогли багатьом з них знайти свій стиль та вибудувати кар'єру в галузі джазу.

Більшість томів серії «Play-A-Long» Дж. Еберсолда містять від десяти до дванадцяти джазових стандартів. У деяких з цих посібників основна увага приділяється вивченню комплексу гам, стандартизованим акордовим послідовностям (наприклад, блюзу) або оригінальним джазовим композиціям. Записи мають професійну ритм-секцію, яка зазвичай складається з фортепіано, басу й ударних, іноді гітари. Ця ритм-секція забезпечує імпровізований акомпанемент до кожного джазового стандарту. Духові інструменти, такі як саксофон і труба, відсутні на записах, що дає можливість практикувати мелодію пісні та імпровізувати [6].

Запропонована педагогом-музикантом нова форма організації навчання стала проривом у викладанні джазу: у студентів з явилася можливість імпровізувати за поширеними стандартами й акордовими послідовностями з ритм-секцією. Слід зазначити, що такі фонограми мають чіткий поділ по стереоканалах: піаністи можуть вимкнути партію фортепіано, бас-гітаристи – партію баса та грати з барабанами й фортепіано, а виконавці на духових інструментах можуть залишити всі інструменти і грати з повною ритм-секцією. Навчальна фонотека, яку створив музикант-педагог, налічує понад 100 годин аудіозаписів, класифікована за стилем відомих джазових музикантів, назвами тем і гармонічними послідовностями.

Однією з головних причин успіху методики навчання Дж. Еберсолда є його творчий підхід, спрямований на використання практичних методів навчання та розвитку навичок імпровізації. У своїй роботі він використовує збірки джазових композицій та аранжування різного рівня складності, що дозволяє кожному музиканту знайти матеріали, які відповідають його рівню підготовки. Крім того, він активно використовує метод підтримки та творчої співпраці з іншими музикантами, що дозволяє створювати різноманітні ансамблі та колективи для спільного навчання та виконання джазової музики.

Ще одна важлива особливість методичної роботи Дж. Еберсолда – це його підхід до навчання теорії музики та артикуляції. Він використовує ефективні методи, які допомагають музикантам зрозуміти основи музики та теорії, що дозволяє їм більш ефективно використовувати свої знання під час імпровізації та виконання музики.

Крім того, педагог-музикант активно співпрацює з іншими відомими джазовими музикантами та викладачами, такими як Д. Лібман, М. Левін, Б. Мінцер та ін. Це дозволяє використовувати передові методики та підходи до навчання та імпровізації, надаючи здобувачам освіти та слухачам курсів доступ до передових знань та досвіду.

Розглянемо детальніше особливості навчання джазової імпровізації за методикою Дж. Еберсолда. Педагог-музикант переконаний, що мова джазу і його неповторна сутність постійно розвивається та еволюціонує. Щоб стати частиною джазового руху, важливо прийняти його мінливий характер. Кожне нове покоління джазових музикантів привносить унікальні ідеї, почуття та звучання, що в результаті

призводить до трансформації жанру. З відповідним «оснащенням» можна приєднатися до музикантів, які впливають на інших виконавців, створюючи нові тенденції в світі джазу. Педагог-музикант переконаний, що у кожної людини є здатність до імпровізації [4, с. 2].

Основними складовими методики Дж. Еберсольда [3] є вивчення звукорядів, акордів, мелодій, особливостей джазового ритму, гармонії. Працюючи з гаммами, акордами (арпеджіо), тональностями, відбувається формування вміння отримувати музичні ідеї, що ховаються в куточках свідомості. Також важливою складовою методичної системи є розвиток музичного слуху та пам'яті. Формування музично-слухових уявлень у процесі навчання джазової імпровізації сприятиме по-справжньому чути музику і всі складові кінцевого творчого продукту. Чим раніше навчитися розрізняти звуки на слух, тим швидше буде відбуватися формування здатності створювати музику. Активізуючи музичний слух і знання необхідних ладів і акордів, здобувач освіти відчує себе набагато комфортніше у перших кроках в імпровізації.

Варто зазначити, що джазова традиція ґрунтується на вивченні та слуханні джазової музики. Педагог-музикант переконаний, що прослуховування джазових звукозаписів має бути важливою частиною підвищення майстерності кожного музиканта. Тому із записів можна отримати величезну кількість різних музичних ідей і можливість реалізувати їх у своєму соло. Педагог-музикант, переконаний, що у джазових звукозаписах міститься більшість відповідей, які шукає музикант у процесі навчання імпровізації.

Дж. Еберсольд надає такі практичні рекомендації щодо особливостей навчання джазу та імпровізації:

1. Будьте уважні до якості звучання. Для музикантів, які грають на духових інструментах, рекомендується уникати стакато і зосередитись на плавному звучанні.
2. Будуйте фрази так, щоб вони звучали природно, навіть під час вивчення акордів та виконання вправ.
3. Граючи вправи, лади, акорди, необхідно використовувати внутрішнє проспівування звуків.
4. Якщо вправа видається складною, спробуйте виконувати її повільно, поступово збільшуючи темп.
5. Уважно слухайте кожну зіграну ноту. Звертайте увагу на творчі ідеї, які виникають.
6. Майте терпіння. Не хвилюйтеся, якщо допускаєте помилки. Ви не перший, хто їх робить.
7. Виконуйте вправи та розучуйте акорди з джазовою артикуляцією.
8. Поступово розвивайте навички імпровізації щодня. Це ваша власна творчість. Грайте те, що приходить у голову.
9. Візьміть за правило займатись у всіх дванадцяти тональностях.
10. Розширюйте свої навички у блюзі в тональностях Bb та F.
11. Імпровізуйте під акомпанемент ритм-секції.
12. Запам'ятайте все, що можна. Пам'ятайте про свої цілі та завжди усвідомлюйте, що ви намагаєтесь зіграти [4, с. 3].

Імпровізація – важливий елемент джазового мистецтва, і тому використання соло у процесі виконання джазових творів є необхідною умовою стилю. Тому Дж. Еберсольд надає основні методичні поради щодо виконання соло під час імпровізації [4, с. 4].

У процесі виконання необхідно бути зосередженим та намагатися не губитися. Якщо музикант помилився під час виконання соло, необхідно прислухатися до ритм-секції. Зазвичай, на початку нового музичного квадрата барабанщики роблять удар по тарілках. Педагог-музикант підкреслює, що джазова музика зазвичай будується фразами, які мають довжину два, чотири або вісім тактів.

Також необхідно звернути увагу на відтворення музичного матеріалу під час імпровізації, що виникає в уяві виконавця. Дж. Еберсольд переконаний, що треба грати ноти, які музикант чує внутрішнім слухом. Лади та акорди, записані на нотному аркуші, є лише орієнтиром для створення музичної думки. Однак, якщо вивчити лади, акорди та запам'ятати гармонічну сітку, це допоможе музично-слуховим уявленням

знайти правильний напрямок під час створення соло. Творчість стане більш природною та цікавою.

Імпровізатору-початківцю потрібно пам'ятати, що музичному мистецтву властиві повторення та секвенції, які можна почути у різних стилях та жанрах музики. Педагог-музикант впевнений, що слухачам потрібні повторення та секвенції, інакше вони не зможуть розібратися та запам'ятати музичний матеріал. Зазвичай, фразу варто повторити два-три рази, а музична інтуїція допоможе обрати певний напрям розвитку мелодії. Акордові звуки (1, 3, 5 і 7 ступені ладу) чудово підходять для початку та завершення фрази. Це правило надає виконавцю та слухачам гармонічну стабільність.

Дж. Еберсолльд наголошує на важливості звуковидобування під час музикування. Педагог-музикант зазначає, що звук – це найголовніший фактор у процесі виконання та є ключовим елементом музичної індивідуальності. Варто пам'ятати, що враження від звуку у слухачів залишаються надовго. Тому педагог-музикант пропонує імпровізаторам-початківцям бути природними у процесі виконання та дозволити звучати інструменту або голосу.

Також особливо цінними є методичні поради Дж. Еберсолльда з семінарів «Імпровізувати може кожний» [4, с. 52–54]:

- В імпровізації є два чинники, які перешкоджають людям: страх загубитися та зіграти неправильні ноти.
- Розпочинайте використовувати імпровізацію на ранніх етапах вивчення музики.
- Записуйте власне виконання і прослуховуйте його. Не будьте надто критичними, просто слухайте.
- Якщо ви не думаєте перед тим, як зіграти музичну фразу, то це не імпровізація, а просто виконання вправи.
- Простіше заспівати те, що звучить у вашій уяві, ніж зіграти це на інструменті. Мета полягає у тому, щоб бути здатним відтворити на інструменті те, що звучить у вашій уяві.
- Уважно продумуйте кожну ноту перед тим, як її виконувати.
- Лади мають велике значення.
- Грайте гама і вправи восьмими нотами.
- Виконуйте соло разом із записом, звертаючи увагу на артикуляцію.
- Слухайте джазову музику та запозичуйте ідеї із записів.
- Вивчайте відстань між нотами – інтервали.
- Вміння грати на слух є однією із найважливіших навичок для джазового музиканта. Приділяйте цьому багато часу та уваги.
- Головне в джазі – це імпровізація. Навчіться слухати свої ідеї та виразно передавати їх за допомогою музичного інструмента.
- Навчіться відчувати ритм і використовувати його як основу для своїх імпровізацій.
- Вивчайте джазові стандарти, які допоможуть вам розвинути імпровізаційні навички.
- Під час імпровізації дуже важливо слухати й відповідати на музичні ідеї інших музикантів, з якими ви граєте.
- Чим більше ви граєте з іншими музикантами, тим краще ви будете імпровізувати.
- Кожного разу, коли ви бачите позначення акорду, розумійте, що він вказує на горизонтальний звукоряд і вертикальний акорд.
- Виконуйте знайомі та прості мелодії у 12 тональностях, щоб вміти відтворювати на інструменті те, що звучить у вашій музичній уяві.
- Починайте або закінчуйте фразу акордовим звуком (тонікою, терцією або квінтою), щоб уникнути помилок.
- Тоніка, терція, квінта і септима визначають гармонію.

• Під час вивчення теми запам'ятайте зміни акордів, враховуючи ритмічні особливості. Грайте звукоряди та арпеджіо для кожного акорду, а потім вправляйтеся в імпровізацію.

• Якщо ви хочете залишатися в рамках гармонічної сітки, виконуйте акордові ноти на першій і третій долі.

• Якщо ви граєте на духовому інструменті, витрачайте 15 або 30 хвилин на день для практики на фортепіано.

• Під час соло варто використовувати повтори та секвенції. Це допоможе слухачам передбачити вашу музику. Цей підхід називається «тематичною імпровізацією».

• Музика має приносити радість – отримуйте задоволення від занять!

Висновки. Таким чином, педагог-музикант Дж. Еберсольд є визнаним авторитетом у світі джазової музики та навчання імпровізації, а його внесок у розвиток джазової освіти цінується у всьому світі. Його методика навчання імпровізації, яка заснована на особистісно-орієнтованому підході та спрямована на розвиток практичних навичок, допомогла багатьом музикантам розвинути свій творчий потенціал та стати відомими у світі джазу.

Методика Дж. Еберсольда є дуже ефективною та популярною серед здобувачів освіти та професійних музикантів у галузі джазу. Вона сприяє розвитку навичок імпровізації, інструментально-виконавських вмінь, активної слухової пам'яті, творчості та свободи вибору. Завдяки цим методичним принципам, здобувачі освіти можуть творчо розвиватися та вчитися імпровізувати на рівні професійних музикантів.

Потрібно пам'ятати, що навчання джазової імпровізації може бути складним процесом та вимагати багато часу та зусиль, але використання методики Дж. Еберсольда у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва сприятиме ефективному та цікавому навчанню, допомагаючи здобувачам освіти формувати фахові компетентності, розвивати творчі вміння та стати професіоналами у своїй галузі.

Література

1. Maestro dzhazu (nagoroda). URL: <http://surl.li/hqfok>
2. Павленко О. М. Джазова освіта у США: історико-педагогічний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць*. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. Вип. 22 (27). Ч. 2. С. 210–216.
3. Aebersold J. (1992). *How to Play Jazz and Improvise*. New Albany, IN: Published by Jamey Aebersold. P. 103.
4. Aebersold J. (2017). *Jazz Handbook*. New Albany, IN: Jamey Aebersold Jazz. P. 55.
5. Kennedy G., Kernfeld B. (2002). *The New Grove Dictionary of Jazz*. Vol. 1 (2nd ed.). New York: Grove's Dictionaries. Pp. 16–17.
6. The History of Play-A-Long (and More). *JazzTimes*. Retrieved May 6, 2020. URL: <https://jazztimes.com/features/profiles/history-of-play-a-long/>
7. Thibeault M. D. (2022). Aebersold's Mediated Play-A-Long Pedagogy and the Invention of the Beginning Jazz Improvisation Student. *Journal of Research in Music Education*, 70 (1), pp. 66–91.

References

1. Maestro dzhazu (nagoroda) [Jazz maestro (award)]. URL: <http://surl.li/hqfok> [in Ukrainian].
2. Pavlenko, O.M. (2017). Dzhazova osvita u SShA: istoriko-pedagogichniy aspekt [Jazz education in the USA: historical and pedagogical aspect]. *Naukoviy chasopis Natsionalnogo pedagogichnogo universitetu imeni M.P. Dragomanova – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanova*. Kiyiv: NPU im. M.P. Dragomanova. Issue. 22 (27), 2. P. 210–216 [in Ukrainian].
3. Aebersold, J. (1992). *How to Play Jazz and Improvise*. New Albany, IN: Published by Jamey Aebersold [in English].
4. Aebersold, J. (2017). *Jazz Handbook*. New Albany, IN: Jamey Aebersold Jazz [in English].

5. Kennedy, G. & Kernfeld, B. (2002). The New Grove Dictionary of Jazz. Vol. 1 (2nd ed.). New York: Grove's Dictionaries [in English].
6. The History of Play-A-Long (and More). (2020). *JazzTimes*. Retrieved May 6. URL: <https://jazztimes.com/features/profiles/history-of-play-a-long/> [in English].
7. Thibeault, M.D. (2022). Aebersold's Mediated Play-A-Long Pedagogy and the Invention of the Beginning Jazz Improvisation Student. *Journal of Research in Music Education*. Issue 70 (1). P. 66–91 [in English].

Pavlenko O.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Department of instrumental and performing training
Nizhyn Mykola Gogol State University
pavlenkoaleksei1@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5164-6504

FEATURES OF JAMEY AEBERSOLD'S JAZZ IMPROVISATION TEACHING METHOD

The article focuses on the importance of introducing innovative methods and techniques in the modern educational process to improve the professional training of future music teachers. As a resource in solving many problems in educational and executive activities, the use of the Jamey Aebersold's jazz improvisation teaching method

The purpose of the article is to substantiate the peculiarities of Jamey Aebersold's method of teaching jazz improvisation. The main tasks are to reveal the advantages of Jamey Aebersold's method of teaching jazz improvisation; describe the essence of the concept «Play-A-Long»; highlight the main methods and principles of jazz improvisation skill formation according to Jamey Aebersold's methodology.

The research methodology is determined by an integrative approach, which involves the use of general scientific methods of analysis, synthesis and generalization. Attention is focused on the importance of introducing improvisation teaching methods and techniques into the modern educational process, which will contribute to increasing the level of professional training of future music teachers.

The results of scientific research showed that J. Aebersold's method is very effective and popular among students and professional musicians in the field of jazz. It promotes the development of improvisation skills, active auditory memory, creativity and freedom of choice, as well as practice. Thanks to these methodological principles, students can develop creatively and learn to improvise at the level of professional musicians. The use of J. Aebersold's method of teaching jazz improvisation in the process of professional training of a future music teacher will contribute to effective and interesting learning, helping students to form professional competences, develop creative skills and become professionals in their field.

The practical significance of the work is that the actual material and the obtained results will contribute to the expansion of the range of pedagogical thought, the delineation of the value-content component of scientific discourse.

Key words: Jamey Aebersold, art education, teaching methods, jazz improvisation, jazz improvisation skills, creative development.

УДК 371.5.016:821.161

DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-103-108

Рудюк Т. В.

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри української мови, методики її навчання та перекладу
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Swirid@i.ua
orcid.org/0000-0002-3679-5648

Капленко О. В.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри літератури,
методики її навчання, історії культури та журналістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
kaplenko.om@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5741-3098

**ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ВАСИЛЯ КОРОЛІВА-СТАРОГО
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5 КЛАСІ**

Стаття присвячена особливостям вивчення творчості Василя Короліва-Старого на уроках української літератури у 5 класі. Автори теоретично обґрунтовують актуальність висвітлення цього питання та необхідність розробки методичного підходу до осмислення самотності казок В. Короліва-Старого, зокрема творчого переосмислення ним традиційних українських міфологічних образів. Увагу зосереджено на опануванні учнями знань про життєвий і творчий шлях письменника, своєрідність його чарівних казок, розкритті феномену міфічних героїв. Автори подають загальну схему аналізу чарівних казок письменника на прикладі програмового твору в курсі української літератури для 5 класу «Мавка Вербинка». У поданому дослідженні запропоновано будувати навчальну діяльність з метою формування у здобувачів освіти спеціальних умінь і навичок: розрізняти жанри міфу і чарівної казки, розуміти особливості чарівних казок, знаходити міфічні образи й пояснювати їхню семантику, формулювати тему та основну думку твору, визначати повчальний зміст казок, своє ставлення до описаного. Реалізувати поставлені завдання пропонується за допомогою найефективніших методів та видів навчальної діяльності на уроках, серед яких автори виділяють евристичну бесіду, словникову роботу, виразне читання, аналіз літературного портрету героя та творчі завдання, які сприяють творчому розвитку здобувачів освіти 5 класів і зростанню в них інтересу до жанру чарівної казки й вивчення творчості В. Короліва-Старого. Описана схема аналізу стане ефективною і для розробки уроків позакласного читання, для яких навчальна програма пропонує такі чарівні казки В. Короліва-Старого: «Хуха-Моховинка», «Потерчата», «Чортова перечниця», «Дідько», «Рибалчина Русалонька».

Запропонований методичний підхід дозволяє удосконалити процес вивчення чарівних казок В. Короліва-Старого на уроках української літератури у 5 класі загальноосвітньої школи та створити цілісне методичне напрацювання вивчення творчого доробку казкаря. Особливо корисним дослідження стане для учителів-практиків та дослідників творчості В. Короліва-Старого.

Ключові слова: чарівна казка, міф, міфологізм, міфічні образи, мавка, літературний портрет.

Постановка проблеми. Серед обов'язкових монографічних тем для вивчення в курсі української літератури в 5 класі є чарівні казки Василя Короліва-Старого. Творчість цього дитячого казкаря – унікальне явище українського письменства. У своїх творах В. Королів-Старий оригінально переосмислив відомі фольклорні та міфічні образи, надавши їм нового змісту: негативні персонажі народних міфів стають носіями добра, гуманності та помічниками людей у найскрутніші часи.

Актуальність вивчення літературних чарівних казок із міфологічним забарвленням, як слушно зауважує С. Васюта [3, с. 13], полягає в зміні світоглядних позицій сучасного учня-читача, який прагне сприймати художній світ як новий вияв віртуальної дійсності, створеної письменником, де можливі усілякі метаморфози. Крім того, чарівні казки В. Короліва-Старого мають високий потенціал для естетичного й морального розвитку здобувачів освіти 5 класів. Важливого значення вивчення казок набуває і в процесі формування в учнів соціальної та громадянської компетентності, ключових у концепції Нової української школи, адже казка в доступній формі дає дітям корисні знання (перші уявлення про час і простір, про зв'язки людини з природою, з предметним світом), учить поводитися у сім'ї, колективі, на роботі. Чарівні казки В. Короліва-Старого, пронизані оптимізмом, утвердженням добра, є ефективним засобом формування в здобувачів освіти образного мислення, спонукають до роздумів, навчають робити життєвий вибір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню жанру казки у шкільному курсі літератури завжди приділялася увага. Серед сучасних методичних напрацювань слід назвати праці В. Братко [2], О. Прокопової [7], О. Стрельбіцької [8] та М. Шульги [9]. Знаходимо й поодинокі розробки уроків учителів-словесників до вивчення творів В. Короліва-Старого в 5 класі. Проте цілісного методичного напрацювання щодо вивчення творчого доробку письменника ще немає.

Формування цілей статті. Існує необхідність створити загальну схему вивчення творчості Василя Короліва-Старого на уроках української літератури у 5 класі, здійснити практичні пропозиції, які можуть бути корисними вчителям-словесникам.

Основні матеріали дослідження. Модельною навчальною програмою «Українська література. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Архипова В. П., Січкара С. І., Шило С. Б.) передбачено вивчення тем «Образи фантастичних істот у казках», «Василь Королів-Старий «Мавка Вербинка». Як варіативні твори запропоновано казки В. Короліва-Старого «Хуха-Моховинка», «Потерчата», «Чортова перечниця», «Дідько», «Рибалчина Русалонька». Серед очікуваних результатів навчання передбачено, що учні мають формулювати тему та основну думку казки, відповідати на запитання за змістом казки, розуміти та відтворювати зміст почутого повідомлення, висловлювати власне ставлення і враження від почутого [5].

На початковому етапі вивчення творчості В. Короліва-Старого вчитель коротко знайомить учнів із біографією казкаря. Ефективним стане використання хронологічного шляху вивчення життєпису письменника. Для розкриття творчої особистості митця вчитель розповідає про найважливіші події його життя, називає часові рамки та вказує найвідоміші літературні твори.

Після ознайомлення учнів з життєписом письменника доречно пригадати теоретичний матеріал про жанр казки, її різновиди й особливості. Варто підкреслити, що вивченню чарівних казок В. Короліва-Старого передувало опанування п'ятикласниками тем «Українські міфи та легенди» і «Народні казки». Оскільки казки В. Короліва-Старого мають міфологічне забарвлення, у них діють відомі українські персонажі, то учні можуть сприймати їх як міфи, які вчили на попередніх уроках. Важливо навчити п'ятикласників усвідомлювати відмінність вивчених творів різних жанрів, побачити самотність міфологічних персонажів авторських казок В. Короліва-Старого. Тому логічним стає висновок про потребу формування в здобувачів освіти 5 класів наступних умінь і навичок:

- розрізняти жанри «міф» і «чарівна казка», «народна казка» і «літературна казка»;
- розуміти особливості чарівних казок;
- знаходити міфічні образи у казках, пояснювати їхню семантику;
- визначати повчальний зміст казок, своє ставлення до описаного.

Реалізувати поставлені завдання ефективно за допомогою методу **евристичної бесіди**:

1. Згадайте, що таке міф і казка?
2. Чим, на вашу думку, відрізняються казки від міфів?
3. Яка відмінність між народною і літературною казкою?
4. Які за змістом групи казок ви знаєте?

5. Чим характеризуються чарівні казки?

6. Завдяки чому, на вашу думку, в чарівних казках створюється фантастичний сюжет?

Важливо пояснити учням, що міф і казка – різні літературні жанри, хоч і мають багато спільного: розповідають про вигадані події, мають фантастичний сюжет, головні персонажі часто володіють надприродними здібностями, що допомагає їм здобувати перемогу над злом. Особливістю чарівних казок є використання чарівних предметів та фольклорних персонажів. Головна відмінність між міфом і казкою – мета їх створення: міф виник з метою пояснення різних явищ природи, а казка – щоб повчати чомусь і розважити, висміяти чи засудити негативні людські якості, показати перемогу добра над злом. Наголошуємо також, що ключовою відмінністю між народною і літературною казкою є категорія авторства. Спільна риса – казки найчастіше засновані на фольклорних чи міфологічних джерелах.

Оперуючи здобутими знаннями, учні визначають три групи казок: про тварин, побутові та чарівні. Фантастичний сюжет у чарівних казках створюється завдяки дивовижним властивостям персонажів, що володіють чудодійною силою, використанню чарівних предметів (жива й мертва вода, чоботи-самоходи, шапка-невидимка, скатертина-самобранка тощо).

Особливу увагу потрібно надати **словниковій роботі** на уроці, адже в усіх казках збірки «Нечиста сила» наявні міфологічні образи, які виступають головними героями: Водяник, Русалка, Мавка, Лісовик, Чорт, Упир, Злидні, Вій, Хухи, Потерчата, Літавиця, Вовкулака, Мара, Потороча Хрипка, Чортова мати. П'ятикласники повинні розуміти їхнє значення. Для тлумачення цих понять доцільно використати працю В. Войтовича «Українська міфологія» [4].

Учитель повинен наголосити, що казка «Мавка Вербинка» належить до збірки «Нечиста сила», яку автор написав на фольклорній основі. Усі казки відзначаються самобутнім сюжетом, залученням образів української міфології. Але незвичайним є авторське представлення усіх потойбічних образів (нечистої, злої сили): вони непомітно, як можуть, допомагають дорослим і дітям, чесно виконують свою роботу, доброзичливо ставляться до людей, оберігають їх від злих вчинків, сварок, поганих думок. Переконалися в цьому можна на прикладі казки про Мавку Вербинку. Після прочитання казки пропонуємо учням укласти «Словник казкових героїв»:

Мавка – міфологічна лісова істота в образі чарівної дівчини з довгим розпущеним волоссям, низького зросту, вдягнена у довгу білу сорочку.

Хухи – духи природи, що живуть в лісах, полях, степах, схожі на маленьких пухнастих звірят, які змінюють забарвлення залежно від оточення. Лісові хухи живуть під корою чи корінням дерев.

Лісовик – лісовий дух, що опікується лісом. Має вигляд старого сивого діда, одягненого у звірині шкури.

Водяник – злий дух (зображуваний у фольклорі як дід із сивою бородою), що живе в озерах, річках, інших водоймах і приносить людям нещастя.

Русалка – міфологічна істота в образі дівчини з довгими косами й риб'ячим хвостом, що уособлює небезпечну водяну стихію.

Опрацювання змісту казки «Мавка Вербинка». Використовуємо метод фронтального опитування учнів:

1. Про яку страшну біду в лісі сповістив Заєць?
2. Хто першим кинувся на допомогу пораненим звірятам?
3. Як Мавка допомогла пораненому Зайчику?
4. Про яких іще фантастичних персонажів йдеться у казці?
5. Як врятувалася кізонька Вербинка?
6. Як ставився лісник до міфологічних лісових мешканців?
7. Хто допоміг ліснику врятуватися з вовчої ями?

Робота з текстом твору. Виразне читання кульмінаційного уривку казки, коли Мавка просить лісовика врятувати Кізоньку. Починаємо зі слів: «Лісник остовпів, побачивши перед собою незвичайно красну дівчину...» до слів: «... з того часу всі лісові мешканці ще дужче полюбили свого доброго лісника».

Бесіда за прочитаним уривком.

1. Опишіть, якою постає Мавка перед лісником.
2. Як характеризує вчинок Мавки її натуру?
3. Які риси лісника проявилися у його діях?
4. Чи можливе мирне існування людей з лісовими істотами?

Аналізуючи головний образ твору Мавку Вербинку, продуктивним стане формування в здобувачів освіти умінь і навичок опрацьовувати **літературний портрет** персонажа. Пропонуємо укласти таблицю за рубриками, виписуючи цитати з твору:

Літературний портрет Мавки Вербинки	
Ім'я	Мавка Вербинка
Зовнішність	«незвичайно красна дівчина», «темні очі, що були, як фіалки або фіалкова тінь», «довге темно-синє волосся, що відблискувало, як гайвороняче крило», «довгі синьо-зелені шати», «ніжні, білі, як лілеї, руки».
Мова героя	співчутливо звертається до звірів, «почув голос, неначе задзвонили навколо сині дзвіночки», «заспівала дзвінком, мов срібним голоском».
Вчинки	допомагала пораненим звірятам, кликала на допомогу, врятувала пораненого Зайчика й Кізоньку, допомогла ліснику вибратися з вовчої ями.
Риси характеру	добра, турботлива, товариська, смілива, відважна, небайдужа
Ставлення інших героїв	Лісник називав її донею, товаришували інші Мавки, Хухи та звірята слухалися наказів Мавки
Ставлення автора	Опис живописного портрету, зворушливої мови та вчинків Мавки вказують на гарне ставлення автора до образу.
Моє ставлення до героя	

Проблемне запитання: Яка, на вашу думку, головна тема та думка казки?

Рефлексія. Розкажіть про свої враження від казкових героїв, назвавши асоціації, які вони у вас викликали.

Аналогічну роботу доцільно проводити й під час аналізу інших чарівних казок письменника, адже, як показує практика, на уроках позакласного читання вчителі найчастіше обирають казку В. Короліва-Старого «Хуха-Моховинка».

На підсумковому етапі вивчення творчості Василя Короліва-Старого важливо розкрити для п'ятикласників оригінальну самобутність казок письменника, визначити їх феномен. Націленість на вивчення творчої біографії письменника в аспекті феноменального, підкреслює методист Ю. Бондаренко, допомагає показати індивідуально-неповторне, своєрідне в особистості письменника чи його творах, що найбільше привертає увагу та вражає. Науковець виділяє кілька аспектів прояву феноменального в авторському тексті: феномен-події, феномен-герої, феномен-деталі, феномен-стиль тощо [1, с. 234-236]. Учні повинні усвідомити особливості творчого таланту казкаря, відмінність його творів від прочитаних раніше народних і літературних казок відомих українських письменників Марка Вовчка, Панаса Мирного, Івана Франка, Всеволода Нестайка, Галини Малик та інших знайомих для школярів дитячих митців слова. Беззаперечно, що особливістю збірки казок «Нечиста сила» є нестандартне змалювання відомих міфічних образів, зміна їхнього первісного значення: злі й ворожі людині міфологічні істоти стають добрими, милосердними, носіями кращих людських якостей і зразкових вчинків. Тому саме на феномені героїв слід зосередити увагу школярів. Цікаво запропонувати п'ятикласникам для цього творче завдання, наприклад **складання сенкану** про В. Короліва-Старого, в якому можна відобразити його творчий феномен. Зразок сенкану:

Василь Королів-Старий
Письменник, художник, ветеринар.
Писав чарівні казки для дітей,
Показав благородство «нечистої сили»,
Казкар.

Висновки. Отже, загальна схема вивчення творчості В. Короліва-Старого на уроках української літератури в 5 класі розроблена на прикладі аналізу чарівної казки «Мавка Вербинка». Вона націлює на засвоєння учнями знань про творчий феномен В. Короліва-Старого (феномен міфічних героїв), про самобутність його чарівних казок і на опанування вмінь розрізняти жанри «міф» і «казка», «народна» і «літературна казка», пояснювати міфічні образи, визначати повчальний зміст казки. Схема опрацювання чарівної казки включає пояснення ознак цього жанру, виразне читання ключових епізодів тексту та їх колективний аналіз, складання літературного портрета персонажа, виконання творчих завдань. Запропонована схема аналізу чарівної казки В. Короліва-Старого «Мавка Вербинка» стане корисним методичним матеріалом для учителів української літератури, які працюють у 5 класах.

Література

1. Бондаренко Ю. І. Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи: монографія. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. 351 с.
2. Братко В. Вивчення чарівної казки в культурологічному контексті. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. № 9. С. 20–23.
3. Васюта С. Д. Чарівний світ у казках В. Короліва-Старого «Хуха-Моховинка» та Туве Янсон «Капелюх чарівника». *Наукові праці. Філологія. Літературознавство*. 2014. Т. 239. № 227. С. 13–18.
4. Войтович В. Українська міфологія. Вид. 2-ге, стереотип. Київ: Либідь, 2005. 664 с.
5. Модельна навчальна програма «Українська література. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Архипова В. П., Січкач С. І., Шило С. Б.) URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.59.klas.NUSHpoetap.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Ukr.lit.5-6-kl.Arkhypova.-Sichkar.Shylo.14.07.pdf> (дата звернення: 12.06.2023).
6. Нова українська школа. Порадник для вчителя. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/razdel_1_Oglyad.pdf (дата звернення 10.06.2023).
7. Прокопова О. П. Методика вивчення української казки з опорою на розкриття її космогонічного походження: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007. 20 с.
8. Стрельбіцька О. О. Українська народна казка в початковій школі: до проблеми вивчення. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 11. Т. 2.
9. Шульга М., Шульга М. Формування навичок виразного читання в ході вивчення жанру казки. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця*: праці всеукр. наук.-практ. конф. (Суми, 5–6 грудня 2013 р.). Суми, 2013. С. 149.

References

1. Bondarenko, Yu.I. (2008). *Teoria i praktyka navchannia ukrainskoi literatury na filosofsko-istorychnykh zasadakh u starshykh klasakh zahalnoosvitnoi shkoly* [Theory and practice of Ukrainian literature teaching in high school]. Nizhyn [in Ukrainian].
2. Bratko, V. (2013). Vyvchennia charivnoi kazky v kulturolohichnomu konteksti. [The study of a magical fairy tale in a cultural context]. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoly – Ukrainian literature in secondary schools*. No 9. P. 20–23 [in Ukrainian].
3. Vasiuta, S.D. (2014). Charivnyi svit u kazkakh V. Koroleva-Staroho «Khukha-Mokhovynka» ta Tuve Yanson «Kapeliukh charivnyka» [The magical world in the tales of V. Korolev-Staryi "Khuha-Mokhovinka" and Tove Jansson "Wizard s Hat"]. *Naukovi pratsi. Filolohiia. Literaturoznavstvo – Scientific works. Philology. Literary studies*. Vol. 239. No 227. P. 13–18 [in Ukrainian].
4. Voitovych, V. (2005). *Ukrainska mifolohiia* [Ukrainian mythology]. (2d ed.). Kiyv: Lybid [in Ukrainian].
5. Modelna navchalna prohrama «Ukrainska literatura. 5–6 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum "Ukrainian literature. 5–6 grades" for institutions of general secondary education]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Ukr.lit.5-6.kl.Arkhypova.Sichkar.Shylo.14.07.pdf> [in Ukrainian].
6. Nova ukrainska shkola. Poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school. Teacher s guide]. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/razdel_1_Oglyad.pdf [in Ukrainian].

7. Prokopova, O.P. (2007). *Metodyka vyvchennia ukrainskoi kazky z oporoiu na rozkryttia yii kosmohonichnoho pokhodzhennia* [The methodology of studying the Ukrainian fairy tale based on revealing its cosmogonic origin]. *Avtoreferat dysertatsii*. Kyiv [in Ukrainian].

8. Strelbitska, O.O. (2019). *Ukrainska narodna kazka v pochatkovii shkoli: do problemy vyvchennia* [Ukrainian folk tale in primary school: to study problems]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*. Issue 11. Vol. 2 [in Ukrainian].

9. Shulha, M. & Shulha, M. (2013). *Formuvannia navychok vyraznoho chytannia v khodi vyvchennia zhanru kazky* [Formation of expressive reading skills during the study of the fairy tale genre]. *Naukova diialnist yak shliakh formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnoho fakhivtsia – Scientific activity as a way of forming professional competences of the future specialist*. Sumy [in Ukrainian].

Rudiuk T.

Doctor Sciences of Pedagogy, Associate Professor,
Professor of the Department of Ukrainian language, methods of its teaching and translation
Nizhyn Mykola Gogol State University
rudiukt@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3679-5648

Kaplenko O.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor Department of Ukrainian literature,
its teaching methodology, history of culture and journalism
Nizhyn Mykola Gogol State University
kaplenko.om@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5741-3098

PECULIARITIES OF STUDYING THE WORK OF VASYL KOROLIV-STARYI IN LESSONS OF UKRAINIAN LITERATURE IN 5TH GRADE

The article is devoted to the peculiarities of studying the work of Vasyl Koroliv-Staryi in the lessons of Ukrainian literature in the 5th grade. The authors theoretically substantiate the relevance of covering this issue and the need to develop a methodical approach to understanding the identity fairy tales of V. Koroliv-Staryi, in particular, his creative reinterpretation of traditional Ukrainian mythological images. The main focus lies on students acquiring knowledge regarding the writer's life and creative career, the uniqueness of his fairy tales, and the exploration of mythical heroes as a phenomenon. The authors present a general scheme of analysis for the writer's fairy tales, using examples from a curriculum project in the Ukrainian literature course for 5th grade titled «Mavka Verbinka». In the presented study, it is proposed to develop educational activities aimed at fostering skills and abilities among students. These activities include distinguishing between the genres of myth and fairy tale, understanding the characteristics of fairy tales, identifying mythical images and explaining their semantics, formulating the theme and main idea of the work, determining the educational content of fairy tales, and reflecting on one's attitude towards the depicted events. The implementation of the assigned tasks is achieved by employing the most effective methods and forms of instructional activities during lessons. Among these, the authors highlight heuristic conversations, dictionary work, expressive reading, analysis of the literary portrait of the hero, and creative tasks. These activities aim to foster the creative development of 5th-grade students, increase their interest in the genre of magical fairy tales, and promote the study of V. Koroliv-Staryi's work. The described analysis scheme will be effective for the development of extracurricular reading lessons, as the curriculum includes the following magical fairy tales by V. Koroliv-Staryi as «Khukha-Mokhovynka», «Poterchata», «Chortova perechnytsia», «Didko», «Rybalchyna Rusalonka». The proposed methodical approach allows us to improve the process of studying the fairy tales of V. Koroliv-Staryi in Ukrainian literature lessons for the 5th grade of secondary school and establish a cohesive methodological framework for exploring the works of the storyteller. The research will be particularly useful for practicing teachers and researchers interested in the work of V. Koroliv-Staryi.

Key words: magical fairy tale, myth, mythology, mythological images, mavka, literary portrait.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 37.036-057.875 (043.5)
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-109-115

Долматова М. П.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри прикладної лінгвістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
dolmatovam129@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8116-5952

**ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ
ЯК НЕВІД ЄМНА СКЛАДОВА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО**

Мета публікації – розкрити теоретичні передумови навчання читання англomовних художніх текстів у процесі вивчення іноземної мови у ЗВО.

Для досягнення мети автором зроблено детальний огляд відповідних знань, якими повинен володіти студент для успішного здійснення діяльності читання, а саме: естетичних, літературознавчих, лінгвостилістичних, країнознавчих, лінгвокраїнознавчих. Особлива увага приділяється аналізу вмінь та навичок, які забезпечують розуміння мовного та мовленнєвого оформлення, предметного змісту, смислового змісту твору. Автор виокремлює навички, пов'язані з технічним аспектом читання, які забезпечують безпосередній акт сприймання графічних знаків та співвіднесення їх з відповідним значенням лексичних одиниць та граматичних конструкцій, а також специфічні навички використання естетичних, літературознавчих, лінгвостилістичних, країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань. Також автор особливу увагу приділяє характеристиці умінь, необхідних для здійснення діяльності читання іншомовних художніх творів, а саме: загальнотекстових, що забезпечують переробку інформації на мовному рівні, розуміння змістової інформації та її осмислення, і специфічних, які дають можливість оперувати естетичними, соціокультурними, літературознавчими, лінгвостилістичними знаннями та термінами.

На основі дослідження, вивчення та узагальнення сучасної наукової джерельної бази, у статті розкривається поняття «читацька компетенція» та аналізуються її складові: комунікативна, когнітивна, операційна.

До того ж, автором статті визначено та розглянуто рівні розуміння художніх текстів, завдяки яким актуалізується читацька компетенція: семантичний, що передбачає сформованість умінь, пов'язаних із розумінням експліцитної інформації, метасеміотичний, який завбачує розвиток умінь читання «між рядками» і залежить від фонових знань студентів, та метаметасеміотичний, що включає уміння розуміти ідейний зміст твору, суть конфлікту, авторську позицію.

Для досягнення основних цілей навчання читання студентів художніх творів автор наголошує на необхідності врахування як загальнодидактичних, так і спеціальних принципів навчання, реалізація яких можлива за умов дотримання певних методичних вимог: формування уміння студентів вести діалог з текстом, відбір творів, зміст яких становить певний інтерес для студентів, поступове збільшення існуючих норм читання, врахування індивідуальних особливостей студентів, які корелюють з рівнем розвитку їх читацької компетенції.

Робиться висновок про те, що всі ці теоретичні передумови навчання студентів

читання художньої англійської літератури є невід'ємною складовою усього процесу навчання іноземної мови.

Ключові слова: читання художніх текстів, іноземна мова, знання, вміння та навички читання, читацька компетенція, рівні розуміння художніх текстів, принципи навчання читання.

Постановка проблеми. Актуальним завданням вищої школи як важливої ланки в системі освіти та підготовки нових кадрів є істотне поліпшення якості навчання іноземної мови. Зміна характеру вузівського навчання, що базується на принципі гуманізації, вимагає пошуку нових резервів підвищення ефективності навчання іноземної мовленнєвої діяльності, а також реорганізації самого процесу навчання.

Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти та Концепції навчання іноземних мов у середній загальноосвітній, спеціалізованій та вищій школі, основною метою навчання іноземної мови є формування комунікативної компетенції, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізації сучасного світу.

Основою комунікативної компетенції є комунікативні вміння, сформовані на основі мовленнєвих знань і навичок, а також соціокультурні та соціолінгвістичні знання, вміння. У контексті формування потрібного рівня комунікативної компетенції всі види мовленнєвої діяльності необхідні для ефективного оволодіння мистецтвом комунікації, подальшої освіти та розвитку особистості.

Читання іноземною мовою як комунікативне вміння та засіб спілкування є важливим видом мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюдженим способом іноземномовної комунікації, яким студенти ЗВО мають оволодіти згідно з вимогами чинної програми з іноземних мов.

Читання і переклад художніх текстів – вагомий потенціал оволодіння студентами іноземною мовою та розвитку їхніх творчих задатків. Іноземна література дає унікальне відчуття краси, розуміння життя, в усіх його складнощах, слугує провідником в інші епохи, розкриває серця людей, формуючи інтелегентну особистість. З огляду на це значущою виявляється можливість прочитати художній твір в оригіналі, сприйняти всі особливості й відтінки мови автора, зрозуміти текст особисто, а не за посередництвом перекладача. Крім того, знайомство з іноземною художньою літературою в оригіналі здійснює могутній вплив на розвиток гуманітарних здібностей, що, в свою чергу, підсилює позитивну мотивацію до читання. В цілому цей процес сприяє активізації й удосконаленню розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед дослідників, які займалися проблемою навчання читання були Є. Адамович, З. Ачейкіна, П. Гальперін, Н. Гальськова, Н. Гез, Д. Ельконін, Т. Єременко, Л. Занков, З. Кличнікова, І. Лук'яненко, Є. Пассов, К. Полєкіна, С. Фоломкіна, Н. Щербакова. Ця проблема також пов'язана з такими аспектами процесу іноземномовного читання: розглядом читання як засобу розширення мовних знань студентів з метою вдосконалення усного мовлення (Ю. Борисов, В. Важеніна, Е. Вільялон, В. Матвейченко, С. Тер-Минасова), із застосуванням естетико-стилістичного аналізу художнього тексту (Т. Ніфака), з відбором художніх творів (Т. Левіна, Т. Михайлюкова, Н. Селиванова, Л. Смєлякова, Н. Трубіцина), зі смисловою інтерпретацією літературного твору (О. Дупленко, М. Вавилова), із формуванням соціокультурної компетенції в процесі читання художнього тексту (Л. Рудакова), із використання твору художньої літератури у навчанні писемного мовлення (Т. Глазунова, Г. Янісів), із удосконаленням умінь читати (Н. Коряковцева, Н. Шарова, Ph. Prowse, M. Swan, M. West).

Незважаючи на велику кількість вищезгаданих праць, присвячених проблемі навчання читання оригінальних художніх творів, у процесі експериментального дослідження було виявлено, що розуміння художніх текстів у більшості студентів проходить на семантичному рівні незважаючи на те, що вони володіють певними навичками читання. Естетична та соціокультурна інформація ігнорується читачами-

студентами, що пояснюється невмінням читати художні твори з розумінням естетичного та соціокультурного потенціалів, з використанням категорій та понять стилістики, літературознавства, країнознавства, лінгвокраїнознавства тощо.

Мета статті – розкрити значення читання творів художньої літератури у навчанні іноземної мови у ВНЗ; виокремити знання, вміння та навички, які забезпечують розуміння мовного та мовленнєвого оформлення, предметного та смислового змісту твору; проаналізувати як актуалізується читацька компетенція на певних рівнях розуміння художніх текстів; визначити загальнодидактичні та спеціальні принципи навчання читання студентів, як одного з видів мовленнєвої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Система процесу навчання у вищій школі представлена низкою мікросистем, яка вміщує цілі, зміст, форми, принципи, методи та прийоми, засоби індивідуалізації навчальної діяльності студентів, а також адекватні види вправ.

Основою організації процесу читання, під якою розуміється діяльність суб'єкта по оволодінню узагальненими способами дій, скерованих на його саморозвиток на основі вирішення спеціально поставлених викладачем навчальних задач та через навчальні дії є особистісно-діяльнісний підхід, який передбачає врахування особливостей суб'єкта, в конкретному випадку – рівень розвитку читацької компетенції студентів ЗВО. Об'єктом навчання при даному підході є мовленнєва діяльність, тобто читання. Змістом навчання читання художніх текстів є знання, навички та уміння.

Отже, для здійснення діяльності читання студент вищої школи повинен мати відповідні *знання*, а саме:

1) естетичні: знання основних категорій та понять естетики; знання про елементи естетичного потенціалу плану вираження та про елементи естетичного потенціалу плану змісту художнього тексту;

2) літературознавчі: поняття про художній твір; форму та зміст; творчий задум: творчість автора, його ідейно-естетичну позицію, час, місце та умови виникнення твору літератури; творчий метод, жанр; композиційну структуру художнього тексту; ідею, тему, проблеми твору;

3) лінгвостилістичні: знання та поняття про мову художнього тексту, художньо-зображувальні засоби мови;

- країнознавчі: знання історії, географії, економіки, особливостей побуту, традицій та звичаїв країни, мова якої вивчається;

- лінгвокраїнознавчі: знання особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що й носії мови, і досягати у такий спосіб повноцінної комунікації.

Для актуалізації ефективного процесу читання художніх текстів, крім знань, студент повинен володіти необхідними *навичками та уміннями*, які забезпечують розуміння мовного та мовленнєвого оформлення, предметного змісту, смислового змісту твору. Розподіл навичок та вмінь читання є умовним, оскільки процеси сприймання та осмислення тексту відбуваються одночасно.

Навички читання творів літератури умовно можна поділити на дві групи: 1) навички, пов'язані з технічним аспектом читання, які забезпечують безпосередній акт сприймання графічних знаків та співвіднесення їх з відповідним значенням лексичних одиниць та граматичних конструкцій [3, с. 189] та 2) специфічні навички використання естетичних, літературознавчих, лінгвостилістичних, країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань.

Щодо формування безпосередньо вмінь читання, то в методичній літературі проблема розвитку вмінь смислової обробки інформації в процесі читання розглядається в працях Т. Вдовіної, К. Крупника, І. Павлової, С. Фоломкіної та інших дослідників. Уміння, необхідні для здійснення діяльності читання, були умовно розподілені на дві групи: 1) загальнотекстові уміння та 2) специфічні уміння читання художніх творів.

Класифікацію *загальнотекстових вмінь* було проведено на основі концепції С. Фоломкіної [1, с. 58].

I група загальнотекстових вмінь забезпечує переробку інформації на мовному рівні.

II група загальнотекстових умінь, пов'язаних з розумінням змістової інформації, забезпечує розуміння тексту на рівні значення, що потребує: 1) умінь виділяти в тексті його окремі елементи (основну думку, смислові віхи, ключові слова, найбільш суттєві факти і т. д.); 2) умінь узагальнювати, синтезувати окремі факти, виділяти головне та другорядне, прогнозувати на смислово-рівні; 3) умінь співвідносити окремі частини тексту, групувати факти, визначати зв'язок між фактами/ подіями.

III група загальнотекстових умінь, пов'язаних з осмисленням змісту тексту, забезпечує переробку фактичної інформації, розуміння на рівні смислу: 1) умінь вивести судження, встановити ідею/ задум автора; 2) умінь оцінити викладені факти / зміст в цілому; 3) умінь інтерпретувати – розуміти підтекст тощо.

Але розуміння художніх творів передбачає сформованість у студентів не лише загальнотекстових умінь, але й *специфічних умінь* читання:

- вміння оперувати естетичними знаннями: 1) впізнавати і розуміти елементи естетичного потенціалу плану вираження, 2) впізнавати і розуміти елементи естетичного потенціалу плану змісту, 3) давати естетичну оцінку художньому тексту, 4) естетично сприймати твір;

- вміння оперувати соціокультурними знаннями, впізнавати і розуміти соціокультурну інформацію: 1) соціокультурні реалії (топоніми, антропоніми, хрононіми), 2) формули мовленнєвого етикету, 3) факти та явища національної культури;

- вміння оперувати літературознавчими знаннями: 1) визначати головних персонажів, 2) визначати другорядних персонажів, 3) визначати структуру художнього тексту, 4) визначати композицію твору, 5) сюжет, 6) розуміти імпліцитний смисл;

- вміння оперувати лінгвостилістичними знаннями:

- 1) поняттями та категоріями лінгвістики, 2) поняттями та категоріями стилістики, 3) визначати художньо-образні мовні засоби.

Загальнотекстові та специфічні умінь читання актуалізуються у *читацькій компетенції* студентів – провідній інтегральній характеристиці особистості читача як суб'єкта читацької діяльності, яка включає комунікативну, когнітивну та операційну складові.

Комунікативна складова читацької компетенції співвідноситься з прагматиконом студентів і включає ті характеристики читача-студента, які дозволяють йому успішно здійснювати діалог з текстом, що передбачає установку на діалог з автором твору, умінь вступити у взаємодію з ним, умінь передбачити подальший розвиток сюжету, висувати гіпотези, припущення, оцінювати текст [4, с. 8].

Когнітивна складова читацької компетенції співвідноситься з тезаурусом читачів-студентів та передбачає сформованість у студента лінгвістичної, соціокультурної, країнознавчої компетенцій.

Операційна складова читацької компетенції корелює з рівнем «зрілості» читача-студента. Про ріст зрілості читача свідчить те, що він не уникає складних текстів, що спостерігається у недосвідчених читачів. Зрілість читача проявляється в його здатності керувати і спрямовувати процес читання, тобто визначається гнучкістю читання [1].

Читацька компетенція актуалізується на рівнях розуміння художніх текстів. Так, розуміння художнього твору на семантичному рівні передбачає сформованість операційної складової читацької компетенції, на метасеміотичному рівні – достатній рівень сформованості когнітивної складової, на метаметасеміотичному рівні – комунікативної складової читацької компетенції. Слід зауважити, що розмежування складових читацької компетенції є умовним та проводиться нами з методичною метою.

Так, розуміння художнього твору на *семантичному рівні* передбачає сформованість умінь, пов'язаних із розумінням експліцитної інформації: умінь визначати денотативні значення слів, деталі змісту, послідовність логічного порядку, перефразоване значення загальних ідіом, художні засоби та ін. Крім того, художній текст характеризується наявністю певної кількості незнайомої лексики, яка може в процесі читання самостійно семантизуватись. Цьому сприяє розвиток у студентів умінь здогадуватись про значення нових слів на основі попереднього досвіду.

Реалізація цього уміння проходить: 1) шляхом встановлення міжмовних зв'язків за зовнішньою подібністю з формами рідної мови, внутрішньомовних зв'язків, смисло-вих контекстуальних зв'язків; 2) за рахунок тематичної лексики – лексичних одиниць, які відносяться до однієї теми та несуть основну інформацію для вираження ідеї тексту. Лексичні одиниці такого типу характеризуються семантичною близькістю, а отже, легко прогножуються в тексті.

Розуміння художнього тексту на *метасеміотичному рівні* передбачає розвиток умінь читання «між рядками», що залежить від фонових знань студентів, знання соціально-історичного фону твору, уміння спостерігати за розвитком сюжету, характеристикою персонажів та ін. Поряд з лінійною обробкою інформації відбувається ймовірне прогнозування матеріалу, що читається, яке базується на активному залученні дискурсійних, прагматичних, модальних та інших знань читача (Т. Дридзе, І. Зимняя).

Метаметасеміотичний рівень розуміння передбачає уміння студентів читати «між рядками», оцінюючи ідеї та факти, наявні в тексті, відповідно до їх ефективності, відповідності тощо, тобто включає уміння розуміти ідейний зміст твору, суть конфлікту, авторську позицію [2].

Навчання читання студентів, як одного з видів мовленнєвої діяльності, забезпечує реалізацію наступних *цілей навчання* у вищій школі:

- практичної, що полягає у формуванні у студентів комунікативної, лінгвістичної і соціокультурної компетенції;
- когнітивної, що передбачає формування когнітивної компетенції у взаємозв'язку з іншими видами компетенцій;
- емоційно-розвивальної, що передбачає формування у студентів позитивного ставлення до оволодіння як мовою, так і культурою англomовного світу;
- освітньої, що сприяє розвитку у студентів здатності до самооцінки і самовдосконалення;
- професійної, що передбачає формування у студентів професійної компетенції шляхом ознайомлення їх з різними методами і прийомами навчання іноземної мови;

б) виховної, що полягає у вихованні та розвитку у студентів почуття самосвідомості, формуванні уміння міжособистісного спілкування. Реалізація цілей навчання читання художніх творів повинна бути комплексною. Орієнтація лише на одну ціль навчання читання, наприклад практичну, затримує становлення навичок та умінь даного виду мовленнєвої діяльності [1].

Для досягнення цілей навчання читання студентів необхідно враховувати як *загальнодидактичні принципи*: 1) принцип виховуючого навчання, 2) принцип свідомого навчання, 3) принцип творчої активності, 4) принцип науковості, 5) принцип систематичності, 6) принцип міцності засвоєння знань, 7) принцип врахування індивідуальних особливостей студентів, так і *спеціальні принципи*, такі як: 1) навчання читання повинно бути навчанням мовленнєвої діяльності, 2) навчання читання повинно будуватись як пізнавальний процес, 3) навчання читання іноземною мовою повинно ґрунтуватись на досвіді читання студентів рідною мовою, 4) навчання розуміння повинно проводитись на основі оволодіння структурою мови. Реалізація цих принципів у процесі навчання читання студентів ЗВО, на нашу думку, є можливою за умови дотримання наступних методичних вимог: навчання читання художніх текстів необхідно здійснювати в напрямі формування уміння студентів вести діалог з текстом; для навчання читання необхідно відбирати твори, зміст яких становить певний інтерес для студентів, що виступає стимулом їх діяльності читання; для розвитку читацької компетенції студентів є необхідним збільшення існуючих норм читання та загального обсягу прочитаного за умови орієнтації на первинне ознайомлювальне читання та використання різних видів читання в межах одного художнього твору; навчання читання творів художньої літератури необхідно проводити з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, які корелюють з рівнем розвитку їх читацької компетенції.

Висновки. Підсумовуючи все вищезгадане, можемо дійти висновку, що всі ці положення й визначають теоретичні передумови навчання студентів читання художньої англomовної літератури, яке є невід'ємною складовою усього процесу навчання іноземної мови.

Література

1. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського. Київ, 2003.
2. Долматова М. П., Ярешко В. І. Процес естетичного розвитку студентів засобами мистецтва слова на заняттях з іноземної мови. *Проблеми мистецької освіти: збірник науково-методичних статей*. 2011. № 6. С. 142–148.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ, 1999. 320 с.
4. Соломка Е. Т. Формування читацької компетентності учнів старших класів: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2000. 20 с.

References

1. Vdovina, T.O. (2003). *Metodyka navchannia maibutnix uchyteliv inozemnoi movy chytannia anhliiskykh khudozhnykh tekstiv* [Methodology of teaching future foreign language teachers to read English literary texts]. Candidate s thesis. Kyiv [in Ukrainian].
2. Dolmatova, M.P., Yareshko, V.I. (2011). *Protses estetychnoho rozvytku studentiv zasobamy mystetstva slova na zaniattiakh z inozemnoi movy* [The process of aesthetic development of students by means of art of words in foreign language classes] *Problemy mystetskoï osvity – Problems of art education*. No 6, P. 142–148 [in Ukrainian].
3. Nikolaieva, S.Iu., Bihych, O.B., Brazhnyk, N.O., Haponova, S.V., Hryniuk, H.A., Oliinyk, T.I., Onyshchenko, K.I. et al. (1999). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh* [Methods of teaching foreign languages in secondary educational institutions]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
4. Solomka, E.T. (2000). *Formuvannia chytatskoï kompetentnosti uchniv starshykh klasiv* [Formation of reading competence of high school students]. Extended abstract of candidate s thesis. Kyiv: Instytut psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy [in Ukrainian].

Dolmatova M.

Candidate of pedagogical sciences,
the associate professor of the department of Applied Linguistics
of Nizhyn Gogol State University
dolmatovam129@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8116-5952

READING ENGLISH LITERARY TEXTS AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY

The purpose of the publication is to reveal the theoretical prerequisites for teaching to read English belles-lettres texts in the process of learning a foreign language at the University. In order to achieve the goal, the author makes a detailed review of the relevant knowledge that a student should have for successful reading activities, namely: aesthetic, literary, linguistic, stylistic and sociocultural. Special attention is paid to the analysis of abilities and skills that ensure understanding of linguistic-speech design, subject and semantic content of the work. The author singles out general textual skills that ensure the processing of information at the language level, understanding content information and its interpretation, and specific skills that provide the opportunity to operate with aesthetic, sociocultural, literary, linguistic and stylistic knowledge and terms.

Based on the research, study and generalization of the modern scientific source base, the paper reveals the concept of "reading competence" and analyzes its components: communicative, cognitive and operational.

In addition, the author of the article defines and considers the levels of understanding literary texts, thanks to which reading competence is actualized. The first level is semantic that involves the formation of skills related to the understanding of explicit information. The second one is metasemiotic, which provides for the development of reading skills "between the lines" and depends on background knowledge of students. The third level

is metametasemiotic that includes the ability to understand the ideological content of the work, the essence of the conflict and the author's position.

To achieve the main goals of teaching students to read English works of fiction, the author emphasizes the need to consider both general didactic and special principles. The implementation of these principles is possible when certain methodological requirements are met: the formation of students' ability to conduct a dialogue with the text; the selection of works, which content is of certain interest to students; the gradual increase of existing reading norms; taking into account the level of students' reading competence.

It is concluded that all these theoretical prerequisites for teaching students to read fiction in English are an integral part of the entire process of learning a foreign language.

Key words: reading literary texts, foreign language, knowledge, reading skills and abilities, reading competence, levels of comprehension of literary texts, principles of teaching reading.

УДК 371.2:371.111(075.8)
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-116-126

Ельбрехт О. М.

доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу науково-методичного
забезпечення видання навчальної літератури
Державної наукової установи «Інститут Модернізації змісту освіти»
om_elbrekht@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0470-2408

**ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
КЕРІВНИКА ЩОДО УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ШКОЛИ ПІДРУЧНИКАМИ**

У статті розглянуто теоретико-практичні основи розвитку професійних компетентностей керівних кадрів закладів загальної середньої освіти у системі підвищення кваліфікації. Обґрунтовано, що трансформаційні зміни в суспільстві зумовлюють переосмислення й розширення функцій управління закладом освіти і відповідно нові вимоги до підвищення кваліфікації керівних кадрів.

Особливу увагу акцентовано на питаннях управління системою забезпечення шкільної освіти навчальною літературою, які набувають в Україні важливого значення в контексті реформування освіти в умовах динамічних змін. Розкрито доцільність введення до змісту підвищення кваліфікації результатів наукових досліджень з проблем управління системою забезпечення підручниками.

У статті зазначено, що серед компетентностей стратегічного управління персоналом керівника можна виділити здатність до створення організаційно-педагогічних умов для безперервного професійного розвитку педагогічних працівників, здатність мотивувати і стимулювати персонал закладу освіти до професійного розвитку.

Доведено, що формуванню професійних компетентностей керівників щодо управління зазначеною системою сприяє збагачення змісту підвищення кваліфікації програмами варіативних дисциплін, що висвітлюють досвід зарубіжних колег. Як приклад наведено дисципліну «Сучасні тенденції в управлінні системою забезпечення підручниками загальної середньої освіти США», покликану забезпечити формування теоретичних знань і вдосконалення практичної підготовки керівників на основі ознайомлення слухачів курсів з досвідом американських колег. Проаналізовано зміст програми навчальної дисципліни стосовно його сприяння формуванню професійних компетентностей керівника щодо управління системою забезпечення підручниками. Показано переваги активних форм проведення занять і творчих завдань для слухачів.

***Ключові слова:** підвищення кваліфікації; керівні кадри; заклад загальної середньої освіти; система забезпечення підручниками; управління; управлінська кваліфікація; формування компетентностей; варіативна дисципліна.*

Постановка проблеми. В умовах сучасних динамічних змін в Україні важливого значення набувають питання управління системою забезпечення закладів загальної середньої освіти підручниками й іншими засобами навчання (надалі СЗП). Одним із шляхів підвищення ефективності цієї системи є залучення до процесів забезпечення вчителів. Не без підстав професійну діяльність учителя пов'язують із творчим пошуком нових методів навчання, упровадженням інновацій. Саме вони беруть безпосередню участь у навчанні учнів, буває, самі створюють навчальні матеріали, беруть їх з інших джерел, фотокопіюють, мімеографують або відтворюють іншим способом для використання у класі (Pears, 1988) [16; 17, с. 12–13]. Відтак, учитель є найважливішою особою в процесі реалізації навчальної програми – переконаний Мерфат Айеш Алсубаїе (Alsubaie, 2016,) [15, с. 106; 16]. Проте ефективність діяльності педагогічного колективу, ступінь його інноваційного розвитку

значно залежать від професіоналізму керівників школи. Вони координують, спрямовують роботу педагогічного колективу, від їхньої управлінської грамотності залежить успішність роботи з професійного розвитку педагогів.

Сьогодні колективи шкіл змушені здійснювати педагогічну діяльність у складній ситуації: високий рівень невизначеності ускладнює окреслення чітких орієнтирів діяльності та розвитку закладу. Зрозуміло, що за таких умов управління школою вимагає особливих якостей керівника – здатності швидко оцінювати ситуацію, приймати адекватні управлінські рішення, переосмислюючи свій досвід і долаючи загальноприйняті в управлінні шаблони. Виникає необхідність у розробці та впровадженні у систему підвищення кваліфікації керівників нових змісту, технологій і відповідних їм засобів навчання.

У такому контексті важливим завданням освіти вбачається уведення до змісту підвищення кваліфікації керівників шкіл результатів наукових досліджень з проблем управління СЗП. Актуалізується розроблення і впровадження в освітній процес підвищення кваліфікації програм нових дисциплін, спрямованих на подальший розвиток відповідних фахових компетентностей керівників. Саме такою є дисципліна «Сучасні тенденції в управлінні системою забезпечення підручниками загальної середньої освіти США», покликана забезпечити формування теоретичних знань і вдосконалення практичної підготовки керівників щодо управління системою забезпечення на основі ознайомлення слухачів курсів з досвідом американських колег.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В науковій літературі проблема підвищення кваліфікації керівника закладу освіти розглядається у різних аспектах. У контексті нашого дослідження увагу привернули наукові праці, в яких висвітлюються питання: формування професійної компетентності новопризначеного керівника закладу загальної середньої освіти в процесі підвищення кваліфікації (Н. Воробйова та ін.); формування управлінської компетентності керівника закладу освіти в умовах післядипломної педагогічної освіти (Г. Кравченко та ін.); структурна модель змісту підвищення кваліфікації керівних кадрів шкіл (О. Чернишов та ін.); зарубіжний досвід підготовки директора школи до інноваційної діяльності (А. Авшенюк та ін.). Для визначення компетентностей, якими повинен володіти сучасний керівник плідними виявилися праці, в яких подається опис узагальненого портрету ідеального директора – лідера змін (В. Гладкова, М. Лапшина та ін.); визначаються нові вимоги до компетентностей керівників шкіл в Україні (О. Отич, Л. Задорожна та ін.); аналізуються концепції розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів (Л. Петренко та ін.).

Вчені відзначають, що незважаючи на те, що формування компетентностей керівника досить ґрунтовно досліджується в окремих аспектах, загалом як фундаментальна педагогічна проблема вона не вирішена. Зокрема поза увагою вчених залишилися питання теоретичного обґрунтування необхідності розвитку професійних компетентностей керівних кадрів щодо управління забезпеченням шкіл навчальною літературою, відповідного збагачення змісту й форм їх навчальної діяльності під час підвищення кваліфікації, координація зусиль зацікавлених сторін у цій сфері та інші проблеми професійного розвитку як складової системи підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти.

Разом з тим, аналіз наукової літератури виявив низку суперечностей:

- між потенціалом системи підвищення кваліфікації та недостатнім його використанням у практиці підготовки керівників до управління СЗП;
- між актуальністю підтримки талановитих педагогів, здатних до авторської діяльності, та недостатньою підготовкою керівників до розроблення необхідних для цього організаційно-педагогічних умов;
- між необхідністю трансляції у сучасну практику ідей щодо залучення вчителів до авторської діяльності як одного із шляхів підвищення якості забезпечення школи навчальною літературою та недостатньою підготовленістю до цього керівників закладів освіти.

Виникає об'єктивна потреба у системі підвищення кваліфікації керівників, яка б адекватно спрямовувала професійний розвиток керівників в напрямку подальшого

формування у них відповідних компетентностей. Актуальність проблеми, зацікавленість українських освітян у фундаментальних і прикладних дослідженнях у напрямі розв'язання зазначених вище суперечностей зумовили вибір теми дослідження: «Підвищення кваліфікації як фактор розвитку компетентностей керівника щодо управління системою забезпечення школи підручниками».

Мета дослідження та завдання – розглянути теоретико-практичні аспекти подальшого формування професійної компетентності керівників щодо управління СЗП закладу освіти; обґрунтувати значення ознайомлення керівників з зарубіжним досвідом управління СЗП в процесі викладання варіативних дисциплін у системі підвищення кваліфікації (на прикладі зазначеної вище дисципліни).

Відповідно до теми і мети дослідження авторкою визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати наукові джерела, виявити стан розроблення проблеми дослідження у педагогічній науці.

2. Розглянути систему підвищення кваліфікації як фактор розвитку професійної компетентності керівників щодо управління СЗП закладу освіти.

3. Обґрунтувати доцільність і можливості збагачення змісту підвищення кваліфікації керівних кадрів на основі ознайомлення з досвідом зарубіжних колег у процесі вивчення варіативної дисципліни.

Методологія та методи. Дослідження виконано в межах науково-дослідної роботи відділу науково-методичного забезпечення видання навчальної літератури: «Розвиток управління системою забезпечення підручниками шкільної освіти в Україні і за рубежом (порівняльний аналіз)», що виконується за рішенням Вченої Ради Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» (протокол № 4 від 23.06.2017, № державної реєстрації 0117U006898).

У дослідженні використано аналіз і систематизацію інформації з наукових праць, що дозволило з'ясувати стан розроблення проблеми дослідження у педагогічній науці, розглянути систему підвищення кваліфікації як фактор розвитку професійних компетентностей керівників щодо управління СЗП закладу освіти; метод аргументації для обґрунтування доцільності і можливості збагачення змісту підвищення кваліфікації керівних кадрів через упровадження варіативної дисципліни, спрямованої на формування у слухачів зазначених вище компетентностей на основі ознайомлення з досвідом зарубіжних колег; теоретичне узагальнення з метою формулювання та обґрунтування висновків цього етапу дослідження.

Для пошуку літератури ми використали фонди Американської бібліотеки Національного університету "Києво-Могилянська академія" імені Віктора Китастого, Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені Василя Сухомлинського та Інтернет-ресурси за допомогою пошукової системи Google.

Результати та дискусії. В умовах швидких трансформаційних змін у суспільстві освітні програми, підручники й інші документи освітнього процесу шкіл в Україні постійно розглядаються, переглядаються, змінюються. Питанням забезпечення шкіл навчальною літературою, її відповідності новим вимогам у контексті реформування освіти Уряд і Міністерство освіти і науки України приділяють велику увагу. У рамках реалізації програми розвитку освіти поступово в управління процесами постачання та забезпечення навчальною літературою освітнього процесу загальноосвітніх установ упроваджуються нові інформаційно-комунікаційні технології. Вивчаються потреби шкіл у підручниках, велике значення приділяється питанням експертизи підручників, встановлюються якісні характеристики конкретних видань та їх відповідність визначеним вимогам. Але на державному рівні неможливо повністю передбачити, наскільки підручники, розраховані на єдиний рівень розвитку учнів, відповідають вимогам і запитам конкретного закладу освіти з характерним для нього контингентом учнів.

В цьому контексті важливою умовою успішної корекції, адаптації або створення нової навчальної книги є залучення зацікавлених сторін, особливо вчителів – людей, які беруть безпосередню участь у навчанні учнів. Проте педагогічні дослідження та спостереження показують, що сьогоднішньому педагогові недостатньо знань, які він здобув, навчаючись у закладі вищої освіти, та досвіду, який напрацював за час професійної діяльності. Отже, нагальною проблемою стає підвищення професійного

рівня вчителя, формування нових для нього професійних компетентностей, необхідних для участі у процесах забезпечення школи підручниками, зокрема через участь у підручникотворчих процесах.

Система обов'язкового підвищення кваліфікації педагогічними працівниками, що склалася в Україні на сьогоднішній день, повною мірою не забезпечує спадкоємності між періодами підвищення кваліфікації і безперервності професійного розвитку вчителів.

Але змінні умови життєдіяльності суспільства, розвиток освітньої парадигми і освітніх стандартів вимагають швидкого реагування освітньої практики. Така ситуація окреслює необхідність створення системи безперервного професійного розвитку вчителів, спрямованого на формування компетентностей, які б надавали їм можливостей адекватно реагувати на змінні обставини, в тому числі своєю участю у розробці навчальної літератури. Доцільним та обнадійливим підходом до вирішення цього питання є використання внутрішньошкільної системи підвищення кваліфікації педагогів. для їх підготовки до.

Орієнтирами при плануванні цієї роботи в Україні мають слугувати вимоги щодо відповідності вчителя займаній посаді, прописані у Професійному стандарті, де визначено чіткий перелік компетентностей вчителя, їх назви та опис. Профстандарт став основою для розроблення Типової програми підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти (наказ МОН від 12.10.2022 р.) [10; 12]. На зазначені документи повинні орієнтуватися керівники шкіл як суб'єкти підвищення кваліфікації для складання програм для педагогічних колективів. Завдання керівників ускладнюється при спрямуванні програм на пристосування до формування знань і вмінь учителів, необхідних для підручникотворчої діяльності в умовах специфіки освітнього процесу, в якому відбувається становлення вчителя як автора. Відтак важливою і невідкладною для розв'язання проблемою стає спеціальна підготовка керівника, зосереджена на такому аспекті професійного розвитку вчителів. На жаль, в Україні ця робота не є системною, досвід цієї роботи не знайшов належного відображення в науково-педагогічній літературі. Частково переорієнтацію управління освітнім процесом на роботу у логіці надання керівникам можливостей набуття нових компетентностей забезпечує Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти», затверджений Наказом Міністерства економіки України №568-21 від 17 вересня 2021 року. Серед компетентностей стратегічного управління персоналом керівника зазначаються здатність до створення організаційно-педагогічних умов для безперервного професійного розвитку педагогічних працівників (А3.3), здатність мотивувати і стимулювати персонал закладу освіти до професійного розвитку (А3.4). Лідерська компетентність передбачає здатність здійснювати позитивний вплив на членів колективу, спрямовуючи їх зусилля на досягнення стратегічних цілей закладу (В1.1), здатність швидко реагувати на зміни та формувати гнучкість і адаптивність учасників освітнього процесу (В1.2) [11].

На основі Профстандарту розроблено Типову програму підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти (наказ МОН від 12.10.2022 р.), та запропоновано модель підвищення кваліфікації керівників. Одним з головних завдань Типової програми є поглибити і розширити знання керівників з теорії і практики сучасного освітнього менеджменту, що забезпечує якісні зміни в організації освітньої діяльності та створює передумови для інноваційних перетворень у сучасній шкільній системі [9].

Однак у положеннях Профстандарту і Типової програми недостатньо розкрито такі аспекти формування компетентностей щодо управління закладом, як формування компетентностей керівника щодо управління забезпеченням підручниками школи, в тому числі шляхом залучення вчителів до створення підручників, формування авторських компетентностей учителя. Отже, потрібна спеціальна програма, яка б знайомила керівників не лише з теорією, а й з практикою управління процесами забезпечення підручниками школи шляхом залучення вчителів до створення підручників.

Однією з умов успішної реалізації цього завдання є розроблення і впровадження програм та інших документів НМК варіативних дисциплін. Матеріали не повинні дублювати зміст програм обов'язкових дисциплін, а містити інформацію, що розширює знання, знайомить зі способами діяльності, необхідними для спрямування колективу на розв'язання визначених завдань. Створення НМК є непростим процесом, який повинен передбачати відповідність матеріалів таким вимогам: логічна і дидактична послідовність навчальної інформації; спрямування на формування відповідних знань, умінь і навичок з опертю на сформовані раніше, в процесі навчання у закладі вищої освіти; тісний зв'язок з іншими дисциплінами освітньої програми, в межах якої викладається; спрямованість на формування у слухачів курсів цілісного уявлення про предмет вивчення.

У Типовій програмі підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти зазначається: суб'єкти підвищення кваліфікації можуть розробляти програми, використовуючи всі або окремі теми чи модулі Типової програми, а також розширювати темами чи модулями інших типових програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

З огляду на такі рекомендації у Ніжинському державному університеті було впроваджено з метою апробації вибірково дисципліну «Сучасні тенденції в управлінні системою забезпечення підручниками загальної середньої освіти США» [13].

Предметом вивчення визначено сучасні тенденції у розвитку управління СЗП шкіл США, які складаються у відгук на політику держави у галузі освіти та перетворення у системі загальної середньої освіти цієї країни. Увага приділяється аналізу позитивних і негативних результатів досвіду американських освітян, що сприяє осмисленню і попередженню власних проблем, помилок і прорахунків в їх розв'язанні.

Дисципліна відноситься до варіативної частини освітньої програми «Менеджмент в освіті» за видом освітньої діяльності: підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти й установ, що надають освітні послуги (галузь знань: 07 «Управління та адміністрування», спеціальність: 073 «Менеджмент») кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Передумовою успішного оволодіння дисципліною є опертю на знання, вміння, навички, сформовані в процесі навчання у закладі вищої освіти за освітніми програмами бакалавратури та магістратури. Вивчення дисципліни тісно пов'язане з іншими дисциплінами освітньої програми, в межах якої викладається, а саме: «Управління інноваційною діяльністю в закладах освіти», «Інноваційні технології управління», «Інноваційний менеджмент в управлінні персоналом», «Нормативно-правове забезпечення діяльності керівника закладу освіти».

Метою вивчення дисципліни є формування знань щодо теоретико-методологічних і нормативно-правових основ розвитку управління забезпеченням підручниками закладів шкільної освіти у США; ознайомлення з досвідом американських освітян з розв'язання проблем шкільної освіти та її системи забезпечення підручниками з метою його врахування в Україні.

Серед завдань навчальної дисципліни важливим визначено подальший розвиток фахових компетентностей (здатностей) керівника сучасної школи – питання, актуальне для українського суспільства. Адже директор школи є ключовою фігурою у забезпеченні функціонування і розвитку системної освітньої і адміністративно-господарчої діяльності закладу. Для з'ясування бачення його образу ми скористалися ідеями дослідників.

«Суттєва модернізація системи освіти передбачає передусім оновлення управлінської діяльності керівників освітніх закладів» – вважає Кравченко. Керівник навчального закладу – говорить вона – відіграє в цьому процесі ключову роль. Він знаходиться в центрі соціально-економічних та педагогічних перетворень, він координує, спрямовує працю педагогів, від його економічної грамотності, ініціативності, уміння приймати самостійні рішення стратегічного і тактичного характеру залежить ступінь успішної роботи закладу в цілому» [5].

За баченням авторів книги «Поza межами можливого: школа якою вона є» (2004), [8, с. 208–216], «Сьогоднішній школі потрібен «лідер-творець, лідер-розпорядник і лідер-учитель», лідер, здатний координувати неминучий, динамічно складний процес змін».

«Щоби бути ефективним, управління закладом освіти має спиратись на сучасні наукові підходи, перспективний педагогічний досвід – переконує О. Чернишов [14].

Аналізуючи освітні традиції у Великій Британії, А. Авшенюк відзначає як позитивну зміну спрямування стратегії професійної підготовки директорського корпусу на перехід від концепції директивного управління школою до підходу, який відводить директоріві роль менеджера динамічних змін у навчально-виховному процесі (А. Авшенюк (2006) [1].

Директор школи – «генератор змін» має бути готовим до подолання перешкод, таких, як: опір будь-якій новій ідеї; опір науково-теоретичним обґрунтуванням; опір технологічному прогресові; фінансово-економічний опір; соціальний опір; психологічний опір, авторитарна ментальність, стереотипність побудови уроку, підсвідоме прагнення залишити все, як є. (В. Гладкова, М. Лапшина (2004) [4, с. 228].

Цікаві результати виявило опитування учасників програми «Пілот 24» із різних куточків України, організованого Platfor.ma спільно з Центром інноваційної освіти «Про.Світ» і фондом WNISEF (грудень 2017 року) [2].

Інтерес до зазначеного опитування організатори програми пояснюють так: «Разом з реформою освіти перед школами постають і нові виклики: щоб ухвалювати ефективні рішення на місцях, потрібна відповідальність, стратегічне бачення і співпраця. Якнайкраще організувати процес можуть директори шкіл (грудень 2017 року)» [2].

«... простору для інновацій в освітній сфері більш ніж достатньо, а завдання директорів – не лише впроваджувати їх, а й створити умови для сталого розвитку шкіл. Ті, хто мислить стратегічно, можуть зробити успішними не лише свої навчальні заклади, а й майбутнє країни. Бо агенти цього майбутнього зараз сидять за партами і варті якісної освіти (А. Котенко) [2].

Але, на переконання Н. Самочко, заради досягнення гарних результатів шкіл керівники зацікавлені й у сталому її розвитку. Важливим для цього є прагнення учителів до інновацій. А що думають про це самі вчителі? За результатами дослідження Н. Самочко, лише трохи більше 10 % колективу її школи готові стати агентами змін в освіті, стільки ж – використовувати нові методики у роботі, решта скептично налаштовані до нововведень [2].

Інші директори-учасники проекту підтверджують, що їм також довелося боротися не лише з багаторічними стереотипами в організації роботи школи, а подекуди і зі спротивом батьків. Вони із задоволенням спостерігають за демократизацією школи, поліпшенням її матеріальної бази. Їм подобається брати участь в обговоренні програми розвитку, фасилітаційних сесіях. Разом з тим ініціативи мало, пропозиції обмежуються розвитком матеріальної бази (А. Котенко) [2].

Освітня реформа часто створює багато труднощів на місцях. Проте це нормально, ефективних змін без них не буває – переконливо доводить аналіз точок зору освітян. Підсумовуючи сказане, можна зазначити, що в уявленні респондентів про сучасного директора школи постає важлива його позиція як менеджера-лідера школи в інноваційних перетвореннях освітнього процесу, робота якого полягає у створенні «організації, яка навчається» та формує свій власний, новий та ефективний стиль управління закладом освіти.

В контексті висловлених ідей та мети дисципліни доцільним завданням визначаємо формування компетентностей керівника щодо виконання:

– адміністративної функції (здатність формувати освітню політику щодо забезпечення підручниками закладів середньої освіти з урахуванням досягнень вітчизняної і зарубіжної педагогіки; здатність організовувати процес управління системою забезпечення підручниками закладів середньої освіти відповідно до функцій управління та на основі набутих знань; здатність формулювати головні задачі, пов'язані з забезпеченням якості процесів підручникотворення та функціонування СЗП;

– аналітичної функції (здатність оцінювати вплив внутрішнього і зовнішнього середовища закладів середньої освіти на процеси їх забезпечення підручниками;

здатність аналізувати кадровий потенціал системи забезпечення підручниками закладів середньої освіти; здатність аналізувати й оцінювати нові ідеї світової педагогічної думки в контексті інноваційних можливостей закладу освіти;

– науково-дослідницької функції (здатність виявлення, формулювання і дослідження актуальних теоретико-практичних аспектів управління СЗП закладів середньої освіти в Україні та в країнах світу; здатність до розроблення методик і методичних рекомендацій щодо впровадження результатів наукових досліджень).

Зміст курсу побудований на основі аналізу наукових досліджень зарубіжних і вітчизняних освітян у галузі теорії підручника і практики його використання, нормативно-правової бази в галузі шкільної освіти США, документів ЮНЕСКО, департаменту освіти США, статистичних джерел. Зміст складається з 3-х модулів:

Модуль 1. Теоретико-методологічні основи управління системою забезпечення підручниками шкільної освіти у США.

Модуль 2. Сучасні тенденції в управлінні системою забезпечення підручниками шкільної освіти США.

Модуль 3. Механізми управління системою забезпечення підручниками закладів шкільної освіти США.

Відповідно до визначеного змісту програма передбачає формування у слухачів знань: історичних витоків і соціально-економічного контексту СЗП загальної середньої освіти в США; наукових концепцій і теорій, що впливали у США на формування змісту, добір форм і методів навчання школярів, і відповідно на підручник як засіб їх реалізації; концепцій менеджменту, на ідеях яких ґрунтуються сучасні моделі управління книговидавничою організацією та СЗП шкіл; термінології в освіті загалом і стосовно її підсистеми – управління забезпеченням підручниками – зокрема, її значення залежно від країни; сучасних тенденцій в управлінні СЗП шкіл у США в контексті реформування системи загальної середньої освіти цієї країни; положень освітнього законодавства США як основи нормативно-правового регулювання розвитку шкільної освіти, забезпечення якості надання освітніх послуг.

Визначені завдання реалізуються в межах лекційних занять, метою яких є ознайомлення з навчальною інформацією; формування основи для засвоєння навчального матеріалу у подальшій самостійній роботі. Перевагою лекції є її економічність: викладач подає матеріал за порівняно короткий час, що є важливим, коли визначений обсяг навчальних годин дуже обмежений. Разом з тим слід мати на увазі, що лекція більшою мірою є пасивним способом набуття знань: гальмується самостійне мислення. Але лекційні заняття є дієвими за умови їх здійснення методами активізації пізнавальної діяльності слухачів, завдяки яким підвищуються їхня активність і творча самостійність під час засвоєння знань, формуються практичні вміння і навички. Такий підхід визначає соціальне завдання сучасного навчання: не лише надавати знання, а й формувати стійкі мотиви їх поглиблення через самоосвіту, розвивати творчі здібності і навички самостійного наукового пізнання, сприяти самореалізації особистості. Застосування на лекціях сучасних методичних прийомів допомагає не лише сприймати й осмислювати інформацію, а й з ясовувати дискусійні наукові проблеми, оволодівати способами пошуку нових знань.

Знання не втрачають своєї цінності, але не менш важливим є вміння їх використовувати, особливо в ситуації мінливості середовища. Оволодіння теорією є лише передумовою професійного підходу керівника до розв'язання проблем забезпечення школи навчальною літературою. Відтак представлена програма акцентує на вміннях щодо застосування знань як очікуваного результату навчання з навчальної дисципліни для розв'язання практичних завдань СЗП, в т. ч. через підтримку інноваційних пошуків педагогів, спрямування їх професійного розвитку. Ця мета має бути реалізована на семінарських заняттях, де окрім викладу матеріалу слухачами за результатами вивчення і розуміння матеріалів посібника і першоджерел, використовуються ситуації дискусії, зіткнення різних поглядів на ту чи іншу проблему, створюються умови розв'язання проблем СЗП. В ході такої роботи відбувається формування спеціальних умінь і навичок, зокрема: умінь аналізувати теоретичні підходи і практичні шляхи реалізації теоретичних ідей щодо розвитку підручника і підручникотворення у США; умінь формувати систему менеджменту організації

(окремих підсистем\служб системи освіти) з урахуванням масштабів та аспектів діяльності щодо забезпечення закладів середньої освіти підручниками та іншими навчальними матеріалами; уміння організовувати взаємодію та функціональний розподіл робіт щодо забезпечення підручниками закладів середньої освіти між підрозділами, службами, працівниками освітньої установи\закладу середньої освіти; уміння делегувати повноваження, розподіляти права, відповідальність та обов'язки між виконавцями-учасниками процесів забезпечення підручниками закладів освіти; уміння впроваджувати наукові методи управління якістю продукції (навчальних матеріалів), формувати банк стандартів, технічних умов створення і видання шкільного підручника, слідкувати за змінами у них; уміння виявляти й аналізувати сучасні тенденції в управлінні забезпеченням підручниками шкільної освіти в Україні та в інших країнах світу; уміння аналізувати кадрові процеси та явища в СЗП, продуктивність праці у динаміці та розробляти заходи щодо її підвищення; уміння визначати головні вимоги щодо методичного апарату підручників нового покоління з урахуванням доцільності використання ідей американських колег; уміння здійснювати моніторинг нормативно-правової бази, яка регламентує розвиток освітнього книговидання і СЗП в Україні та в інших країнах світу; уміння характеризувати особливості механізмів управління СЗП шкільної освіти у США та в Україні.

Важливо, що в процесі вивчення дисципліни за результатами порівняльного аналізу вітчизняного й американського досвіду відбувається формування розуміння та критичне осмислення отриманої інформації щодо: сутності державної політики щодо СЗП загальної середньої освіти; сутності реформування шкільної освіти як головної тенденції її розвитку; ролі і місця підручника в освітній і культурній сферах в процесі його еволюційного розвитку; складних взаємозв'язків, що складаються між системою освіти, її системою забезпечення підручниками та системою шкільного книговидання; нової ролі вчителя у підручникотворенні і забезпеченні підручниками освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснений аналіз дає підстави для висновків:

Оволодіння досвідом зарубіжної педагогічної теорії і практики у сфері забезпечення шкільної освіти підручниками в процесі вивчення зазначеної дисципліни під час підвищення кваліфікації сприяє збагаченню форм і методів діяльності керівників шкіл щодо управління СЗП.

Опанування керівними кадрами шкіл новими видами і сферами управлінської діяльності може слугувати базисом для організації внутрішньошкільної системи безперервного професійного розвитку вчителів, у тому числі у напрямі їх підготовки до авторської діяльності.

Важливим фактором, що впливає на розвиток компетентностей керівників в процесі вивчення дисципліни, є створення оптимальних психолого-педагогічних умов для навчальної діяльності, зокрема:

– проблематизація та діалогізація освітнього процесу, що передбачає застосування на заняттях активних методів навчання (проблемний виклад навчального матеріалу, дискусія щодо проблемних ситуацій в СЗП);

– мотивування до рефлексії, що передбачає критичне осмислення й усвідомлення теоретичного знання, самоаналіз власної діяльності з управління СЗП, реалізацію на цій основі отриманих знань;

– організація ефективної взаємодії, що передбачає спеціально організовану узгоджену діяльність, спрямовану на продуктивне педагогічне спілкування учасників процесу навчання для розв'язання значущих для них проблем чи завдань СЗП.

Перспективним вбачається вивчення можливостей уведення до змісту підвищення кваліфікації результатів наукових досліджень досвіду розвинених країн з проблем управління СЗП.

Література

1. Авшенюк А. Підготовка директора школи до інноваційної діяльності у Великій Британії. URL: <https://osvita.ua/school/method/1297/>
2. Виклик до директора: що можуть керівники опорних шкіл. URL: <https://platfor.ma/topic/vyklyk-dyrektora-shho-mozhut-kerivnyky-opornyh-shkil/>

3. Воробйова Н. М. Формування професійної компетентності новопризначеного керівника закладу загальної середньої освіти в процесі підвищення кваліфікації. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2019. № 65. С. 7–17. URL: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/handle/123456789/6290>
4. Гладкова В. М., Лапшина М. І. Директор школи як лідер змін. С. 227–232. URL: [pnpu.edu.ua http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/gladkova](http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/gladkova)
5. Кравченко Г. Ю. Формування управлінської компетентності керівника навчального закладу в умовах післядипломної педагогічної освіти: презентація. URL: <https://svitppt.com.ua/rizne/formuvannya-upravlinskoj-kompetentnosti-kerivnika-navchalnogo-zakladu-v-umovah-pislyadiplomnoi-pedagogichnoi-osviti.html> (дата звернення: 01.02. 2023).
6. Нові вимоги до компетентностей керівників шкіл в Україні: посіб. для слухачів закладів післядипломної педагогічної освіти, керівників закладів загальної середньої освіти, здобувачів вищої освіти за спеціалізаціями «Управління навчальним закладом» та «Управління проектами» / О. М. Отич, Л. К. Задорожна, З. В. Рябова, Л. М. Оліфіра та ін.; за заг. ред. О. М. Отич, Л. К. О. де Фонтана; НАПН України, УВУПО, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», КВЗО «Одес. акад. неперв. освіти», КультурКонтакт Австрія. Київ, 2018. 74 с.
7. Петренко Л. М. Аналіз концепцій розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*: зб. наук. пр. / Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України; Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський інженерно-педагогічний університет». Київ; Сімферополь, 2012. Вип. 3. С. 21–26.
8. Поза межами можливого: школа якою вона є / За ред. М. Мосієнко. Київ: Шкільний світ, 2004. 264 с.
9. Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації керівних кадрів закладів загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції "Нова українська школа". Наказ міністерства освіти і науки України 13.12.2018. № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1392729-18#Text>
10. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти. Наказ МОН № 904 від 12.10.2022 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/87557/
11. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти». Наказ Мінекономіки №568-21 від 17.09.2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf>
12. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: розроб. МОН України, затв. Наказом М-ва розвитку, економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736 від 23.12.2020 р. URL: <https://nus.org.ua/news/zat...> (дата звернення: 07.03.2023).
13. Сучасні тенденції в управлінні системою забезпечення підручниками загальної середньої освіти США програма навчальної вибіркової дисципліни: програма навчальної вибіркової дисципліни (галузь знань: 07 "Управління та адміністрування", спеціальність: 073 "Менеджмент", освітня програма "Менеджмент в освіті" за видом освітньої діяльності: підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти й установ, що надають освітні послуги) / розробн. Ельбрехт О.М. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 19 с.
14. Чернишов О. Професійне зростання керівників шкіл. Освіта.ua 05.05.2008. URL: <https://osvita.ua/school/method/1744/>
15. Alsubaie, M.A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7 (9), 106–107. Available: URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095725.pdf>
16. Elbrekht, O.M., Bakhov, I., Vukolova, K., & Kostenko, L.D. (2021). Preparing teachers in the professional development system for participation in textbook development in the USA. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14 (33), e169111. URL: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16911>
17. Pears, D. (1988). A guide to planning and administrating government school projects. With special emphasis on costreduction factors. Paris: UNESCO, 95 p.

References

1. Avsheniuk A. Pidhotovka dyrektora shkoly do innovatsiinoi diialnosti u Velykii Brytanii [Training of school principals for innovative activities in Great Britain]. URL: <https://osvita.ua/school/method/1297/> [in Ukrainian].
2. Vyklyk do dyrektora: shcho mozhut kerivnyky opornykh shkil [A challenge to the principal: what can leaders of support schools do]. URL: <https://platfor.ma/topic/vyklyk-dyrektora-shho-mozhut-kerivnyky-opornykh-shkil/> [in Ukrainian].
3. Vorobiova, N.M. (2019). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti novopryznachenoho kerivnyka zakladu zahalnoi serednoi osvity v protsesi pidvyshchennia kvalifikatsii [Formation of the professional competence of the newly appointed head of the institution of general secondary education in the process of professional development.]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of engineering and pedagogical education*. No 65. P. 7–17. URL: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/handle/123456789/6290> [in Ukrainian].
4. Hladkova, V.M. & Lapshyna, M.I. Dyrektor shkoly yak lider zmin [The school principal as a leader of change]. P. 227–232. URL: [pnpu.edu.ua http://dspace.pnpu.edu.ua>bitstream>gladkova](http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/gladkova) [in Ukrainian].
5. Kravchenko, H.Yu. Formuvannia upravlinskoj kompetentnosti kerivnyka navchalnogo zakladu v umovakh pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity [Formation of managerial competence of the head of the educational institution in the conditions of postgraduate pedagogical education]. URL: <https://svitppt.com.ua/rizne/formuvannya-upravlinskoj-kompetentnosti-kerivnika-navchalnogo-zakladu-v-umovah-pislyadiplomnoi-pedahogichnoi-osviti.html> (data zvernennia: 01.02.2023) [in Ukrainian].
6. Novi vymohy do kompetentnosti kerivnykiv shkil v Ukraini [New requirements for the competencies of school leaders in Ukraine]. (2018) / O.M. Otych, L.K. Zadorozhna, Z.V. Riabova, L.M. Olifira ta in.; za zah. red. O.M. Otych, L.K. O. de Fontana; NAPN Ukrainy, UVUPO, DVNZ «Un-t menedzh. osvity», KVZO «Odes. akad. neperv. osvity», KulturKontakt Avstriia. Kyiv [in Ukrainian].
7. Petrenko, L.M. (2012). Analiz kontseptsii rozvytku informatsiino-analitychnoi kompetentnosti kerivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Analysis of the concepts of development of informational and analytical competence of managers of vocational and technical educational institutions]. *Profesiina osvita: problemy i perspektyvy – Professional education: problems and prospects*. Kyiv; Simferopol. Issue 3. P. 21–26. [in Ukrainian].
8. (2004). Poza mezhamy mozhyvoho: shkola yakoiu vona ye [Beyond the possible: school as it is] (M. Mosiienko (Ed.)). Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
9. (2018). Pro zatverdzhennia Typovoi osvitnoi prohramy orhanizatsii i provedennia pidvyshchennia kvalifikatsii kerivnykh kadriv zakladiv zahalnoi serednoi osvity vidpovidno do vymoh Kontseptsii "Nova ukrainska shkola" [On the approval of the Standard educational program of the organization and the improvement of the qualifications of management personnel of general secondary education institutions in accordance with the requirements of the "New Ukrainian School" Concept]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1392729-18#Text> [in Ukrainian].
10. (2022). Pro zatverdzhennia Typovoi prohramy pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv zakladiv zahalnoi serednoi osvity, yaki vprovadzhuut novyi Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [On the approval of the Standard program of professional development of teachers of general secondary education institutions implementing the new State standard of basic secondary education]. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/87557/ [in Ukrainian].
11. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Kerivnyk (dyrektor) zakladu zahalnoi serednoi osvity» [About the approval of the professional standard "Head (director) of a general secondary education institution"]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/-Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf> [in Ukrainian].
12. Profesiinyi standart za profesiinomy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoio osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)» [Professional standard for the professions "Teacher of elementary classes of a general secondary education institution", "Teacher of a general secondary education institution", "Teacher of primary education (with junior specialist diploma)"]. URL: <https://nus.org.ua/news/zat...> (data zvernennia: 07.03.2023) [in Ukrainian].
13. (2020). Suchasni tendentsii v upravlinni systemoiu zabezpechennia pidruchnykamy zahalnoi serednoi osvity SShA prohrama navchalnoi vybirkovoi dystsypliny [Modern trends in the management of the system of providing textbooks for the general secondary education of the

USA, the program of the educational selective discipline]. (O.M. Elbrekht (Ed.)). Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

14. Chernyshov, O. (2008). Profesiine zrostannia kerivnykiv shkil [Professional growth of school leaders]. URL: <https://osvita.ua/school/method/1744/> [in Ukrainian].

15. Alsubaie, M.A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7 (9), 106–107. Available: URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095725.pdf> [in English].

16. Elbrekht, O.M., Bakhov, I., Vukolova, K., & Kostenko, L.D. (2021). Preparing teachers in the professional development system for participation in textbook development in the USA. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14 (33), e169111. URL: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16911> [in English].

17. Pears, D. (1988). A guide to planning and administrating government school projects. With special emphasis on costreduction factors. Paris: UNESCO [in France].

Elbrecht O.

Doctor of pedagogical sciences, professor,
chief researcher of the scientific and methodical department
ensuring the publication of educational literature
State Scientific Institution "Institute of Modernization of the Content of Education"
om_elbrekht@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0470-2408

IMPROVEMENT OF QUALIFICATIONS AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF THE SUPERVISOR S COMPETENCES REGARDING THE MANAGEMENT OF THE SCHOOL TEXTBOOK SUPPLY SYSTEM

The article examines the theoretical and praxeological foundations of the development of professional competence of managerial staff of general secondary education institutions in the system of professional development. It is well-founded that transformational changes in society lead to rethinking and expansion of educational institution management functions and, accordingly, new requirements for improving the qualifications of management personnel.

Special attention is focused on the issues of managing the system of providing school education with educational literature, which are of great importance in Ukraine in the context of education reform in the conditions of dynamic changes. The expediency of introducing the results of scientific research on the problems of managing the textbook supply system into the content of professional development has been revealed.

It has been proven that the formation of the professional competences of managers regarding the management of the specified system is facilitated by the enrichment of the content of advanced training with programs of variable disciplines that highlight the experience of foreign colleagues. As an example, the discipline "Modern trends in the management of the textbook provision system of general secondary education in the USA" is given, designed to ensure the formation of theoretical knowledge and the improvement of practical training of managers based on the familiarization of course participants with the experience of American colleagues.

The content of the educational discipline program was analyzed in relation to its contribution to the formation of the manager s professional competences in managing the textbook supply system. The advantages of active forms of classes and creative tasks for students are shown in the paper.

Key words: professional development; cadre; institution of general secondary education; textbook provision system; management; managerial qualification; formation of competences; variable discipline.

УДК 378.147:376.1

DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-127-134

Качалова Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
tetyana0210@ukr.net
orcid.org/0000-0002-3010-3874

Новгородський Р. Г.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
novgorodskiy-777@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6021-3065

Останіна Н. С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
3777nina@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8247-620X

Криловець М. Г.

доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
km50@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8322-9606

Левандовський М. Ю.

аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
miwadn@gmail.com
orcid.org/0009-0008-7917-5001

**ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО:
СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА**

У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування інклюзивної компетентності викладача закладу вищої освіти, яка полягає в тому, що сучасний працівник ЗВО повинен бути готовий до реалізації педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та вміти його створювати. Подано аналіз сутності дефініції «інклюзивна компетентність педагога ЗВО» крізь призму поглядів сучасних науковців з педагогіки, спеціальної педагогіки, психології та спеціальної психології. В статті наголошується, що інклюзивна компетентність викладача є складовою його професійної компетентності.

Автори визначають сутність інклюзивної компетентності викладача закладу вищої та розкривають її значення в організації та реалізації інклюзивного навчання студентів з особливими освітніми потребами. В статті науковці стверджують, що інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти – це інтегральний компонент професійної компетентності, який має свою структуру: мотиваційний, когнітивний, рефлексивний та операційний елементи.

Дослідники пропонують розглядати нову модель професійної компетентності педагога вищої школи, яка має охоплювати різні сфери – інформаційну, комунікативну, продуктивну, морально-психологічну, предметно-операційну. Відповідно професійна діяльність педагога викладача закладу вищої освіти має включати питання розробки індивідуальних програм розвитку студента з ООП, обізнаність у сфері різних нозологій дітей з ООП, підвищення особистісного професійного рівня щодо використання інноваційних технологій у роботі з дітьми з ООП їх оцінювання та створення безбар'єрного освітнього середовища.

Аналізуючи особливості інклюзивної компетентності викладача ЗВО дослідники подають аналіз її основних складових (мотиваційний компонент, когнітивний компонент, операційний компонент та рефлексивний компонент).

Ключові слова: студент з особливими освітніми потребами, заклад вищої освіти,

викладач ЗВО, інклюзивна компетентність, професійна компетентність, інклюзивне освітнє середовище.

Постановка проблеми. Соціальна інклюзія та створення безбар'єрного середовища в системі вищої освіти в Україні традиційно розглядаються у контексті політики щодо людей з інвалідністю, представників маломобільних груп. Проте, як свідчить зарубіжний досвід, такий методологічний підхід є дещо звуженим і не характерний для сучасної європейської та світової практики. Європейські держави вважають продуктивнішими ширші напрями політики щодо інклюзії та безбар'єрності і до цільових груп залучають не лише осіб з функціональними порушеннями працездатності та інвалідністю, а й людей старшого віку, дітей, які залишилися без батьківського піклування, молодь з обмеженими соціальними навичками, які перебували в умовах соціальної ізоляції (відбували або відбувають покарання в пенітенціарній установі). Це створює ширші можливості для залучення різних груп громадян до соціальних процесів.

Зазначимо, що ефективна державна політика щодо усунення бар'єрів для повноцінної участі громадян у економічному та соціальному житті своїх громад, їх соціальна інклюзія не лише захищає фундаментальні права та поліпшує їх комфортне проживання й самопочуття, а й знижує загальну суспільну напругу та прискорює економічний розвиток держави. Зокрема, дослідження характерних особливостей та механізмів створення інклюзивного освітнього середовища забезпечує право на вищу освіту та професійну діяльність студентської молоді з особливими освітніми потребами.

Результати досліджень у сфері вищої інклюзивної освіти переконливо доводять, що її основою та водночас умовою її успіху є кваліфікованість, психолого-педагогічні та методичні компетентності викладачів, розуміння ними ідеї інклюзії та готовність до роботи в умовах інклюзивного навчання. Важливого значення набуває нова модель професійної компетентності педагога вищої школи, які охоплюють різні сфери, зокрема:

- інформаційну (уміння здобувати, опрацьовувати та переробляти інформацію, а також використовувати інформаційно-комунікаційні технології);
- комунікативну (уміння бути зрозумілим і щирим, вміти працювати в команді з метою досягнення максимального результату навчання);
- продуктивну (уміння працювати задля отримання високих навчальних результатів, приймати рішення, залучати до проведення освітнього процесу інших фахівців, зокрема психолога, дефектолога, сурдопедагога, тифлопедагога, логопеда та ін.);
- морально-психологічну (наявність сформованих відповідних особистих якостей, психологічну готовність до роботи зі студентами з особливими освітніми потребами та наявність ціннісних орієнтацій, що відповідають гуманістичному підходу до студентів з ООП);
- предметно-операційну (наявність глибоких професійних знань, навичок та вмінь, а також ефективних методик організації навчання студентів з ООП) тощо.

Відповідно специфіка професійної діяльності викладачів закладу вищої освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища вимагає від викладача відповідно високого рівня інклюзивної компетентності з питань:

1. розробки індивідуальної індивідуальних освітніх маршрутів;
2. організації навчання й психолого-педагогічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами за різними нозологіями;
3. розробка і використання ефективних інноваційних педагогічних технологій, оцінювання студентів з ООП;
4. створення інклюзивного освітнього середовища (із запровадженням антибулінгових програм).

Саме вище перерахований комплекс вище окреслених знань і вмінь, які є необхідними для виконання професійних функцій викладача закладу вищої освіти в умовах інклюзивного навчання і є, на наш погляд, «інклюзивною компетентністю».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень засвідчує неухильне зростання наукового інтересу до створення інклюзивного освітнього середовища в закладах вищої освіти. Наприклад, проблема підготовки педагогічних працівників, зокрема у сфері спеціальної освіти до роботи з дітьми з особливими потребами розглядалися такими науковцями, як В. Гладуш, І. Малишевська, О. Мартинчук, С. Миронова, Л. Руденко, Д. Супрун, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. Об'єктом їхньої уваги стали і концептуальні засади професійної підготовки різнопрофільних фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, і компетентісний підхід до фахової підготовки фахівців зі спеціальної освіти, і готовність корекційних педагогів до професійної діяльності, основні компоненти професійної компетентності спеціального та клінічного психолога, і складові професійної підготовки психолога в галузі спеціальної освіти, і проблеми підготовки учителів-дефектологів у закладах вищої освіти України.

Проте, дослідження системи організації інклюзивного навчання та його супроводу в умовах закладів вищої освіти України свідчать про:

- відсутність достатньої кількості підготовлених фахівців для роботи зі студентами з особливими освітніми потребами;
- недостатній рівень інклюзивної компетентності викладацького складу;
- низький рівень супроводу «студентів з особливими освітніми потребами»;
- недостатнє спеціальне обладнання аудиторій, тренінгових кімнат та облаштування безбар'єрного освітнього середовища закладу вищої освіти;
- недостатність залучення студентської аудиторії до супроводу студентів з особливими освітніми потребами.

Незважаючи на високу потребу в інклюзивній освіті молоді з особливими освітніми потребами, її реалізація відбувається з великими труднощами і на даний момент знаходиться на етапі наукових дискусій. На сьогодні ще повністю не сформовано комплекс нормативно-правових та методичних документів, науково-обґрунтованих розробок і рекомендацій, що мали б забезпечити і регулювати організацію освітнього процесу студентів з особливими освітніми потребами в закладах вищої освіти України; не фінансується придбання спеціального обладнання для безбар'єрного пересування студентів з ООП. У зв'язку з чим виникає потреба в розробленні та упровадженні освітніх програм підготовки фахівців з інклюзивної освіти та програми формування і розвитку інклюзивної компетентності викладачів закладів вищої освіти, розробленні навчально-методичних комплексів із циклу предметів.

Таким чином, **мета** дослідження полягає в уточненні змісту сутності поняття «інклюзивна компетентність» викладача закладу вищої освіти. Визначена мета зумовлена існуючими протиріччями:

1. Між наявністю попиту на інформацію щодо діяльності європейських студій у сфері розвитку інклюзивної освіти та відсутністю досвіду реалізації європейських концепцій і принципів соціальної інклюзії в системі вищої освіти України.
2. Між наявністю законодавчо затвердженого права громадянина України на освіту і відсутністю реальних умов його реалізації.
3. Між необхідністю науково обґрунтованих підходів і технологій формування соціально-інклюзивних компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери і вчителів загальноосвітніх закладів і відсутністю ґрунтовних наукових досліджень цього напрямку, освітніх програм та методичного забезпечення.
4. Між потребою у педагогічних кадрах, які б володіли відповідними фаховими соціально-інклюзивними компетентностями та відсутністю системи удосконалення професійної підготовки викладачів закладу вищої освіти до реалізації соціальної інклюзії в освітньому середовищі.

Зарубіжний досвід інклюзивної освіти свідчить про те, що його головна ідея виключає дискримінацію осіб з особливими освітніми потребами та забезпечує рівне ставлення до всіх людей, до того ж створює спеціальні умови для інтеграції та включення в процес інклюзії молодих людей з ООП.

Проблеми студентської молоді з особливими освітніми потребами викликають великий інтерес як у зарубіжній (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Еріксон та ін.), так і у вітчизняній (Б. С. Братусь, В. І. Бондар, А. М. Колупаєва, А. Г. Шевцов та ін.) психолого-

педагогічній науці. В їх роботах обґрунтовані принципові положення про особливості розвитку психічних процесів у дітей різного віку, ролі корекційного виховання в підготовці до школи, механізми формування їх соціально-комунікативної активності. У дослідженнях вчених вивчалася історія становлення та розвитку окремих напрямків спеціальної освіти дітей шкільного віку з різними психофізичними порушеннями, а також аналізувалася історія виникнення наукових поглядів на ті, чи інші прояви аномального розвитку і засоби їх психолого-педагогічної корекції. Однак, аналіз досліджень показує, що інклюзія в системі вищої освіти є недостатньо дослідженою в педагогіці вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Процеси сучасної європейської інтеграції України тісно пов'язані зі змінами не лише системи національного законодавства в частині його адаптації до принципів та норм міжнародного і європейського права у сфері освіти, а й із докорінним переглядом самих основ забезпечення права на освіту молоді з особливими освітніми потребами.

На сьогодні інклюзивна вища освіта в Україні розвивається на основі новітніх принципів європейських програм і освітніх практик навчання та соціалізації молоді з особливими освітніми потребами, що сприяють успішній адаптації та соціальній інтеграції студентів.

Наразі проблеми професійної підготовки фахівців різної сфери до роботи з дітьми з особливими потребами є актуальною і досліджуваною проблемою, про що свідчать дослідження сучасних науковців А. Колупаєвої (деінституціалізаційні процеси в Україні, щодо дітей з особливими потребами), О. Мартинчук (підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі), Д. Супрун (професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти), Т. Скрипник (впровадження ефективного інклюзивного навчання для дітей з розладами аутистичного спектра), З. Шевців (професійна підготовка вчителів початкової ланки до роботи в інклюзивному середовищі), А. Шевцов (методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я), О. Шульженко (психологічні чинники готовності психологів до корекційної діяльності), Д. Шульженко та В. Синьов (готовність фахівців спеціальної освіти до роботи з дітьми з особливими потребами) та ін. Думки дослідників зосереджені, в цілому, на підготовці фахівців спеціальної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, але малодослідженими залишаються питання інклюзивної компетентності науково-педагогічних працівників ЗВО при взаємодії в освітньому процесі зі студентами з особливими освітніми потребами.

Визначимо сутність поняття «компетентність». Зазвичай у науковому обігу під компетентністю розуміють соціально зумовлені вимоги до рівня професійної підготовки фахівця, а «компетентність» – це інтегральна інтегративна якість особистості, яка визначає і обумовлює рівень відповідності цим вимогам.

Інший дослідник Владислав Сериков, розглядає компетентність з двох різних підходів. З одного боку компетентність – це індивідуально-психологічна особливість, яка описує внутрішні здібності та вміння людини. З іншого боку, компетентність може бути сприйнята як відповідність зовнішнім соціальним вимогам та нормам, необхідним для якісної та продуктивної діяльності в певній сфері [3, с. 92]. Тобто, компетентність – це не лише набір знань, але й здатність використовувати їх для виконання завдань та задоволення потреб, що ставить суспільство. Це інтегративна властивість особистості, що об'єднує зовнішні вимоги та внутрішні ресурси для досягнення успішних результатів у відповідній сфері. Отже, компетентність може бути сприйнята як індивідуальний потенціал людини та як сукупність знань, умінь та навичок, які необхідні для досягнення вимог та стандартів, встановлених суспільством для визначеної галузі чи професії; сукупність реалізованих компетенцій.

Варто звернути увагу на праці сучасних дослідників, як С. Максимюк, Н. Мойсеюк, Т. П'ятакова, Н. Фіголь та інш., які поняття «інклюзивна компетентність» розглядають з різних ракурсів:

- як рівень знань і умінь, які потрібні для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання;

- як необхідний обсяг знань та умінь, які дозволяють виконувати професійні функції з урахуванням особливих потреб молоді з порушеннями у здоров'ї, інтегруючи

їх у середовище закладу середньої освіти та створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку;

– як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання. Отже, поняття інклюзивної компетентності об'єднує різні аспекти знань, вмінь та властивостей, що дозволяють працювати з молоддю з особливими потребами та забезпечувати їх навчання та розвиток в інклюзивному освітньому середовищі.

У визначенні дефініції «інклюзивна компетентність педагога ЗВО» ми також переконані, що це поняття є відображенням ознак професіоналізму і професійної майстерності викладача та є рівнем його професійних знань і вмінь, які необхідні для ефективного працювати зі студентами з різними особливими освітніми потребами та здібностями в умовах інклюзивного навчання в закладі вищої освіти. Проте, інклюзивна компетентність викладача є не лише простою комбінацією знань та навичок, що орієнтовані на вирішення реальних завдань, але й передбачає усвідомлення відповідальності за результати власної освітньої діяльності [3, с. 90]. Тобто інклюзивна компетентність охоплює розуміння різних особливостей студентів з особливими освітніми потребами, здатність створювати інклюзивне навчальне середовище, адаптувати методи і засоби навчання для задоволення різних стилів навчання, розвивати індивідуальний підхід до кожного студента, забезпечувати рівні можливості для всіх їх, незалежно від їхньої фізичної, психологічної чи інтелектуальної спроможності. Інклюзивна компетентність має також включати уміння співпрацювати з батьками та іншими фахівцями, створювати партнерські взаємини з метою оптимізації навчального процесу та досягнення найкращих результатів для кожного студента.

Аналіз особливостей категорії «студенти з особливими освітніми потребами» дає можливість стверджувати, що вона є багаточисельною і різноманітною. У зв'язку з цим у закладі вищої освіти виникає потреба створення єдиного інклюзивного освітнього простору, який би був пристосований до різних потреб усіх студентів, а не лише здобувачів визначеної категорії. Знання особливостей молодшої людини з ООП дозволить створювати різні освітні маршрути та організовувати єдине інклюзивне освітнє середовище. У зв'язку із вище сказаним, інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти повинна передбачати наявність у педагога здатності здійснювати свої професійні функції, враховуючи різні освітні потреби студентів.

Важливо зазначити, що кожен педагог закладу вищої освіти повинен володіти певним рівнем підготовленості до реалізації професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, адже інклюзія потребує від нього високого професіоналізму, творчості, володіння не тільки знаннями в галузі спеціальної педагогіки, але і здатністю застосовувати їх у нестандартних ситуаціях.

Ми поділяємо думку сучасних дослідників (Т. Соловей, М. Чайковський, Н. Фголь) щодо того, що основними складовими «інклюзивної компетентності викладача закладу вищої освіти» виступають такі компоненти: **мотиваційний компонент, когнітивний компонент, операційний компонент та рефлексивний компонент.**

Показниками сформованості мотиваційного компоненту є:

- усвідомлена значимість проблеми інтеграції осіб з особливими освітніми потребами у суспільство та можливості вибору ними способу отримання освіти;
- спрямованість на реалізацію інклюзивних підходів в умовах закладу вищої освіти;
- сукупність мотивів різних груп, спрямованих на здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти [3, с. 91–92].

Важливо зазначити, що мотивація інклюзивної діяльності викладача закладу вищої освіти виникає лише за умови існування певної потреби у такій діяльності та за наявності її стимулювання [2, с. 54–57].

Когнітивний компонент має свої показники:

- спеціальні психолого-педагогічних, медико-соціальні і методичні знання та досвід організації пізнавальної діяльності зі здобувачами вищої освіти з особливими освітніми потребами;
- наявність знань і усвідомлення специфіки роботи, технологій і методів професійної педагогічної діяльності в умовах інклюзивного середовища ЗВО;

- знання та розуміння специфічних особливостей і проблем студентів з ООП.

Варто зазначити роль саме інклюзивних знань, які пов'язані із знаннями про сам процес інклюзії: інклюзивну освіту, інклюзивне навчання, інклюзивну школу, інклюзивні класи тощо, які мають інтегрований характер і об'єднують комплекс дефектологічних, медико-біологічних, психологічних, соціально-педагогічних, юридичних та інших знань [1, с. 61].

Рефлексивний компонент включає наступні показники:

- здатність до аналізу досвіду впровадження інклюзивних підходів у навчання осіб з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти;
- здатність адекватно оцінювати результати власної пізнавальної та професійної діяльності, її аналіз, оцінювання і виправлення власних помилок;
- здатність задовольняти потреби у професійному й особистісному зростанні та підвищувати рівень своєї інклюзивної компетентності.

Операційний компонент охоплює засвоєні способи і досвід виконання конкретних практичних професійних дій в інклюзивному освітньому процесі в умовах закладу вищої освіти.

Висновки. Таким чином, можемо зазначити, що інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти – це інтегральний компонент професійної компетентності, який має свою структуру: мотиваційний, когнітивний, рефлексивний та операційний елементи.

Рівень сформованості інклюзивної компетентності викладача ЗВО визначається за такими критеріями:

- наявність особистісного інтересу до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання;
- вмотивованість на досягнення успіху в інклюзивній діяльності;
- наявність сформованих професійних і особистісно значущих якостей особистості: гуманність, толерантність, альтруїзм, відповідальність, любов до дітей, педагогічна інтуїція, доброзичливість, комунікабельність, емпатія, такт, спостережливість, педагогічний оптимізм, витримка та ін.);
- володіння загальнонауковими, загальнокультурними, психолого-педагогічними та інклюзивними знаннями;
- володіння технологіями організації інклюзивного навчання в закладі вищої освіти.

Таким чином, нова місія викладача закладу вищої освіти в умовах інклюзивного середовища потребує високого рівня професійної підготовки, а інклюзивна компетентність забезпечить ефективність його професійної діяльності.

Література

1. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2015. 117 с.
2. Карплюк С. О. Роль мотиваційного компонента професійно-педагогічної діяльності вчителів інформатики у контексті організації взаємонавчання учнів. *Вісник Житомирського держ. ун-ту*. 2010. Вип. 54. С. 54–57.
3. Кальченко Л. В. Формування інклюзивної компетентності викладачів як чинник розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами. *Тези доповідей IX Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна». 2016. С. 89–97.
4. Стандарт вищої освіти України. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2019. 19 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/-2019/11/22/2019-11-22-015-B.pdf>
5. Фіголь Н. А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 77. 2020. С. 199–202. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/-33347/Fihol>
6. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 2012. № 2. С. 15–21.

References

1. Boichuk, Y.D., Borodina, O.S., & Mykytiuk, O.M. (2015). *Inklyuzyivna kompetentnist maibutnoho vchytelia osnov zdorov ia* [Inclusive competence of the future teacher of the basics of health]. Kharkiv: KhNPU im. H.S. Skovorody [in Ukrainian].
2. Karpliuk, S. (2010). Rol motyvatsiinoho komponenta profesiino-pedahohichnoi diialnosti vchyteliv informatyky u konteksti orhanizatsii vzaiemonavchannia uchniv [The role of the motivational component of the professional and pedagogical activity of informatics teachers in the context of the organization of mutual learning of students]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho un-tu – Gazette of Zhytomyr State. university*, Issue (54), P. 54–57 [in Ukrainian].
3. Kalchenko, L.V. (2016). Formuvannia inklyuzyvnoi kompetentnosti vykladachiv yak chynnyk rozvytku sotsialno-pedahohichnoi roboty z moloddu z osoblyvymy potrebamy [The formation of inclusive competence of teachers as a factor in the development of socio-pedagogical work with young people with special needs]. *Tezy dopovidei IKh Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Abstracts of reports of the IX All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*, P. 89–97. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1931/Kalchenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukrainian].
4. Standart vyshchoi osvity Ukrainy. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Standard of higher education of Ukraine. Ministry of Education and Science of Ukraine]. (2019). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-015-B.pdf> [in Ukrainian].
5. Fihol, N.A. (2020). Inklyuzyivna kompetentnist pedahoha: teoretychnyi aspekt [Inclusive competence of the teacher: theoretical aspect]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the M.P. Drahomanov NPU*. Issue 77, P. 199–202. URL: <https://enpui.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/33347/Fihol> [in Ukrainian].
6. Chajkovskij, M.M. (2012). Inklyuzivna kompetentnist yak skladova profesijnoi kompetentnosti subektiv navchalno-vixovnogo procesu [Inclusive competence as a component of professional competence of subjects of the educational process]. *Pedagogika i psixologiya profesijnoi osviti – Pedagogy and psychology of professional education*, No 2, P. 15–21 [in Ukrainian].

Kachalova T.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor
of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
tetyana0210@ukr.net
orcid.org/0000-0002-3010-3874

Novhorodskiy R.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor
of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
novgorodskiy-777@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6021-3065

Ostanina N.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor
of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
3777nina@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8247-620X

Krylovets M.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department
of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
km50@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8322-9606

Levandovskiy M.

Graduate student of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
miwadn@gmail.com
orcid.org/0009-0008-7917-5001

**INCLUSIVE COMPETENCE OF A TEACHER OF A HIGHER
EDUCATION INSTITUTION: ESSENCE, STRUCTURE**

The article substantiates the relevance of the problem of forming the inclusive competence of a higher education institution teacher, which is that a modern HEI employee should be ready to implement pedagogical activities in an inclusive educational environment and be able to create it. The article analyzes the essence of the definition of "inclusive competence of a higher education teacher" through the prism of the views of modern scholars in pedagogy, special pedagogy, psychology and special psychology. The article emphasizes that the inclusive competence of a teacher is a component of his or her professional competence.

The authors define the essence of the inclusive competence of a university teacher and reveal its importance in the organization and implementation of inclusive education for students with special educational needs. In the article, the researchers argue that the inclusive competence of a higher education teacher is an integral component of professional competence, which has its own structure: motivational, cognitive, reflective and operational elements.

The researchers propose to consider a new model of professional competence of a higher education teacher, which should cover various areas – informational, communicative, productive, moral and psychological, subject and operational. Accordingly, the professional activity of a higher education teacher should include the development of individual development programs for students with SEN, awareness of various nosologies of children with SEN, raising personal professional level in the use of innovative technologies.

Key words: student with special educational needs, institution of higher education, teacher of higher education, inclusive competence, professional competence, inclusive educational environment.

УДК 374.28(09)

DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-135-141

Останіна Н. С.

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
3777nina@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8247-620X

Качалова Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
tetyana0210@ukr.net
orcid.org/0000-0002-3010-3874

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ
ПОЗАШКІЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Автор статті висвітлює та аналізує проблему формування професійної компетентності працівників, педагогів позашкільних закладів в умовах вищої школи. Визначена мета статті. Акцентована увага на тому, що у змісті формальної вищої освіти все більше уваги надається формуванню та розвитку компетентностей майбутніх спеціалістів гуманістичного спрямування, наголошено на необхідності вміти безперервно вчитися впродовж життя.

На основі сучасної психолого-педагогічної літератури розкрито поняття «навчально-виховний процес закладу позашкільної освіти». Автор підкреслює, що в парадигмі навчання впродовж життя формальна вища освіта розглядається як відправна, де з часом змінюються пріоритети у вимогах до компетентностей працівників. Автором схарактеризовано розуміння сутності компетентнісного підходу в освіті ключових дефініцій «компетенція» і «компетентність», «професійна компетентність» в соціально-педагогічній науці й практиці.

У статті визначено зміст сучасної підготовки за обраною спеціальністю представлено у нормативній моделі компетентності. Виділено та розглянуто структурні складові професійної компетентності майбутнього вчителя позашкільного закладу, зокрема знання, уміння та навички, що придбані під час навчання та практичної діяльності.

Актуалізовано питання зростання професійної компетентності спеціалістів, яка базується на загальній (універсальній) компетентності, що також важлива для успішної подальшої професійної діяльності здобувача вищої освіти в різних сферах обраної професії та для його особистісного розвитку (зростання). Процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя позашкільної освіти у вищій школі вимагає комплексного підходу до вирішення цієї проблеми, оскільки компетентність є ключовим аспектом підготовки висококваліфікованих педагогів у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, формування професійної компетентності, соціальний працівник закладу позашкільної освіти.

Постановка проблеми. Останні події, що відбуваються в Україні, призвели до різних змін в побутових умовах життя населення, організації робочих процесів, роботі установ. Звісно, вітчизняна система освіти також переживає значні зміни, безпосередньо пов'язані й з університетською освітою тощо, мета якої залишається незмінною: формування особистості, орієнтованої на високі професійні досягнення, з креативно-пошуковими тенденціями. Вища школа України сьогодні йде шляхом освітніх реформ – це початок вирішення проблем, пов'язаних з оновленням освіт-

нього процесу, пов'язаний із забезпеченням інтелектуальної незалежності, підготовкою і формуванням відповідальних і високо-освічених кваліфікованих спеціалістів, без яких не можливий соціально-економічний прогрес суспільства [6].

Сучасний ринок праці також орієнтується на фахівця творчого самовиявлення, професійної компетентності, здатного до саморозвитку та самоосвіти. До того ж, на сьогодні стан розвитку цивілізації характеризується прискореним впровадженням різнопланових технологій, зростанням транскордонної міграції, різновекторними демографічними тенденціями, докорінними змінами у структурі ринку праці: зникають багато традиційних професій через загрозу розвитку штучного інтелекту (за прогнозами аналітиків Goldman Sachs, штучний інтелект може призвести до втрати 300 мільйонів робочих місць в усьому світі). Проте генеруванню нових ідей, професіям творчо-психологічного спрямування конкуренція роботів не загрожує. Тому у змісті формальної вищої освіти все більше уваги надається формуванню та розвитку компетентностей майбутніх спеціалістів гуманістичного спрямування, акцентується увага на необхідності вміти безперервно вчитися впродовж життя. У парадигмі навчання впродовж життя формальна вища освіта розглядається як відправна, де з часом змінюються пріоритети у вимогах до компетентностей працівників. Такі зміни породжують розмаїття в способах здобуття знань та зростання ролі неформальної та інформальної освіти. Перед освітянами стає необхідність подолання побічних наслідків вузькоспеціалізованої освіти (фрагментованість, незадовільний стан між-професійних комунікацій, недостатній розвиток інтеграційних процесів у суміжних наукових галузях). Підкреслити важливість вирішення цієї проблеми ми можемо за поглядами Пітера Друкера: «...перехід від некомпетентності до посередності забирає значно більше енергії і сил, ніж доведення першокласного виконання до досконалості» [3]. До того ж, в нестабільному світі бізнес робить ставку на зростання професійної компетентності спеціалістів, яка базується на загальній (універсальній) компетентності, що не залежить від предметної галузі, але важлива для успішної подальшої професійної діяльності здобувача вищої освіти в різних сферах обраної професії та для його особистісного розвитку (зростання).

Отже, актуальність дослідження зумовлена сучасним станом освіти як соціального інституту, що забезпечує професійну успішність майбутнього спеціаліста та його конкурентоспроможність на ринку праці. Компетентнісний підхід в освіті визначається сьогодні одним з провідних напрямків удосконалення системи вищої освіти в Україні, який забезпечує реалізацію концепції гуманістичної освіти і передбачає підготовку компетентних фахівців, які вільно володіють професією та орієнтуються в суміжних галузях діяльності, готових до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності. В умовах сьогоденних реформувальних процесів у позашкільній освіті України для нас важливим є й проблема професійної компетентності працівників позашкільних закладів, на яких покладається важлива місія формування особистості нової генерації.

Таким чином, модернізація національної системи освіти, позашкільної освіти, як складової освіти країни, висуває необхідність переосмислення досвіду теорії і практики професійної підготовки педагогічних кадрів позашкілля. Проблема підготовки майбутніх педагогів до профільного навчання є надзвичайно актуальною, оскільки затверджена концепція «Нова українська школа» (2016) та інші державні нормативні документи передбачають переміщення фокусу у реформуванні системи освіти з процесу на результат [10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми нашого обговорення свідчить про її важливість й актуальність. Теоретичні основи позашкільної освіти розкривають праці відомих педагогів (Огієнка І., Русової С., Сірополка С., Сухмлинського В. та інших). Питання методологічних засад позашкільної освіти та виховання, позашкільної роботи висвітлені у працях Беха І., Вербицького В., Пустовіта Г., Сухомлинської О., Суцzenко Т. Питання позашкільної освіти в Україні розглядали вчені Бех І., Биковська О., Вербицький В., Ковбасенко Л., Литовченко О., Пустовіт Г., Суцzenко Т. Особливості професійної підготовки педагогів у системі вищої освіти представили в наукових працях Дем'яненко Н., Лузік Е., Петрук В., Шапран О. та ін. [2].

Сучасні дослідники проблеми реалізації компетентнісного підходу в освіті (Луговий В., Пометун О., Хуторський А. та ін.) розглядають компетентність як здатність майбутнього фахівця до суспільно-ціннісної діяльності і характеризують компетентного фахівця як такого, який готовий вирішувати професійні завдання в умовах використання інновацій для досягнення мети на основі власної обізнаності в певній галузі [5]. Ними розглядаються вимоги до організації діяльності з професійного становлення спеціалістів освітньо-соціальної сфери, шляхи формування професійної компетентності, система стимулювання педагогічної творчості педагога, педагога-позашкільника тощо.

Мета статті полягає у виокремленні, обґрунтуванні стану проблеми формування професійної компетентності у здобувачів сучасної вищої школи як майбутніх спеціалістів позашкільної сфери до профільного навчання вихованців у закладах позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Галузь позашкільної освіти сьогодні посіла вагоме місце в системі безперервної освіти і стала її невід'ємною та унікальною ланкою. Поступово відбувається процес реформування позашкільної освіти, триває пошук нових ідей функціонування позашкільних навчальних закладів, запровадження нових педагогічних технологій щодо творчого розвитку дітей і молоді. Проте, повне розкриття творчого й інтелектуального потенціалу особистості залежить від характеру і спрямованості педагогічного процесу, педагогічного середовища та педагогічних умов. Втілюючи в сучасних умовах особистісно зорієнтовані виховні технології, педагоги позашкільних навчальних закладів моделюють майбутнє суспільство. Таким чином, новий позашкільний заклад потребує нового компетентного педагога, який може стати агентом змін профілізації освітнього – виховного процесу. У зв'язку з цим головним завданням вищої школи є не тільки надання майбутнім педагогічним працівникам позашкільної освіти певної системи знань, а й формувати в них професійні вміння і навички, оптимізувати процес оволодіння ними ефективними і раціональними методами педагогічної діяльності у позашкільних закладах. Ми маємо розуміти, що заклади позашкільної освіти можуть швидко, мобільно реагувати на соціокультурні зміни, надавати дітям широкі можливості для підвищення рівня їх вихованості та формування наукового світогляду, але це можливо за умов, коли виховна діяльність організовується творчим наставником.

Навчально-виховний процес закладу позашкільної освіти – це специфічний, багатогранний, цілісний і системно-упорядкований, педагогічно-спрямований процес, у якому мають бути взаємопов'язані методики і технології, що тим самим забезпечують можливість широкого вибору змісту, форм, засобів освіти і виховання дітей та підлітків у вільний від навчання час [2]. Специфічною характеристикою такого процесу, на відміну від загальноосвітніх навчальних закладів, є альтернативність у задоволенні пізнавальних, інтелектуальних і духовних запитів та інтересів на основі диференціації й широкої індивідуалізації процесу навчання і виховання. Навчально-виховний процес у закладі позашкільної освіти здійснюється диференційовано, з використанням різновиду організаційних форм діяльності: профільні заняття, гурткова робота, клубна робота, бесіди, лекції, індивідуальні заняття, конференції, семінари, читання, концерти, змагання, тренування, репетиції, екскурсії та ін. Таким чином, перед вищою школою стоїть задача підготовки багатопрофільного, креативного фахівця, педагога, коли професійна компетентність педагога закладу позашкільної освіти характеризує його здатність виконувати професійні обов'язки діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно-значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей поєднана з вимогливістю, емпатія, креативність .

Розкриття сутності компетентнісного підходу в освіті потребує аналізу ключових дефініцій «компетенція» і «компетентність». У перекладі з латинської мови слово «competentia» означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід; «компетентність» у певній галузі трактується як володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ефективно діяти в ній, тобто компетентність є результатом набуття компетенції. Тлумачення поняття «компетентний» (лат. competes, від competo – належний, здатний) трактується у довідниках як «володіючий

знаннями, який має право за своїми знаннями і повноваженнями робити або вирішувати що-небудь» [1]. «Компетентність» також виступає якісною характеристикою, яка вказує на володіння людиною відповідною компетенцією, і включає її особистісне ставлення до предмету власної діяльності. «Компетентність» – це вища ступінь володіння знаннями або прояв знань [2]. Тобто, слід погодитись з тлумаченням Хуторського А., що компетенція розуміється як задана вимога, норма освітньої підготовки студента, а компетентність – як його реально сформовані особистісні якості та досвід діяльності. Таким чином, якщо компетенція трактується як задана норма, то компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, надбання студента [5].

Науковці зазначають, що професійна компетентність – це професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності [5]. Професійна компетентність включає також наявність у працівника стратегічного мислення і його креативність, тобто здатність і психологічну готовність брати активну участь у процесах розвитку. Професійну компетентність майбутніх фахівців сучасні дослідники Бордовська Н., Раєвський В., Хуторський А. визначають як сукупність умінь суб'єкта засобом педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення професійних завдань.

У свою чергу, Федіна В. зазначає, що формування професійної компетентності – це процес, що триває протягом усього професійного становлення, основними етапами якого є: формування професійних намірів і спрямованості, професійна підготовка, професіоналізація [10].

Так, етап формування професійних намірів і спрямованості – це шлях психологічної і професійної адаптації студентів до майбутньої діяльності; етап професійної підготовки – шлях оволодіння загальними й спеціальними знаннями і вміннями; етап професійного становлення – шлях набуття професійного менталітету і високоякісного виконання професійної діяльності [11].

Отже, психолого-педагогічна література розглядає компетентність як категорію оцінку, коли оцінюються такі компоненти, як структура знань і умінь, ціннісні орієнтації, ставлення до діяльності, її результативність і здатність до її вдосконалення.

Спираючись на те, що компетентність є ситуативною категорією й виражається в готовності здійснення діяльності в певних ситуаціях, компетентність має включати п'ять складових елементів: бути готовим до розуміння суті завдань і проблем, які розв'язуються; наявність досвіду у даній сфері; вміння обирати засоби і способи діяльності, адекватні конкретним обставинам місця і часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність привносити корективи у процес досягнення мети. На увагу заслуговує «концепція компетентності» як провідна ідея для сучасної національної системи освіти, суть якої полягає в тому, що «...система освіти тільки тоді може вважатися ефективною, коли її результатом буде компетентна особистість, котра володіє не тільки знаннями, моральними якостями, але й уміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях, застосовуючи здобуті знання і беручи на себе відповідальність за дану діяльність» [9]. Компетентність випускника вищого навчального закладу постає індикатором його готовності до професійної діяльності та активної ролі у суспільному житті.

Зміст сучасної підготовки за обраною спеціальністю представлений у нормативній моделі компетентності, яка відображає науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок [7]. Спираючись на вищезазначене, структурними складовими професійної компетентності майбутнього педагога позашкільного закладу виступають знання, вміння та навички, що придбані під час навчання та практичної діяльності: а саме – це знання, що набуваються на етапі навчання; – це вміння, які здобуваються у процесі вивчення фахових дисциплін; а також навички як отриманий досвід практичного навчання [9]. Здібності багато в чому співвідносяться з професійними знаннями і вміннями, оскільки виконання діяльності неможливе без певного запасу професійних «еталонів». Проте при цьому необхідно чітко розуміти, що професійні здібності – це властивості людини, що виконує діяльність, а професійні вміння – це характеристика виконання діяльності цією конкретною людиною. Отже, здібності – це те, що характеризує особистість фахівця, а вміння – це одна із сторін

його особистої діяльності. При цьому здібності особистості реалізуються в певних уміннях і навичках діяльності.

Слід зазначити, що актуальним для практичної позашкільної освіти залишаються вміння педагога-позашкільника працювати з вихованцем, визначати його потреби й забезпечувати йому комфортне перебування в умовах позашкільного середовища, планувати робочий час, організовувати свою працю, оцінювати інформацію. Також, професійну компетентність педагога позашкільного закладу утворюють специфічні особливості стилю мислення, сприйняття й переробки інформації, а ключові професійні компетентності – це «базові» та «спеціальні» знання та уміння, на яких базується професійна компетентність, що необхідні для здійснення конкретного (спеціального) виду професійної діяльності [9]. Педагог-позашкільник повинен мати достатній запас можливих знань, мати здатність оперативного застосування їх. Також, йому має бути притаманне уміння знаходити і виділяти істотне, постійна систематизація матеріалу – це умови, що забезпечують або єдність аналізу і синтезу, або рівновагу між цими процесами професійної діяльності, які відрізняють роботу педагога- професіонала. Таким чином, професійна компетентність – це стійка готовність і здатність спеціаліста до виконання конкретної професійної діяльності на відповідному якісному рівні: нести відповідальність за наслідки у різних галузях діяльності, яка характеризує людину як суб'єкта певного виду діяльності і забезпечує досягнення успіхів.

Висновки. Позашкільна освіта виступає складником системи освіти, є засобом розвитку і формування особистості. Проведений аналіз наукових публікацій вказує на активізацію наукових досліджень із проблем позашкільної освіти, в них приділяється належна увага розвитку позашкільної освіти

Завданням державної політики у сфері позашкільної освіти є забезпечення реалізації потреб, запитів, інтересів вихованців у самореалізації, соціалізації, включенні у суспільні відносини. Фактично ці стратегії значною мірою визначають алгоритм розгляду проблеми формування компетентності педагогів позашкільного закладу в системі вищої професійної освіти. Формування компетентного спеціаліста – це перспективна справа вищої школи. Виходячи з того, що розвиток позашкільної освіти у країні віднесено до найважливіших національних пріоритетів, процес формування професійної компетентності майбутнього педагога позашкільної освіти у вищій школі вимагає комплексного розв'язання цієї проблеми, коли компетентність можна вважати одним із вагомих критеріїв підготовки майбутніх спеціалістів у вищих навчальних закладах.

Література

1. Дьяченко Б. Василь Сухомлинський у діалозі з компетентнісним підходом. *Освіта на Луганщині*. 2008. № 29. С. 13–16.
2. Ворона Л. Розвиток позашкільної освіти в Україні: огляд наукових джерел. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73. Т. 1. С. 23–27.
3. Друкер П. Як управляти собою. Київ: Книголав, 2017.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Зверєвої. Київ: Універсум, 2012. 536 с.
5. Нагорна Н. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1–2 (11-12). С. 266–268.
6. Науменко Р. Державне регулювання розвитку позашкільної освіти в Україні. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2012. 391 с.
7. Ніколаєнко С. М. Стратегія розвитку освіти України: початок XXI століття. Київ: Знання, 2006. 253 с.
8. Проект Концепції розвитку педагогічної освіти 7 березня 2018 року.
9. Савченко О. Компетентнісний підхід як чинник якості підготовки майбутнього вчителя. *Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова*. Серія 17. 2010. С. 10–16.
10. Стандарт вищої освіти України. Наказ МО України від 24.05.2019.
11. Шереметьєва С. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної діяльності у позашкільних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2017.

References

1. Diachenko, B. (2008). Vasyl Sukhomlynskyi u dialozi z kompetentnisnym pidkhodom [Vasyl Sukhomlynskyi in dialogue with the competence approach]. *Osvita na Luhanshchyni – Education in Luhansk region*. No 29. P. 13–16 [in Ukrainian].
2. Vorona, L. (2020). Rozvytok pozashkilnoi osvity v Ukraini: ohliad naukovykh dzherel [Development of extracurricular education in Ukraine: a review of scientific sources]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahainoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*. No 73. Vol. 1. P. 23–27 [in Ukrainian].
3. Druker, P. (2017). *Yak upravliaty soboiu* [How to manage yourself]. Kyiv: Knyhola [in Ukrainian].
4. (2012). *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery* [Encyclopedia for specialists in the social sphere]. (I. Zvierievoi (Ed.). Kyiv: Universum [in Ukrainian].
5. Nahorna, N. (2007). Formuvannia u studentiv poniat kompetentnosti y kompetentsii [Formation of students' concepts of competence and competence]. *Vykhovannia i kultura – Education and culture*. No 1–2 (11-12). P. 266–268 [in Ukrainian].
6. Naumenko, R. (2012). *Derzhavne rehuliuвання rozvytku pozashkilnoi osvity v Ukraini* [State regulation of the development of extracurricular education in Ukraine]. Kyiv: In-t obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
7. Nikolaienko, S.M. (2006). *Stratehiia rozvytku osvity Ukrainy: pochatok XXI stolittia* [Education development strategy of Ukraine: the beginning of the XXI century]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
8. Proekt Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity 7 bereznia 2018 roku [Draft of the Concept of the Development of Pedagogical Education on March 7, 2018]. [in Ukrainian].
9. Savchenko O. (2010). Kompetentnisnyi pidkhid yak chynnyk yakosti pidhotovky maibutnoho vchytelia [Competence approach as a quality factor of future teacher training]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. Drahomanova – Scientific journal of the NPU named after M. Drahomanova* [in Ukrainian].
10. Standart vyshchoi osvity Ukrainy [Standard of higher education of Ukraine]. Nakaz MO Ukrainy vid 24.05.2019 [in Ukrainian].
11. Sheremetieva S. (2017). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do pedahohichnoi diialnosti u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh [Preparation of future teachers for pedagogical activity in extracurricular educational institutions]. Kyiv [in Ukrainian].

Ostanina N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Social Pedagogics and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
3777nina@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8247-620X

Kachalova T.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Social Pedagogics and Social Work,
Nizhyn Mykola Gogol State University
tetyana0210@ukr.net
orcid.org/0000-0002-3010-3874

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF EXTRACURRICULAR EMPLOYEES IN HIGHER EDUCATION

The author of the paper highlights and analyzes the problem of forming the professional competence of employees and teachers of out-of-school institutions in higher education. The purpose of the article is defined. The author emphasizes that in terms of the content of formal higher education, more and more attention is paid to the formation and development of competencies of future humanistic specialists, emphasizing the need to be able to learn continuously throughout life.

On the basis of modern psychological and pedagogical literature, the concept of "educational process of an out-of-school education institution" is revealed. The author emphasizes that in the paradigm of lifelong learning, formal higher education is seen as a starting point, where priorities in the requirements for employee competencies change over time. The author characterizes the understanding of the essence of the competency-based approach in education by the key definitions of "competence" and "competence", "professional competence" in social and pedagogical science and practice.

The content of modern training in the chosen specialty is presented in the normative model of competence. The structural components of the professional competence of the future teacher of an extracurricular institution are highlighted and considered in the article, in particular, the knowledge, abilities and skills acquired during training and practical activities.

The issue of increasing the professional competence of specialists, which is based on general (universal) competence, which is also important for the successful further professional activity of a higher education student in various fields of the chosen profession and for his/her personal development (growth), is actualized. Thus, the process of forming the professional competence of a future teacher of extracurricular education in higher education requires a comprehensive approach to solving this problem.
Key words: competence, professional competence, formation of professional competence, social worker of an out-of-school education institution.

УДК 371.134:78
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-142-147

Ростовська Ю. О.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
yuliarostovska@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0910-117X

**ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКО-СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ХОРЕОГРАФІЇ У ЗАКЛАДАХ
ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

Зміни, що відбулися у різних сферах суспільного життя, призвели до значних зрушень у системі організації та функціонування вищої освіти. Це обумовило підвищення ролі і значення університетів як основних осередків науки і освіти, здатних підтримувати нерозривний зв'язок між викладанням і дослідницькою діяльністю та забезпечити підготовку висококваліфікованих спеціалістів.

У статті зазначено, що українська педагогічна система перебуває на етапі кардинальних змін і характеризується інтегративними процесами по зближенню з освітніми системами країн зарубіжжя. Модернізація вітчизняної освіти та її входження в європейський простір висуває нові вимоги до підготовки фахівців. Сьогодні важливим є не тільки об'єм знань та практичних умінь, які отримуються випускниками закладів вищої освіти, а й формування в них вміння ними оперувати, зокрема в хореографічній освітній галузі.

Новітній етап розвитку мистецької освіти вимагає підготовки таких викладачів хореографії, які б поєднували у собі творчу індивідуальність та високий виконавський професіоналізм. Саме тому є актуальним пошук обґрунтованих, сучасних науково-методичних підходів до навчання та процесу їх професійного становлення, а саме дослідження особливостей формування виконавсько-сценічної майстерності хореографів під час фахової підготовки.

У статті висвітлено поняття «майстерність», «сценічно-виконавська майстерність», «професійна майстерність хореографа».

Наголошено, що усвідомлення значущості хореографічного мистецтва у системі культури та освіти стало відкриття спеціальності «Хореографія» у закладах вищої освіти України, що викликало потребу в удосконаленні системи професійної підготовки майбутніх фахівців хореографії, здатних уміло поєднувати ґрунтовні професійні знання із сценічно-виконавськими та педагогічними навичками та вміннями; озброєних відповідним науковим та творчим доробком задля залучення дітей та юнацтва до багатства хореографічної культури.

Ключові слова: фахівці хореографії, професійна підготовка, сценічно-виконавські вміння.

Постановка проблеми. На сучасному етапі у європейському науковому просторі актуалізуються проблеми розвитку хореографічного мистецтва та удосконалення професійної підготовки майбутніх танцівників. Шлях європейської та світової інтеграції зумовлює необхідність інтенсивних змін в освітньому просторі. Ідея підвищення статусу мистецької освіти (у тому числі і хореографічної) знаходиться у центрі уваги Міжнародної асоціації експертів та практиків із питань зв'язків освіти та мистецтва, створеної при ЮНЕСКО.

Саме тому останніми роками відбуваються модернізаційні процеси в хореографічній освітній галузі, які здійснюються за такими основними напрямками: збереження національних танцювальних традицій, розвиток сучасної хореографічної освіти, розвиток хореографії в контексті мистецької освіти та арт-терапія [4, с. 4].

Серед важливих умов модернізації вищої школи в Україні одне з головних місць займає підготовка педагогічних кадрів. У Національній доктрині розвитку освіти наголошується, що держава має забезпечувати підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних до творчої праці, професійного викладацького та виконавського розвитку. В умовах культурного і духовного оновлення суспільства одним із пріоритетних завдань вищої освіти є відновлення національних традицій професійного хореографічного мистецтва.

В останні десятиліття членами наукової школи професора Г. Ю. Ніколаї обґрунтовується введення в науковий простір терміна «хореографічно-педагогічна освіта», під яким мається на увазі підготовка фахівців-педагогів, здатних здійснювати державне замовлення на гармонізацію духовного та фізичного розвитку підростаючого покоління та молоді в умовах глобалізаційних змін [4, с. 86].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Великий внесок у розроблення питань, пов'язаних із формуванням виконавсько-сценічної професійної майстерності хореографів та подальшим розвитком традиційної народної танцювальної культури, внесли такі вітчизняні вчені, як: Т. Благова, А. Ветринська, Т. Повалій, Т. Сердюк, Т. Медвідь, Л. Андрощук, М. Грищенко, О. Таранцева та інші.

Ці сучасні українські науковці, у свою чергу, спираються на дослідження видатних вітчизняних теоретиків та практиків хореографічного мистецтва, таких як: В. Верховинець, А. Гуменюк, К. Василенко, О. Голдрич, Є. Зайцев, В. Шкоріненко, Л. Цветкова та інших.

Аналіз наукових праць дозволяє зробити висновок, що питання фахової підготовки хореографів у закладах вищої освіти розглядалися з різних позицій, але аспект формування виконавсько-сценічної майстерності хореографів у процесі вивчення практичних фахових дисциплін залишається маловивченим, оскільки не був предметом спеціального дослідження. Це і спонукало визначити **мету** даної статті – проаналізувати методичні засади формування виконавсько-сценічної майстерності майбутніх хореографів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Розбудова української освіти ХХІ століття вимагає від майбутнього викладача високої педагогічної культури, моральних цінностей і професійної майстерності. Особливого значення ці якості набувають у процесі виконавської підготовки фахівця з хореографічних дисциплін, який водночас є педагогом, керівником хореографічних колективів і виконавцем.

Удосконалення виконавської діяльності є своєрідним показником формування і розвитку виконавсько-сценічної майстерності хореографа-педагога. Поняття «майстерність» складає системну основу, передумову джерела виховання викладача хореографічного мистецтва. У центрі поняття **«сценічно-виконавська майстерність»** стоїть загальне поняття «майстерність». У тлумачному словнику цей термін характеризується як ремесло, уміння, умілість, досконалість, вправність у виконанні певного виду діяльності; високе мистецтво у будь-якій сфері, володіння професією, висока якість виконаного твору тощо [6, с. 612]. Майстерність завжди виступає як прояв різних видів багатомірної діяльності людини, тому вона досліджується у різних сферах людської діяльності.

Так, вітчизняний науковець Білоус В. вважає, що сценічно-виконавська майстерність – це інтегральна властивість особистості, яка сформована у процесі професійної підготовки та виконавської діяльності. Вона має досить складну структуру, що включає систему елементів, важливих для виконання хореографічного твору на високому технічному і художньому рівні, зокрема такі компоненти: теоретичний, технічний, художній та суспільно-психологічний (комунікативний) [1, с. 99].

Теоретичний компонент виконавської майстерності танцівника характеризує хореографічну грамотність, адже оволодіння танцювальною майстерністю розпочинається із засвоєння теоретичних знань (теорії та методики класичного, українського народного, народно-сценічного, історико-побутового, сучасного танців). *Технічний компонент* характеризує точність, швидкість, пластичність, музичність, лабільність, енергійність танцювальних рухів; рівень володіння власним тілом; перцептивні властивості виконавця, які дозволяють йому максимально виразно втілювати образну систему виконуваного хореографічного твору [1, с. 100].

Художній компонент виконавсько-сценічної майстерності дає можливість хореографу не тільки танцювальними рухами, а й мімікою, жестами, різноманітними позами представляти художню цінність хореографічного твору, передавати глядачу емоційний зміст танцю, викликаючи у нього адекватні почуття. *Суспільно-психологічний компонент* постає як спілкування з глядачем за допомогою засобів «мови тіла», особливо у сольних виступах [1, с. 100].

Технічне втілення виконавцем танцю на сцені вимагає практичної діяльності дійового мислення та ґрунтується на сфері психомоторного комплексу в умовах сценічного самовідчуття. Так, одна із складових складова психомоторного комплексу характеризує якісні показники танцівника – його вміння володіти собою в екстремальних умовах на концертній сцені, випереджати власне виконання в уяві, вчасно реагувати на помилки чи здобутки, координувати власні емоції, «увійшовши в образ». З погляду науковця Давидова М., володіти психотехнікою означає вміння перевтілюватися то в балетмейстера, то в глядача, спостерігаючи за танцем ніби з боку, то в артиста, який захоплено передає власні почуття і думки глядацькому залу [5, с. 42].

У ще одній складовій психомоторного комплексу – *сенсомоториці* – сучасна наукова думка вбачає зв'язок психіки як властивості душі людини з мускульним рухом та зумовлює її виявлення сенсорним пошуком гармонії рухів у формі почувань, становленням сенсомоторної культури людини. Показниками останньої є спритність і пластичність рухів [3, с. 435].

Загалом, виконавсько-сценічна майстерність хореографа є динамічним суб'єктивним багатофункціональним психомоторним утворенням, що поєднує з психомоторною сферою діяльність усіх психічних процесів – хореографічного мислення, сприймання, пам'яті, волі, емоцій, уяви, уваги тощо на тлі активації основних хореографічних здібностей, відчуття темпу, ритму, простору тощо.

Формування даного феномену є складним багатовекторним і поетапним процесом, що сфокусований на конкретному художньо-образному змісті хореографічного твору та розгортається на тлі самої виконавсько-сценічної діяльності – одухотвореного виконання танцю в його цілісному розвитку за допомогою певної послідовності танцювальних рухів. Тому пріоритетним завданням закладів вищої освіти є підготовка майбутнього фахівця хореографії, здатного здійснювати творчу професійну сценічну діяльність на високому художньому рівні.

У зв'язку з цим у навчальному процесі особливого значення набуває комплекс дисциплін, що впливають на формування професійних компетентностей та практичних навичок майбутніх хореографів. У процесі роботи над даною статтею ми за приклад взяли навчальну дисципліну «Сценічно-виконавська майстерність хореографа», яка викладається відповідно до освітньо-професійної програми «Хореографія» другого(магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 024 Хореографія галузі знань 02 Культура та мистецтво.

Метою курсу є формування виконавсько-сценічної майстерності студентів-магістрантів на основі танцювальної лексики різних народів; озброєння методикою виконання танцювальних рухів; розвиток практичних умінь для втілення на сцені художніх образів, особливостей манери, стилів виконання характерних рухів та комбінацій народно-сценічних танців.

Сучасний рівень розвитку народно-сценічного танцю потребує підготовки спеціалістів, які досконало володіють своїм тілом, уміють у чіткій пластичній формі передати національні особливості танців різних народів.

Народна танцювальна лексика збагачується та трансформується завдяки різним видам хореографічного мистецтва і, насамперед, класичному танцю. Тільки з урахуванням найтіснішого зв'язку та взаємовпливу усіх видів хореографічного мистецтва можна підготувати дійсно висококваліфікованих танцівників [7, с. 14].

Навчальна дисципліна «Сценічно-виконавська майстерність хореографа» будується на базових принципах, зокрема «від простого до складного» та «багаторазового повторення і варіативності». Принцип руху *від простого до складного* (поступово наростаючих труднощів) передбачає, що у процесі навчання нові вправи та рухи спираються на раніше засвоєний матеріал.

З поступовим ускладненням і збільшенням рухових умінь у процесі вивчення курсу наростають обсяг та інтенсивність навантажень, що забезпечують поступовий розвиток виконавських умінь та навичок та потребує від здобувачів-хореографів виконання складного комплексу вправ, неабиякої технічної підготовки, вміння вільно володіти своїм тілом, природності виконання танцювальних етюдів [5, с. 111].

Принцип багаторазового повторення і варіативності під час вивчення дисципліни «Сценічно-виконавська майстерність хореографа» відображає ефект поступового формування рухового уміння і спеціальних знань через багаторазове повторення. Повторення – головний і єдиний спосіб закріплення результатів, досягнутих у навчальній діяльності. Отож, навчальний матеріал повинен повторюватися регулярно, що додатково має велике виховне значення, бо привчає майбутніх танцівників до систематичної роботи. Завдяки цьому принципу досягається розвиток фізичних якостей виконавців, закріплення досягнутого і створення передумов подальшого процесу їх професійної підготовки [5, с. 113].

Поряд з повторюваністю танцювальних завдань велике значення на занятті має варіативність рухів, тобто необхідність вносити в знайомий рух елемент новизни, висувати нові вимоги до виконання, створювати різні умови для втілення танцювальних рухів чи танців (концерти, відкриті заняття, майстер-класи), змінювати динамічність фізичного навантаження тощо.

Основні завдання курсу «Сценічно-виконавська майстерність хореографа» полягають у тому, щоб навчити майбутніх хореографів розрізняти структурну побудову і технологію використання класичних та народних рухів у народно-сценічному екзерсисі; навичкам осмислення хореографічних прийомів; манері, стилю виконання танців різних хореографічних культур; методиці виконання складних елементів віртуозної техніки, прийомів виконання хореографічних трюків; знаходити і визначати відмінне та спільне у танцювальних рухах, позах, прийомах, структурі хореографічної лексики різних народів; оволодіти образними, функціональними, характерними, національними особливостями рухів.

Тож, народно-сценічний танець у складі навчальної дисципліни «Сценічно-виконавська майстерність хореографа» є важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців хореографії у закладах вищої освіти. Нині, коли в Україні активно модернізується вища освіта, у тому числі і мистецька, народно-сценічний танець має важливий статус у підготовці хореографів, як педагогів так і виконавців.

Виконавсько-сценічна майстерність майбутніх хореографів у закладах вищої освіти реалізується шляхом систематичної репетиційної практики, яка відбувається у танцювальних класах і сприяє розвитку психофізичного апарату здобувачів, засвоєння і усвідомлення ними технічних і виразних якостей різноманітних стилів, жанрів та форм хореографічної мови, удосконалення танцювальної техніки.

У свою чергу, виконавсько-сценічна майстерність хореографа є складовою професійної майстерності хореографа, що спирається на міцну теоретичну базу знань та широкого спектра практичних умінь і навичок, а також сформованих спеціальних якостей, необхідних для ефективної педагогічної, балетмейстерської та виконавської діяльності.

Професійна майстерність фахівця з хореографії – це високий рівень оволодіння професійними вміннями та навичками, який передбачає гармонійне поєднання хореографічних (фахових) знань, творчої активності й прагнення до самовдосконалення.

Сучасний етап розвитку хореографічної освіти в Україні вимагає підготовки таких фахівців з хореографії, які б поєднували у собі творчу індивідуальність і високий професіоналізм. Саме тому у закладах вищої освіти є актуальним пошук обґрунтованих, сучасних науково-методичних підходів до навчання та процесу їх професійного становлення.

Новою тенденцією, яку викликали глобалізаційні та євроінтеграційні процеси, поступово стають майстер-класи, тренінги та семінари, на які запрошують провідних хореографів світового рівня. Така форма занять дає змогу здобувачам опанувати нову або розширену танцювальну техніку, ознайомитися з різними формами подачі навчального матеріалу, визначити шляхи формування власної методики викладання

хореографічних дисциплін з урахуванням передового педагогічного і хореографічного досвіду [2, с. 60].

Висновки. Сучасні тенденції у розвитку системи вищої освіти вимагають постійного перегляду концептуальних підходів до підготовки кваліфікованих фахівців у галузі мистецтва, зокрема хореографічного. Шляхи формування творчої, активної, креативної особистості, здатної самостійно робити вибір, реалізовувати поставлені цілі, усвідомлено оцінювати свою діяльність – це ті пріоритети, які визначають концептуальні положення сучасної мистецької освіти.

Система української вищої освіти поступово видозмінюється та удосконалюється відповідно до сучасних потреб. Головною метою професійної хореографічної підготовки здобувачів є виховання всебічно розвиненого фахівця-універсала, який одночасно має навички педагога, балетмейстера та виконавця. Задля досягнення поставленої мети навчальні програми закладів вищої освіти удосконалюються та розширюються шляхом впровадження нових дисциплін, методів, принципів, форм навчання та підходів.

Література

1. Білоус В. П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності. *Часопис Нац. муз. академ. України ім. П. Чайковського*. Київ, 2010. Вип. 1. С. 97–103.
2. Ветринська А. Інновації в сучасній хореографічній професійній освіті. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. № 2. 2017. С. 59–61.
3. Загальна психологія: підручник / за заг. ред. С. Д. Максименка. 2-е вид., переробл., доповнене. Вінниця: Нова книга, 2004. 704 с.
4. Повалій Т. Л. Історія хореографічного мистецтва: навч.-метод. посібник для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів / Сумський державний педагогічний університет ім. О. Макаренка, 2014. 120 с.
5. Сердюк Т. І. Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 290 с.
6. Український тлумачний словник / Бусел В. Київ: Перун, 2016. 169 с.
7. Чжан Сяо. Народний танець як основа формування професійної майстерності майбутніх хореографів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Сумський держ. пед. університет ім. О. Макаренка, 2021. Вип. 35, Т. 6. С. 14-18.

References

1. Bilous, V.P. (2010). *Psycholohichni aspekty formuvannia vykonavskoi khudozhnoi maisternosti* [Psychological aspects of the formation of performing artistic skill]. *Chasopys Nats. muz. akadem. Ukrainy im. P. Chaikovskoho – Magazine of the National music academ. of Ukraine named after P. Tchaikovsky*. Issue 1, P. 97–103. Kyiv [in Ukrainian].
2. Vetrynska, A. (2017). *Innovatsii v suchasni khoreohrafichni profesiiini osviti* [Innovations in modern choreographic professional education]. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi – Musical art in educational discourse*. No 2, P. 59–61 [in Ukrainian].
3. *Zahalna psykholohiia* [General Psychology]. (2004). S.D. Maksymenka (Ed.). (2d ed.). Vinnytsia: Nova knyha [in Ukrainian].
4. Povalii, T.L. (2014). *Istoriia khoreohrafichnogo mystetstva* [History of choreographic art]. *Sumskiy derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. O. Makarenka – Sumy State Pedagogical University named after O. Makarenko* [in Ukrainian].
5. Serdiuk, T.I. (2009). *Formuvannia khudozhno-estetychnoho dosvidu maibutnih uchyteliv khoreohrafii* [Formation of artistic and aesthetic experience of future teachers of choreography]. Candidate s thesis. Kyiv [in Ukrainian].
6. *Ukrainskyi tлумachnyi slovnyk* (2016). Busel V. (Ed.). Kyiv: Perun [in Ukrainian].
7. Chzhan, Siao. (2021). *Narodnyi tanets yak osnova formuvannia profesiinoi maisternosti maibutnih khoreohrafiv* [Folk dance as a basis for the formation of professional skills of future choreographers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of humanitarian sciences*. Issue 35, Vol. 6, P. 14–18 [in Ukrainian].

Rostovska Yu.

Candidate of Science in Pedagogics,
Associate Professor at the Department of Music Pedagogics and Choreography
Nizhyn Mykola Gogol State University
yuliarostovska@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0910-117X

**THE FORMATION OF PERFORMING AND STAGE SKILLS OF FUTURE
CHOREOGRAPHY SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
IN UKRAINE**

It is underlined in the paper that changes in various spheres of social life led to significant modifications in the system of organization and functioning of higher education. This caused an increase in the role and importance of universities as the main centers of science and education, capable of maintaining an inextricable connection between teaching and research activities and ensuring the training of highly qualified specialists.

It is noted that the modernization of domestic education and its entry into the European space puts forward new requirements for the training of specialists. Thus, not only the amount of knowledge and practical skills obtained by graduates of higher education institutions is of great importance, but also the formation of the ability to operate them in the future choreographic career.

It is highlighted in the article that the rapid development of art education requires the training of choreography teachers who combine creative individuality and high performing professionalism. That is why the search for effective modern scientific-methodical approaches to training and the process of their professional formation is relevant, namely the study of the peculiarities of the formation of choreographers performing and stage skills during professional training. The article also characterizes the concepts of "skill", "stage performance skill", "professional skill of a choreographer".

It was emphasized that the realization of the importance of choreographic art in the system of culture and education led to the opening of the programme subject area "Choreography" in higher education institutions of Ukraine. It became necessary to improve the system of professional training of future choreography specialists who are able to skillfully combine thorough professional knowledge with stage performance and pedagogical skills and armed with appropriate scientific and creative work to attract children and youth to the richness of choreographic culture.

Key words: choreography specialists, professional training, performing and stage skills.

УДК 37.016:001.891
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-148-159

Шахрай Т. О.

кандидат історичних наук, старший науковий співробітник, докторант
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
tata4-10@ukr.net
orcid.org/0009-0007-7496-1735

**РЕТРОСПЕКТИВА СИНЕРГІЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ
В ОСВІТІ ТА НАУЦІ: НАЦІОНАЛЬНИЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ**

Стаття присвячена аналізу історичного розвитку та значенню синергії міждисциплінарного підходу в освіті та науці. У дослідженні звертається увага на важливість ретроспективного аналізу для розуміння сучасних тенденцій і перспектив подальшого розвитку міждисциплінарності, проаналізовано різнопланові аспекти розвитку міждисциплінарного підходу. Автором доведено, що освітні та наукові ідеї, концепції з даної проблематики, сформувалися під впливом історичних подій соціокультурного середовища й потреб суспільства, а в подальшому стали основою сучасної освітньої та наукової систем. Зазначено, що синергія в освіті і науці підкреслює важливість інтеграції дисциплін для досягнення комплексного розуміння й вирішення проблем.

У статті наголошено, що ретроспективний аналіз синергії міждисциплінарного підходу свідчить про існування новаторських ідей, шкіл та прогресивних підходів ще за часів Стародавньої Греції. Особлива увага приділяється аналізу праць унікальних вчених різних епох, як наприклад, Платона і Арістотеля, Леонардо да Вінчі, Декарта, М. Драгоманова, Д. Дьюї. Вони розглядали світ у всебічному контексті, поєднуючи різні наукові дисципліни для більш повного та глибокого розуміння його закономірностей. Вони заклали міцний фундамент розвитку наукового та раціонального мислення, а їхні ідеї стали основою для подальших досліджень у всіх галузях знань.

Важливо відмітити, що автором розглянуто поява й вживання самої дефініції «міждисциплінарний підхід». У представленій праці розглядаються приклади успішної інтеграції дисциплін в освітніх програмах та наукових дослідженнях. Підкреслюється, що взаємодія різних дисциплін і спільної роботи сприяє виникненню нових поглядів і міркувань, перетину думок і розробці інноваційних рішень. Також висувається ідея співпраці між різними установами, науковими групами та освітніми закладами для досягнення синергії в навчанні та наукових дослідженнях.
Ключові слова: синергія, міждисциплінарний підхід, синергія міждисциплінарного підходу, ретроспективний аналіз.

Постановка проблеми, її актуальність. Людство перейшло в зовсім нову епоху свого існування – «суспільство знань». Виробничим ресурсом стають інформація і знання. Наукові розробки – головна рушійна сила економіки. Розвиток науки спричиняє зростання спеціалізації, коли дослідження стають все більш глибокими та зосередженими на конкретних аспектах. Це може викликати відчуття роздробленості й втрати загальної картини. Також, зростання обсягу знань може призвести до перенасичення інформацією та складнощів у вивченні й осмисленні всього обсягу знань. З огляду на велику кількість наукових публікацій та інформаційний шум, може ускладнитись співпраця між науковцями та освітніми закладами. Це може створювати виклики, пов'язані з необхідністю розуміння та комунікації між різними дисциплінами.

Відтак, у сучасному світі, де розвиток науки та освіти стає все більш складним і різностороннім, зростає необхідність у міждисциплінарному підході, що сприяє синергетичному об'єднанню знань та досвіду з різних галузей. Дослідження цієї теми дозволить краще розуміти потенціал синергії міждисциплінарного підходу та його вплив на освіту та науку, сприяючи подальшому розвитку цієї важливої області.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. На поч. XXI ст. українські та зарубіжні вчені й педагоги продовжують досліджувати питання міждисциплінарного підходу та синергії освіти.

У колективній монографії «Синергетика і освіта» синергетична парадигма представлена як цілісність, сукупність, теоретичних знань. Автори доводять, що поєднання різних дисциплін дає нові шляхи розуміння реальності. Синергетичний підхід формує системне уявлення про дійсність та роль людини в ній. Через синергетику освіта набуває можливість формування творчої, високоінтелектуальної особистості, яка вміє орієнтуватися в інформаційних потоках та існувати в складних відносинах сучасної цивілізації [1].

Певні аспекти міждисциплінарного підходу як важливої складової у формуванні комплексних знань та цілісної професійно-методичної підготовки майбутніх учителів фізики розкрито у дисертаційному дослідженні «Формування методичної компетентності майбутніх вчителів фізики на засадах індивідуального підходу» Ірини Коробової [2].

На важливості й необхідності оволодіння знаннями в галузі педагогіки, психології, філософії, соціології та інших дисциплін, що дає можливість комплексно зрозуміти проблему професійного розвитку наголошується у спільному дослідженні Лейли Султанової, Олени Тринус «Професійне самовдосконалення майбутніх педагогів у контексті Нової української школи: навчальний посібник» [3, с.77].

Реалізацію міждисциплінарного підходу під час трудового навчання продемонстровано в інтеграції математичних, технологічних, природничих дисциплінах у колективній роботі Галини Міненко, Ігора Осіпова, Ірини Толмачової «Роль міждисциплінарного підходу під час навчання майбутніх фахівців у закладах фахової передвищої освіти» [4].

Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності висвітлено в праці Анатолія Колота [5].

Варто відзначити роботи закордонних науковців, які досліджували міждисциплінарні підходи в різних галузях. Так, відомий соціолог і міждисциплінарний дослідник Ніко Штер неодноразово звертався до цієї теми. Його книга «Знання та економіка переглянуті: Кінець дисциплінарних кордонів» є дослідженням, в якому аналізується сучасний стан науки, освіти та економіки, та наголошується на необхідності змінити традиційну дисциплінарну структуру, що обмежує розвиток інновацій та творчого мислення. Автор пропонує побудову мережевих структур, де різні галузі знань взаємодіють та співпрацюють для досягнення нових відкриттів та розв'язання складних проблем [6].

Видатна вчена Джулі Томпсон Кляйн відома своїми роботами з міждисциплінарних досліджень в галузі гуманітарних досліджень. Так, зокрема, її книга «Міждисциплінарність: історія, теорія і практика» пропонує історичний огляд, теоретичний аналіз та практичні рекомендації щодо застосування міждисциплінарного підходу в науці, освіті та дослідженнях [7]. Виклики та потенціал міждисциплінарних досліджень висвітлено в спільній праці Джулі Кляйн та Вільяма Ньюелла «Просування міждисциплінарних досліджень» [8]. Варто зауважити, що Вільям Ньюелл також відомий своїм внеском у гуманітарні міждисциплінарні дослідження рядом праць: «Професіоналізація міждисциплінарності», «Міждисциплінарність: нариси з літератури», «Теорія міждисциплінарних досліджень» тощо.

Вивчення складних систем, що дає нове розуміння практики міждисциплінарних досліджень в медицині й підтверджує загальноприйняті принципи його проведення розкрито в праці Брайана Тернера «Міждисциплінарний навчальний план від соціальної медицини до постмодернізму. Соціологія здоров'я та хвороби» [9].

Проблеми та перспективи міждисциплінарності у початковій та середній школі вивчали Ів Ленуар, Абделькрім Хасні [10].

Отже, аналізуючи різнопланові аспекти розвитку міждисциплінарного підходу, можемо зробити висновок, що кожен науковець привносив свої власні унікальні перспективи та підходи до розуміння та просування проблематики даних досліджень.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У нашому дослідженні пропонуємо ретроспективний погляд на синергію міждисциплінарного підходу в освіті та науці, зосереджуючись на його національному та європейському

контекстах для більш глибокого розуміння даного явища, що сприяє виникненню нових ідей, поглибленню аналізу, створенню більш повного та комплексного знання, забезпеченні інноваційного розвитку та вирішенні сучасних викликів.

Мета статті – системний аналіз синергії міждисциплінарного підходу, ретроспективне вивчення даного напрямку з врахуванням національного та європейського контексту в освіті та науці для кращого розуміння викликів, що існують на рівні країни та європейського простору в цілому. Це важливо для розробки стратегій і рекомендацій, які враховують специфіку кожного контексту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні проблеми, такі як кліматичні зміни, глобальна безпека, медичні виклики, вимагають інтегрованого підходу, який об'єднує знання й сприяє ефективній різногалузевій експертизі. Традиційні методи можуть бути обмеженими, тому міждисциплінарний підхід дозволяє розглядати проблеми в комплексі, шукати оптимальні рішення та розкривати повну картину. Синергія в освіті і науці підкреслює важливість інтеграції дисциплін для досягнення комплексного розуміння й вирішення проблем. Ретроспективний аналіз є важливим для глибокого розуміння та розвитку міждисциплінарного підходу відповідно до сучасних потреб. Він розвиває комплексне та критичне мислення, гнучкість думки, що необхідно в сучасному світі.

Міждисциплінарний підхід сягає своїм корінням праць різних науковців та мислителів, які виступали за інтеграцію різних дисциплін. Важко приписати заснування міждисциплінарного підходу одній особі, оскільки він еволюціонував з часом і зазнав впливу з боку представників різних галузей та мислителів. Так, відомо, що стародавні греки застосовували синергію міждисциплінарного підходу у своїх інтелектуальних пошуках. Вони віддавали перевагу взаємозв'язку та єдності знань, досліджуючи філософію, науку, мистецтво та інші галузі не як окремі, а як взаємопов'язані області.

Наприклад, Демокрит, філософ, який у найвідомішій своїй праці «Про атоми» (*Peri Atomon*), розглядав питання про походження світу, структуру матерії та рух, поєднуючи силу думки, філософські роздуми з науковими спостереженнями, без пристроїв, прийшов до висновку про існування атомів, як основних будівельних блоків матерії – неподільних і невидимих частинок, з яких складаються всі речовини [11].

Праці давньогрецьких філософів, таких як Платон і Аристотель, досліджували взаємозв'язки між різними галузями знань і намагалися зрозуміти фундаментальні принципи, які керують світом природи і людським існуванням. У діалозі «Парменід» Платон висвітлює проблеми, пов'язані з ідеями і їхнім взаємозв'язком з речами. Ці проблеми вказують на наявність міжпредметних зв'язків і взаємодію речей з ідеями. Оскільки ідеї не можуть безпосередньо співвідноситися з речами, а речі можуть мати відношення до різних ідей, виникає потреба в комплексному розгляді і врахуванні цих міжпредметних зв'язків. Таким чином, синергія міжпредметних зв'язків виявляється у розумінні взаємозалежності між ідеями і речами, а також у необхідності охопити цей комплексний співвідношення для повного розуміння світу пізнання [12].

У діалозі «Теетет» Платон розглядає чотири спроби визначити знання, які мають ускладнення в міркуванні, яке здається непереборним. В цьому контексті синергія проявляється в поєднанні цих спроб і розумінні, що вони не можуть окремо привести до вичерпного визначення знання. Критерій правильного орієнтування полягає в тому, що знання не ґрунтується на враженнях, а на розумових висновках. Відчуття, правильні думки та їх пояснення не дають самого знання, хоча є необхідними для його досягнення. Вище за ними знаходяться розумові здібності та розум, який споглядає справжнє буття. Ця ієрархія пізнавальних спроможностей відповідає імені, словесному визначенню, уявному образу речі та її ідеї, яка існує незалежно від нас [13].

Космологічний опис всесвіту, через філософію створення світу, природу фізичних елементів, природничих наук і роль божественного розуму у формуванні реальності представлено у творі «Тімей» [14].

Аристотель, як і його вчитель Платон, підходив до пізнання і всебічного розуміння світу через міждисциплінарну призму. Він систематизував та аналізував великий обсяг природничо-наукового матеріалу своїх попередників, додаючи до нього

свої філософські уявлення, і зробив глибокі спостереження. Так, у праці «Фізика» вчений заглиблюється у вивчення природи та принципів, які керують фізичним світом через поняття, як рух, причинність, час, простір, поєднуючи елементи фізики, метафізики та філософії. Природа буття, існування та реальності виростають у «Метафізиці» з дослідження кінцевих причин і принципів, що лежать в основі світу через такі поняття, як субстанція, форма і потенційність у функціональній єдності філософії, теології та епістемології. Етична система Аристотеля у впливовій праці «Нікомахова етика», спираючись на філософію, психологію та практичну мудрість, досліджує людську психіку, моральні чесноти та вади. Різні форми і принципи правління, роль громадян і прагнення до спільного блага у «Політиці» досліджуються через інтеграцію етики, соціології та політології [15].

Піфагор, давньогрецький математик, філософ і музикант, мав широкий спектр інтересів і зробив важливий внесок у різні наукові галузі. Йому належить відкриття та доведення однієї із ґрунтовних теорем евклідової геометрії, яка так і називається «теорема Піфагора». Вивчаючи числа і математику, він розвинув ідею числових пропорцій, відомих як піфагорійські числа, і відкрив багато важливих математичних закономірностей. Піфагор також цікавився астрономією і відкрив закономірності в русі планет і зірок. Він першим назвав Всесвіт «Космосом» через його впорядкованість (в перекладі з грецької «κόσμος» означає «упорядковане утворення»), як основний принцип світу, який можна виразити математично. Проте одна з найвідоміших ідей Піфагора, яка виявляє міждисциплінарний підхід, – це відкриття числових закономірностей і музичних відношень у гармонії. Вчений довів, що музика має глибокі зв'язки з числами і пропорціями. Адже гармонія присутня в усьому: в ритмах астрономічних тіл і музиці, що очищає душу; в гармонійних співвідношеннях і числових законах, що ними керують. Він відкрив важливі музичні гармонії, такі як октава, кварта та квінта, і пояснив їх у числових термінах. Це дозволило йому встановлювати зв'язки між музикою, математикою і філософією [16].

Евклід, давньогрецький математик, відомий своєю працею «Елементи». Це одна з найважливіших математичних праць у світовій історії, де він систематично викладає геометрію та арифметику, використовуючи логічні прийоми (аксіоми, твердження, докази та наслідки) для розв'язання проблем і виведення нових результатів. Сучасним школярам Евклід відомий як батько геометрії по теоремам паралельних прямих, рівності трикутників тощо. «Елементи» Евкліда також містять відомості про пропорції, числа і алгебраїчні методи. Це дозволяє розглядати його працю як приклад міждисциплінарного підходу, оскільки вона об'єднує математику, логіку і розумове мислення для розвитку геометрії та інших галузей знання [17, с. 64].

Відомий давньогрецький математик, фізик, інженер, винахідник та астроном, один з найвидатніших науковців античності – Архімед, шляхом інтегрованого мислення, вирахував число «пі», винайшов оригінальну систему для вираження дуже великих чисел, вписав сферу в циліндр (вважав це одним з своїх найбільших математичних досягнень), винайшов спіраль (Архімедова спіраль), заснував гідростатику (основний закон гідростатики та аеростатики – закон Архімеда), відкрив закони важеля, винайшов гвинтовий насос (Архімедів гвинт) [17, с. 64]. Він відомий своїми новаторськими механізмами, зокрема «параболічними дзеркалами» (On Burning Mirrors). Вивчаючи їхні властивості, встановив можливість практичного застосування, наприклад, для запалювання вогню або знищення ворожих суден. Сучасні експерименти підтверджують можливість Архімедових машин піднімати кораблі в повітря та підпалювати їх за допомогою набору дзеркал [18].

У працях батька медицини Гіпократа відображені його медичні спостереження з філософії, етики та природничих наук, що дозволяє розглядати людину як цілісний організм, враховуючи фізіологічні, психологічні та соціокультурні аспекти її здоров'я і хвороби. Це підтверджує міждисциплінарний характер його досліджень і внесок у розвиток наукових і медичних знань [17, с. 64].

Таким чином, праці грецьких вчених, філософів важливі та показові у застосуванні міждисциплінарного підходу, оскільки вони відображають розуміння світу як складного і взаємопов'язаного явища, що потребує інтеграції різних наукових дисциплін для більш повного та глибшого розуміння його закономірностей. Ці вчені

розглядали світ у всебічному контексті, поєднуючи різні галузі знання, звертаючись до філософії, політики, психології, теології, епістемології, соціології, етики математики, фізики, інженерії, астрономії, медицини, музики та інших дисциплін. Вони розвивали методи раціонального мислення, систематичного аналізу та пояснення явищ, що сприяло інтеграції різних підходів та побудові комплексних моделей світу. Їхні ідеї та концепції заклали розвиток сучасного наукового мислення та стали основою для подальших досліджень у всіх галузях знань.

Леонардо да Вінчі та Рене Декарт, відомі мислителі та науковці своїх епох, зробили значний внесок у різні галузі та продемонстрували елементи міждисциплінарного мислення у своїх роботах. Хоча вони не використовували термін «міждисциплінарний підхід» у його сучасному розумінні, проте їхні роботи демонструють поєднання багатьох дисциплін і цілісний підхід до знань.

Італійський математик, художник (живописець, скульптор, архітектор), науковець (анатом, натураліст), винахідник, письменник, музикант, один з найбільших представників мистецтва Високого Відродження, яскравий приклад «універсальної людини» (*homo universalis*), саме так написано про Леонардо да Вінчі у «Вікіпедії – вільній енциклопедії».

Він відомий як ерудит і один з найвидатніших інтелектуалів в історії. Своїми творами продемонстрував приклад міждисциплінарного підходу. Його різноманітні інтереси і таланти дозволили йому досліджувати різні сфери одночасно, поєднуючи мистецтво, науку, інженерію та інші дисципліни. Розглянемо деякі з найвідоміших робіт Леонардо да Вінчі, які демонструють його міждисциплінарний підхід.

«Вітрувіанська людина» – знаменитий малюнок Леонардо із зображенням людини, вписаної в коло і квадрат, є чудовим прикладом його міждисциплінарного мислення. Він поєднує принципи людської анатомії, геометрії та архітектури, відображаючи його дослідження взаємозв'язку між людським тілом і природним світом.

Культурний стінопис біблійної сцени «Таємна вечеря» вийшов за рамки релігійної тематики. Він поєднав художні прийоми з науковими спостереженнями, такими як вивчення міміки, жестів і просторової композиції.

Унікальна 12-ти томна колекція рукописів та ескізів Леонардо «Кодекс Атлантикус» (лат. *Codex Atlanticus*) охоплює широкий спектр тем, включаючи анатомію, ботаніку, інженерію, аеродинаміку, математику, музику тощо. Варто зауважити, що вчений проводив численні наукові дослідження, включаючи вивчення анатомії людини, оптики та фізики. Його детальні анатомічні малюнки та препарування демонструють глибоке розуміння людського тіла та його функціонування, поєднуючи художність і науковий пошук. Ескізи та проекти Леонардо для різних винаходів, таких як літальні апарати, військові машини та гідравлічні системи, демонструють його міждисциплінарне мислення. Він поєднав свої знання з механіки, фізики та інженерних принципів для розробки інноваційних концепцій та рішень [19].

Роботи Леонардо да Вінчі відображають його здатність бездоганно поєднувати різні дисципліни, поєднуючи художню творчість з науковими дослідженнями. Його міждисциплінарний підхід дозволив йому заглибитися в широкий спектр тем, відкрити нові ідеї та створити роботи, які продовжують надихати і захоплювати аудиторію донині.

Рене Декарт, французький філософ, фізик, фізіолог, математик. Він відомий кожному сучасному школяру: запровадив декартову систему координат, дав поняття змінної величини і функції, ввів багато алгебраїчних позначень. У фізиці він сформулював закон збереження кількості руху, запровадив поняття імпульсу сили [20].

Міждисциплінарний підхід демонструє робота «Геометрія» (1637). Використовуючи алгебраїчні рівняння і геометричні фігури, Декарт об'єднав області алгебри і геометрії, проклавши шлях до прогресу в обох дисциплінах. Отже, Декарт є основоположником аналітичної геометрії.

У фундаментальній праці «Міркування про метод» (1637) Декарт викладає свої філософські та методологічні принципи. Він підкреслює важливість сумніву, розуму і скептицизму як основи для пізнання. Вчений обговорює свої математичні та наукові дослідження, які включають вивчення фізики, фізіології та оптики, розкриваючи

інтеграцію емпіричних спостережень та раціонального дослідження. У царині фізики він перший намагався явища природи звести до механічних законів.

У філософському дослідженні «Роздуми про першу філософію» (1641) розкривається природа пізнання, існування Бога та дуалізм розуму і тіла. Декарт займається міждисциплінарним дослідженням метафізики, епістемології та філософії розуму, спираючись на знання з математики, фізики та теології.

Наукова робота «Принципи філософії» (1644) представляє всебічний огляд своєї філософської системи. Він обговорює різні теми, такі як природа субстанції, причинність і взаємозв'язок між розумом і тілом. Декарт спирається на свою математичну та наукову підготовку, щоб надати систематичний опис реальності, який включає в себе як емпіричні, так і раціональні елементи.

Роботи Декарта демонструють його схильність до інтеграції ідей та методів з різних галузей, поєднуючи філософію, математику та природничі науки. Своєю основною формулою, «*cogito ergo sum*», висловив принцип нової уможлядної філософії – залежність пізнаного буття від самосвідомості, об'єкта від суб'єкта [21]. Його акцент на раціональності, логічному аналізі та емпіричних спостереженнях сприяв розвитку міждисциплінарного підходу, який продовжує впливати на різні дисципліни донині.

Ідеї та діяльність Михайла Драгоманова, українського публіциста, історика, філософа, економіста, літературознавця, фольклориста, громадського діяча, засновника українського соціалізму, демонструють цілісний погляд на знання і прагнення зблизити різні дисципліни.

Так, в працях «Історичні пісні малоруського народу», «Політико-соціальні думки в нових піснях українського (малоруського) народу» окрім питань історії та культури, відображені глибокі роздуми з соціології, політичної філософії щодо історичного розвитку України та права на самовизначення українського народу. Питання мови, освіти й збереження української культури в дослідженнях М. Драгоманова «Педагогічне значення малоросійської мови», «Малоросія в її словесності» та ін. підкреслюються тісні зв'язки між мовою, культурою, історією в процесі формування національної ідентичності.

В «Збірці політичних творів М.П. Драгоманова» через призму політичної філософії, соціології та економіки розкриваються принципи соціального лібералізму та ролі індивідуальної свободи як необхідних умов для соціального прогресу, стосунки між особистістю та суспільством, ідеї щодо національного та соціального визволення українства, вплив націй на суспільство в європейському контексті [22].

Серед педагогічних творів Михайла Драгоманова, де підкреслюється важливість узгодженого співробітництва між учителями різних предметів, розглядається важливість системного підходу до навчання, підтримується ідея про інтеграцію знань і навичок у різних галузях навчального процесу, що сприяє глибшому розумінню теми і розвитку критичного мислення, варто відзначити «Педагогічні етюди», «Шляхи розвитку народної освіти», «Про необхідність педагогічних зібрань», «Наші університетські справи» та ін. [22].

Отже, аналіз філософсько-педагогічних джерел дає можливість дійти висновку про те, що М. Драгоманов увійшов в історію української та європейської інтелектуальної культури як універсальний вчений зі стійкими, системно викладеними, концептуальними напрацюваннями в галузі філософії, політології, соціології, культурології, історії, етнографії, педагогіки та теорії виховання особистості. Магістральна лінія педагогіки М. Драгоманова підтверджує важливість міжпредметних зв'язків та ґрунтується на навчання й виховання поколінь на матеріалі української культури, історії, мови, що є основою унікальної і неповторної освіти в світовій культурі.

Ідеї американського філософа, психолога, педагога Джона Дьюї були інтегровані в його різноманітні праці та книги з освіти й філософії. Вчений підкреслював необхідність ширшого, взаємопов'язаного підходу до знань. У книзі «Демократія та освіта» (1916) розглядається взаємозв'язок між освітою і демократією, підкреслюється необхідність інклюзивної та партисипативної системи освіти, яка спирається на різні дисципліни і сприяє активному навчанню [25]. У даному випадку, партисипативне навчання є підходом, який не просто залучає учнів до процесу отримання знань, а

робить їх активними учасниками свого власного навчання, іншими словами – ставить їх у центр навчального процесу [24].

Про вагомий роль різнопланових знань у формуванні осмисленого досвіду наголошується в праці «Досвід і освіта» (1938). Концепція досвіду Дьюї уможливорює цілісний підхід до освіти в тому сенсі, що в її основі лежить взаємодія між людиною і світом. Для людини це середовище (в глобальному розумінні) є не що інше, як інтеграція різних дисциплін: філософії, соціології, культурології, політології [25].

Хоча праця «Логіка: Теорія дослідження» (1938) безпосередньо не зосереджена на міждисциплінарних підходах, проте вона вивчає процес дослідження і методи логічного мислення, які можна застосувати до міждисциплінарних досліджень і вирішення проблем [26].

Це лише кілька прикладів робіт Д. Дьюї, які торкаються міждисциплінарних перспектив і важливості інтеграції різних галузей знань в освіті та дослідженні. Він підкреслював необхідність зв'язку між різними дисциплінами та використання їх спільних принципів для досягнення більш повного розуміння світу, оскільки реальні проблеми і завдання необхідно розглядати у контексті багатогранних теоретико-практичних взаємозв'язків, що вимагає міждисциплінарного підходу.

Стосовно появи й вживання самої дефініції «міждисциплінарний підхід», професорка кафедри англійської мови та Центру середньовічних студій Торонтського університету Роберта Франк у статті «Міждисциплінарний: перші пів століття» зазначає: «"Міждисциплінарний", ймовірно, народився в Нью-Йорку, де, на розі 42-ї та Медісон. Це слово, здається, почало своє життя в коридорах і залах засідань Ради з досліджень у галузі соціальних наук (Social Science Research Council) як своєрідне бюрократичне скорочення для того, що Рада вважала своєю головною функцією – просування досліджень, в яких брали участь два або більше з семи складових товариств, що входять до її складу» [27, с. 1]. Отже, термін «...міждисциплінарний починався з досить обмеженого набору смислів» [27, с. 2]. Він був вжитий професором Робертом Сешнз Вудвортом (1869–1962), видатним психологом Колумбійського університету, що на той час був членом Комітету з проблем і політики та заснував SSRC, а незабаром став президентом Ради (1931–1932) й очолив відділ антропології та психології. «Це було у понеділок ввечері, 30 серпня 1926 року, в Ганновері, штат Нью-Гемпшир, де члени SSRC зібралися, щоб врятуватися від спеки Нью-Йорка і розробити "Конструктивну програму для SSRC"» [27, с. 2]. Проте згодом, де, у 50-х і 60-х роках, термін став широковживаним.

Вагомим дослідженням є стаття Моті Ніссані «Десять ура для міждисциплінарності: справа міждисциплінарних знань та досліджень». Вчений зауважує, що аргументація проти міждисциплінарних знань і досліджень складається з багатьох внутрішніх недоліків і практичних бар'єрів. М. Ніссані, систематизувавши ці аспекти, вивів десять найголовніших аргументів на захист міждисциплінарних знань і досліджень: 1. Творчість – це основа міждисциплінарних знань; 2. Імігранти часто роблять важливий внесок у свою нову галузь; 3. Дисциплінарні фахівці іноді припускаються помилок, які найкраще можуть виявити люди, знайомі з двома або більше дисциплінами; 4. Деякі вартісні теми досліджень знаходяться в проміжках між традиційними дисциплінами; 5. Багато інтелектуальних, соціальних і практичних проблем вимагають міждисциплінарних підходів; 6. Міждисциплінарні знання та дослідження нагадують нам про ідеал єдності знання; 7. Міждисциплінарні дослідники мають більшу гнучкість у своїх дослідженнях; 8. Різногалузеві науковці частіше, ніж вузькопрофільні, вдаються до інтелектуального еквіваленту подорожі новими землями; 9. Відкриті межі можуть допомогти подолати комунікаційні розриви в сучасній академії, тим самим допомагаючи мобілізувати її величезні інтелектуальні ресурси в ім'я більшої соціальної раціональності та справедливості; 10. Наводячи мости між фрагментарними дисциплінами, міждисциплінарні фахівці можуть відігравати певну роль у захисті академічної свободи. Отже, взяті разом переваги, недоліки і бар'єри свідчать про помірний зсув сучасного світу навчання в бік синергії міждисциплінарних знань і досліджень [28].

У роботах Джулі Томпсон Кляйн (Julie Thompson Klein), професорки гуманітарних наук кафедри міждисциплінарних досліджень (CULMA) Державного університету Вейна (Детройт, штат Мічиган, США), «Природа міждисциплінарних досліджень: Єдність, розмаїття та великі виклики», «Картографування міждисциплінарних досліджень. Академія в Перехідний період» розглядаються теоретичні засади, визначення ключових імперативів міждисциплінарності, підкреслюється важливість інтеграції різноманітних дисциплінарних перспектив для подальшого потенціалу гуманітарної науки. Вчена прийшла до висновку, що майбутнє міждисциплінарності передбачатиме важливу роль критерію практичності та пов'язаної з ним ролі уяви потенційних результатів, набагато більшу, ніж зараз [29].

Д. Кляйн зробила важливий внесок у конвергенцію міждисциплінарності. Цей підхід розкриває процес інтеграції, як визначальну рису міждисциплінарності, та підкреслює важливість взаємодії й спільної роботи між науковими командами, дослідниками різних спеціалізацій з метою кращого розуміння складних проблем і знаходження нових шляхів їх вирішення. Цей підхід був позитивно сприйнятий в наукових колах і швидко набув практичної популярності, створює умови для обміну ідеями, перенесення знань та спільного створення нових інноваційних рішень.

Варто наголосити, що ще у вересні 1970 р. в Парижі Центром освітніх досліджень та інновацій було проведено семінар «Міждисциплінарність: проблеми викладання та досліджень в університетах», а роздуми групи видатних авторів представлені в ретельному аналізі міждисциплінарності, де було розглянуто її вплив на викладання й дослідження, що адаптовані до змін як у знаннях, так і в суспільстві. Зроблено висновок, що існує реальна потреба не стільки в усуненні будь-якої з дисциплін, скільки у викладанні їх в контексті динамічного взаємозв'язку з іншими дисциплінами і з точки зору суспільних проблем. Звіт складається з 3 частин. У першій, «Думки і факти», представлена інформація, зібрана під час масштабного опитування університетів щодо міждисциплінарної діяльності у викладанні та дослідженнях. Друга частина, «Технології та концепції», розглядає тему в рамках розвитку наукового знання та вимог індустріального суспільства, що швидко змінюється. Заключна частина, «Проблеми та рішення», вивчає інституційні структури, навчальні програми, методи викладання та програми підготовки викладачів – питання, які є базовими для будь-якої реорганізації університетів [30].

Такі напрацювання мають місце і на сучасному етапі. Наразі практична розробка «Міждисциплінарні дослідження: Процес і теорія» Аллена Репко та Ріка Шостака пропонує всебічне, систематичне представлення процесу прийняття міждисциплінарних рішень, спираючись на студентські та професійні роботи з природничих, соціальних, гуманітарних та прикладних наук. Вона спрямована на активне навчання з використанням проблемно-орієнтованих підходів (включає розширене обговорення епістемології; творчості в процесі міждисциплінарних досліджень; філософії інтеграції; картографування тощо) [31]. Це видання – яскравий приклад взаємодії різних дисциплін і спільної роботи, що сприяє виникненню нових ідей, перетину думок і розробці інноваційних рішень.

Висновки.

1. Останні десятиліття показують зростаючий інтерес до міждисциплінарної співпраці в освіті і науці, зокрема в Україні та країнах Європи. Активно створюються міждисциплінарні центри, програми та дослідницькі проекти.

2. Ретроспективний аналіз показує, що синергія міждисциплінарного підходу в освіті і науці має свої коріння в ідеях та підходах, що існували ще в Стародавній Греції. Історичні події, соціокультурне середовище та потреби суспільства сформували сучасну освітню та наукову систему.

3. Міждисциплінарний підхід сприяє розвитку гнучкості мислення, здатності до адаптації та інтегрованого підходу до розв'язання проблем. Синергія міждисциплінарного підходу в освіті та науці є необхідною для відповіді на сучасні виклики, розуміння складних проблем і розвитку нових інноваційних рішень.

4. У контексті міждисциплінарного підходу синергія відображається в спільній роботі та взаємодії різних дисциплін для досягнення спільної мети або вирішення складних проблем; передбачає, що спільна діяльність різних дисциплін забезпечує

синергетичні переваги, які виходять за межі можливостей окремих дисциплін; базується на взаємодії та збагаченні між різними дисциплінами; підкреслює важливість інтеграції знань та спільної роботи між вченими, дослідниками та фахівцями з різних галузей для зрозуміння складних проблем і вирішення сучасних викликів; дозволяє поєднувати унікальність і експертизу кожної дисципліни для створення нових знань, ідей та інноваційних рішень; сприяє формуванню партнерських відносин, обміну знаннями та досвідом, що допомагає покращити якість освіти і наукових досліджень; вимагає певних зусиль і рішучості, оскільки існують бар'єри між дисциплінами, відмінності в мові та методології, нестабільність фінансування – і все це необхідно подолати для успішної реалізації міждисциплінарних проектів.

Література

1. Синергетика і творчість: монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 314 с.
2. Коробова І. В. Формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики на засадах індивідуального підходу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 40 с.: рис., табл.
3. Султанова Лейла, Тринус Олена. Професійне самовдосконалення майбутніх педагогів у контексті Нової української школи: навч. посібн. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 179 с.
4. Мінєнко Г. М., Осіпов І. В., Толмачова І. Г. Роль міждисциплінарного підходу під час навчання майбутніх фахівців у закладах фахової передвищої освіти. The 1st International scientific and practical conference "Eurasian scientific congress" (January 27-28, 2020) Barca Academy Publishing, Barcelona, Spain. 2020. P. 412–418.
5. Колот А. М. Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. *Соціальна економіка*. 2014. № 1–2. С. 76–83. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/se_2014_1-2_15
6. Stehr Nico. The norms of science revisited: social and cognitive norms. Jerry Gaston (ed.). *The Sociology of Science*. San Francisco: Jossey-Bass, 1978. 226 p.
7. Julie Klein. *Interdisciplinarity: history, theory and practice*. Detroit, Michigan: Wayne State University Press. 1990. 336 p.
8. Klein, J. and Newell, W. Advancing Interdisciplinary Studies. In J. Gaff and J. Ratcliffe (Eds.), *Handbook of the Undergraduate Curriculum: A comprehensive guide to goals, structures, practices, and change*. San Francisco: Jossey-Bass. 1996. pp. 393–415.
9. Turner, B. The interdisciplinary curriculum from social medicine to postmodernism. *Sociology of Health and Illness*. 1990. 12(1). 1–23.
10. Lenoir, Y. and Hasni, A. (2016) Interdisciplinarity in Primary and Secondary School: Issues and Perspectives. *Creative Education*. Vol. 7, No. 16, 20 October 2016. 2433–2458. DOI: 10.4236/ce.2016.716233.
11. Democritus in Stanford Encyclopedia of Philosophy. First published Sun Aug 15, 2004. Substantive revision Sat Jan 7, 2023. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/democritus/>
12. Parmenides (dialogue). From Wikipedia, the free encyclopedia URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Parmenides_\(dialogue\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Parmenides_(dialogue))
13. Theaetetus (dialogue). From Wikipedia, the free encyclopedia URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Theaetetus_\(dialogue\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Theaetetus_(dialogue))
14. Timaeus (dialogue). From Wikipedia, the free encyclopedia URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Timaeus_\(dialogue\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Timaeus_(dialogue))
15. Aristotle. From Wikipedia, the free encyclopedia URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Aristotle>
16. Ditonus // *Lexicon musicum Latinum*, hrsg. v. Michael Bernhard. 8. Fasz. München: Bayerische Akademie der Wissenschaften, 2006, col. 1064–1077.
17. Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога: монографія / Л. О. Хомич, Л. Ю. Султанова, Т. О. Шахрай. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 212 с.
18. Archimedes Death Ray: Idea Feasibility Testing October, 2005. Copyright Massachusetts Institute of Technology, 2011. URL: http://designed.mit.edu/gallery/data/2011/homepage/experiments/deathray/10_ArchimedesResult.html
19. Agency, The Visual. Codex Atlanticus. [codex-atlanticus.it](http://www.codex-atlanticus.it). URL: <http://www.codex-atlanticus.it>

20. Рене Декарт, Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Рене_Декарт
21. «Медитації» Декарта у дзеркалі сучасних тлумачень: Жан-Марі Бейсад, Жан-Люк Марйон, Кім Сан Он-Ван-Кун. / пер. з фр. і лат.; уклад. О. Хома. 2-ге вид., випр. та доповн. Київ: Дух і Література, 2021. 432 с.
22. Зібрання творів М. Драгоманова. Internet Archive. URL: <https://archive.org/search?query=Drahomaniv%20AND%20mediatype%3Atexts>
23. Dewey, John. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan, 1916. 434 p.
24. T.O. Shakhrai. Axiological Paradigms of Participatory Methodology in the Context of the Educational Concept of "Human Centricism". *Ways of Science Development in Modern Crisis Conditions: Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Internet Conference*, June 8–9, 2023. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine, P. 39–42. URL: https://fileview.fwdcdn.com/?url=https://mail.ukr.net/api/public/file_view/list%3Ftoken%3D105P-Pb_I-SVrWf-efwoThQ1_tCZW75CJbE0NP0NJ7smFdnUO-wxNDA5xDEqe2T2-9tS4yTjIog-RRBjWXLHEopS3Rg9S4zwdPIY:ldpYAvOHe3i3zdXk%26r%3D1687682093461&default_mode=view&lang=ru#start=0
25. Dewey, John. *Experience & Education*. New York: Kappa Delta Pi., 1938. 91 p.
26. Dewey: *Logic: The Theory of Inquiry*. COPYRIGHT, 1938, BY HENRY HOLT AND COMPANY, INC., 1938. 550 p.
27. Roberta, F. (2023, 20 травня) "Interdisciplinary": The First Half Century. [https://oakland.edu/Assets/upload/docs/AIS/Issues-in-Interdisciplinary-Studies/1988-Volume-06/06_Vol_6_pp_139-151_Interdisciplinary_The_First_Half_Century_\(Roberta_Frank\).pdf](https://oakland.edu/Assets/upload/docs/AIS/Issues-in-Interdisciplinary-Studies/1988-Volume-06/06_Vol_6_pp_139-151_Interdisciplinary_The_First_Half_Century_(Roberta_Frank).pdf)
28. Moti Nissani. (1997). Ten cheers for interdisciplinarity: The case for interdisciplinary knowledge and research, *The Social Science Journal*, Volume 34. Issue 2. P. 201–216.
29. Klein, Julie Thompson «Mapping Interdisciplinary Studies. The Academy in Transition», Association of American Colleges and Universities, Washington, DC, 1999, 38 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430437.pdf>
30. Apostel, L., Berger, G., Briggs, A., & Michaud, G. L. *interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités (Interdisciplinarity. Teaching and Research Problems in the Universities)*. Paris: OECD/Centre for Educational Research and Innovation, 1972. 307 p.
31. *Interdisciplinary Research: Process and Theory* by Allen F. Repko and Rick Szostak, SAGE Publications, Inc; 4th edition (February 14, 2020), 472 p.

References

1. Kremenia, V. (Ed.). (2014). *Synerhetyka i tvorchist* [Synergy and creativity]. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny [in Ukrainian].
2. Korobova, I.V. (2017). Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizyky na zasadakh individualnoho pidkhodu [Formation of methodological competence of future physics teachers on the basis of an individual approach]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Sultanova, L., & Trynus, O. (2021). *Profesiine samovdoskonalennia maibutnikh pedahohiv u konteksti Novoi ukrainskoi shkoly* [Professional self-improvement of future teachers in the context of the New Ukrainian School]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].
4. Minienko, H.M., Osipov, I.V., & Tolmachova I.H. (2020). Rol mizhdystyplinarnoho pidkhodu pid chas navchannia maibutnikh fakhivtsiv u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi osvity [The role of an interdisciplinary approach during the training of future specialists in institutions of professional preliminary education]. *The 1st International scientific and practical conference «Eurasian scientific congress»* [in Ukrainian].
5. Kolot, A.M. (2014). Mizhdystyplinarnyi pidkhid yak dominantna rozvytku ekonomichnoi nauky ta osvitnoi diialnosti [An interdisciplinary approach as a dominant factor in the development of economic science and educational activity]. *Sotsialna ekonomika – Social economy*. No 1–2. P. 76-83. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/se_2014_1-2_156 [in Ukrainian].
6. Stehr, N. (1978). *The norms of science revisited: social and cognitive norms*. The Sociology of Science. San Francisco: Jossey-Bass [in English].
7. Julie, K. (1990). *Interdisciplinarity: history, theory and practice*. Detroit, Michigan: Wayne State University Press [in English].

8. Klein, J. & Newell, W. (1996). *Advancing Interdisciplinary Studies. Handbook of the Undergraduate Curriculum: A comprehensive guide to goals, structures, practices, and change.* San Francisco: Jossey-Bass. P. 393-415 [in English].
9. Turner, B. (1990). The interdisciplinary curriculum from social medicine to postmodernism. *Sociology of Health and Illness*. No 12 (1). P. 1–23 [in English].
10. Lenoir, Y. & Hasni, A. (2016) *Interdisciplinarity in Primary and Secondary School: Issues and Perspectives.* *Creative Education*. Vol. 7, No. 16. doi: 10.4236/ce.2016.716233 [in English].
11. Democritus in *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved November 18, 2022, from <https://plato.stanford.edu/entries/democritus/> [in English].
12. Parmenides (dialogue). From *Wikipedia, the free encyclopedia*. Retrieved November 18, 2022, from [https://en.wikipedia.org/wiki/Parmenides_\(dialogue\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Parmenides_(dialogue)) [in English].
13. Theaetetus (dialogue). From *Wikipedia, the free encyclopedia*. Retrieved November 18, 2022, from [https://en.wikipedia.org/wiki/Theaetetus_\(dialogue\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Theaetetus_(dialogue)) [in English].
14. Timaeus (dialogue). From *Wikipedia, the free encyclopedia*. Retrieved November 18, 2022, from [https://en.wikipedia.org/wiki/Timaeus_\(dialogue\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Timaeus_(dialogue)) [in English].
15. Aristotle. From *Wikipedia, the free encyclopedia*. Retrieved November 18, 2022, from <https://en.wikipedia.org/wiki/Aristotle> [in English].
16. Ditonus. *Lexicon musicum Latinum*, hrsg. v. Michael Bernhard. 8. Fasz. München: Bayerische Akademie der Wissenschaften, 2006, col. 1064-1077 [in Germany].
17. Khomych, L.O., Sultanova, L.Yu., & Shakhrai, T.O. (2014). *Polikulturalna osvita v konteksti zahal'no-kultural'moho rozvytku osobystosti pedahoha* [Multicultural education in the context of general cultural development of the teacher's personality]. Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].
18. Archimedes Death Ray: Idea Feasibility Testing October, 2005. Copyright Massachusetts Institute of Technology, 2011. URL: http://designed.mit.edu/gallery-data/2011/homepage/experiments/deathray/10_ArchimedesResult.html [in English].
19. Agency, The Visual. *Codex Atlanticus*. [codex-atlanticus.it](http://www.codex-atlanticus.it). Retrieved November 18, 2022, from <http://www.codex-atlanticus.it> [in English].
20. Rene Dekart, Material z Vikipedii – vilnoi entsyklopedii. Retrieved 20 chervnia 2023, from https://uk.wikipedia.org/wiki/Рене_Декарт [in Ukrainian].
21. Khoma, O. (Red.). (2021). «Medytatsii» Dekarta u dzerkali suchasnykh tlumachen: Zhan-Mari Beisad, Zhan-Liuk Marion, Kim San On-Van-Kun ["Meditations" of Descartes in the mirror of modern interpretations: Jean-Marie Baisad, Jean-Luc Marion, Kim Sun On-Wang-Kun]. Kyiv: Dukh i Literatura [in Ukrainian].
22. Internet Archive. (2020). Zibrannia tvoriv M. Drahomanova. URL: <https://archive.org/search?query=Drahomaniv%20AND%20mediatype%3Atexts> [in Ukrainian].
23. Dewey, John. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.* New York: Macmillan [in English].
24. Shakhrai, T.O. (2023). *Axiological Paradigms of Participatory Methodology in the Context of the Educational Concept of "Human Centrism". Ways of Science Development in Modern Crisis Conditions: Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Internet Conference.* URL: https://fileview.fwdcdn.com/?url=https://mail.ukr.net/api/public/file_view/list%-3Ftoken%3DI05P-Pb_I-SVrWf-efwoThQ1_tCZW75CJbE0NP0NJ7smFdnUO-wxNDA5xDEqe-2T2-9tS4yTjOgRRBjWXLHEopS3Rg9S4zwdPIY:ldpYAvOHe3i3zdXk%26r%3D1687682-093461&default_mode=view&lang=ru#start=0 [in English].
25. Dewey, J. (1938). *Experience & Education.* New York: Kappa Delta Pi [in English].
26. Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry.* COPYRIGHT, 1938, BY HENRY HOLT AND COMPANY, INC. [in English].
27. Roberta, F. (2023). "Interdisciplinary": The First Half Century. URL: [https://oakland.edu/Assets/upload/docs/AIS/Issues-in-Interdisciplinary-Studies/1988-Volume-06/06_Vol_6_pp_139151_Interdisciplinary_The_First_Half_Century_\(Roberta_Frank\).pdf](https://oakland.edu/Assets/upload/docs/AIS/Issues-in-Interdisciplinary-Studies/1988-Volume-06/06_Vol_6_pp_139151_Interdisciplinary_The_First_Half_Century_(Roberta_Frank).pdf) [in English].
28. Nissani, M. (1997). Ten cheers for interdisciplinarity: The case for interdisciplinary knowledge and research. *The Social Science Journal*, Vol. 34(2), P. 201–216 [in English].
29. Klein, J. (1999). *Mapping Interdisciplinary Studies. The Academy in Transition.* Association of American Colleges and Universities, Washington, DC. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430437.pdf> [in English].
30. Apostel, L., Berger, G., Briggs, A., & Michaud, G. (1972). *L interdisciplinarité. Problèmes d enseignement et de recherche dans les universités (Interdisciplinarity. Teaching*

and Research Problems in the Universities). Paris: OECD/Centre for Educational Research and Innovation [in English].

31. Repko, A. & Szostak, R. (2020). Interdisciplinary Research: Process and Theory by, SAGE Publications, Inc. [in English].

Shakhrai T.

Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher, Doctoral Candidate
Institute of Pedagogical and Adult Education
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
tata4-10@ukr.net
orcid.org/0009-0007-7496-1735

A RETROSPECTIVE OF THE SYNERGY OF INTERDISCIPLINARY APPROACH IN EDUCATION AND SCIENCE: NATIONAL AND EUROPEAN CONTEXT

The article is devoted to the analysis of the historical development and the importance of the synergy of the interdisciplinary approach in education and science. The study draws attention to the importance of retrospective analysis for understanding current trends and prospects for further development of interdisciplinarity. The author proves that educational and scientific ideas, concepts on this issue were formed under the influence of historical events of the socio-cultural environment and the needs of society, and later became the basis of the modern educational and scientific systems. It is noted that the synergy in education and science emphasizes the importance of integrating disciplines to achieve a comprehensive understanding and solving problems.

It is underlined in the paper that a retrospective analysis of the synergy of the interdisciplinary approach shows that innovative ideas, schools and progressive approaches existed as far back as the times of Ancient Greece. Particular attention is paid to the analysis of the works of unique scholars of different eras who viewed the world in a comprehensive context combining various scientific disciplines for a more complete and deeper understanding of its regularities. They laid a solid foundation for the development of scientific and rational thinking, and their ideas became the basis for further research in all fields of knowledge.

It is important to note that the author considers the emergence and use of the very definition of "interdisciplinary approach". The paper discusses examples of successful integration of disciplines in educational programmes and research. It also puts forward the idea of cooperation between different institutions, research groups and educational institutions to achieve synergies in teaching and research.

Key words: synergy, interdisciplinary approach, synergy of interdisciplinary approach, retrospective analysis.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 378.011.3-051:78

DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-160-166

Йотка В. В.

аспірантка кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
borisyuk.vv@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-2182-110X

НАУКОВА ШКОЛА ПРОФЕСОРА О. Я. РОСТОВСЬКОГО

У статті висвітлюється науковий доробок доктора педагогічних наук, професора О. Я. Ростовського, його внесок у розвиток музичної педагогіки України та очолювану ним наукову школу з теорії та методики музичної освіти. Зроблено детальний огляд на інноваційні підходи науковця в освіті, серед яких слідування принципу музичного виховання дітей на основі національної культури, дослідження проблеми гуманізації музичної освіти, значний внесок у вивчення та систематизацію історії вітчизняної та західноєвропейської музичної педагогіки, впровадження хореографії як спеціальності навчання у педагогічному інституті, робота над проблемами ізоляції музично-педагогічної освіти та шкільної музичної педагогіки та пропонувані шляхи подолання труднощів.

Представлено бачення та оцінку наукової школи від провідних науковців дотичних галузей: дослідниці наукових шкіл мистецького спрямування О. М. Олексюк, дослідниці регіональних контекстів та вимірів культуротворчості О. А. Кавунник, дослідників історії Ніжинської вищої школи Г. В. Самойленка та О. Г. Самойленка. Подано результати наукових пошуків лабораторії музичної освіти, що була ядром та прототипом наукової школи О. Я. Ростовського.

Детально розглянуто інновації науковця, представлені у дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук на тему «Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів». Розглянуто та проаналізовано тематику кандидатських дисертацій, що були написані й захищені під керівництвом О. Я. Ростовського його учнями та послідовниками, встановлено спільність та послідовність їх тематик, що у подальшому веде до розширення наукової парадигми, в якій функціонує школа та накопичення все більшої кількості цінних наукових знань, носіями та розповсюджувачами яких є представники наукової школи.

Ключові слова: наукова школа, професор О. Я. Ростовський, наукова школа професора О. Я. Ростовського, теорія і методика музичної освіти.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення музична педагогіка як галузь науки є недооціненою за своєю важливістю та все ще не посідає належного місця в сучасному світі. Однак розвиток цієї галузі в Україні не був би таким швидким і якісним без внеску вчених, які створили власні наукові школи та концепції. Олександр Ростовський – один із таких вчених, і його наукова школа здійснила значний вплив на формування та розвиток наукової думки у царині теорії та методики музичної освіти.

Центральною проблемою даної статті є аналіз наукової спадщини Олександра Ростовського та визначення її впливу на сучасну науку. Досліджуючи концепції,

підходи та методологію О. Ростовського, можна проаналізувати, які ідеї були новаторськими для свого часу, як вони вплинули на подальший розвиток музичної педагогіки, а також як вони залишають свій слід у сучасних дослідженнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню наукової школи О. Ростовського присвячено не так багато наукових джерел, попри існування школи у сучасному інформаційному світі. Такими джерелами є роботи авторства О. Олексюк (огляд українських наукових шкіл у вищій мистецькій освіті), Г. Самойленка та О. Самойленка (дослідження історії Ніжинської вищої школи, включно з оглядом наукових шкіл), О. Ростовська (дружина науковця, автор спогадів про нього), О. Коваль та Ю. Дворник (представники наукової школи О. Ростовського, біографи вченого та продовжувачі його справи), О. Кавунник (дослідження культуротворчої регіоналістики).

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Сучасна наука, зокрема у галузі музичної педагогіки, потребує більш глибокого осмислення витоків та джерел сучасного наукового знання, усвідомлення його тягlosti.

Метою даної статті є огляд і аналіз наукової школи Олександра Яковича Ростовського, вивчення ключових напрямків досліджень та діяльності наукового об'єднання під його керівництвом.

Виклад основного матеріалу. О. Я. Ростовський був новатором у галузі музичної освіти та музичної педагогіки буквально у всіх своїх підходах: він першим декларував принцип музичного виховання дітей саме на базі національної культури – в першу чергу народної музики. Також утверджував ідею симбіозу глибокого знання досягнень науки та практики зі свободою творчості вчителя [7, с. 5].

У докторській дисертації та у всіх наукових публікаціях О. Я. Ростовський декларував аксіоми, що випереджали свій час. Так, вчений стверджував: "музика є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення всьому духовному життю людини" [8, с. 1], пояснюючи це у контексті духовної культури, де естетичні, моральні та світоглядні цінності є важливими елементами суспільства, а музика виступає як інтонаційний спосіб вираження цих цінностей [8, с. 1].

Вчений зробив значний внесок в дослідження історії вітчизняної та західноєвропейської музичної педагогіки: представив систему періодизації розвитку музично-педагогічної освіти, в основу якої поклав концепції та підходи дослідників історії педагогіки сучасності [4].

Першим в Україні у 1990 році обґрунтував потребу та ініціював відкриття спеціальності "Хореографія" у педагогічному інституті [6].

У своєму науковому доробку неодноразово звертався до проблем гуманізації шкільної освіти, чим значно випереджав час. Також відзначав нерівномірність та незбалансованість розвитку музично-педагогічної освіти (підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва) та шкільної музичної педагогіки (уроки музичного мистецтва у школі), звертав увагу на розрив між потребами шкільної практики та існуючою системою підготовки майбутніх педагогів-музикантів з причини нерівного інтересу науковців до цих двох питань: інноватизація шкільної освіти України слідувала загальносвітовим трендам, у той час як музична педагогіка інерційно ігнорувала виклики сучасності, продовжуючи розвиток традиційними шляхами [4].

Найбільш масштабною відповіддю науковця на ці виклики та необхідність реформування музично-педагогічної освіти стала книга «Теорія і методика музичної освіти» та навчальний курс для студентів з еквівалентною назвою, основне завдання якого науковець формулював так: «закласти теоретичні основи діяльності вчителя музики, необхідні йому для подальшої самоосвіти та самовдосконалення педагогічної майстерності» [9, с. 16], тобто, фактично, декларуючи необхідність навчатися протягом життя. Цей принцип використовував О. Ростовський у власній роботі та закладав його своїм учням.

Українська мистецтвознавиця та колега по цеху доцент О. Кавунник у своїй статті «Мистецько-освітні виміри інновацій професора О. Я. Ростовського», опублікованій у 2018 р., визначає інноваційні підходи науковця як такі, що мають велике значення в регіональному та всеукраїнському вимірах. Завдяки власне його діяльності та активності його послідовників свого часу було створено та нині продовжує

функціонувати й розвиватись мистецько-освітнє середовище Ніжина як сукупність музичного (інструментального) та хореографічного видів мистецтв.

Згідно з поглядами авторки, інноватика професора О. Я. Ростовського є широко направленою та включає такі компоненти, як: «фаховість, досвід, творчу інтуїцію, бачення перспективи та усвідомлення важливості розпочатої справи для розвитку національної культури, мистецтва, освіти України» [1].

У книзі «Ніжинська вища школа: сторінки історії», що є хронікою життєдіяльності Ніжинського університету авторства доктора філологічних наук, професора Г. В. Самойленка та кандидата історичних наук, доцента О. Г. Самойленка, також є опис перспективної наукової школи у галузі музичної освіти під керівництвом доктора педагогічних наук, професора О. Я. Ростовського.

Станом на рік видання – 2005 р. – автори відзначають участь у наукових пошуках об'єднання 12 викладачів факультету, 4 аспірантів, 3 пошукувачів, а також вчителів музики зі шкіл міста та студентів. Ця колаборація становила собою колектив лабораторії музичної освіти, що діяла на громадських засадах і становила собою ядро наукової школи.

Найважливішими здобутками лабораторії автори називають: розробку концепції музичного виховання школярів на основі української національної культури; підготовку шкільних програм із музики та поурочних методичних розробок для 1–4-х та 5–8-х класів, рекомендованих Міністерством освіти України для загальноосвітніх шкіл. На основі цих напрацювань лідером школи були написані посібники та підручники для кожного класу [10, с. 368].

Принагідно зазначити, що лабораторія здобула задокументоване підтвердження у вересні 2019 року – відтоді навчально-наукова лабораторія мистецької освіти є структурним підрозділом у складі Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Метою її діяльності декларується залучення ширшого кола викладачів, науковців, аспірантів, магістрантів та студентів до організації та проведення наукових досліджень, розробки фундаментальних і прикладних проблем мистецької педагогіки, створення наукової бази для професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, а також навчально-наукова діяльність, спрямована на організаційне та інформаційне забезпечення виконання студентами курсових та кваліфікаційних робіт та реалізована за принципом «навчання через дослідження». Керівником даного підрозділу є кандидат педагогічних наук, доцент Ю. Ф. Дворник – учень та дисертант професора О. Ростовського, що нині продовжує справу та примножує здобутки вчителя [5].

Визначна українська науковиця у галузі музичної педагогіки Ольга Олексюк у оглядовій статті «Феномен наукової школи у вищій мистецькій освіті» (2015 р.) приводить класифікацію існуючих нині вітчизняних наукових шкіл мистецького спрямування. За її поглядом, саме на перетині музики та педагогіки розташовується коло послідовників О. Я. Ростовського під назвою «наукова школа з теорії та методики музичної освіти» [3] – співзвучно з основоположною працею засновника школи "Теорія і методика музичної освіти", виданою в 2011 році, яку сам він, за спогадами учнів, називав «книга мого життя» [2]. Ця робота не втрачає популярності й зараз, адже є одним із найбільш обширних та систематизованих українських видань, що акумулює у собі найважливіші основи підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної діяльності, засновані на ретельно проаналізованому досвіді попередників та сучасників автора, результатах спостереження та власних багаторічних дослідженнях.

О. Олексюк характеризує наукову школу професора О. Я. Ростовського як таку, котрій притаманна новизна, глибина думки та неординарність наукових підходів, а також відзначає наступні ключові аспекти діяльності наукової школи:

- спільне прагнення науковців-послідовників до впровадження у навчальний процес ефективних технологій як шкільної музичної, так і музично-педагогічної освіти у закладах вищої освіти, що готують викладачів музики;
- слідування принципу гуманізації навчальної взаємодії;
- застосування методів художньо-педагогічного спілкування;
- заохочення до виконавської активності тощо [3].

Аналізуючи вектор тематики дисертацій представників наукової школи у хронологічному порядку, відмічаємо пролонговане спрямування тем на розширення та поглиблення вивчення широкої царини музичного навчання та виховання. Для більшої об'єктивності варто почати розгляд з початків становлення О. Ростовського як науковця, а саме – з його кандидатської дисертації на тему "Естетичне виховання підлітків засобами героїчної музики", захищеної у 1979 р., та дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук на тему "Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів". У цій статті ми приділимо увагу розгляду другої наукової праці, адже саме написання докторської дисертації уособлює перехід від аналізу та обробки даних на наступний етап – генерування власних ідей, напрацювань, концепцій.

Дисертація була захищена 11 лютого 1994 року на засіданні спеціалізованої вченої ради в інституті педагогіки АПН України, а офіційними опонентами стали загальноновизнані світила у галузі музичної педагогіки та музикознавства: академік АПН України, доктор філософських наук, професор І. А. Зязюн, доктор педагогічних наук, професор Л. Г. Коваль. та доктор педагогічних наук, професор Г. М. Падалка.

У цій науковій роботі вперше була представлена розроблена автором концепція педагогічного керування процесом музичного сприймання школярів, в основу якої лягли наступні інноваційні підходи:

- Розгляд сприймання як керованого соціально-педагогічного явища, що дозволяє збільшити ефективність навчання музики в школі.
- Ставлення до музичного сприймання як до базису музичного виховання.
- Визнання провідної ролі вчителя у спільній діяльності з учнями, орієнтованій на досягнення змісту музичного твору.
- Спрямування педагогічної діяльності на низку інноваційних напрямів, серед яких: активізація музичної діяльності учнів для досягнення визначеної мети; формування естетичного ставлення учнів до музики на основі їх власної активності; звернення до музики через її життєві зв'язки з духовним, матеріальним та практичним світом людини; раціональне використання взаємозв'язків музики з іншими видами мистецтва; розкриття змісту музичних творів на основі досягнення школярами суті й закономірностей музичного мистецтва; опора вчителя на знання психологічних і художніх особливостей і закономірностей музичного сприймання; прагнення вчителя до системного аналізу педагогічного процесу, в якому його складові елементи розглядаються у їх взаємозв'язку [8, с. 10–11].

Також у дисертації було визначено та обґрунтовано:

- Закономірності керування музичним сприйманням, які відображають постійні зв'язки і залежності між діяльністю вчителя, учнів і музичним твором, який є об'єктом сприймання в навчальному процесі.
- Педагогічні умови керованого формування музичного сприймання, які є необхідними для естетичного осмислення музичного твору. Вони включають інформаційне забезпечення музичного сприймання, формування установки на сприймання, виховання вміння аналізувати музику, забезпечення взаємодії різних видів мистецтва на музичних заняттях, організацію і координацію діяльності учнів у процесі сприймання.
- Метод художньо-педагогічного спілкування як інтегруючий метод управління процесом музичного сприймання, суть якого полягає в систематичному організованні художньо-змістовного спілкування між вчителем і учнями, спрямованому на підготовку до сприймання, аналіз та обмін враженнями про музичний твір [8, с. 16–17].

Також О. Ростовський акцентував увагу на тому, що вміння слухати і чути музику не є вродженою якістю: розвиток пізнавально-творчих здібностей учнів відбувається в результаті активної музичної діяльності та цілеспрямованого аналізу музичних творів, оскільки саме через особистий творчий внесок учнів можливі глибокі переживання, естетичне задоволення, розвиток високих художніх смаків та переконань. Процес сприймання музики включає безпосередні переживання та роздуми учнів, які формуються під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з власним виконанням. Такий підхід дозволяє розглядати сприймання як основний механізм засвоєння школярами естетичних ставлень до дійсності, які втілені

в музиці. Відповідно, головним завданням музичного виховання учнів вчений декларував формування активного сприймання музичних творів [8, с. 1].

Усього під керівництвом О. Ростовського було підготовлено та захищено 12 дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Варто зазначити, що усі ці роботи розглядають музично-педагогічну науку крізь призму наукового світобачення засновника школи, чим наслідують і розширюють його власні дослідження, розвиваючи широку інфраструктуру наукового знання у визначеній парадигмі. Саме такий підхід забезпечує єдність та наскрізний розвиток наукової школи, ба більше – є системоутворюючим показником наукової школи як такої.

Таким чином, тема докторської дисертації О. Я. Ростовського – "Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів" – стає центральною темою, що об'єднує всі дисертації учнів.

Зосередження на музичному сприйманні і розвитку музично-педагогічних навичок учнів стає ключовим елементом для всіх досліджень. Кожна з кандидатських дисертацій присвячена специфічним аспектам музичного виховання, таким як формування музичної культури молодших школярів, розвиток музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики, формування музичних здібностей молодших школярів, аналіз музичних стильових уявлень, підготовка учителів до інструментальної діяльності тощо.

Усі ці дослідження спрямовані на вдосконалення педагогічного процесу, створення ефективних методів і засобів музичної освіти, а також формування музичних компетенцій учнів. Всі вони спільно спрямовані на покращення музичного виховання і навчання у дитячих музичних школах та загальноосвітніх навчальних закладах, а кожна з дисертацій додає свій унікальний внесок у розвиток музичної педагогіки та музичної освіти взагалі.

Ці кандидатські дисертації глибше вивчають методи і підходи, які були розроблені та запропоновані керівником їхньої наукової школи. Вони додають нові аспекти та підтверджують значимість досліджень О. Я. Ростовського в галузі музичної педагогіки. Така спільність тематики досліджень свідчить про важливість його наукового світогляду в науковому середовищі. Послідовники його наукової школи продовжують розвивати та розширювати його наукові ідеї, що збагачує наукову спадщину та вносить внесок у розвиток музичної педагогіки. Таким чином, їхні дослідження сприяють визнанню підходів та концепцій О. Ростовського у науковому світі.

Одним із найбільш вагомих показників актуальності вчень О. Ростовського є продовження його справи учнями – усі члени наукової школи продовжують або ж протягом тривалого часу продовжували свою наукову та викладацьку діяльність на базі музичних підрозділів закладів вищої освіти у різних містах України (Чернігів, Хмельницький, Ніжин, Глухів тощо) та працюють над науковими розробками, що консолідується у царині наукових інтересів усієї спільноти, очолюваної вченим.

Також важливо звернути увагу на існування сталої тенденції у колі послідовників О. Ростовського до продовження розробки теми дисертаційного дослідження у подальших наукових пошуках протягом кар'єри. Вихідними даними є те, що тема дисертації обирається на основі інтересів аспіранта, а формулюється та коригується відповідно до досвіду наукового керівника, реалій сьогодення та актуальності й наявності недостатньо досліджених аспектів конкретної тематики. Тобто, продовження розробки дисертаційних тем у подальшому розвитку науковців свідчить про влучність та актуальність їх підбору, про врахування інтересів, доцільність та необхідність їх розробки у сучасній українській науці. Це говорить про чуття наукового керівника та вміння спрямувати молоде покоління у потрібному напрямку, задавати курс та орієнтир.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Доктор педагогічних наук, професор О. Я. Ростовський був визначним науковцем у галузі музичної педагогіки, ним був зроблений великий внесок у розвиток науки як особисто, так і на чолі наукової школи з теорії та методики музичної освіти. Аналіз наукового доробку професора демонструє його інтерес до широкого кола актуальних проблем та концепцій, що знаходили шляхи вирішення та розвитку протягом життя науковця.

Наукова лабораторія, що згодом переросла у наукову школу, очолювану О. Ростовським, є феноменом української науки та представила безліч надбань та здобутків музичної педагогіки, що є основою для нинішніх досліджень як учнів школи, так і інших представників наукового світу. Таким чином, наукова школа продовжує існувати у працях сучасників, забезпечуючи спадковість ідей та доповнюючи їх сучасними реаліями світобачення.

Подана стаття не вичерпує усіх питань даної теми та наштовхує на подальші наукові пошуки в галузі, більш глибокий та розгалужений аналіз наукової школи, включно з детальним оглядом наукової творчості кожного з її представників у контексті наукової парадигми об'єднання.

Література

1. Кавунник О. А. Мистецько-освітні виміри інновацій професора О. Я. Ростовського. *Теорія і методика мистецької освіти*: зб. наук.-метод. статей. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 2. С. 7–12.
2. Коваль О. В., Дворник Ю. Ф. Мистецько-педагогічні інновації професора О. Я. Ростовського. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. Ніжин, 2021. Вип. 3. С. 116–122. URL: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2021-PP-3-116-122>
3. Олексюк О. М. Феномен наукової школи у вищій мистецькій освіті. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ, 2015. Вип. 1–2 (42-43). С. 38–41. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2015_1-2_8
4. Остапенко Н. І. Науковий аналіз здобутків у галузі методичного забезпечення фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 26. 2019. С. 113–119.
5. Положення про навчально-наукову лабораторію мистецької освіти навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. URL: <http://www.ndu.edu.ua/index.php/ua/laboratoriyy/-navchalno-naukova-laboratoriia-mystetskoj-osvity/item/5288-polozhennia-pro-navchalno-naukovu-laboratoriiu-mystetskoj-osvity>
6. Ростовська О. В. Життєва школа професора Олександра Яковича Ростовського. *Теорія і методика мистецької освіти*: збірник наукових праць. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. Вип. 5. С. 7–31.
7. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. 216 с.
8. Ростовський О. Я. Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 1993. 48 с.
9. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
10. Самойленко Г. В., Самойленко О. Г. Ніжинська вища школа: сторінки історії. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя; ТОВ Видавництво "Аспект-Поліграф", 2005. 420 с.

References

1. Kavunnyk, O.A. (2018). Mystetsko-osvitni vymiry innovatsii profesora O. Ya. Rostovskoho [Artistic and educational dimensions of innovations of Professor O. Ya. Rostovsky]. *Theory and methodology of art education: a collection of scientific and methodical articles*. Vol. 2, P. 7–12 [in Ukrainian].
2. Koval, O.V. & Dvornyk, Yu.F. (2021). Mystetsko-pedahohichni innovatsii profesora O. Ya. Rostovskoho. [Artistic and pedagogical innovations of Professor O. Ya. Rostovsky]. *Naukovi zapysky – Proceedings*. Vol. 3. P. 116–122. URL: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2021-PP-3-116-122> [in Ukrainian].
3. Oleksiuk, O.M. (2015). Fenomen naukovoi shkoly u vyshchii mystetskii osviti [Phenomenon of scientific school in higher art education]. *Neperervna profesiina osvita – Continuous professional education*. Vol. 1–2 (42-43), P. 38–41. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2015_1-2_8 [in Ukrainian].
4. Ostapenko, N.I. (2019). Naukovyi analiz zdobutkiv u haluzi metodychnoho zabezpechennia fakhovoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv-muzykantiv [Scientific analysis of achievements of future teachers-musicians professional training methodical support field]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the M.P. Drahomanov NPU*. Vol. 26, P. 113–119 [in Ukrainian].

5. Polozhennia pro navchalno-naukovu laboratoriiu mystetskoï osvity navchalno-naukovoho instytutu mystetstv imeni Oleksandra Rostovskoho Nizhynskoho derzhavnogo universytetu imeni Mykoly Hoholia [Regulations on the Educational and Scientific Laboratory of Art Education of the Oleksandr Rostov Educational and Scientific Institute of Arts of Mykola Gogol Nizhyn State University]. URL: <http://www.ndu.edu.ua/index.php/ua/laboratorii/navchalno-naukova-laboratoriia-mystetskoï-osvity/item/5288-polozhennia-pro-navchalno-naukovu-laboratoriiu-mystetskoï-osvity> [in Ukrainian].
6. Rostovska, O.V. (2021). Zhyttieva shkola profesora Oleksandra Yakovycha Rostovskoho [Life school of Professor Oleksandr Yakovych Rostovskyi]. *Teoriia i metodyka mystetskoï osvity – Theory and methodology of art education*. Vol. 5. P. 7–31. [in Ukrainian].
7. Rostovskyi, O.Ya. (2001). *Metodyka vykladannia muzyky v pochatkovii shkoli* [Methods of teaching music in primary school]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].
8. Rostovskyi, O.Ya. (1993). Pedahohichni osnovy keruvannia protsesom muzychnoho sprymannia shkoliariv [Pedagogical basics of managing the schoolchildren musical perception process]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
9. Rostovskyi, O.Ya. (2011). *Teoriia i metodyka muzychnoi osvity* [Theory and methods of music education]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].
10. Samoilenko, H.V. & Samoilenko, O.H. (2005). Nizhynska vshcha shkola: storinky istorii [Nizhyn Higher School: pages of history]. Nizhyn: Vydavnytstvo NDU im. M.Hoholia; TOB "Vydavnytstvo "Aspekt-Polihraf" [in Ukrainian].

Yotka V.

Post-graduate student at Pedagogics, Primary Education,
Psychology and Management Department
Nizhyn Gogol State University
borisyuk.vv@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-2182-110X

PROFESSOR O. ROSTOVSKYI'S SCIENTIFIC SCHOOL

The article informs about the scientific achievements of Doctor of Pedagogical Sciences, Professor O. Ya. Rostovskyi, his contribution to the development of music pedagogy in Ukraine and the scientific school on the theory and methods of music education headed by him. A detailed review of the scientist innovative approaches in education was made, including the principle of musical education of children based on national culture following, researching the problem of music education humanizing, a significant contribution to the study and systematization of the history of Ukrainian and Western European music pedagogy, the implementation of choreography as a specialty of study at the pedagogical institute, work on the problems of isolation of musical and pedagogical education and school musical pedagogy and proposed ways to overcome difficulties.

The vision and evaluation of the scientific school by leading scientists of relevant fields is presented: researcher of scientific schools of artistic direction O. M. Oleksyuk, researcher of regional contexts and dimensions of cultural creativity O. A. Kavunnyk, researchers of the Nizhyn Higher School history H. V. Samoilenko and O. G. Samoilenko. The results of scientific research of the music education laboratory, which was the core and prototype of O. Ya. Rostovsky's scientific school, are presented.

The innovations of the scientist, presented in the dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences on the topic "Pedagogical bases of managing the process of musical perception of schoolchildren" are considered in detail. The topics of candidate theses that were written and defended under the leadership of O. Ya. Rostovsky by his students and followers are considered and analyzed, the commonality and consistency of their topics is established. It is determined that such an approach further leads to the expansion of the scientific paradigm in which the school exists and the accumulation of valuable scientific knowledge increasing, which distributors are the representatives of the scientific school.

Key words: scientific school, professor O. Ya. Rostovsky, professor O. Ya. Rostovsky's scientific school, theory and methods of music education.

УДК 37.02.[786ю2ю03(477)](043)
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-2-167-172

Кавунник О. А.

кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
o.kavunnyk@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3883-7909

**НАУКОВІ РОДИНИ ПРОФЕСОРА ОЛЕКСАНДРА РОСТОВСЬКОГО:
ПРЕДСТАВНИКИ, ЗДОБУТКИ**

У статті визначено наукові родини професора О. Я. Ростовського (роки життя 1946–2016), вченого-педагога Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Акцентовано увагу на стані розробки дефініції «наукова родина». Висвітлено її сутність, критерії в контексті причинно-наслідкового зв'язку життєвого шляху та праці науковця, висвітлено типи наукових родин. Наголошено на спільних та відмінних аспектах в дефініціях «наукова родина» й «наукова школа».

У статті також зауважено про потребу дослідження теми в контексті систематизації наявних праць, матеріалів для створення джерельної бази про досягнення науковців-дослідників мистецької освіти як важливої інформаційно-сміслової складової галузей науки України. У контексті даної проблематики наведено приклади про визначення видів «наукових родин» вчених-музикознавців, культурологів з наукових закладів та закладів вищої освіти України. Розглянуто для ілюстрації стан розробки дефініції «мистецькі родини» в контексті всеукраїнських науково-практичних конференцій сьогодення.

Зазначено, що основу змістовно-сміслової трактовки дефініції «наукова родина» складають родинно-сімейна спорідненість у спільному проживанні соціальної групи людей, під час якого формуються характер та особистісні якості.

Зроблено наукові прогнози на доцільності вивчення родин науковців-філологів, істориків Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Визначено та охарактеризовано родинно-сімейне виховання, наукові комунікації зі здобувачами, інновації послідовників О. Я. Ростовського як чинники дефініції «наукова родина». Проаналізовано здобутки його наступників у системному дослідженні проблематики сьогоденні мистецької освіти України. Сформульовано визначення дефініції «наукова родина» як життєтворчості на основі світоглядної єдності соціальних груп «батьки, діти», «дисертанти», «колеги-послідовники» для системного дослідженні спільної проблематики мистецької освіти України.

Ключові слова: наукова родина, мистецькі родини, науково-педагогічна праця, мистецька освіта, родинно-сімейне виховання.

Постановка проблеми. Дефініція «наукові родини» у контексті проблематики мистецько-педагогічних читань пам'яті професора Олександра Ростовського представлена вперше. Підґрунтям для її дослідження стала науково-педагогічна праця колег-істориків, філологів, педагогів, хореографів, музикознавців Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (далі НДУ ім. Миколи Гоголя – ред. автора), що відбувалася в річищі духовно-сміслової спорідненості наукових контактів мистецької діяльності з науковцем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пропонована тема статті торкається одного з мало досліджених аспектів про наукові родини видатних освітян, як-от істориків, філологів, педагогів, природознавців сучасності України. Їх надолуженню сприятиме представлена тема, підтримка якої відчувається й у міні-рецензії (за визначенням В. В. Кузик) про наукові родини освітян-музикантів музикознавиці Валентини Володимирівни Кузик, докторки філософії, кандидатки мистецтвознавства, провідної

наукової співробітниці відділу музикознавства Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського Національної академії наук України (далі ІМФЕ ім. Рильського НАНУ). Науковиця визначає два типи наукових родин:

I. – родина науковців, генетично пов'язаних поміж собою у кількох поколіннях чи одній чисельній родині, що формується у генеалогічних гілках і їх розгалуженнях;

II. – позагенетична наукова родина, що формується у спілкування Вчителя-Майстра зі своїми учнями-послідовними. «Такі наукові родини утворюють персоналізовані наукові школи. Приміром, А.Кос-Анатольський, визнавши, що Б.Фільц стала аспіранткою Л.Ревуцького, наказував їй, щоб вона шанувала таку ласку долі, адже тепер вона "донька" славного батька та "онука" ще більш славного діда (мав на увазі М. Лисенка). Я також вважаю себе "донькою" великої Метресси з царини музики – Надії Олександрівни Горюхіної». (23.05.2023, з особистого інтернет-архіву О. А. Кавунник).

Посилюють важливість означеної проблематики науково-практичні конференції, як-от, про мистецькі родини, ініційовані професоркою, доктором культурології, народною артисткою України, завідувачкою кафедри камерного співу Валентиною Геніївною Антонюк. Вони проводяться з 2012 р., за ініціативи мисткині на кафедрі камерного співу НМАУ Києва. Дослідженню театральних родин, осіб акторів Бориса та Анжеліни Лучицьких, Івана та Марії Бровченків присвячено праці Григорія Васильовича Самойленка, заслуженого діяча науки і техніки України, доктора філологічних наук, професора НДУ ім. Миколи Гоголя.

Їх систематизація в контексті джерельної бази досліджень, рівно як і дефініція «наукові родини» є на часі. Це стверджує практика як першопричина наукових досліджень в чому й полягає актуальність даного питання. У даному контексті доцільно навести як вже досліджені мистецькі родини, осіб, Сергія Олександровича Голуба з музичної школи; з фахового Коледжу культури і мистецтв ім. Марії Заньковецької – Івана Івановича Синиці; з НДУ ім. Миколи Гоголя Марії Федорівни Бровченко, Наталії Дмитрівни Даньшиної. На часі – дослідження наукових родин з НДУ ім. Миколи Гоголя, осіб, Г. В. Самойленка, Олександра Дмитровича Бойка, Надії Іванівни Бойко.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми полягає у необхідності виокремлення на противагу дефініції «наукові школи» дефініції «наукові родини», що не мають свого масштабного висвітлення в розвідках вчених. Поряд з тим вони потрібні для збагачення інформації про наукові родини в галузях мистецтва й освіти, для розкриття причинно-наслідкових зв'язків, що зміцнюють, з'єднують минуле та сьогодення діячів відповідних галузей науки України. В ряду об'єктивних чинників дослідження теми є прагнення заповнити інформаційно-сміслові прогалини про науковців-дослідників мистецької освіти як важливої складової галузей науки України.

Мета статті – визначити сутність дефініції «наукова родина» в контексті причинно-наслідкового зв'язку фактів, подій 70-ти літ життя й науково-педагогічної праці професора О. Я. Ростовського, майже 50 з яких було присвячено дослідженню шляхів розвитку мистецької освіти в загальноосвітніх закладах України. У такому ракурсі контент «наукові родини» характеризують наступні чинники: родинно-сімейне виховання батьками дітей; освітньо-наукові комунікації педагога-наукового керівника зі здобувачами, інновації послідовників науковця в розвитку мистецької освіти сьогодення. Саме вони становлять філософсько-світоглядну сутність дефініції «наукова родина».

Виклад основного матеріалу. У ході дослідження наукових родин професора О. Я. Ростовського визначено інтуїцію, виокремлено її види та структурно-сміслові компоненти: наукова родина рідних професора О. Ростовського; наукова родина його дисертантів; наукова родина послідовників, вчених-колег. При цьому слід констатувати спільне та відмінне в дефініціях наукова родина й наукова школа, відмінних в об'єкті дослідження. Для прикладу: «Наявність кола учнів та наукових однопідприємців дає змогу говорити про існування наукової школи під керівництвом О. Ростовського, яка пропагувала споріднені педагогічні ідеї та мала спільність досліджуваних тем» [6, с. 110].

Основу змістовно-сміслові трактовки дефініції наукова родина мають:

- родинно-сімейна спорідненість у спільному проживанні соціальної групи людей – батьки, діти, при якому, як відомо, формуються не тільки характер, особистісні

якості, прищеплюється відповідальність, порядність, повага до старшого покоління У контексті теми дослідження показова цитата О. В. Ростовської «Для Олександра Яковича завжди важливою була душевність, а духовному розвитку людини він присвятив своє життя» [3, с. 14]. Отже, в родині науковців є своєрідний дух науковості, коли присутні тиша й порозумілість, коли діти наслідують поведінку батьків, бо як відомо з народної мудрості: «Який куц, така й хворостина, який батько, така й дитина». Коли в колі рідних має бути перший рецензент, традиційно це – чоловік, що першим прочитає Ваш текст, бо як відомо з цитати науковиці, доктора філософії з мистецтва відділу музикознавства ІМФЕ ім. М. Рильського НАН України В. В. Кузик: «Очі вже стомилися від цього тексту, тому можуть не бачити помилок».

Чинниками наукової родини здобувачів професора О. Ростовського є багаторічний досвід, інтуїція як здатність передбачати, відчувати істину, спираючись на досвід, знання. До них належать й соціо-психологічні ознаки, як-от добре слово, вчасні поради. Саме завдяки освітньо-науковим комунікаціям педагога-наукового керівника зі здобувачами відбулися цікаві факти, до яких залучені колишні студенти музично-педагогічного факультету, нині знані науковці Чернігово-Сіверщини України, як-от Тетяна Володимирівна Дорошенко, доктор педагогічних наук, завідувачка кафедри мистецьких дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Тараса Шевченка. У ході інтерв'ю науковиці про власне дитинство вона пригадала себе маленькою трирічною дівчинкою з великої музичної багатодітної родини від родаків: діди й бабусі, дядьки, тато й мама, жоден і жодна з яких не мали музичної освіти, але всі грали на музичних інструментах. Зі слів Т. В. Дорошенко: «Олександр Якович не помилявся, коли радив студентам факультету займатися наукою. Я маленькою, завдяки родині, вперше татові, вже виступала на концертах, не боячись сцени, глядачів, що важливо в майбутній спеціальності». Наведені нижче теми статей Т. В. Дорошенко ніби віддзеркалюють етапи її музично-педагогічного зросту від дитинства, шкільних років, студентства, початку педагогічної діяльності для вдосконалення мистецької освіти, що стала сенсом наукового життя дослідниці: «Ігри у навчанні музики», (вийшла 1996 р.); «Емоційна культура як складова професійної культури майбутнього вчителя музики» (2011); «Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики як умова його успішної професійної самореалізації» 2011 р.; «Інтеграційні процеси в системі підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів» (2015).

Завдяки увазі О. Ростовського прийшла в науковій світ музики й Валерія Вергунова, нині кандидат педагогічних наук, яка зазначала, що його поради дуже допомагали, увага, підтримка відчувалися завжди.

У визначення складових наукової родини колег-послідовників науковця чильне місце належить інноваціям, зумовленим практичними потребами освітян, їх зацікавленнями як фахівців. Для цього використовуються такі складові форми науки як публікації, конференції, вебінари, гостьові лекції. Ці мистецько-педагогічні інновації на часі як в контексті національної так й європейської освіти. Прикладом слугує науково-практична діяльність колег-хореографів, осібно Юлії Олександрівни Ростовської, Олександра Миколайовича Пархоменко, Ганни Вікторівни Сірякової, форми сценічно-виконавської творчості яких зі студентами НДУ ім. Миколи Гоголя сприяють наповненню наукового спектру досліджень цього виду мистецтва. Саме професор О. Ростовський ініціював спеціалізацію «хореографія» 1998 р. в НДУ ім. Миколи Гоголя. З того часу й донині вони суттєво розвиваються на кафедрі музичної педагогіки та хореографії – науковому дітищі О. Я. Ростовського, завдяки його дисертантам.

Про творчі звершення хореографа й науковця О. М. Пархоменко слід навести фразу, яка безпосередньо торкається О. М. Пархоменко: «Час – найсуворіший наш суддя». І це правда, тому що час надає митцю з 2011 р. життєдайну силу для проведення на базі кафедри музичної педагогіки та хореографії НДУ ім. Миколи Гоголя міжнародного фестивалю-конкурсу «Квітневі викрутаси» за участю до 30-ти різновікових ансамблів різножанрових танцю з регіонів України. Хореографічною візитівкою ЗВО став й студентський ансамбль народного танцю «Забава». Прикладом продовження започаткованої на кафедрі професором О. Ростовським спеціалізації

«хореографія» слугує й проведенню конференцій, що увічніює ініціативу науковця в розвитку хореографії як складової мистецької освіти України в сьогоденні.

Важливим чинником для ствердження наукових родин професора Ростовського, який вже як 7 років як не з нами на цій землі, є праця, спомини колег, які пам'ятають його мистецьку харизму, впроваджують нові наукові форми на кафедрі, коли поряд з читаннями, фестивалем, перемогами студентів організовуються для здобувачів-музикантів, хореографів гостьові лекції, особіно 26 жовтня 2022 р. – з В. В. Кузик, яку особисто знав О. Ростовський, про що він мені розповідав в контексті розмови про композитора Миколу Леонтовича.

Проведений 01.02.2023 р. Всеукраїнський мистецький вебінар «Незламні митці України в минулому й сьогоденні» на базі мистецьких кафедр НДУ ім. Миколи Гоголя за участю, особіно завідувачки кафедри вокально-хорової майстерності, професорки, заслуженої діячки мистецтв України Людмили Юрїївни Шумської, в. о. завідувачки кафедри, доцента, кандидатки педагогічних наук Олени Віталіївни Коваль, керівника навчально-наукової лабораторії мистецької освіти, доцента кафедри інструментально-виконавської підготовки, кандидата педагогічних наук Юрїя Феодосійовича Дворника, є промовистим прикладом розвитку культурно-мистецьких традицій кафедри.

Показові дослідження й дисертантки О. Ростовського, доцентки, кандидатки педагогічних наук, Відмінниця освіти України, піаністки Лариси Василіївни Гусейнової, яка зазначала на інтернет-сайті кафедри, що його перу належить більше 200 наукових праць з мистецької педагогіки, ним розроблено цілий напрямок у науці – «педагогіка музичного сприймання», за його програмами навчаються діти у школах України, і це лише невеликий перелік здобутків.

У 2007 р. році завдяки професору О. Ростовському в університетській типографії було видано перший випуск збірника науково-методичних статей «Проблеми мистецької освіти». До 2016 р. його щорічним виданням опікувався як відповідальний редактор, професор О. Ростовський. Втім, з березня 2017 р. вже послідовники свого наукового керівника продовжують розпочате ним видання шляхом видання в НДУ ім. Миколи Гоголя збірника «Теорія і методика мистецької освіти», наповненого проблематикою інновацій професора О. Ростовського. І це найкраще підтвердженням задуму вченого, щодо збірника науково-методичних статей, що традиційно містить 4 розділи, представлені дослідженнями музикантів й хореографів з наукової школи професора О. Ростовського, його колишніми студентами на музично-педагогічному факультеті, нині – викладачами з науковими ступенями гуманітарних закладів педагогічної й мистецької вищої освіти Чернігова, Києва, Хмельницького, Глухова. Виданню збірника передуює проведення на кафедрі музичної педагогіки та хореографії ніжинського ЗВО «Мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О. Я. Ростовського» за участю провідних науковців-педагогів, мистецтвознавців НДУ ім. Миколи Гоголя, та вище вказаних міст України. У такий спосіб модератори «Читань» й одночасно редактори збірника Ю. Ф. Дворник та О. В. Коваль стверджують життєвість започаткованих їх керівником наукових традицій дослідження мистецької освіти України.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Актуальність дослідження дефініції «наукова родина» зумовлена потребами часу як в соціопросторі так й у наукових колах вчених-представників гуманітарних галузей, що заповнить інформаційно-сміслові прогалини про науковців мистецької освіти як важливої складової галузей науки України.

Опрацювання наявних джерел, архівних матеріалів про 50 років науково-педагогічної праці професора О. Я. Ростовського стверджує право на існування визначення: наукова родина – це життєтворчість на основі родинно-сімейної спорідненості, світоглядної єдності соціальних груп «батьки, діти», «дисертанти», «колеги-послідовники» в системному дослідженні спільної проблематики мистецької освіти України, її передачі колегам-нащадкам.

Література

1. 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. Вип. 2. С. 7–12.

2. Кавунник О. А. Мистецько-освітні традиції та інновації в навчальному процесі студентів-музикантів. *Теорія і методика мистецької освіти*: зб. наук.-метод. статей / за ред. Ю. Ф. Дворника, О. В. Коваль. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. Вип. 4. С. 39–44.

3. Ростовська О. В. Життєва школа професора Олександра Яковича Ростовського. *Теорія і методика мистецької освіти*: збірник науково-методичних статей / за ред. Ю. Ф. Дворника, О. В. Коваль. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. Вип. 5. С. 7–32.

4. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч. метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.

5. Теорія і методика мистецької освіти: збірник науково-методичних статей / за ред. Ю. Ф. Дворника, О. В. Коваль. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 2. 214 с.

6. Йотка Я. М. Життєвий шлях і наукові здобутки професора Олександра Яковича Ростовського. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Серія «Психолого-педагогічні науки». 2021. № 3. С. 109–115.

References

1. Kavunnyk, O.A. (2018). *Mystetsko-osvitni vymiry innovatsii profesora O.Ya. Rostovskoho* [Artistic and educational dimensions of innovations of Professor O. Ya. Rostovskyi]. *Teoriia i metodyka mystetskoï osvity – Theory and method of art education*. (Yu.F. Dvornyka, O. V. Koval (Ed.)). Issue. 2. P. 7–12. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. [in Ukrainian].

2. Kavunnyk, O.A. (2020). *Mystetsko-osvitni tradytsii ta innovatsii v navchalnomu protsesi studentiv-muzykantiv* []. *Teoriia i metodyka mystetskoï osvity – Theory and method of art education*. (Yu.F. Dvornyka, O. V. Koval (Ed.)). Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. Vyp. 4. P. 39–44 [in Ukrainian].

3. Rostovska, O.V. (2021). *Zhyttieva shkola profesora Oleksandra Yakovycha Rostovskoho*. *Teoriia i metodyka mystetskoï osvity – Theory and method of art education*. (Yu.F. Dvornyka, O. V. Koval (Ed.)). Vyp. 5. P. 7–32. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

4. Rostovskyi, O.Ya. (2011). *Teoriia i metodyka muzychnoi osvity* [Theory and methodology of music education]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].

5. (2018). *Teoriia i metodyka mystetskoï osvity* [Theory and method of art education]. (Yu.F. Dvornyka, O.V. Koval (Ed.)). Issue 2. 214 p. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

6. Iotka, Ya.M. (2021). *Zhyttievyi shliakh i naukovi zdobutky profesora Oleksandra Yakovycha Rostovskoho* [The life path and scientific achievements of Professor Oleksandr Yakovych Rostovskyi]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia – Scientific notes of NSU named after M. Gogol*. No 3. P. 109–115 [in Ukrainian].

Kavunnyk O.

Candidate of Study of Art,
Associate Professor at the Department of Culture and Art
Nizhyn Gogol State University
o.kavunnyk@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3883-7909

SCHOLARLY FAMILIES OF PROFESSOR OLEKSANDR ROSTOVSKYI: REPRESENTATIVES, ACHIEVEMENTS

The paper focuses on the study of the scholarly families of Professor O. Ya. Rostovsky (years of life 1946–2016), a scholar-pedagogue of Nizhyn Mykola Gogol State University. The state of the development of the "scholarly family" definition is highlighted. The essence of the definition, its criteria in the context of the cause-and-effect relationship of a scholar's life path and work, types of scholarly families are investigated. Common and different aspects in the definitions of "scholarly family" and "scholarly school" are emphasized.

The article dwells on the need to research the topic in the context of systematization of existing works, materials for creating a source base on the achievements of art education researchers as an important informational and meaningful component of the branches of science in Ukraine. Thus, the definition of types of "scholarly families" of scholars-

musicologists, cultural experts from scholarly institutions and institutions of higher education of Ukraine are provided. The state of development of the definition of "artistic families" in the context of today's all-Ukrainian scholarly and practical conferences is considered for illustration.

Theoretical forecasts have been made on the expediency of studying the families of philologists, historians of Nizhyn Mykola Gogol State University. Such concepts as family upbringing, scholarly communication, innovations of O. Ya. Rostovskyi's followers are identified and characterized as factors of the definition of "scholarly family". The achievements of his successors in the systematic study of the problems of contemporary art education in Ukraine are analyzed. The definition of "scholarly family" as life creativity based on the worldview unity of social groups "parents, children", "dissertators", "colleagues-followers" is formulated for a systematic study of common problems of art education in Ukraine.

Key words: scholarly family, artistic families, scholarly and pedagogical work, art education, family upbringing.



ШАНОВНІ АВТОРИ!

Умови публікації статей у науковому збірнику
«Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»
(Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя)

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, англійська, польська.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ РУКОПISУ

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. 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.)**.

6. *References*. Оформлюється відповідно до стандарту APA (APA Style Reference Citations). Автор (трансліт), назва статті (трансліт), назва статті (в квадратних дужках переклад англійською мовою), назва джерела (трансліт), вихідні дані (місто з позначенням англійською мовою), видавництво (трансліт).

Для складення списку за стандартом APA пропонуємо скористатися одним із генераторів посилань: Link1, Link2.

Наприклад:

1. Berezka, S.V. (2019). *Osoblyvosti psyhokoreksii povedinkovykh rozladiv ditei z porusheniam intelektualnoho rozvytku zasobamy art-terapii [Features of psychocorrection of behavioral disorders of children with intellectual disabilities by means of art therapy]. Candidate s thesis. Kyiv [in Ukrainian]*.

2. Kzhaklevska, E. & Viliamson, H. (2013). *Molodizhna polityka v Ukraini. Vysnovky Komandy mizhnarodnykh ohliadachiv Rady Yevropy [Youth policy in Ukraine. Conclusions of the Council of Europe International Observer Team]. Strasburh: Vydavnytstvo Rady Yevropy. 9. 192 [in English]*.

7. 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.).

5. 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).

6. Обсяг статті – 10–25 сторінок.

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 ауковими працівниками передбачає:

- посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, ідомостей;
- 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** – вигадання 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 25 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

4. Теорія і методика професійної освіти

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ

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/_____

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 Nataliia

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 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 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) статтю.

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**