

Миколаївський обласний  
інститут післядипломної  
педагогічної освіти

*Василь Муляр*

**ВАЛЕОЛОГІЗАЦІЯ  
ЛІТЕРАТУРНОГО  
ЗАНЯТТЯ:  
МЕТОДИЧНІ  
СТРАТЕГІЇ І  
ТАКТИКИ НОВОЇ  
УКРАЇНСЬКОЇ  
ШКОЛИ**

Миколаїв  
2022



Миколаївський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти

*Василь Шуляр*

**ВАЛЕОЛОГІЗАЦІЯ  
ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ:  
МЕТОДИЧНІ СТРАТЕГІЇ  
І ТАКТИКИ  
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Миколаїв  
2022

УДК: 37.016:82  
ББК: 74.268.3 (4УКР)

Автор:

**Шуляр В. І.,** доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і методики мовно-літературної та художньо-естетичної освіти, директор Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, заслужений учитель України

Рецензенти:

**Бойченко Тетяна,** кандидат педагогічних наук, доцент, лауреат Державної премії України в галузі освіти (2011 р.);

**Логвіненко Наталія,** кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, головний редактор журналу «Українська література в загальноосвітній школі»;

**Тихонова Тетяна,** доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Затверджено вченою радою Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, протокол від 27 квітня 2022 року № 2

*Практико орієнтована монографія містить методичні стратегії і тактики валеологізації літературного заняття. Вони узгоджені як з імперативами Нової української школи, так і класичними напрацюваннями педагогів (В. Сухомлинський, Я. Чепіга). Запропоновано філософсько-освітні та психолого-педагогічні основи валеологізації літературного заняття, особливості конструювання моделей занять із використанням технологій візуалізації, музикотерапії, педагогічної рефлексії. Представлено авторські матеріали та узагальнений досвід учителів-словесників України із застосування засобів, прийомів, вправ валеологізації мовно-літературної освіти взагалі та літературних занять зокрема. Матеріали монографії увідповіднено як до традиційних змістових ліній літературної освіти, так й ідей Нової української школи, Державного стандарту загальної середньої освіти, низки модельних програм, схвалених Міністерством освіти і науки України.*

*Видання призначено для методистів, учителів літератури, майбутніх філологів.*

**Шуляр В. Валеологізація літературного заняття: методичні стратегії і тактики Нової української школи** : практико орієнтована монографія / Василь Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2022. – 300 с.

---

© Шуляр В. І.

© Центр редакційно-видавничої діяльності Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти  
2022

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА.....</b>	<b>8</b>
<b>I. ВАЛЕОЛОГІЗАЦІЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ Й ІМПЕРАТИВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....</b>	<b>9</b>
<i>Анотація.....</i>	9
<i>Ключові слова.....</i>	9
1.1. Еколого-етичний імператив як поняття.....	9
1.2. Екологічне мислення та його види.....	12
1.3. Методичний імператив суб'єктів літературної освіти: від поняття до змістового наповнення.....	14
1.4. Еколого-етична стратегія формування ноосвітнього ландшафту в контексті Нової української школи.....	18
1.5. Імперативи освітнього процесу: від Якова Чепіги до Нової української школи.....	19
<i>Висновки до першого розділу.....</i>	22
<i>Список використаних джерел.....</i>	23
<i>Annotation.....</i>	26
<i>Keywords.....</i>	27
<i>References.....</i>	27
<b>II. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВАЛЕОЛОГІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ.....</b>	<b>31</b>
<i>Анотація.....</i>	31
<i>Ключові слова.....</i>	31
2.1. Пріоритети валеологізації освітнього процесу.....	31
2.2. Валеологізація літературного заняття з позиції психології.....	36
2.3. Природовідповідне (ноосферне, біоадекватне) навчання в системі літературних занять.....	45
2.4. «Педагогіка природодоцільності» (за ідеями Василя Сухомлинського).....	49
2.5. Валеологізація літературної освіти у спадщині Василя Сухомлинського.....	59
2.6. Здоров'язбережні аспекти вальдорфських засобів під час літературного заняття.....	68
2.7. Сучасне літературне заняття і санітарно-гігієнічні вимоги.....	71

<i>Висновки до другого розділу</i> .....	75
<i>Список використаних джерел</i> .....	78
<i>Annotation</i> .....	79
<i>Keywords</i> .....	80
<i>References</i> .....	80

### **III. СТРАТЕГІЇ І ТАКТИКИ ВАЛЕОЛОГІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ.....82**

<i>Анотація</i> .....	82
<i>Ключові слова</i> .....	82

3.1. Стан здоров'я школярів: проблеми і перспективи вирішення.....	83
3.2. Едукативний потенціал валеологізації сучасного літературного заняття.....	85
3.3. Психологічна підсистема заняття та її компоненти: психологічні основи навчально-пізнавальної діяльності учнів.....	90
3.4. Психологічна підсистема заняття та її компоненти: вищі психічні процеси школярів.....	91
3.5. Психологічна підсистема заняття та її компоненти: розвиток емоційно-вольової сфери учнів.....	93
3.6. Психологічна підсистема заняття та її компоненти: біологічний фундамент учнівської молоді.....	94
3.7. Етапи сприйняття інформації під час літературного заняття: психолого-методична парадигма.....	95

<i>Висновки до третього розділу</i> .....	97
<i>Список використаних джерел</i> .....	99
<i>Annotation</i> .....	101
<i>Keywords</i> .....	102
<i>References</i> .....	103

### **IV. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВАЛЕОЛОГІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ.....106**

<i>Анотація</i> .....	106
<i>Ключові слова</i> .....	106

4.1. Загальнометодичні і специфічні принципи валеологізації літературного заняття.....	108
---	-----

4.2. Здоров'язбережувальна стратегія літературного заняття: дві групи методів навчання/учіння.....	110
4.3. Здоров'язбережувальні технології під час літературного заняття.....	111
4.4. Валеологічно зорієнтоване літературне заняття та його компоненти.....	114
4.5. Валеологічно зорієнтоване заняття та його засоби: з досвіду роботи Людмили Забашти.....	115
<i>Висновки до четвертого розділу.....</i>	118
<i>Список використаних джерел.....</i>	120
<i>Annotation.....</i>	122
<i>Keywords.....</i>	123
<i>References.....</i>	123

<b>V. МЕТОДИЧНІ МОДЕЛІ (ОСВІТНІ СИТУАЦІЇ) ЛІТЕРАТУРНИХ ЗАНЯТЬ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ.....</b>	<b>127</b>
<i>Анотація.....</i>	127
<i>Ключові слова.....</i>	127

5.1. Логіко-семіотична модель як засіб конструювання понять і термінів у системі літературної освіти.....	128
5.2. Логіко-семіотична модель «Література», «Читач і його ролі» у динаміці.....	130
5.3. Логіко-семіотична модель «Художня література як мистецтва слова. Види мистецтва»: статика і динаміка використання.....	136
5.4. Логіко-семіотична модель «Сюжет»: особливості використання.....	137
5.5. Логіко-семіотична модель «Портрет»: методика використання.....	140
5.6. Логіко-семіотична модель «Імпресіонізм» і методика візуалізації поняття.....	145
5.7. Програма дій учня-читача за компетентнісно-діяльнісною стратегією та рівні використання.....	150
5.8. Компетентнісно-діяльнісне літературне заняття як поняття.....	152
<i>Висновки до п'ятого розділу.....</i>	158
<i>Список використаних джерел.....</i>	160
<i>Annotation.....</i>	161
<i>Keywords.....</i>	162
<i>References.....</i>	162

**VI. МУЗИКОТЕРАПІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАЦІЯ  
В СИСТЕМІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ.....164**

<i>Анотація</i> .....	164
<i>Ключові слова</i> .....	164
6.1. Музикотерапія: ретроспективний огляд.....	166
6.2. Філософські складники музикотерапевтичної технології та етапи становлення і розвитку.....	170
6.3. Модель функціонування музикотерапії в системі літературної освіти.....	175
6.4. Педагогічний потенціал музикотерапії під час літературних занять.....	177
6.5. Музикотерапевтичні прийоми в системі літературної освіти.....	181
<i>Висновки до шостого розділу</i> .....	190
<i>Список використаних джерел</i> .....	193
<i>Annotation</i> .....	196
<i>Keywords</i> .....	197
<i>References</i> .....	197

**VII. МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ РЕФЛЕКСІЇ  
ПІД ЧАС ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ.....201**

<i>Анотація</i> .....	201
<i>Ключові слова</i> .....	201
7.1. Рефлексія як поняття у філософському, психологічному, педагогічному і методичному вимірах.....	202
7.2. Рефлексивна компетентність як едукативна умова навчальної етичної діяльності суб'єктів літературної освіти.....	208
7.3. Технологічні прийоми рефлексії в діяльності суб'єктів літературного заняття.....	215
<i>Висновки до сьомого розділу</i> .....	232
<i>Список використаних джерел</i> .....	234
<i>Annotation</i> .....	236
<i>Keywords</i> .....	237
<i>References</i> .....	237

<b>ВАЛЕОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ: ХРЕСТОМАТІЯ.....</b>	<b>240</b>
<b>I. Ефективний урок: технологія, структура, аналіз     (Василь Ковальчук).....</b>	<b>242</b>
1.1. Активізація пізнавальної діяльності учнів-читачів.....	242
1.2. Півкулі головного мозку: засоби їх гармонізації.....	243
1.3. Історії як метод пізнавальної діяльності читачів.....	246
1.4. Метафора як засіб пізнавальної діяльності читачів.....	246
<b>II. Сучасний науковий базис психокомпетизації еволюційної     змінюваності вищої освіти (Світлана Моторна).....</b>	<b>248</b>
2.1. Рівні активності мозку.....	248
<b>ПІСЛЯМОВА У ВИСЛОВАХ.....</b>	<b>251</b>
<b>ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА.....</b>	<b>261</b>
<b>REFERENCES.....</b>	<b>269</b>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>279</b>
<b>СПИСОК АВТОРСЬКИХ ПРАЦЬ, у яких відбито проблему дослідження.....</b>	<b>293</b>



## ПЕРЕДМОВА

---

*Проблема здоров'я людини є вічною. Найскладніше – виховати в молодого покоління потребу його зберегти впродовж усього життя та сформувати валеологічну компетентність, необхідність цінувати те, що дала природа і батьки.*

*Валеологічний компонент уроку/заняття як невід'ємна частина сучасних методик і технологій має закладати основи здоров'язбереження, демонструвати в діях і реальних ситуаціях навички це робити, щоб бути просто здоровою людиною: морально, психологічно, психічно, духовно, фізично, інтелектуально тощо. Озброїти школярів такими процесуальними навичками – завдання сучасних закладів освіти.*

*Шкільне життя дитини розпочинається з уроку/заняття і більшу частину його учень проводить на них. Якщо не взяти до уваги означений аспект, то чи готові ми ствердно сказати, що витримуються санітарно-гігієнічні складові сучасного уроку/заняття і наше покоління плекається, розвивається за валеологічними приписами? Однозначно заявити ми не можемо. Цифри і факти говорять про інше.*

*Мета видання: виявити валеологічні стратегії сучасного уроку взагалі та літературного заняття зокрема, щоб мати ЗДОРОВУ дитину; виокремити тактики валеологізації системи літературної освіти; запропонувати конкретні моделі, що продемонструють методи, прийоми, завдання формування здоров'язберезувальної компетентності суб'єктів літературного заняття; розробити методики використання музикотерапевтичної технології та проведення рефлексійних дій для учнів-читачів і вчителя літератури.*

***Із побажанням здоров'я кожному/кожній – автор***

## I. ВАЛЕОЛОГІЗАЦІЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ Й ІМПЕРАТИВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

---

*У першому розділі представлено низку імперативів, що регулюватимуть процес співпраці суб'єктів літературної освіти в системі літературних занять. Важливим є еколого-етичний імператив, усвідомлення якого допоможе жити в гармонії з природнім середовищем, вибудовувати цивілізовані соціальні контакти, а ще осмислити значення культури і досвіду попередніх поколінь для майбутнього. Це дозволить закласти еколого-етичні норми, що сприятимуть кожному/кожній жити в гармонії із собою, гармонії із природою, гармонії із соціумом. Визначено такі поняття: «імператив», «еколого-етичний імператив», «методичний імператив». Вибудовано стратегії освітнього процесу в системі літературних занять. Вони узгоджуються з досвідом попередніх поколінь і напрацювань педагогіки Якова Чепіги. Доведено, що еколого-етичний імператив – базис моделі компетентнісно-діяльнісного літературного заняття, який відповідає запитам Концепції «Нова українська школа», позиціям Державного стандарту загальної середньої освіти та модельним програмам, схваленим Міністерством освіти і науки України.*

**Ключові слова:** імператив; еколого-етичний імператив; методичний імператив; нооосвітній ландшафт; Нова українська школа; літературне заняття; Яків Чепіга.

### 1.1. Еколого-етичний імператив як поняття

У педагогіці й методиці поняття «еколого-етичний імператив» практично не представлено, хоча є деякі статті, що мають свою дотичність до предмета обговорення.

Імператив – це об'єктивно існуючий чинник, що обумовлює/визначає появу чи/й дотримання явища, процесу, об'єкту з обов'язковими для виконання вимогами. Для розуміння побудови Нової української школи або/і Нової української школи майбутнього: 2030 маємо зважити на спадщину минулих поколінь і розглянути саме поняття «імператив» як теоретико-філософську категорію.

Для розуміння названого поняття і визначення його місця в системі сучасного освітнього процесу прислужаться праці Микити Мойсеєва. Микита Миколайович активно досліджував педагогічні й етичні проблеми формування нового світогляду для перегляду взаємостосунків людини і природи. Ця проблема розроблялася вченим на ідеях ноосферного вчення Володимира Вернадського. Формування нового світогляду і виживання людства на планеті взагалі стануть можливими, якщо дотримуватися коеволюційного (від лат. *co-* – з, разом та еволюція) підходу. Коеволюція передбачає розвиток біосфери й людського суспільства. Цей процес може розвиватися за декількома сценаріями. Перший сценарій – прагнення людини панувати над природою (за І. Мічуріним: «Ми не можемо чекати милості від природи»). Другий – плазування перед природою («Назад, у природу» – Ж. Руссо). Є третій сценарій: принцип коеволюції («кодекс узаємин» із Природою – М. Мойсеєв).

Для забезпечення третього варіанта людство і світ мають слідувати еколого-етичним імперативам. Поняття «екологічний імператив» увів у науковий обіг Микита Миколайович Мойсеєв (кінець 80-х років) як «межу допустимої активності людини, яку вона не має права переступати за жодних обставин» (Мойсеєв, с. 8).

М. Мойсеєв залишив у спадок чітку позицію щодо обрання варіанта співіснування людини і природи:

1. «Люди вже відчули її існування, наближення «забороненої межі» багато вже усвідомлюють як реальність (хоча більшість, зокрема представники гуманітарних наук, таке твердження розглядають як «алармізм» (*надмірна або зайва стурбованість небезпекою, яка не*

*настільки значна, як видається «алармістам» – прим. наша) – їм видається, що ця межа лежить за горизонтом»);*

2. «І я не бачу будь-яких непереборних труднощів у розробленні «кодексу взаємин виду *Homo sapiens* із рештою частиною планетарного біоценозу», точніше системи заборон, що спрямовують людську активність у певне русло» (Мойсеєв, с. 132).

Екологічний імператив вимагає зміщення акцентів на етичні норми, щоб відновити рівновагу між людиною і біосферою: Томас Беррі («...етика людини є похідною від екологічного імперативу;... основна етична норма полягає у забезпеченні процвітання спільноти та кожної окремої людини в ній»); Г. Грін («Нам потрібні закони, що визначають права інших, окрім людини, складників біосфери Землі, та етика, що дає людським спільнотам кодекс правил щодо взаємодії з природним середовищем»); Юрген Габермас («Моральні заповіді є категоричними (безумовними) імперативами, що формулюють важливі норми, або імпліцитно мають до них певне відношення. Імперативний сенс таких заповідей полягає в їхній незалежності від суб'єктивних цілей та уподобань») (Шпильова Ю. Б., Ільїна М. В., с. 8–9). Тому етичні цінності перебувають у полі гіпотетичних, а моральні – категоричні цінності.

Маємо зважити й на дослідження українських учених, їх погляди і позицію щодо еколого-етичної стратегії розвитку суспільства взагалі та освіти зокрема. Сталий розвиток суспільства за означеною стратегією буде забезпечено, якщо ми врахуємо ключові чинники, що подано в узагальнювальній таблиці.

Таблиця 1

### Екологічний імператив у визначеннях

Учений	Екологічний імператив	Джерело
Ярослава Столярчук	...екологічні імперативи – це обов'язкові, об'єктивно зумовлені принципи екологічної поведінки, напрями, форми і методи господарювання, механізми, інструменти і засоби їх реалізації, що мають обов'язковий характер, використовуються в межах створюваного правового поля та відображають суспільні інтереси (с. 273).	Глобальні асиметрії економічного розвитку. – К. : КНЕУ, 2009. – 302 с.

Юрій Туниця	...екологічний імператив передбачає запровадження нового способу господарювання, наближеного до законів природи, раціональне використання, превентивну охорону і своєчасне відтворення якості умов природного життєвого довкілля та природних ресурсів (с. 146).	Екологічний імператив сталого розвитку регіонів України: в пошуках чинників консолідації суспільства // Науковий вісник НЛТУ України. – 2011. – Вип. 21, 19. – С. 146–156
Микола Дробноход	... екологічний імператив – це нагальна потреба дотримуватися законів природи, розуміти й безперечно сприймати вимоги й обмеження, що визначаються цими законами в усіх сферах життєдіяльності людини включно із здоровим способом її життя (с. 48).	Екологічний імператив та його виміри // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – № 2. – С. 47–59
Георгій Білявський	...екологічний імператив – звернена до людства вимога (подібна до закону моральної категорії) обмежити і зупинити згубне для природи господарювання й у своїй діяльності враховувати антропогенний тиск на довкілля й екологічну витривалість біосфери. Це дотримання всіх екологічних правил і вимог, обмежень і заборон, чинних і таких, що можуть виникнути у майбутньому, насамперед збалансованість виробництва з природою, співіснування техносфери й біосфери згідно з концепцією збереження та відтворення останньої	Екологічний імператив розвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <a href="https://studopedia.su/8_60063_ekologichniy-imperativ-rozvitku.html">https://studopedia.su/8_60063_ekologichniy-imperativ-rozvitku.html</a>
Юлія Шпильова	...під екологічним імперативом слід розуміти систему формувальних і неформальних вимог, правил, норм, що регулюють антропогенну діяльність та впливають на зміни в навколишньому природному середовищі (с. 10)	Значення екологічного імперативу для формування орієнтирів сталого розвитку суспільства // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Економіка і менеджмент. – 2017. – Вип. 24(1). – С. 8–11

*Джерело: укладено автором*

## 1.2. Екологічне мислення та його види

Для реалізації еколого-етичної стратегії в системі освіти взагалі та розуміння екологічних імперативів зокрема маємо визначитися щодо

формування екологічного мислення. Інтерпретацію цього положення подаємо за працями Мирослави Філоненко.

Екологічне мислення потрібно розглядати як пізнавальну функцію суб'єкта. Воно визначається змістом і напрямом домінуючих стосунків людини й екологічної дійсності. Поняття «**екологічне мислення**» розуміємо як процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів та явищ екологічної дійсності в їх істотних екологічних зв'язках і екологічних відношеннях.

Види екологічного мислення: наочно-дійове; наочно-образне; словесно-логічне.

Під час екологічного наочно-дійового мислення мисленнєва задача розв'язується безпосередньо в процесі діяльності. Саме так починається розвиток екологічного мислення в дитини. Наочно-дійове екологічне мислення дитини містить зазвичай зовнішні дійові спроби. Воно розвивається в зв'язку з оволодінням предметною діяльністю, у процесі якої дитина засвоює засоби використання предметів і екологічні відношення між предметами, можливості впливу одного предмета на інший.

Виникненню наочно-образного екологічного мислення передують нагромадження досвіду практичних дій, що протікає за допомогою образів. Дуже важливим у цьому процесі є виникнення в екологічному мисленні дитини так званої знакової функції – розуміння того, що певні речі та дії можуть використовуватися для визначення інших, служити їхніми заміниками. Особливо важливим є те, що наочно-образне екологічне мислення у школярів ще безпосереднє і тісно пов'язане з їхнім сприйманням.

Словесно-логічне – це мислення, що втілюється в поняттях, логічних конструкціях (судженнях, умовиводах) і характеризується застосуванням мовних засобів.

Усі наведені вище види екологічного мислення неодмінно співіснують в особистості людини, узаємодоповнюючи один одного. Залежно від конкретної мети екологічної діяльності й задачі, що розв'язується, той чи

інший тип екологічного мислення може домінувати. Констатоване подаємо узагальнювальною таблицею (рис.):

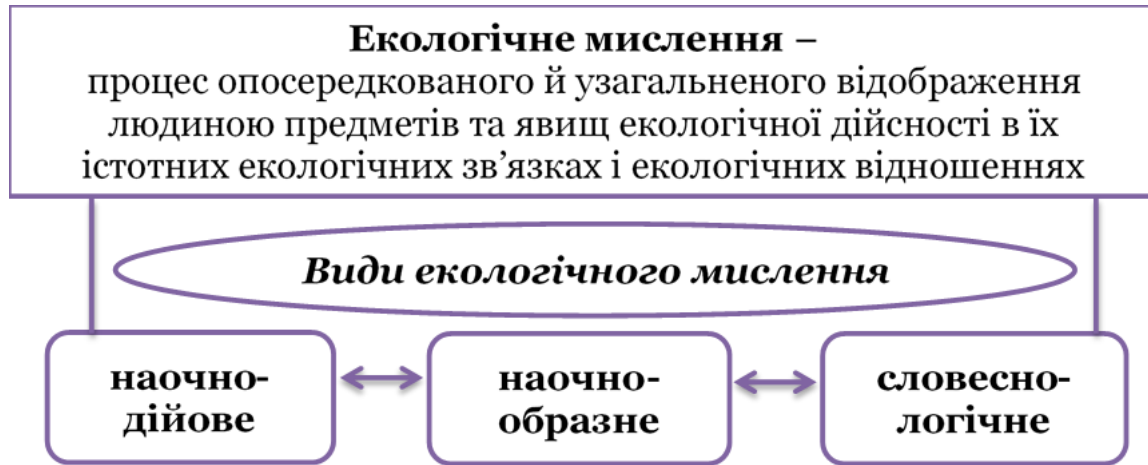


Рис. 1. Екологічне мислення та його види

Джерело: складено самостійно.

### 1.3. Методичний імператив суб'єктів літературної освіти: від поняття до змістового наповнення

Аналіз названих праць засвідчує, що вчені розставляли акценти по-різному. Ці акценти узгоджуються з позицією Іммануїла Канта: категоричний і гіпотетичний імператив як різні характеристики сторін людського духу, стану, поведінки. Імператив у його розумінні – це правило, що містить об'єктивний примус до вчинку певного виду. Категоричний імператив – безумовний моральний припис щодо поведінки людини як розумної істоти. Гіпотетичний імператив – вимоги, яких слід дотримуватися як із можливою/ необхідною умовою для досягнення поставлених цілей. Наприклад, вимога «бути компетентним» стає для педагогічного працівника гіпотетичним імперативом, бо «компетентність» не є самоціллю і самоцінністю, а засобом для професійного виконання свої обов'язків. Гіпотетичні імперативи є цілком прийнятні, визнані професійним колом і не

суперечать інтересам фахівців освітньої галузі. Гіпотетичні імперативи можемо ще називати диспозитивними (поняття із галузі права) або регулятивними.

Отже, **категоричні імперативи** – це норми й приписи, що безпосередньо визначають професійну поведінку педагогів або суб'єктів освітнього процесу взагалі і не можуть бути змінені за власним розсудом. **Гіпотетичні імперативи** – це норми і приписи, що діють як обов'язкові лише тоді, коли суб'єкти освітнього процесу домовляються між собою про інший порядок урегулювання стосунків між суб'єктами/об'єктами співпраці.

Об'єднувальним для цих двох понять є поняття «норма». Норма – відправна точка будь-якої системи. Норма (лат. norma – дослівно «косинець», у переносному значенні – «правило») – регулятивне правило, що вказує межі свого застосування; відповідає чомусь типовому або звичайному. Норма як деяке ідеальне утворення є умовним позначенням об'єктивної реальності, деякий середньостатистичний показник, який характеризує реальну дійсність, але не існує в ній. Норма передбачає таке поєднання особистості і соціуму, коли вона безконфліктно і продуктивно виконує провідну діяльність, задовольняє свої основні потреби, відповідає водночас вимогам соціуму згідно з віком, статтю та психосоціальним розвитком. Норму визначаємо як «узаконене встановлення», «обов'язково прийнятий порядок», «чітко визначена міра».

Робочий варіант визначення подаємо так: **педагогічна норма** – це чітке й загальновизнане правило поведінки суб'єктів освітнього процесу, що регулюється нормативно-правовими документами та домовленостями між громадськими або/і науковими організаціями/товариствами через узгодженість педагогічних дій, консенсус їхніх положень і визначається ними як обов'язкове. Запропоноване визначення містить складові категоричних і гіпотетичних імперативних норм.

Інтерпретацію поданих вище понять здійснюємо за імперативами, що свого часу виписані Іммануїлом Кантом:

*1) «...дій тільки відповідно до такої максими, керуючись якою ти в той же час можеш побажати, щоб вона стала загальним законом»;*



2) «...дій так, щоб ти завжди відносився до людства й у своїй особі, і в особі всякого іншого так само як до мети, і ніколи не відносився б до нього тільки як до кошту»;

3)... діяти так, аби «максима волі однієї конкретної людина могла стати загальним законом»;

4) «Стався до людей (у своїй особі або в особі інших) завжди як до мети і ніколи – як до засобу».

Необхідно зважити ще й на те, що сьогодні в практичній діяльності, наприклад, учителів літератури, трапляються факти порушення методики викладання або вивчення того чи іншого питання. Т. Бугайко, Ф. Бугайко звертали увагу на те, що ініціатива, творча думка мають поєднуватися «... із суворою методичною дисципліною» [1, с. 25–26]. Є. Пасічник налаштовував кожного, що «... усяка творчість, включаючи й побудову уроку, повинна бути підпорядкована певним науковим закономірностям» [13, с. 169–170]. Щоб мати такі «наукові закономірності», необхідно їх чітко виписати для суб'єктів літературної освіти.

**Методичний імператив** у нашому розумінні – це сукупність умов взаємодії суб'єктів уроку/заняття літератури, порушення яких не забезпечить досягнення планованого кінцевого результату професійно-фахової (для вчителя-словесника) й читацької (для учня-читача) діяльності.

**Методичний імператив суб'єктів літературної освіти** – це загальнозначущі моральні приписи для кожного суб'єкта професійно-фахової й читацької діяльності, що повинні мати універсальний характер, поширюватися на всіх і спонукати до дії, фасилітативної співпраці її партнерів.

У кінцевому підсумку виконання методичних приписів забезпечить дотримання соціальних вимог до суб'єктів літературної освіти, створить умови кожному для вияву свого креативу. Спільно вибудована система

принципів, правил, норм поведінки і їх беззаперечне дотримання та виконання гарантуватиме досягнення мети літературної освіти. Унормований методичний простір лише сприятиме синергію кожного суб'єкта спрямувати у стійкий стан розвитку, саморозвитку, за чіткими правилами вибудовувати свою траєкторію успіху [14].

Методичний імператив поділятимемо (за філософами, юристами, соціологами) на гіпотетичний (відносно визначений) та категоричний імперативи. Імперативна норма (абсолютно визначена) – це категоричний методичний припис, що має обов'язковий характер та безпосередньо визначає поведінку суб'єктів літературної освіти, не надаючи можливості обрати варіант поведінки. Імперативну норму потрібно виконувати так, як указано в такій нормі; сторони не можуть відступати від правила, означеного нормою. Диспозитивна норма (відносно визначена) дає сторонам право вибору професійно-фахової (для вчителя літератури) та літературної (для учня-читача) діяльності, яким чином установити для себе узгоджені правила співпраці для досягнення кожним свого результату; суб'єкти можуть відступати від правила, указанного в диспозитивній нормі, цим самим виявляючи свій креативний потенціал.

Узагальнюючи імперативи, пропонуємо **еколого-етичні імперативи для суб'єктів освітнього процесу** в такому варіанті:

1. Дій, сприймаючи світ дитини завжди як мету і ніколи – як засіб.
2. Дій таким чином, аби забезпечити життєдіяльність дитини в ноосвітньому середовищі.
3. Дій, зважаючи на всіх інших суб'єктів освітнього процесу як рівноправних партнерів із рівними життєвими і ціннісними нормами.
4. Будь співвідповідальним за те, аби всі суб'єкти освітнього процесу могли себе зреалізувати, досягаючи свого результату.

5. Дій тільки з максимом на підставі реальної згоди з іншими суб'єктами освітнього процесу, щоб результати задовольняли інтереси кожного окремого учасника і були прийняті всіма без примусу.
6. Дій так, щоб аргументи, рішення, дії твої були прийняті освітянською спільнотою як норма.
7. Дій так, щоб внесок у реалізацію ідей і моделі української школи майбутнього не породжували агресію та формалізм.
8. Дій так, щоб наблизитися до визнання діалогу як основи партнерської співпраці всіх суб'єктів освітнього процесу.
9. Дбай про аргументи й прийняття таких управлінських рішень, які б забезпечили високий рівень культури комунікування між усіма суб'єктами освітнього процесу.
10. Дій так, щоб наслідки твоєї діяльності узгоджувалися з еколого-етичною стратегією співпраці суб'єктів освітнього процесу з метою появи ЛЮДИНИ ДУХОВНОЇ.

#### **1.4. Еколого-етична стратегія формування ноосвітнього ландшафту в контексті Нової української школи**

Вивчені, проаналізовані матеріали, проінтерпретовані поняття дають можливість запропонувати логіко-семіотичну модель «Еколого-етична стратегія ноосвітнього ландшафту», що узгоджується з освітніми стратегіями, які вибудовані й описані автором у низці праць.

Логіко-семіотична модель «Еколого-етична стратегія формування ноосвітнього ландшафту» відповідає ноологічній стратегії та її елементам (тілесна складова (тіло) – психічна складова (душа) – духовна складова (дух); кордоцентрична стратегія (людина – усесвіт – культура); ноосферно-екологічна стратегія (здоров'язберезувальна складова – природовідповідна складова – екологічна складова).



Рис. 1. Еколого-етична стратегія  
формування ноосвітнього ландшафту

### 1.5. Імперативи освітнього процесу: від Якова Чепіги до Нової української школи

Логіко-семіотична модель «Еколого-етична стратегія формування ноосвітнього ландшафту» узгоджується з «Імперативами Нової української школи» та «Ґрунтовними принципами нормальної школи» Я. Ф. Чепіги:

## ІМПЕРАТИВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

1. Кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями (с. 14).
2. Місія Нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками (с. 14).
3. Учні залучатимуться до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та успішному перейманню суспільного досвіду (с. 15).
4. У навчанні будуть ураховані вікові особливості фізичного, психічного і розумового розвитку дітей (с. 18).
5. Нова українська школа буде розкривати потенціал кожної дитини.
6. Реформа передбачає суттєву зміну структури середньої школи, щоб максимально врахувати фізичні, психологічні, розумові здібності дитини кожної вікової групи (с. 20).
7. Вільну людину може сформувати лише вільна особистість (с. 25).
8. Вільному розвитку сприяє творче середовище. Зміні підлягають фізичне просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання (с. 28).

### **«Грунтовні принципи нормальної школи» (Я. Чепіга)**

С. 25

1. *Щоб задовольнити потребу народу в правдивій освіті, школа повинна бути справді народною.*
2. *Коли школу буде створено самим народом, його ініціативою і творчістю, то вона матиме всі особливості народу, його побуту, звичаїв, його духовного обличчя, а тому, будучи народною, вона буде і національною.*
3. *... народна правдива школа може бути створена тільки в душі нації, її мови, її історії, звичаїв, її переказів, її культури, її духовної творчості, і тільки така школа не відірве дитину від її дійсного ґрунту, тільки тоді не буде дитина пересаджена на чужий її природі ґрунт.*

### **C. 26**

4. ... школа повинна створитись на законах природи людини, повинна бути природною.
5. Школа... повинна будуватись на законах природи, бути живою і активною, як сама природа.
6. ... школа повинна направляти на користь цього природного розвитку, а не шкодити йому, затримуючи штучними заходами.

### **C. 27**

7. Нормальна народна школа «повинна забезпечувати волю дитини, повинна бути вільною».
8. Природною прикметою людини є вільна дія. На вільному виборі праці будується нормальна школа.
9. Воля у навчанні так само потрібна, як воля нормального і гармонійного життя людини.
10. Школа повинна керувати дитиною єдиним природним засобом – волею.
11. Дитина «може нормально розвиватись в школі тільки при правдиво і добре направленій волі».
12. У вільному виборі дитина завше шукає реальні образи: образи ці становить у дитинстві майже все її духовне життя.

Підсумковою працею Якова Чепіги, у якій викладено роздуми, ідеї, напрацювання, досвід, є «Проект української школи» (1913 р.). Власне у цьому програмовому документі-праці містяться твердження про запровадження природної школи, що сприятиме духовному розвитку з урахуванням народної культури. Ним сформульовані основні вимоги до Нової української школи: 1) у створенні її повинно брати участь усе українське вчительство; 2) школа має бути народною і відповідати інтересам народних мас; 3) важливо, щоб освіта була глибоко національною, рідномовною, відповідала душі й розуму народу, його культурному, соціальному та економічному розвитку; 4) школу слід

будувати на підвалинах, що не порушують прав людини, вільного і нормального розвитку її індивідуальних фізичних і духовних сил [Чепіга Я. Проект української школи. Передмова // Чепіга Я. Світло. – 1913. – Кн. 1. – С. 36–37].

Документи, які регламентують побудову Нової української школи, здебільшого узгоджуються з тим, що закладалося концепцією (проектом) Якова Феофановича Чепіги ще в 1913 році. Виписані імперативи зі статті «Ґрунтовні принципи нормальної школи» та Концепції «Нова українська школа» засвідчують актуальність ідей педагога, узгоджуваність із нормами нової моделі освіти в Україні, принципами побудови співпраці із суб'єктами освіти, де сповідується людиноцентризм: дитино й учителецентризм. Співпраця суб'єктів освіти передбачає партнерські стосунки вчителів, дітей, батьків, громади.

Імперативи у працях Якова Чепіги є затребуваними як колись, так і нині. Вони узгоджуються з ідеями Концепції «Нова українська школа», мають багато спільного із позиціями державних стандартів, що сьогодні вибудовують стратегію розвитку освіти за діяльнісним, компетентнісним та особистісно зорієнтованим підходами.

## Висновки до першого розділу

1. Представлено низку імперативів, що регулюють процес співпраці суб'єктів літературної освіти в системі літературних занять. Важливим є еколого-етичний. Усвідомлення його допомагає жити в гармонії в природньому середовищі, вибудовувати цивілізовані соціальні контакти, а ще осмислити культуру і досвід попередніх поколінь для майбутнього. Це допоможе закласти еколого-етичні норми, що сприятимуть кожному/кожній жити в гармонії із собою, природою, соціумом.
2. Вибудовано змістове наповнення до низки понять: «імператив», «еколого-етичний імператив», «методичний імператив».

Методичний імператив у нашому розумінні – це сукупність умов взаємодії суб'єктів уроку/заняття літератури, порушення яких не забезпечить досягнення планованого кінцевого результату професійно-фахової (для вчителя-словесника) і читацької (для учня-читача) діяльності. Методичний імператив суб'єктів літературної освіти – це загальнозначущі моральні приписи для кожного суб'єкта професійно-фахової і читацької діяльності, які повинні мати універсальний характер, поширюватися на всіх і спонукати до дії, фасилітативної співпраці її партнерів.

3. Окреслено стратегії освітнього процесу в системі літературних занять. Базовою є еколого-етична стратегія. Логіко-семіотична модель «Еколого-етична стратегія формування ноосвітнього ландшафту» відповідає ноологічній стратегії та її елементам (тілесна складова (тіло) – психічна складова (душа) – духовна складова (дух); кордоцентрична стратегія (людина – усесвіт – культура); ноосферно-екологічна стратегія (здоров'язберезувальна складова – природовідповідна складова – екологічна складова). Норми еколого-етичної стратегії узгоджуються з досвідом попередніх поколінь і напрацювань педагогіки Якова Чепіги.
4. Доведено, що еколого-етичний імператив – базис моделі компетентнісно-діяльнісного літературного заняття, що відповідає запитам Концепції «Нова українська школа», позиціям Державного стандарту загальної середньої освіти та низці модельних програм, що схвалені МОНУ.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березівська Л. Д. Він був одним із перших: Яків Феофанович Чепіга (Зеленкевич) (1875–1938) // Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори : навчальний посібник / упор., науковий редактор Л. Д. Березівська / Інститут педагогіки АПН України. – Харків : «ОВС», 2006. – С. 9–24.



2. Богданець-Білоskalенко Н. І. Освітньо-культурна і педагогічна діяльність Я. Ф. Чепіги в контексті історико-педагогічного процесу в Україні (кінець XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. д.пед.н. : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. І. Богданець-Білоskalенко; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2015. – 36 с.
3. Богданець-Білоskalенко Н. І. Освітньо-культурна і педагогічна діяльність Якова Чепіги в контексті розвитку історико-педагогічного процесу в Україні (кінець XIX – поч. XX ст.) : монографія / Н. І. Богданець-Білоskalенко. – К. : НВФ «Славутич-Дельфін», 2014. – 272 с.
4. Богданець-Білоskalенко Н. Проблема нової української школи у працях Я. Чепіги [Електронний ресурс] / Н. Богданець-Білоskalенко // Історико-педагогічний альманах. – 2013. – Вип. 2. – С. 27–31. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/lpa\\_2013\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/lpa_2013_2_7).
5. Жертвовність – визначна риса провідників в освіті періоду державотворчих процесів поч. XX ст. (в особах) [Електронний ресурс] / О. Бунчук // Наукові записки БДПУ. – Режим доступу: (<http://bdpu.org/pedagogy/ua/>).
6. Кант І. Критика практичного розуму / І. Кант; [пер. із нім., прим. та післямова І. Бурковського; наук. ред. А. Єрмоленко]. – К. : Юніверс, 2004.
7. Кравчун Н. Вплив діяльності видатних українських педагогів на формування організаторськопедагогічної концепції Я. Ф. Чепіги / Н. Кравчун // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Випуск 9. – С. 102–106.
8. Моисеев Н. Н. Нравственность и феномен эволюции. Экологический императив и этика XXI в. / Н. Н. Моисеев // Общественные науки и современность. – 1994. – № 6. – С. 131–139.
9. Моисеев Н. Н. Современный антропогенез и цивилизационные разломы. Эколого-политологический анализ / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1995. – № 1. – С. 3–30.

10. Ніколенко Л. Т. Теоретичні засади навчання і виховання молодших школярів у педагогічній спадщині Я. Ф. Чепіги : дис. к.пед.н. : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Т. Ніколенко. – К., 2000. – 200 с.
11. Сухомлинська О. В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О. В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : А.П.Н., 2003. – 67 с.
12. Філоненко М. М. Екологічне мислення як імператив розвитку особистості. Актуальні проблеми психології : збірник наук. пр. ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2004. – Т. 7. – Випуск 2. – К. : Міленіум. – С. 176–183.
13. Чепіга Я. Проект української школи. Передмова / Я. Чепіга // Світло. – 1913. – Кн. 1. – С. 36–37.
14. Чепіга Я. Ф. Ґрунтовні принципи нормальної школи // Вибрані педагогічні праці : навчальний посібник / упор., науковий редактор Л. Д. Березівська / Інститут педагогіки АПН України. – Харків : «ОВС», 2006. – С. 25–28.
15. Шпильова Ю. Б. Значення екологічного імперативу для формування орієнтирів сталого розвитку суспільства / Ю. Б. Шпильова, М. В. Ільїна // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. – 2017. – Вип. № 24, ч. 1. – С. 8–11.
16. Шпильова Ю. Б. Сталий розвиток сільських територій України в умовах децентралізації влади : монографія. – Київ : ПрофКнига, 2019. – 306 с.
17. Шуляр В. Валеологизация современного урока литературы: императивы Василия Сухомлинского и современных ученых // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Серия : Педагогика, психология. – 2015. – № 3 (22). – С. 185–190.
18. Шуляр В. Методичні імперативи сучасного уроку літератури: від теорії до практики (із досвіду роботи С. Островної і Н. Дрозд) : навчально-методичний посібник. – Миколаїв : ОІППО, 2016. – 48 с.

19. Шуляр В. Спадщина професора Н. Волошиної і методичні імперативи сучасного уроку літератури // Українська література в загальноосвітній школі. – 2014. – № 1. – С. 22–25.
20. Шуляр В. Філософсько-освітні імперативи компетентнісно-діяльнісного уроку (заняття) літератури у вимірах Ніли Волошиної і Нової української школи // П'яті Волошинські читання. Творча майстерня Ніли Волошиної у перспекції філологічного простору Нової української школи : тези доповідей Усеукраїнської науково-практичної конференції (22–25 червня 2017 року, м. Миколаїв). – Миколаїв : ОІППО, 2017. – С. 135–138.
21. Böhler D. Mitverantwortung für die Menschheitszukunft. Die Aktualität vom Hans Jonas / D. Böhler // Grünbuch. Politische Ökologie im Osten Europas / M. Sapper, V. Weichsel (Hg). – Berlin : Berliner Wissenschafts-Verlag, 2008.
22. Kant I. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten / I. Kant. Werke in zwölf Bänden. B. 7 : Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1977.

## I. VALEOLOGIZATION OF THE LITERARY LESSON AND IMPERATIVES OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The first part presents a number of imperatives. They will regulate the process of cooperation of the literature education subjects in the system of literature lessons. The ecological-ethical imperative is important. The awareness of it will help to live in harmony in the natural environment, to build civilized social contacts, and to comprehend the culture and experience of previous generations for the future. This imperative will also help establish environmental and ethical standards which will help everyone to live in harmony with themselves, in harmony with the nature, in harmony with the society. A number of concepts are presented: "imperative", "ecological-ethical imperative", "methodological imperative". Strategies of the educational process in the system

of literature lessons are built. They are consistent with the experience of previous generations and the pedagogical works by Jacob Chepiga. It is proved that the ecological-ethical imperative is the basis of the model of the competency-based literature lesson. It meets the requirements of the Concept "New Ukrainian School", the positions of the state standard of the general secondary education and a number of model programs approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine.

**Key words:** imperative; ecological-ethical imperative; methodical imperative; educational landscape; New Ukrainian school; literature lesson; Jacob Chepiga.

## REFERENCES

1. Berezivska, L. D. (Ed.). (2006). Vin був одним із перших: Yakiv Feofanovych Chepiha (Zelenkevych) (1875–1938) [He was one of the first: Jacob Feofanovich Chepiga (Zelenkevich) (1875–1938)]. In *Chepiha (Zelenkevych) Ya. F. Vybrani pedahohichni tvory* [Chepiga (Zelenkevich) J. F. Selected pedagogical works]. Instytut pedahohiky APN Ukrainy. Kharkiv, 9–24 (ukr).
2. Bohdanets-Biloskalenko, N. I. (2014). *Osvitno-kulturna i pedahohichna diialnist Yakova Chepihy v konteksti rozvytku istoryko-pedahohichnoho protsesu v Ukraini (kinets XIX – poch. XX st.)* [Educational, cultural and pedagogical activities of Yakov Chepiga in the context of the historical and pedagogical process in Ukraine (late XIX – early XX centuries)]. K.: NVF «Slavutych-Delfin», 272 (ukr).
3. Bohdanets-Biloskalenko, N. I. (2015). *Osvitno-kulturna i pedahohichna diialnist Ya. F. Chepihy v konteksti istoryko-pedahohichnoho protsesu v Ukraini (kinets XIX – pochatok XX st.)*. [Educational, cultural and pedagogical activities of J. F. Chepiga in the context of the historical and pedagogical process in Ukraine (late XIX – early XX centuries)].

- (Extended abstract of doctor's thesis). Uman. derzh. ped. un-t im. Pavla Tychyny. Uman, 36 (ukr).
4. Bohdanets-Biloskalenko, N. (2013). Problema novoi ukrainskoi shkoly u pratsiakh Ya. Chepihy [Elektronnyi resurs] [The problem of the new Ukrainian school in the works of J. Chepiga]. *Istoryko-pedahohichnyi almanakh*, vyp. 2, 27–31. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ipa\\_2013\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ipa_2013_2_7) (ukr).
  5. Böhler, D. (2008). Mitverantwortung für die Menschheitszukunft. Die Aktualität vom Hans Jonas [A shared responsibility for the future of humanity. The relevance of Hans Jonas]. In *Grünbuch. Politische Ökologie im Osten Europas* (Eds. M. Sapper, V. Weichsel). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag (german).
  6. Bunchuk, O. Zhertovnist – vyznachna rysa providnykiv v osviti periodu derzhavotvorchykh protsesiv poch. XX st. (v osobakh) [Sacrifice – a distinctive feature of leaders in education during the state-building processes of the beginning. XX century (in person)]. *Naukovi zapysky BDPU*. Retrieved from: <http://bdpu.org/pedagogy/ua/> (ukr).
  7. Chepiha, Ya. F. (2006). Gruntovni pryntsypy normalnoi shkoly [Fundamental principles of a normal school]. In *Vybrani pedahohichni pratsi* (Science ed. L. D. Berezivska). Instytut pedahohiky APN Ukrainy. Kharkiv: «OVS», 25–28 (ukr).
  8. Chepiha, Ya. (1913). Proekt ukrainskoi shkoly. Peredmova [The project of the Ukrainian school. Preface]. *Svitlo*. Kn. 1, 36–37 (ukr).
  9. Filonenko, M. M. (2004). Ekolohichne myslennia yak imperatyv rozvytku osobystosti [Ecological thinking as an imperative of personality development]. *Aktualni problemy psykholohii*. T. 7, vyp. 2, 176–183. In-t psykholohii im. H. S. Kostiuks APN Ukrainy. K.: Milenium (ukr).
  10. Kant, I. (1777). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten [Basis on the metaphysics of ethics]. In *I. Kant. Werke in zwölf Bänden*. B. 7: *Herausgegeben von Wilhelm Weischedel* [Works in twelve volumes. B. 7: Edited by Wilhelm Weischedel]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (german).

11. Kant, I. (2004). *Krytyka praktychnoho rozumu* [Critique of practical reason] (Trans. from German. I. Burkovsky; science. ed. A. Yermolenko). K.: Yunivers, 2004 (ukr).
12. Kravchun, N. (2012). Vplyv diialnosti vydatnykh ukrainskykh pedahohiv na formuvannia orhanizatorskopedahohichnoi kontseptsii Ya. F. Chepihy [The influence of prominent Ukrainian teachers on the formation of organizational and pedagogical concept of J. F. Chepiga]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, vyp. 9, 102–106 (ukr).
13. Moiseev, N. N. (1994). Nравstvennost' i fenomen jevoljucii. Jekologicheskij imperativ i jetika XXI v. [Morality and the phenomenon of evolution. Ecological imperative and ethics of the 21st century]. *Obshhestvennye nauki i sovremennost'*, 6, 131–139 (rus).
14. Moiseev, N. N. (1995). Sovremennyj antropogenez i civilizacionnye razlomy. Jekologo-politologicheskij analiz [Modern anthropogenesis and civilizational faults. Ecological and political analysis]. *Voprosy filosofii*, 1, 3–30 (rus).
15. Nikolenko, L. T. (2000). *Teoretychni zasady navchannia i vykhovannia molodshykh shkolariv u pedahohichnii spadshchyni Ya. F. Chepihy* [Theoretical principles of teaching and education of junior schoolchildren in the pedagogical heritage of J. F. Chepiga]. (Extended abstract of doctor's thesis). K., 200 (ukr).
16. Shpylova, Yu. B. & Ilina, M. V. (2017). Znachennia ekolohichnoho imperatyvu dlia formuvannia oriientyriv staloho rozvytku suspilstva [The importance of the ecological imperative for the formation of guidelines for sustainable development of society]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*, vyp. 24, ch. 1, 8–11 (ukr).
17. Shpylova, Yu. B. (2019). *Stalyi rozvytok silskykh terytorii Ukrainy v umovakh detsentralizatsii vlady* [Sustainable development of rural territories of Ukraine in the conditions of decentralization of power]. Kyiv: ProfKnyha (ukr).
18. Shuliar, V. (2017). Filosofsko-osvitni imperatyvy kompetentnisno-diialnisnoho uroku (zaniattia) literatury u vymirakh Nily Voloshynoi i

Novoi ukrainskoi shkoly [Philosophical and educational imperatives of the competence-activity lesson (lesson) of literature in the dimensions of Nila Voloshyna and the New Ukrainian school]. *Piati Voloshynski chytannia. Tvorchia maisternia Nily Voloshynoi u prospektsii filolohichnoho prostoru Novoi ukrainskoi shkoly*, 135–138. Mykolaiv: OIPPO (ukr).

19. Shuliar, V. (2016). *Metodychni imperatyvy suchasnoho uroku literatury: vid teorii do praktyky (iz dosvidu roboty S. Ostrovnoi i N. Drozd)* [Methodical imperatives of the modern lesson of literature: from theory to practice (from the experience of S. Ostrovna and N. Drozd)]. Mykolaiv: OIPPO, 48 (ukr).
20. Shuliar, V. (2014). Spadshchyna profesora N. Voloshynoi i metodychni imperatyvy suchasnoho uroku literatury [The legacy of Professor N. Voloshyna and methodological imperatives of the modern literature lesson]. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli*, 1, 22–25 (ukr).
21. Shuliar, V. (2015). Valeologizacija sovremennogo uroka literatury: imperativy Vasilija Suhomlinskogo i sovremennyh uchenyh [Valeologization of the modern literature lesson: the imperatives of Vasily Sukhomlinsky and modern scientists]. *Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika, psihologija*, 3 (22), 185–190 (rus).
22. Sukhomlynska, O. V. (2003). Personaliiia v istoryko-pedahohichnomu dyskursi [Personalities in the history-pedagogical discourse]. In *Istoryko-pedahohichni protses: novi pidkhody do zahalnykh problem*. K.: A.P.N., 67 (ukr).

## II. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВАЛЕОЛОГІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ

---

*Розділ наповнений теоретичними аспектами про валеологізацію літературного заняття. Представлено поняття «педагогічна валеологія» з позиції методики літератури. Визначено пріоритети валеологізації в контексті досліджень із психології. Розставлено акценти навчання в системі літературних занять з урахуванням ноосферного підходу. Для реалізації ноосферної освіти важливо враховувати типи мислення людини. Таким є екологічне мислення. Екологічне мислення (гармонійне, природне, універсальне, біосферне, здорове, природо-відповідне) визначається узгодженістю з природними законами всесвіту. Запропоновано для використання норми валеологізації літературної освіти за ідеями Василя Сухомлинського. Літературне заняття може вибудовуватись із використанням засобів вальдорфської педагогіки. Для сучасного літературного заняття розроблено низку санітарно-гігієнічних вимог.*

**Ключові слова:** валеологізація; педагогічна валеологія; ноосферний підхід; педагогіка природодоцільності; вальдорфська педагогіка; літературне заняття; санітарно-гігієнічні норми; Василь Сухомлинський.

### 2.1. Пріоритети валеологізації освітнього процесу

Проблема здоров'я нації взагалі та школярів зокрема сьогодні, як ніколи, на часі. Означене підтверджується низкою фактів і цифр: перенавантаження учнівської молоді кількістю уроків і занять упродовж дня; необґрунтоване збільшення інформаційного наповнення підручників різноманітними фактами, цифрами, які не стосуються основного, що



вивчатиметься на уроці, або другорядним матеріалом; наявність ілюстративного матеріалу не завжди високоякісного ґатунку або занадто дрібні для візуалізації задуманого; розмір шрифтів або фонів заставки, на яких представлено тексти, інколи не відповідають вимогам або важко сприймаються тощо. За останнє десятиліття частота хронічних захворювань зросла в 1,5–3 рази, спектр яких досить обсяговий: нервова, ендокринна, серцево-судинна, шлунково-кишкова, кістково-м'язова системи. Практично здорових першокласників налічується 5–9 %, а 95–97 % випускників завершують навчання, маючи проблеми зі здоров'ям. Кількість хронічно хворих дітей збільшується за період навчання у 2,5 рази.

Психологічні й фізіологічні загрози заaktuалізовані значною кількістю вчених і практиків, починаючи від В. О. Сухомлинського як засновника шкільної валеологічної науки та практики, Ізраїлем Іцьковичем Брехманом (Росія), Геннадієм Леонідовичем Апанасенком (Україна). Засновником валеології вважається І. І. Брехман, який працював у Владивостоку. Саме він сформулював методологічні основи збереження та зміцнення здоров'я практично здорових осіб. Під час своїх досліджень ролі адаптогенів ним запропоновано новий науковий напрям – фармакосанація («ліки» для здорових). І. Брехман дійшов висновку про необхідність зміни всієї стратегії охорони здоров'я через вивчення етіології, діагностику якості та кількості здоров'я індивіда. В узагальненому вигляді І. Брехман назвав це «валеологією» (від лат. valeo – бути здоровим) і 1987 р. видав монографію «Введення до валеології – науки про здоров'я». У книзі автор стверджував, що наука про здоров'я не може обмежуватися тільки медициною, а повинна формуватися також на основі екології, біології, психології та інших наук, тобто бути інтегративною. Другим після Владивостока центром розвитку валеології став Київ, де формування валеологічного напрямку було пов'язано зі спортивною медициною і де в 1985 р. на виїзному засіданні Бюро Наукової Ради АМН СРСР «Медичні проблеми фізичної культури та спорту» уперше представлено модель для оцінки рівня соматичного здоров'я індивіда (Г. Л. Апанасенко). У листопаді 2005 року в Києві відбулася міжнародна конференція «Валеологія: перші досягнення і перспективи», на

якій були розглянуті проблеми валеології, а також шляхи їх вирішення, якими їх бачать валеологи України, а також країн СНД. Із провідною доповіддю «Валеологія і нова парадигма охорони здоров'я» виступив Геннадій Апанасенко.

Сучасними дослідниками означеної проблеми в галузі «Освіта» є Бібік Н., Бойченко Т., Безруких М., Бобрицька В., Гончаренко М., Гриньова М., Кириленко С., Лаврентьєва Г., Савченко О. та інші. Автором описано проблему фізичного і психічного здоров'я, зниження зацікавленості й активності шкільної молоді до навчання в системі літературної освіти.

Сьогодні проблема здоров'язбережних методик і технологій у системі навчання активно стає предметом дослідження низки науковців: причинні аспекти валеологічного супроводу освітнього процесу (Федорова В.); здоров'язбережний аспект вальдорфських методів і засобів навчання (Лупаренко С., Смирнова Т., Ковальова І.); педагогіко-валеологічні аспекти захисту здоров'я учнів і студентської молоді від негативного впливу комп'ютерної техніки та валеологічна культура їх використання (Александрова М., Васильєва Л., Гончаренко М., Карачинська Е., Коновалова О., Кравцова Т.); проблема здоров'я дітей як пріоритет реформування шкільної освіти (Савченко О., Степанова М.); фізіолого-гігієнічні передумови організації навчального процесу на уроці (Острроверхова Н.).

Представлене констатує актуальність зазначеної проблеми. Свідченням цього є авторитетна думка Г. Апанасенка, який, проаналізувавши останні дослідження фундаментальних наук, стверджує, що «ми стоїмо на порозі радикальних змін у стратегії збереження людини, її здоров'я, інтелектуального й духовного потенціалу. В основі цієї стратегії – валеологія, її теоретико-методичні і практичні досягнення» [Апанасенко].

Значущість валеології сьогодні очевидна, зважаючи, що в педагогічний процес лавиною вводяться інновації, нові методики і

технології, що часто неперевірені з позиції валеологічної доцільності або урахування фізіолого-гігієнічних і психологічних передумов упровадження на конкретному уроці того чи іншого предмета. Метою є виявлення валеологічних стратегій сучасного уроку взагалі та літератури зокрема. Завдання передбачають аналіз напрацьованого фізіологами, гігієністами, медиками, психологами та педагогами з означеної проблеми, виокремлення загальних і специфічних валеологічних стратегій сучасного уроку літератури, що повинні враховуватися вчителем-філологом, розроблення рекомендацій для побудови сучасного уроку з урахуванням валеологічності в системі літературної освіти.

Філософським підґрунтям у вибудові моделі сучасного літературного заняття є позиція Василя Кременя, що суголосна запропонованій у подальшому валеологізації літературної освіти в закладах загальної середньої освіти: «... обґрунтування системної цілісності предметних знань, відбір їх за ознакою необхідності, вивчення біопсихічних можливостей продуктивного освоєння і використання набутих знань» [Кремень, с. 482]. Олександр Субетто, розглядаючи імперативи ноосферизму, підкреслює, що затребуваним сьогодні в системі виховання є «духовний і науковий потенціал людинознавства і валеології в тих інтегративних, космопланетарних формах, які особливо яскраво виражені у вітчизняній науковій школі» [Субетто, с. 185]. Спільним для українського та російського філософів є потреба в концентрації спільних зусиль для вивчення можливостей людини/дитини із залученням різних наук і дисциплін, щоб адекватно вибудувати стратегії розвитку духовного й інтелектуального кожної особистості відповідно до природних задатків. Це важливо для нашої концепції сучасного уроку літератури взагалі та валеологічного аспекту зокрема.

Значний внесок у розвиток валеології зроблено як у давні часи, так і сьогодні. Ще в роботах Гіппократа й Авіценни означено важливість способу життя, природного середовища та дбайливого ставлення до себе для збереження і зміцнення здоров'я. Народна медицина побудована на

принципах валеології. Львівські медики, професори С. М. Павленко і С. Т. Олійник, на початку 60-х років ХХ століття сформулювали теорію саногенезу й санології.

Проблема здоров'язбережних технологій у системі педагогічного процесу предметно вивчалася та досліджувалася Надією Бібік, Тетяною Бойченко, Лідією Ващенко, Ніною Коваль, Олександром Манюком, Олександром Савченко, які розробили Концепцію неперервної валеологічної освіти в Україні, створили для вчителів закладів загальної середньої освіти навчально-методичний комплекс до курсу «Валеологія». Питання формування культури здоров'я школярів та зміни парадигми в сучасній медицині й охороні здоров'я розкрито в докторських дослідженнях Валерія Горащука, Валентина Кулініченка.

В. Горащук висвітлив змістове наповнення поняття «культура здоров'я особистості». На думку науковця, культура здоров'я особистості – важливий компонент загальної культури людини, обумовлений матеріальним і духовним середовищем життєдіяльності суспільства, що виражається в системі цінностей, знань, потреб, умінь і навичок щодо формування, збереження і зміцнення її здоров'я. Це визначення покладено в основу запропонованої науковцем концептуальної моделі культури здоров'я особистості. Вона подана як сукупність трьох компонентних блоків: програмно-змістовного, потребнісно-мотиваційного й діяльнісно-практичного. В. Кулініченко представив шляхи трансформації медицини та охорони здоров'я в Україні через розвиток валеологічної і біоетичної сфер, розробленням нових спеціальностей, курсів дисциплін (медик-валеолог, педагог-валеолог, психолог-валеолог) та впровадження технологій здорового способу життя. Здоров'язбережні технології в навчально-виховному процесі школи стали предметом дослідження З. Князкіної. Валеологічний супровід освітнього процесу як умову реалізації різнорівневих програм у сучасних закладах освіти розглянуто О. Школою.

Невеликий огляд стану означеної проблеми засвідчує, що вона турбує філософів, медиків, психологів, педагогів, фізіологів, соціологів.

Педагогізація медичної проблеми, як засвідчує практика, є засадничою в діяльності закладів освіти різних типів. Валеологізація стала потребою для вчителів і викладачів, вихователів і методистів, батьків і громадськості, бо в наших руках ЖИТТЯ і ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ.

## **2.2. Валеологізація літературного заняття з позиції психології**

Проблемою валеологізації уроку займається педагогічна валеологія. Паралельно вживають поняття «валеологія», «валеопедагогіка», «педагогічна валеологія». Дефініційний обшир означених понять не є сталим, маємо декілька потрактувань, що подали М. Гончаренко, Т. Бойченко, М. Безруких, І. Брехман, В. Колбанов, Л. Татарнікова та інші. Розмежування понять запропоновано М. Гончаренко, що для нас є прийнятними: валеопедагогіка займається організацією здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу, а педагогічна валеологія – проблемами навчання учнів здоровому способу життя.

Наше розуміння цього поняття з позиції методики викладання.

**Педагогічна валеологія в системі літературної освіти** – міждисциплінарна галузь валеології, що передбачає розроблення методик і технологій для сталого самооздоровлення кожного суб'єкта літературного заняття. Доцільне використання засобів і прийомів навчання/учіння під час літературних занять забезпечуватиме набуття здатності суб'єктів жити і діяти за здоров'язбережувальними імперативами впродовж усього життя. Валеологічні підходи до планування здоров'язбережного уроку мають узгоджуватися з психологічними аспектами, наприклад, рівнями працездатності учня, його сприйняття та уваги, що враховуватиметься вчителем у практичній діяльності. Назване означено в працях С. Висоцької, С. Вітвицької, І. Підласого.

Сучасний психолог С. Висоцька зафіксувала рівні уваги старшокласників після відвіданих успішних уроків так: протягом перших 4-х хв уроку учні

засвоюють 60 % почутого. У цей період слабкі школярі, що слухають відповіді своїх товаришів, сприймають те з навчального матеріалу, що не могли збагнути ні під час викладу нової теми на попередньому уроці, ні самостійно, під час підготовки домашніх завдань. До 23 хв уроку увага учнів зростає, а тому під час викладу вчителем нового матеріалу, що переважно припадає на 5–23 хв уроку, учні загалом здатні зрозуміти і запам'ятати до 80 % того, що пояснює вчитель. Проте потім настає спад уваги аж 40 %, а в останні 5–6 хв старшокласники здатні сприймати всього лише 6 % того, про що веде мову вчитель чи інші доповідачі.

Дуже важливо знати кризові точки уваги. С. Висоцька такими вважає 14–18 хв уроку (перший спад уваги); другий спад відбувається через 11–14 хв після першого, третій – через 9–11 хв, останній – ще через 8–9 хв. Саме під час спадів уваги варто пропонувати учням розглянути наочність, продиктувати якусь важливу інформацію, записати домашнє завдання, проаналізувати результати співпраці, виставити бали-оцінки тощо, але в жодному разі не можна усно подавати найважливіше з нового матеріалу, оскільки коефіцієнт корисної дії від цього дуже малий [Висоцька, с. 51].

Якщо вчитель працює у старшій школі або у класах поглибленого вивчення літератури за лекційно-семінарською технологією навчання, то має звернути увагу на дослідження Кудіної В., Соловей М., Спіцина Є. (вища школа) або С. Вітвицької. Учена особливо наголошує на такому важливому аспекті, як динаміка: «Лекція включає чотири фази: **початок сприймання** – 4–5 хв; **оптимальна активність сприйняття** – 20–30 хв; **фаза зусиль** – 10–15 хв; **фаза стомлення** – 25–30 хв. Починати активізацію аудиторії треба у фазі зусиль. Водночас дуже важливо продумати початок і кінцівку лекції, чергувати роботу і відпочинок, моменти підвищеної уваги і послаблення; увесь процес ведення лекції вимагає від викладача доброзичливого ставлення до слухачів» [Вітвицька, с. 136–137].

За допомогою мультимедійних засобів можна на екрані показати те, чого в звичайних умовах не побачити/почути. Мова йде не тільки про

фізичні процеси, але й про можливості цих процесів у мікро- та макросвітах, у наддовгих чи надкоротких інтервалах часу. Дослідження показали, що інформація, яка доноситься до учнів (слухачів) одночасно через текст, зображення, звук, сприймається суттєво ефективно.

Відомо, що більшість людей запам'ятовують 5 % почутого і 20 % побаченого. Одночасне використання аудіо- й відеоінформації підвищує здатність до запам'ятовування до 40–50 %. Хоча тут є певні ризики, на які наголошує у своїй статті професор Григорій Клочек: «Подання інформації із застосуванням слайдів буквально роздвоює сприймача на дві іпостасі одночасно – на читача, який читає мультимедійні тексти, і на слухача, який, читаючи з екрану ті тексти, водночас повинен слухати доповідача». Не заперечуючи використання мультимедійних засобів, автор зазначає, що на часі до педагогічної риторики або методики будь-якого предмета ввести розділ про риторику слова і слайду, де закласти формування здатності у викладачів/учителів до саморежисури, завдання якої підготувати виступ із демонстрацією слайдів за «законами краси».

Іван Підласий, у суголосі з попередніми науковцями, звертає увагу на необхідність урахування вольової регуляції мимовільної уваги школярів [45, с. 335], що зафіксовано на рисунку вченого:

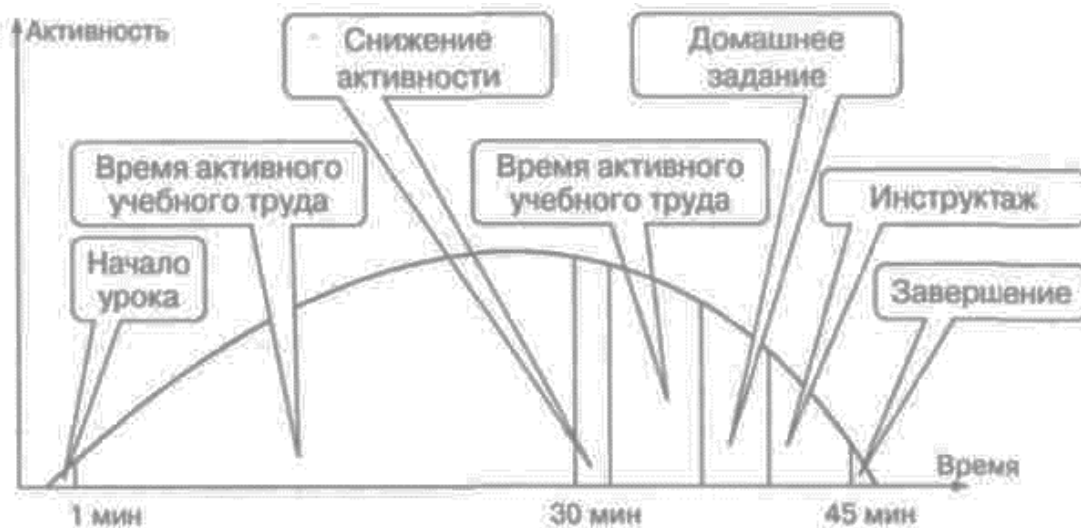


Рис. 2. Час продуктивної діяльності школярів на уроці

Зважаючи на зазначені вище дослідження, нами узагальнено дані й матеріалізовано в графо-схему, де означено активні зони уваги учнів на уроці та кризові точки у сприйнятті матеріалу.

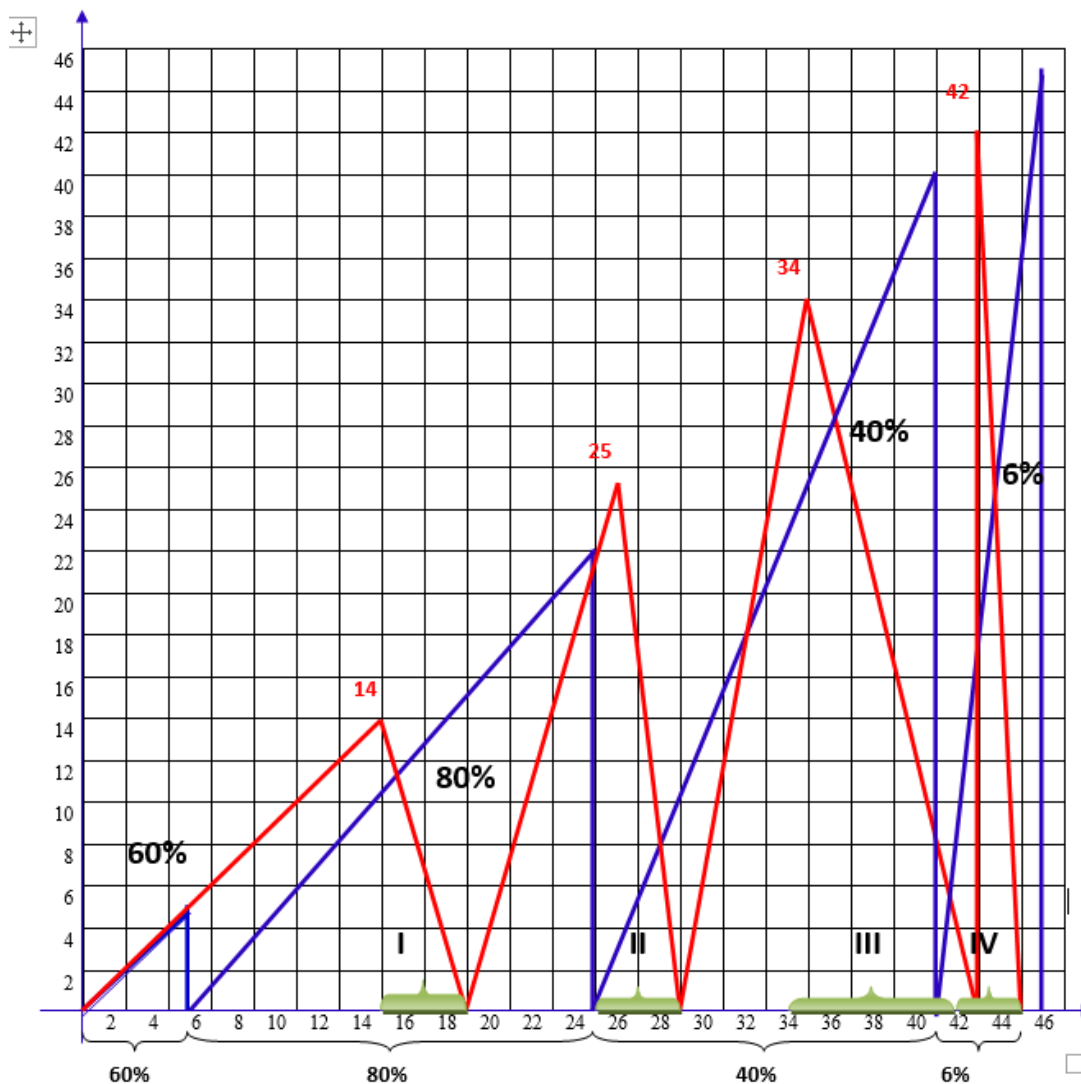


Рис. 3. Графо-схема сприймання і засвоєння почутого та стадії спаду уваги

Синім (або нижня лінія в чорно-білому зображенні) визначено періоди активного сприйняття інформації та у відсотках подано її засвоєння; під нижніми фігурними дужками продубльовано обсяг засвоєння почутого: 60 % протягом перших 4-х хв уроку, 80 % – межі засвоєння від 5 до 23 хв, після цього спад уваги до 40 %, в останні 5–6 хв сприймається лише 6 % інформації; червоною лінією означено кризові точки уваги: **14, 25, 34, 42,**



*римськими цифрами і жирними фігурними дужками виділено кризові точки та їх межі.*

Звертають на себе увагу результати дослідження Марії Гончаренко щодо шляхів індивідуального духовного розвитку людини, основними етапами якого є: формування мисленнєвої сфери – усвідомлення мети життя, свого місця для Буття, визначення духовного розвитку; цілісна сфера – формування життєвих принципів як провідних загальнолюдських цінностей, ідеалів, що визначають моральний розвиток; інтелектуальна (ментальна) сфера, що забезпечує розвиток інтуїції, абстрактного мислення, логічного мислення, пам'яті; формування емоційної (вольової) сфери, що забезпечує культуру емоцій, вольових якостей; формування фізичної культури, що враховує фізичний розвиток.

Для побудови сучасного літературного заняття цінними є напрацювання Марка Поташніка, особливо в частині, де науковець представляє методіку побудови заняття з урахуванням темпераменту школярів, домінуючого каналу сприйняття навчального матеріалу, розмежування учнів за функціональною асиметрією головного мозку. Однією з методичних вимог сучасного уроку М. Поташнік виділяє: «26. Знання учителем «психозбережної, здоров'язбережної і здоров'ярозвивальної технології». Організація освітнього процесу на уроці у відповідності з цими знаннями і розумінням того, якою ціною досягаються позитивні освітні результати».

Учений подав узагальнювальні таблиці, якими вчитель може скористатися для побудови сучасного літературного заняття, з урахуванням валеологічного аспекту. До них увійшли психологічні особливості школярів, перелік психологічних методик для вивчення школярів (молодших класів, підлітків, старшокласників). Зважаючи на їх актуальність, подамо деякі матеріали в авторському варіанті професора Поташніка М. за книгою «Требования к современному уроку» [с. 223–226]:

**Поташник Марк Максимович,  
«Требования к современному уроку»**

**Различие детей по темпераментам**

**Сангвиником** называют человека живого, подвижного, стремящегося к частой смене впечатлений, быстро отзывающегося на окружающие события, сравнительно легко переживающего неудачи и неприятности. Сангвиник – горячий, очень продуктивный деятель, но лишь тогда, когда у него много интересного дела, то есть имеется постоянное возбуждение.

<b>Сангвиник</b>	
<b>Плюсы</b>	<b>минусы</b>
мобильность, оптимизм, жизнерадостность, общительность, отзывчивость, успешность в делах, трудоспособность, лидерство	склонность к зазнайству, разделение работ на интересные и неинтересные, легкомыслие, поверхностность

**Холериком** называют человека быстрого, порывистого, способного отдаваться делу с исключительной страстностью, но неуравновешенного, склонного к бурным эмоциональным вспышкам, резким сменам настроения, быстро истощающегося. Особенностью холерика является отсутствие равновесия нервных процессов. Когда у сильного человека нет такого равновесия, то он, увлекшись каким-нибудь делом, перенапрягает свои силы и в конце концов надрывается, истощается.

<b>Холерик</b>	
<b>Плюсы</b>	<b>минусы</b>
активность, энергичность, увлеченность, оптимистичность, трудоспособность, целеустремленность	горячность, невыдержанность, нетерпеливость, беспокойность, непостоянство

**Флегматиком** называют человека невозмутимого, медлительного, с устойчивыми стремлениями и настроением, слабым внешним выражением

душевных состояний. Флегматик – спокойный, всегда ровный, настойчивый и упорный труженик жизни.

<b>Флегматик</b>	
<b>Плюсы</b>	<b>минусы</b>
устойчивость, постоянство, терпеливость, надежность, осмотрительность, миролюбивость	пассивность, медлительность, невыразительность

*Меланхоликом* называют человека легкоранимого, склонного глубоко переживать даже незначительные события, но внешне вяло реагирующего на окружающее. Для меланхолика, очевидно, каждое явление жизни становится тормозящим его фактором, он ни во что не верит, ни на что не надеется, во всем видит и ожидает только плохое, опасное.

<b>Меланхолик</b>	
<b>плюсы</b>	<b>минусы</b>
высокая чувствительность, мягкость, человечность, рассудительность, доброжелательность, способность к сочувствию	низкая работоспособность, мнительность, ранимость, тревожность, пессимистичность

**Различение учащихся по доминирующим каналам  
восприятия учебного материала**  
(Модальности учащихся по М. Гриндеру)

<b>Преимущественно</b>		
<b>Визуал</b>	<b>аудиал</b>	<b>кинестетик</b>
смотрит вверх, когда учитель говорит	проговаривает про себя, разговаривает с собой	говорит медленно, множество движений от шеи и ниже
читает сам, если учитель читает	легко повторяет услышанное	раннее физическое развитие

хмурит брови, щурит глаза, мигаєт	шевелит губами, ушами, издаєт «а», «м»...	подбородок вниз, голос низкий
предикаты: смотреть, видеть, наблюдать, ясный, картина	предикаты: слушать, ритм, подобные звуки	предикаты: схватывать, чувствовать, трогать, придерживаться мнения
осмотрительный, спокойный	разговорчивый, любит дискуссии	сильный интуитор, слаб в деталях, вовлекает других в проекты, игры
хорошо запоминаєт картинки, плохо – словесные инструкции	помнит то, что обсуждал, реагирует на словесные инструкции; в письменных работах более слаб, чем в устных ответах. Особенности памяти: «последовательность» и «целые звенья»	обучается, делая; запо- минаєт движения
не отвлекаєтсЯ на шум; видит слова «глазами мозга»	любит музику; отвлекаєтсЯ даже на шепот	много жестикулирует
в чтении силен, успе- шен, скор.	хороший имитатор; легко осваивает языки	хорошо работает с карточками, манипулирует
в книге обращает внимание на декорации, описания природы	в книге обращает внимание на диалоги	любит книги, ориентированные на сюжет
внешне и в вещах аккуратен	отлично слушает других	стоит близко, касаєтсЯ людей

**Различие учеников по функциональной асимметрии  
полушарий головного мозга (по М. Гриндеру)**

<b><i>Левополушарный</i></b>	<b><i>Правополушарный</i></b>
видит символы (слова, буквы)	видит конкретные объекты
преуспевает в чтении, алгебре, языке	преуспевает в геометрии
любит информацию в письменной форме	любит информацию в виде графиков, карт, демонстраций, научных таблиц
испытывает дискомфорт с неясными незавершенными инструкциями	не принимает авторитарность
повторяет фактическую информацию	любит самостоятельный выбор; использует интуицию
фокусирован вовнутрь	фокусирован на внешнее
анализирует от части к целому	анализирует от целого к части
предпочитает сначала чтение, потом фильм	любит смотреть фильм до чтения книги
сосредоточен	отвлекается
реагирует на словесные замечания	реагирует на невербальные сообщения при дисциплинировании (на мимику, жесты, взгляд)
обработка вербальной информации (языковые способности, речь, чтение, письмо, музыкальная грамота), запоминание фактов, имен, дат и их написание; последовательная обработка информации	обработка невербальной информации в основном в виде образов; параллельная обработка информации (одновременное, целостное рассмотрение разнообразной информации и проблем, распознавание лиц, способность
аналитическое мышление	пространственная ориентация

буквальное понимание слов, понятийное мышление	понимание метафор, иносказательной речи, не буквально сказаного
математические способности (числа, символы, знаки)	художественные способности, мечты, воображение, фантазии, мистика, эмоции
классификация цветов	геометрия, игра в шахматы
контроль за движением правой половины тела	Контроль за движением левой половины тела

### **2.3. Природовідповідне (ноосферне, біоадекватне) навчання в системі літературних занять**

Педагоги минулого і більшість освітян сучасності інтуїтивно застосовують на практиці елементи ноосферної (біоадекватної, природовідповідної) освіти та виховання. Свідченням цього є спадщина відомих науковців і практиків: Ян Коменський, Костянтин Ушинський, Василь Сухомлинський, Януш Корчак, Марія Монтессорі, Рудольф Штайнер; Шалва Амонашвілі, Ігор Волков, Ігор Іванов, Євген Ільїн, Софія Лисенкова, Віктор Шаталов; сучасні заслужені вчителі-філологи України – Валентина Купцова, Валентина Каратеєва, Валентина Фесенко, Василь Шуляр (м. Миколаїв); Петро Розвозчик (м. Біла Церква), Юлія Макушова, Ірина Мітіна (Полтавська обл.), Тетяна Балагура (Герой України, м. Полтава) та інші.

Нині відбувається переосмислення системи освіти. Один із стратегічних напрямів – ноосферна освіта. Теоретичною основою стали: Концепція ноосферної освіти (Н. В. Маслова, 1999 р.), Концепція ноосферної школи (авторський колектив: Н. Маслова, В. Кожевнікова, Н. Кулікова, Н. Антоненко, М. Ульянова, І. Кареліна, Т. Дунаєва, В. Мілованова, Л. Мазуріна, 2009 р.), Педагогіка ноосферного розвитку (Н. Антоненко, М. Ульянова, 2007 р.), Основи ноосферної педагогіки (Н. Маслова, 2009 р.),

Біоадекватні підручники: концепція (Н. Маслова, 1997 р.), Концепція літературної освіти (Н. Антоненко).

Для нас важливо усвідомити імперативи ноосферної школи, що «выступает единым образовательным пространством, интегрирующим обучение и воспитание как два аспекта установочного процесса инициирования эволюции сознания и мышления, настройки механизмов восприятия и мышления личности на современный информационный и этический режим, ее самоидентификацию и самореализацию» [Маслова, с. 11]. Етичним базисом ноосферного розвитку є ноосферна психологія, що містить ноосферну освіту, ноосферне мислення, ноосферний світогляд, ноосферну свідомість (за Н. Масловою).

Із метою гармонізації діяльності суб'єкта літературної освіти важливо орієнтувати свої дії на позиції, означені концепцією ноосферної освіти (за Н. Масловою) та літературної освіти в системі ноосферного (природовідповідного, біоадекватного, здоров'язбережного) навчання (за Н. Антоненко), де ключовими поняттями є: знання – інформаційно-образне відбиття у свідомості індивіда закономірних, відтворюваних зв'язків між елементами об'єктивного і суб'єктивного світів; природовідповідність – відповідність природним процесам, структурам, закономірностям; екологічний імператив – об'єктивно необхідний моральний соціально-антропологічний принцип, який є імперативом співрозвитку людини, природи, суспільства.

Для реалізації ноосферної освіти важливо враховувати типи мислення людини: екологічний (задіяно дві півкулі головного мозку), неекологічне (однопівкульне). Екологічне мислення (гармонічне, природне, універсальне, біосферне, здорове, природовідповідне) визначається узгодженістю з природними законами всесвіту.

Система ноосферної освіти з позиції методики та технології природовідповідного викладання як процес формування двопівкульного мислення містить такі компоненти: робота в малих групах (6–8 осіб), які дозволяють урахувати індивідуальні здібності учня-читача та збільшити контакт з учителем за багатьма каналами сприйняття; комфортні приміщення з відповідним облаштуванням для проведення релаксаційних

дій; навчальні програми за новітніми підходами, побудовані за принципом цілісного розвитку мислення; спеціальні біоадекватні (природовідповідні) підручники й посібники; засоби, які сприяють залученню 5 органів відчуттів.

Природовідповідна або ми її ще називатимемо гуманна методика є складовою Real-технології, де набір послідовних дій суб'єктів літературної освіти (учителя й учня) забезпечує формування міцних знань і навиків із використанням мислеобразу. Методика вибудовується на принципах багатоканальності навчання. Чіткість і послідовність етапів навчання узгоджується з традиційним: сприйняття інформації, формування умінь використання нових знань, тренування навичок використання нових знань.

Із метою валеологізації сучасного літературного заняття маємо зважити на фундаментальні дослідження вчених: Гончаренко Марії Степанівни, доктора біологічних наук, професора, завідувача кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (Харків) та Наталії Володимирівни Маслової, доктора психологічних наук, професора, академіка Російської академії природничих наук, академіка Академії проблем безпеки, оборони і правопорядку (Москва).

Актуальним для є розділ II. «Валеологія як ноосферна наука», де з системного підходу, що прийнято у валеології, представлено запропоновану М. Гончаренко структурну організацію людини у формі піраміди, основою якої є фізичне тіло, психічна складова здоров'я (інтелектуально-емоційна сфера) – середня частина піраміди і духовна складова – вершина піраміди [14, с. 57]. Наш адаптований варіант до моделі літературного заняття має такий вигляд (див. рис. 4).

Учена заклала тактику пізнання валеології, де її вектор спрямовано від фізичної складової до вершини (духовної), тактика ж оздоровлення спрямована від вершини (духовної складової) до основи піраміди – соматичної (фізичного здоров'я).

Марія Гончаренко запропонувала структурну модель людини, що органічно накладається не тільки на дисципліну «Валеологія», а й екстраполюється в систему літературної освіти засобами предмета «Література». У моделі структурної організації людини науковець виділяє складові здоров'я: духовна, психічна і фізична [14, с. 59]:





Рис. 4. Ноологічна стратегія і тактика пізнання/оздоровлення в структурній моделі людини та її просторові складові (за М. Гончаренко) для конструювання сучасного освітнього процесу (уроку/заняття)

Означений на схемі підхід дозволяє створити просторову матрицю літературного заняття, вивчення літератури як предмета та забезпечення літературної освіти загалом, що базується на законах функціонування людини та трьох завданнях її життя: виживання, репродукція, реалізація себе як особистості. На перший погляд читачеві видаватиметься певний фізіологізм вивчення літератури. Для нас важливо, щоб через художній твір людина/читач зрозуміла духовний і почуттєвий світ літературних персонажів, побачила фізичну (тілесну) красу, змогла відповісти на питання: як на його наповнення впливає соціум, сім'я, колектив; яку систему цінностей закладено автором у тексті; які цінності пропагує автор, які сповідують персонажі, за якою житиме й діятиме учень-читач? У структурній

моделі прочитуємо: наскільки аксіологічна модель читача є життєздатною і чи зможе він досягти гармонії душі і тіла, гармонії життя людини-в-природі, чи зможе досягти духовних вершин, щоб стати людиною, громадянином, конкурентоспроможним фахівцем, успішним у цьому складному житті.

Реалізуючи літературознавчу чи культурологічну змістові лінії літературної освіти, важливо, щоб учень-читач зміг:

- відчутти й зрозуміти красу та гармонію змісту і форми художнього твору, одержуючи естетичне задоволення;
- толерантно поставитися до альтернативного або збагатитися іншою культурою; або/і принципово відстоювати свої позиції як громадянин, як людина, як патріот своєї держави/народу/краю;
- бути терпимим до різних проявів, розуміти, адекватно оцінювати й діяти за загальнолюдськими цінностями, моральними приписами, рухаючись до вершин духовної краси.

Тільки сформовані валеолого-екологічне мислення, екологічне мовлення, морально стійка позиція людини культури, людини інформації, людини громадянина зможуть забезпечити й гарантувати толерантно стале проживання в гармонії з колективом, суспільством, природою, світом.

## **2.4. «Педагогіка природодоцільності» (за ідеями Василя Сухомлинського)**

Актуалітети Василя Сухомлинського «природодоцільність», «екологія Дитинства» є співзвучними з ідеями Концепції «Нова українська школа» та узгоджуються з працями вчених України й розробленою автором ноосферно-екологічною стратегією і тактикою організації освітнього процесу [7–14].

Аксіоматичною є теза Василя Сухомлинського: «... вводити малюків у довкілля, щоб вони кожного дня відкривали в ньому щось нове, щоб кожний наш крок був мандрівкою до джерел мислення й мови – чудесної

краси природи» («Серце віддаю дітям», т. 3, с. 32). Погляди Василя Сухомлинського актуальні й сучасні: убезпечити дитину від перевантаження інформаційними відомостями, не руйнувати природу дитини як «... живої істоти, а її мозок, найтонший, найніжніший орган, до якого треба ставитися дбайливо і обережно» («Серце віддаю дітям», т. 3, с. 127). А також забезпечити, за його словами, охорону «періоду дитинства, нервової системи дітей, мозку від перевантаження» («Серце віддаю дітям», т. 3, с. 44).

Дбаючи про інтелектуальний і творчий розвиток школярів засобами будь-якого предмета взагалі та літератури зокрема, маємо пам'ятати про складові здоров'я (духовну, фізичну, психологічну, соціальну) та гармонійного розвитку. Важливо в роботі з обдарованими дітьми враховувати поєднання тих методів, прийомів і засобів навчання, що використовуються в процесі формування читацької/літературної компетентності школярів як Я-особистості. Це забезпечить їх креативну, творчу, літературно обдаровану складову.

Учений-практик особливу увагу приділяв пробудженню емоційного стану дитини, а через нього – формуванню творчих задатків. Не зайвим буде ще раз звернутися до його праць: «Без радості неможлива гармонія здорового тіла і здорового духу. Якщо дитина, зачарована красою полів, мерехтінням зірок, безмежністю пісні коників-стрибунців і запахів польових квітів, складає пісню, отже, вона знаходиться на вершині цієї гармонії тіла і духа. Турбота про людське здоров'я, тим паче про здоров'я дитини – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не перелік вимог до режиму, харчування, праці, відпочинку. Це перш за все турбота **про гармонію всіх фізичних і духовних сил** (*виділ. наше*), і вінцем цієї гармонії є радість творчості» [2, с. 115–116].

Навчальний матеріал учні-читачі (і не тільки) ефективно зможуть засвоїти, якщо складність його розуміння пробуджуватимемо через емоції, а складний літературно-мистецький матеріал подаватимемо тільки в позитивному стані через релаксаційні дії, не руйнуючи природу дитини. Це стане реальністю, якщо адекватно переосмислити й впровадити в

літературну практику учнів-читачів уроки Василя Сухомлинського. Насамперед одержання інформації має бути одухотворено живим трепетом почуттів вчителя літератури й учня-читача через «живе слово», що матеріалізуватиметься в образ (схематичний, матеріальний, наочний, малюнковий тощо) і творчу роботу.

Василь Сухомлинський радив: «... не обрушуйте на дитину лавину знань, не прагніть розповісти на уроці про предмет вивчення все, що ви знаєте, – під лавиною знань можуть бути приховані допитливість і любов до знань»; «У період дитинства мислення, розумові процеси мають якнайчастіше пов'язуватися з живими, яскравими наочними предметами навколишнього світу.... Образ, сприйнятий і в той же час створений дитиною, несе в собі яскраве емоційне забарвлення. Діти переживають бурхливу радість, сприймаючи образи навколишнього світу і додаючи до них щось від фантазії. Емоційна насиченість сприйняття – духовний заряд дитячої творчості» [3, с. 41; 45].

Наукові розвідки та досвід В. Сухомлинського засвідчують, що сучасний учитель має усвідомити ще один урок-пораду від Педагога: інформація успішно засвоюється учнем, якщо залучені до цього всі канали сприйняття. Для дитини важливо засвоїти інформацію в поєднанні якнайбільшої кількості типів рецепторів: візуальний (орган зору), аудіальний (слух), тактильний (дотик рук), нюховий, смаковий. Таке поєднання передбачає і природовідповідна біоадекватна методика викладання. Ця ж ідея закладена в працях ученого й зреалізована в практичній діяльності. Наприклад, засвоєння інформації за допомогою тактильних рецепторів (найбільш численні на кінчиках пальців і язика; якщо на спині дві крапки дотику сприймаються роздільно лише на відстані 5 см, то на кінчику пальців і язика – 1 мм; у корі головного мозку найбільш широко представлено рецептори пальців рук (це пов'язано зі значенням рук у праці людини).

Для Нової української школи і реалізації її засад важливо вчителіві-словеснику обрати перспективну й адекватну стратегію для досягнення результатів кожним суб'єктом літературної освіти.

Навчально-методичні стратегії містять два види дій: того, хто вчиться (учня-читача), і того, хто організовує процес учіння (учителя літератури).

Перспективною є дитино/читацько/текстоцентрична парадигма, а об'єднувальний елемент кожної складової – робота з текстом: усним і письмовим. Навчально-методична стратегія, як перспективна, базується на способах чуттєвого сприйняття та **багатоканальності** одержання інформації (зір, слух, нюх, смак, дотик); **двопівкульності** людини; використання логіко-семіотичних моделей (схеми, моделі, таблиці тощо); складових **теорії Зет-покоління** (необхідні роз'яснення та інструкції; нездатні довго зосереджуватися на чомусь одному; завдання і терміни треба максимально конкретизувати; не моралізаторство, а детальний аналіз чи розбір того, що вийшло і що не вдалося зробити в конкретній ситуації і чому; структурування всього матеріалу у вигляді інструкцій; індивідуальний підхід – неодмінна умова успішної співпраці та взаємодії; філолог-педагог – не навчитель, а мудрий наставник, умілий і мудрий керівник-організатор співпраці; не давати інформацію надмірно – учні-Зет хочуть отримати «концентровані» знання; навчальний матеріал має бути яскравим і наочним; не змушувати, а пропонувати-рекомендувати; давати свободу вибору: що, як і коли зробити – вирішать самі; дати можливість самостійно набути досвід; не відбирати гаджети, а використовувати їх як інструмент для здобуття інформації; спілкуватися із «зетами» конкретно, предметно, не тиснути – самі зроблять вибір; зорієнтовані на швидкий результат, то ж установіть чіткі і прості правила мотивації та співпраці; в учнів-«зетів» концентрація уваги становить 8 секунд, у покоління до 2000 років – 12 секунд. *(Як у нас мало часу, щоб справити на них враження...)*.

Співпраця суб'єктів уроку (заняття) узагалі та літератури зокрема також має враховувати **ВАК-модель типів учнів-читачів**: Візуальний (зоровий канал) / Акустичний (слуховий канал) / Кінестичний (дотиково-руховий, нюхово-смаковий канали одержання/сприйняття інформації).

Перспективними стратегіями в системі літературної освіти ми визначаємо:

1) **ноологічна** (передбачає гармонізацію людської тілесності (фізична складова) – душевності (емоційно-інтелектуальна сфера людини або психічна складова) – духовності (духовна складова) як **педагогіка духовності**);

2) **кордоцентрична** (філософія сили емоційного почуття людини у пізнанні світу або **педагогіка любові**, що забезпечує пізнання мікро- і макросвіту, світу символів не стільки через розумово-раціональні, як через сили емоційного почуття, «силу людського серця»; від емоційного інтелекту до розумового інтелекту: EQ → IQ);

3) **ноосферно-екологічна** (здоров'язберезувальна та екологічна складові – **природовідповідна педагогіка**);

4) **особистісно зорієнтована** (дитино/читацько/текстоцентричні складові – **гуманна педагогіка**);

5) **компетентісно-діяльнісна** (літературні знання, уміння й навички, літературна компетентність: ключові й читацькі компетентності та наскрізні вміння, читацький досвід, соціальний особистісно значущий літературно-мистецький продукт учня-читача (У-Ч) – **педагогіка результативної дії**);

6) **педагогіка добротворення** (за В. Сухомлинським) містить трьохвекторну спрямованість для суб'єктів літературної освіти: «середовище» → «педагог» → «дитина»;

7) **педагогіка гармонії** (за В. Сухомлинським) передбачає формування Педагога й Учня високої духовно-моральної культури й містить такі елементи: «почуття й переконання» → «думки й поняття» → «дії і вчинки»;

8) **педагогіка природодоцільності** (за В. Сухомлинським) поєднує в собі такі складові: «здоров'язберезувальну» → «природовідповідну» → «екологічну»;

9) **педагогіка серця** (за В. Сухомлинським) передбачає врахування таких елементів: серце, розум, рука. Означене вибудовувалося за такою аксіомою: «Я – учитель, вихователь дітей, адже я продовжую себе у своїх вихованцях, адже якщо мої уста вимовляють або моє перо пише слова «людяний, гуманний, сердечний», то мова йде не про якусь абстрактну людину поза часом і простором, а про любов до наших... дітей. Я люблю їх

беззастережно і без якої б то не було оглядки. Я переконаний, що лише людяністю, ласкою, добротою, так, простою людською добротою можна виховати справжню людину... Я домагаюся того, щоб наша школа була школою сердечності».

10) **національно-патріотична**: від патріотичних почуттів, переконань до патріотичної діяльності за вищими духовними законами мати патріотично свідомого істинного українця.

У рік сторіччя Василя Сухомлинського та старту Нової української школи варто зважити на досвід відомого Педагога.

Поглиблене сприйняття інформації в поєднанні з тактильною пам'яттю В. Сухомлинський намагався зреалізувати на різних дисциплінах, переконуючи в цьому колег, батьків: «... у середніх і старших класах школярі рішають геометричні задачі за фігурами, які виготовили своїми руками; алгебраїчні рівняння складають на основі залежностей, які встановлені в процесі праці. Розроблено систему творчих письмових робіт із математики, фізики, хімії, в яких учні застосовують теоретичні знання для виконання роботи, пов'язаної з конструюванням і моделюванням, рослинництвом, ґрунтознавством» [4, с. 126]. А для філологів колега радив іти в природу, спостерігати за явищами природи, як сідає сонце за горизонт, в які кольори забарвлюється вода, поле, луки; слухати спів пташок, шум луків, політ джмеля, нюхати квіти, ліс після дощу... і до кожного відчуття підбирати слово, образний вислів, що потім матеріалізуються в творчу роботу «з натури». І далі: «Успіх розумового виховання залежить від творчого застосування методів навчання, від різноманітності тих деталей, які зумовлюються конкретною обстановкою і не можуть бути передбачені заздалегідь теорією навчання. Практика – невичерпне джерело теорії саме тому, що в практиці розкривається вся багатогранність теорії» [4, с. 271].

Реалізація означено стане можливою за умови переосмислення ролі кожного/кожної особистості освітнього процесу. А розпочати маємо з себе, УЧИТЕЛЯ, бо «місія педагога не в тому, щоб механічно перекладати знання із своєї голови в голову дитини. Навчання – це насамперед людські

відносини. І кожний із нас, педагогів, залишається для дитини людиною, в яку дитина вірить, якій довіряє доти, поки ми даємо радість» [5, с. 596].

Напрацьоване Учителем відбито в педагогічній спадщині й наукових розвідках: «Школа радості», «Школа під відкритим небом», «Зелений клас», «Книга природи», «Подорож у природу». Концептуальні положення «природодоцільності», «екологія Дитинства» знайшли свій розвиток у практиці роботи Котляревської ЗОШ як «Школа радості, гармонії, краси» (описано автором у першому розділі) та низці публікацій у системі вищої школи, післядипломної освіти, закладів загальної середньої освіти.



*Рис. 5. Педагогіка природодоцільності*

*як стратегія і тактика пізнання/забезпечення співпраці суб'єктів та просторові складові конструювання моделі сучасного освітнього процесу (уроку/заняття) за ідеями Василя Сухомлинського*



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сухомлинський В. Вибрані твори у 5 томах / В. Сухомлинський. – Т. 3. Серце віддаю дітям. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 52–53; 103–111.
2. Сухомлинский В. О воспитании / В. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1985. – 270 с.
3. Сухомлинський В. Вибрані твори у 5 томах / В. Сухомлинський. – Т. 3. – К. : Рад. школа, 1979. – С. 41; 45.
4. Сухомлинський В. Вибрані твори у 5 томах / В. Сухомлинський. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1979. – С. 126.
5. Сухомлинський В. Вибрані твори у 5 томах / В. Сухомлинський. – Т. 5. – К. : Рад. школа, 1979. – 639 с.
6. Сухомлинський В. Вибрані твори у 5 томах / В. Сухомлинський. – Т. 1. – К., 1976. – С. 183.
7. Шуляр В. Сучасний урок української літератури: теорія, методика, технологія : монографія / В. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.
8. Шуляр В. Ноосферне (природовідповідне, здоров'язбережувальне) навчання в системі літературної освіти / В. Шуляр // Джерело педагогічних інновацій: до 150-річчя від дня народження В. І. Вернадського : науково-методичний журнал. – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2014. – 212 с. – Вип. № 2 (6). – С. 65–73.
9. Шуляр В. Валеологизация современного урока литературы: императивы Василия Сухомлинского и современных ученых / В. Шуляр // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия : Педагогика, психология. – 2015. – № 3 (22). – С. 185–190.
10. Шуляр В. І. Природовідповідне (ноосферне, біоадекватне) навчання в системі уроків літератури / В. І. Шуляр // Глаголь добро : суспільно-гуманітарний альманах науково-педагогічної бібліотеки м. Миколаєва. – Миколаїв : [б. в.], 2011. – № 1. – С. 49–52.
11. Шуляр В. І. Валеологічні стратегії сучасного уроку літератури в умовах природовідповідної (ноосферної) освіти : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 152 с.

12. Шуляр В. І. Валеологізація сучасного уроку літератури: імперативи Василя Сухомлинського та сучасних учених / В. І. Шуляр // Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: здоров'я через освіту : матеріали V Міжнародних та XIX Всеукраїнських педагогічних читань 11–12 жовтня 2012 року, м. Донецьк : у 4 т. – Донецьк : Витоки, 2012. – Т. 2. – С. 44–54.

13. Шуляр В. І. Валеологізація літературної освіти у спадщині Василя Сухомлинського / В. І. Шуляр // Педагогічний вісник № 1 : періодичне видання / укл. К. Ф. Нор. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – С. 10–17.

14. Шуляр В. І. Розвиток літературно-творчих здібностей учнів-читачів за ідеями В. Сухомлинського: ноосферний вектор / В. І. Шуляр // Педагогічна скарбниця обдарованості: від В. О. Сухомлинського до сучасних науковців і практиків : збірник матеріалів обл. наук.-пед. конференції / укл. К. Ф. Нор. – Миколаїв : ОІППО, 2013. – С. 47–55.

## REFERENCES

1. Shuliar, V. (2014). Noosferne (pryrodovidpovidne, zdoroviazbereshchuvanne) navchannya v systemi literaturnoi osvity [Noosphere (environmentally friendly, health-preserving) education in the system of literary education]. *Dzherelo pedahohichnykh innovatsii: do 150-richchia vid dnia narodzhennia V. I. Vernadskoho*, vyp. 2 (6), 65–73. Kharkiv: Kharkivska akademiia nepererвної osvity (ukr).

2. Shuliar, V. I. (2011). Pryrodovidpovidne (noosferne, bioadekvatne) navchannya v systemi urokiv literatury [Nature-appropriate (noosphere, bioadequate) education in the system of literature lessons]. *Hlahol dobro: suspilno-humanitarnyi almanakh naukovo-pedahohichnoi biblioteky m. Mykolaieva*, 1, 49–52. Mykolaiv: [b. v.] (ukr).

3. Shuliar, V. I. (2013). Rozvytok literaturno-tvorchykh zdibnostei uchniv-chytachiv za ideiamy V. Sukhomlynskoho: noosfernyi vektor [Development of literary and creative abilities of students-readers according to the ideas of V. Sukhomlinsky: noosphere vector]. *Pedahohichna skarbnytsia obdarovanosti: vid V. O. Sukhomlynskoho do suchasnykh naukovtsiv i praktykiv*. Mykolaiv: OIPPO, 47–55 (ukr).

4. Shuliar, V. (2012). *Suchasnyi urok ukrainskoi literatury: teoriia, metodyka, tekhnolohiia* [Modern lesson of Ukrainian literature: theory, methodology, technology]. Mykolaiv: Ilion, 876 (ukr).

5. Shuliar, V. I. (2012). *Valeolohichni stratehii suchasnoho uroku literatury v umovakh pryrodovidpovidnoi (noosfernoi) osvity* [Valeological strategies of modern literature lesson in terms of natural (noosphere) education]. Mykolaiv: OIPPO, 152 (ukr).

6. Shuliar, V. I. (2012). Valeolohizatsiia literaturnoi osvity u spadshchyni Vasylia Sukhomlynskoho [Valeologization of literary education in the legacy of Vasyl Sukhomlynsky]. *Pedahohichnyi visnyk*, 1, 10–17. Mykolaiv: OIPPO (ukr).

7. Shuliar, V. I. (2012). Valeolohizatsiia suchasnoho uroku literatury: imperatyvy Vasylia Sukhomlynskoho ta suchasnykh uchenykh [Valeologization of the Modern Literature Lesson: Imperatives of Vasyl Sukhomlynsky and Modern Scientists]. *Vasyl Sukhomlynskyi u dialozi z suchasnistiu: zdorovia cherez osvitu*. T. 2, 44–54. Donetsk (ukr).

8. Shuljar, V. (2015). Valeologizacija sovremennogo uroka literatury: imperativy Vasilija Suhomlinskogo i sovremennykh uchenykh [Valeologization of the Modern Literature Lesson: Imperatives of Vasyl Sukhomlynsky and Modern Scientists]. *Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika, psihologija*, 3 (22), 185–190 (rus).

9. Sukhomlynskiy, V. (1985). *O vospitanii* [About education]. M.: Politizdat, 270 (rus).

10. Sukhomlynskiy, V. (1977). Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children]. In *Vybrani tvory u 5 tomakh* [Selected works in 5 volumes]. T. 3. K.: Rad. shkola, 52–53; 103–111 (ukr).

11. Sukhomlynskiy, V. (1979). *Vybrani tvory u 5 tomakh* [Selected works in 5 volumes]. T. 3. K.: Rad. shkola, 41; 45 (ukr).

12. Sukhomlynskiy, V. (1979). *Vybrani tvory u 5 tomakh* [Selected works in 5 volumes]. T. 4. K.: Rad. shkola, 126 (ukr).

13. Sukhomlynskiy, V. (1979). *Vybrani tvory u 5 tomakh* [Selected works in 5 volumes]. T. 5. K.: Rad. shkola, 639 (ukr).

14. Sukhomlynskiy, V. (1976). *Vybrani tvory u 5 tomakh* [Selected works in 5 volumes]. T. 1. K., 183 (ukr).

## 2.5 Валеологізація літературної освіти у спадщині Василя Сухомлинського

Проблему здоров'я та здорового способу життя висвітлено у спадщині В. О. Сухомлинського у творі «Серце віддаю дітям», де знаходимо поняття «медична педагогіка», основою якої є: збереження вразливої психіки дітей; убезпечення дітей від похмурих думок і переживань; збудження в школярів життєрадісних почуттів; загартування душі і тіла дитини; створення екологічно безпечного середовища; ні за яких обставин не дати зрозуміти дитині, що до неї ставляться, як до хворої. Система роботи Школи радості вибудована навколо «здоров'я, здоров'я і ще раз здоров'я» дитини; це найголовніша турбота, бо «від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра у свої сили»; «якщо виміряти всі мої турботи й тривоги про дітей..., то добра половина їх – про здоров'я» [62, с. 52–53; 103–111]. Важливими для нас є уроки В. О. Сухомлинського щодо режиму роботи школяра, чітко дозованого фізичного й розумового навантаження, ощадного інтелектуального напруження: «Дитина – жива істота, її мозок – тонкий, ніжний орган, до якого необхідно ставитися з турботою та обережно. Дати початкову освіту за три роки можна, але за умови постійної турботи про здоров'я дитини і нормальний розвиток дитячого організму. Джерело повноцінної розумової праці не в її темпі й напрузі, а в правильно продуманій її організації, у здійсненні багатогранного фізичного, інтелектуального, естетичного виховання» [59, с. 59].

Спадщина В. О. Сухомлинського вибудована на засадах високодуховної, природовідповідної, особистісної, гуманістичної освіти та виховання й узгоджується з концепцією ноосферної освіти, що запропонували у свій час науковці Наталія Маслова, Олександр Субетто. Найбільш близькими є такі позиції В. О. Сухомлинського:

- утвердження позитивних сторін та якостей у процесі організації навчання/учіння взагалі й кожного учня зокрема;
- формування емоційно багатого, повноцінного життя школярів;

- гуманізм і взаємна довіра – основа гармонії у стосунках усіх суб'єктів педагогічного процесу;
- розуміння нерозривної єдності і неперервності: Людина – Природа – Соціум;
- відродження духовного і фізичного в дитині завдяки Природі й турботливому, діяльнішому ставленню Людини (Дитини) до Природи;
- турбота про психічне, духовне, моральне, фізичне здоров'я дитини – основа повноцінного життя, освіти та творчості.

В основі ефективних форм і методів організації педагогічного процесу у Школі радості В. О. Сухомлинського є образне мислення, живе слово вчителя, творчість учня, зустріч із книгою, живе споглядання Природи. Принципово важливим було для Василя Сухомлинського у просторі населеного пункту Павлиш і закладу освіти закласти в душу й серце кожного почуття доброти, доброзичливості, дбайливого ставлення до всього живого і красивого. А головне та найскладніше для Педагога – «...озброїти вихованців системою позитивних поглядів на життя» [60, с. 599].

Проблема забезпечення здоров'я під час розумового розвитку школярів на уроках є важливою. Маємо керуватися висновком В. О. Сухомлинського, що не втратив своєї актуальності і сьогодні: «Протягом 20 років ми вивчаємо, що являють собою слабкі учні, які причини неуспішності. Наукове обстеження фізичного й розумового розвитку невстигаючих дітей привело мене до висновку, що у 85 % невстигаючих і відстаючих головна причина відставання, незнання, незадовільної роботи на уроках і дома, другорічництво – поганий стан здоров'я, якесь захворювання чи недуг, у більшості випадків непомітний для лікарів... З кожним роком ми все більше переконуємося, що попередження хвороби і схильності до захворювання, загартування організму – головна умова повноцінної **розумової діяльності і всього духовного життя дитини** (виділ. наше)» [63, с. 125].

Збереження здоров'я школярів засобами будь-якого предмета та літературного заняття сьогодні є актуальним і затребуваним. Необхідно пам'ятати про складові здоров'я (духовну, фізичну, психологічну, соціальну)

та гармонійне поєднання тих методів, прийомів і засобів навчання, що використовуються в процесі формування читацької/літературної компетентності школярів як Я-особистості. Учений-практик особливу увагу приділяв пробудженню емоційного стану дитини, а через нього – формування творчих задатків. Маємо подбати **про гармонію всіх фізичних і духовних сил** (*виділ. наше*), і вінцем цієї гармонії є радість творчості» [61, с. 115–116].

Ефективність засвоєння навчального матеріалу відбудеться, якщо складність його розуміння пробуджуватимуть емоції. Тому початок заняття має містити емоційно-ціннісний компонент. Складний літературно-мистецький матеріал подавати дозовано, поєднувати з візуалізацією. Тільки позитивне середовище заняття і позитивний стан школярів, релаксаційні дії і вправи не руйнуватимуть природу дитини. Тому реальністю це буде, якщо в роботі з учнями-читачами врахувати уроки В. О. Сухомлинського. Насамперед одержання інформації має бути одухотворене живим трепетом почуттів вчителя літератури й учня-читача через «живе слово», що матеріалізуватиметься в образ (схематичний, матеріальний, наочний, малюнковий) і творчу роботу. Звернімося в черговий раз до порад В. О. Сухомлинського: «... не обрушуйте на дитину лавину знань, не прагніть розповісти на уроці про предмет вивчення все, що ви знаєте, – під лавиною знань можуть бути приховані допитливість і любов до знань»; «У період дитинства мислення розумові процеси мають якнайчастіше пов'язуватися з живими, яскравими наочними предметами навколишнього світу.... Образ, сприйнятий і в той же час створений дитиною, несе в собі яскраве емоційне забарвлення. Діти переживають бурхливу радість, сприймаючи образи навколишнього світу і додаючи до них щось від фантазії. Емоційна насиченість сприйняття – духовний заряд дитячої творчості» [с. 41; 45].

Поради та аксіоми В. О. Сухомлинського узгоджуються із ноосферним підходом: інформація успішно засвоюється учнем, якщо залучені до цього всі канали сприйняття. Для дитини важливо засвоїти інформацію в поєднанні якнайбільшої кількості типів рецепторів: візуальний (орган зору), аудіальний (слух), тактильний, нюховий, смаковий. Таке поєднання

передбачає і природовідповідна біоадекватна методика викладання. Ця ж ідея закладена в працях ученого та зреалізована в практичній діяльності. Наприклад, засвоєння інформації за допомогою тактильних рецепторів (найбільш численні на кінчиках пальців і язика; якщо на спині дві крапки дотику сприймаються роздільно лише на відстані 5 см, то на кінчику пальців і язика – 1 мм; у корі головного мозку найбільш широко представлено рецептори пальців рук (це пов'язано зі значенням рук у праці людини).

Поради В. О. Сухомлинського щодо глибленого сприйняття інформації в поєднанні із тактильною пам'яттю сьогодні на часі. Педагог намагався зреалізувати це у свій час на різних дисциплінах, переконуючи в цьому колег, батьків. Повторимо деякі «уроки» вченого за його працями: «... у середніх і старших класах школярі рішають геометричні задачі за фігурами, які виготовили своїми руками; алгебраїчні рівняння складають на основі залежностей, які встановлені в процесі праці. Розроблено систему творчих письмових робіт із математики, фізики, хімії, в яких учні застосовують теоретичні знання для виконання роботи, пов'язаної з конструюванням і моделюванням, рослинництвом, ґрунтознавством» [с. 126]. А для філологів колега радив іти в природу, спостерігати за явищами природи, як сідає сонце за горизонт, в які кольори забарвлюється вода, поле, луки; слухати спів пташок, шум луків, політ джмеля, нюхати квіти, ліс після дощу... і до кожного відчуття підбирати слово, образний вислів, що потім матеріалізуються в творчу роботу «з природи». І далі: «Успіх розумового виховання залежить від творчого застосування методів навчання, від різноманітності тих деталей, які зумовлюються конкретною обстановкою і не можуть бути передбачені заздалегідь теорією навчання. Практика – невичерпне джерело теорії саме тому, що в практиці розкривається вся багатогранність теорії» [с. 271].

«Уроки» Сухомлинського запрацюють, коли відбудеться переосмислення педагогічних дій сучасним учителем зокрема, і кожним суб'єктом уцілому. Яку ж роль вони мають виконувати? Автор не одного разу зазначав: фасилітативну. Фасилітатор як помічник, порадник, наставник, консультант. Треба докласти зусиль і терпіння. Це будуть реальні

прояви в реалізації педагогіки партнерства. Зініційовані моделлю Нової української школи. Розпочати маємо з себе, УЧИТЕЛЯ, бо «місія педагога не втому, щоб механічно перекладати знання із своєї голови в голову дитини. Навчання – це насамперед людські відносини. І кожний із нас, педагогів, залишається для дитини людиною, в яку дитина вірить, якій довіряє, доти, поки ми даємо радість» [Сухомлинський В. Вибрані твори у 5 томах. – Т. 5. – К. : Рад. школа, 1979. – С. 596.].

Прикладом для наслідування є Василь Олександрович Сухомлинський і його педагогічний колектив Павльської школи. Свідченням мудрого впровадження досягнень науки взагалі і спадщини фізіолога І. Павлова зокрема щодо побудови уроку з урахуванням розвитку розумової діяльності школярів є стаття, що подаємо повністю.

**Сухомлинський В. О.**

**Впроваджувати фізіологічне вчення І. П. Павлова**

**в навчальний процес / В. О. Сухомлинський //**

**Кіровоградська правда. – 1951. – № 255**

(за сайтом Державної науково-педагогічної бібліотеки України  
імені В. О. Сухомлинського НАПН України)

*Учення І. П. Павлова про вищу нервову діяльність людини має величезне значення для радянської педагогіки. І. П. Павлов своїм ученням про другу сигнальну систему і тимчасові зв'язки, що складаються в корі півкуль головного мозку, дає геніальне пояснення розвитку розумової діяльності людини. Друга сигнальна система, за вченням І. П. Павлова, має вирішальне значення в розумовій діяльності людини саме через те, що завдяки їй ми сприймаємо слова нашої мови, слово заміняє всі інші подразнення.*

*З першого ж дня перебування дитини в школі основним засобом розвитку її розумових здібностей є слово – слово вчителя, слово підручника, слово самої дитини. У процесі сприймання слів учителя нагромаджуються ті тимчасові зв'язки другої сигнальної*



системи, про які говорить І. П. Павлов. Завдання кожного вчителя і полягає в тому, щоб зробити ці зв'язки стійкими. Правильно керувати розумовою діяльністю учня на уроці, добиватися міцних тимчасових зв'язків у дитячій свідомості – такі конкретні шляхи впровадження фізіологічного вчення І. П. Павлова в практику навчально-виховної роботи школи.

У нинішньому навчальному році педагогічний колектив нашої школи виконує значну роботу по впровадженню основ фізіологічного вчення великого російського вченого в процес засвоєння навчального матеріалу. Особливо велике значення має ця робота на уроках математики. Учителька алгебри та геометрії в 7-х класах М. А. Лисак на кожному уроці добивається того, що учні ґрунтовно засвоюють матеріал. Починаючи урок, вона завжди має на увазі те, щоб учні усвідомили, що саме їм треба зрозуміти на уроці. Наведемо приклад з уроку геометрії в 7 класі. Тема уроку: «Ромб і його властивості». Учителька рисує на дошці нову геометричну фігуру – ромб. Учні вже знають властивості таких фігур, як паралелограм, прямокутник. Учителька ставить запитання: «Чи можна назвати цю фігуру паралелограмом?». Учні бачать, що нова фігура схожа на паралелограм, але вона має якісь нові властивості. «Протилежні сторони цієї фігури паралельні, – отже, цю фігуру можна назвати паралелограмом», – роблять висновок учні. Цей висновок допомагає їм ще глибше засвоїти вивчений раніше матеріал про паралелограм. Але в той же час нова фігура чимось відрізняється від паралелограма. «Чим же?» – над цим питанням думає кожен учень, учителька бачить це з зосереджених облич учнів, з того, як кожен повторює про себе визначення відомих фігур, вдумується в них. Учителька зуміла зацікавити учнів тим, що діти немовби самі поставили перед собою мету і прагнуть самотійно досягти її. Учні рисують на чорновиках фігури, зіставляють їх.

*Нарешті, в очах кількох учнів загорілись радісні вогники: «Ромб – це той же паралелограм, тільки з рівними сторонами», – говорять збуджено, радісно діти. Вони самі прийшли до цього висновку шляхом зіставлення невідомого з відомим. Головне тут те, що учні під керівництвом учительки самостійно шукали шляхів досягнення поставленої мети.*

*Учителька говорить учням: «Тепер прочитайте визначення ромба в підручнику геометрії». Учні читають: «Ромбом зветься паралелограм, усі сторони якого рівні». Учні здивовані: вони ж самі прийшли до цього висновку!*

*Уміло керуючи розумовою діяльністю учнів, учителька добилася того, що учні дивляться на визначення в підручнику, як на свою власну думку, своє переконання. Учителька могла б піти і легшим шляхом – нарисувати ромб, дати його визначення і задати домашнє завдання. Але на такому шляху всі розумові сили дітей були б спрямовані на запам'ятання, а не на розуміння. Учні б сприйняли визначення як чийось думку, яку треба запам'ятати, вивчити.*

*Далі вчителька ставить перед учнями наступну мету: довести, що діагоналі ромба взаємно перпендикулярні і ділять кути ромба пополам. До сформульованої вчителькою теореми учні ставляться як до задачі – це тільки припущення. Це припущення, осмислюється учнями як мета, як незрозуміле, невідоме, яке треба довести. На шляху досягнення цієї мети учні постійно контролюють себе. Кожен учень усвідомлює, що саме він зрозумів, а що треба ще зрозуміти. Доводячи теорему, учні напружено шукають у своїй пам'яті все те відоме, що може послужити кроком для пояснення невідомого.*

*Учні вчительки М. А. Лисак завжди відповідають упевнено, твердо, бо знання вони здобули у процесі активної розумової діяльності, а не шляхом зазубрювання.*

*Ми навели тільки один приклад того, як у практиці роботи застосовуються геніальні положення павловського вчення про фізіологічні основи мислення. Повсякденне впровадження цих положень допоможе нам добитися ще глибших знань, допоможе піднести на вищий рівень усю навчально-виховну роботу школи.*

Узгоджуючи позиції відомого педагога Василя Сухомлинського з концепцією ноосферної (гуманної, природовідповідної) освіти, про яку мова йшла вище, не можемо не зацентувати увагу на адекватному заповненні роботою мозку дитини. Природовідповідність у заповненні духовної, естетичної, розумової, мислительної, трудової, фізичної діяльності для дитини надзвичайно важлива сьогодні, у час інформаційного перенасиття навчального процесу. Підтвердженням цього є фрагмент імперативів за працями Великого педагога, укладеного нами в «Етико-естетичний кодекс Василя Сухомлинського Вчителю ХХІ століття».

### **ЕТИКО-ЕСТЕТИЧНИЙ КОДЕКС: ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ УЧИТЕЛЮ ХХІ СТОЛІТТЯ**

1. «... у школі вчать не тільки читати, писати і лічити, а й думати, пізнавати навколишній світ, багатства науки».
2. «У школі вчать жити.... за своїми гармонійними законами, які розвивають і умудряють людину і водночас зміцнюють суспільство дорослих, становлять його гордість».
3. «Усе стає реальним і досяжним тільки тоді, коли людині хочеться вчитися, коли в навчанні... вона відчуває радість і знаходить людську гідність».
4. «Учіння мислиться й переживається як щастя, цікава діяльність за умови, якщо ти виховуєш насамперед у собі мислителя».
5. «Найголовніше, щоб одночасно учень бачив, спостерігав і працював. Де є ці три речі, там є і жива думка, що загострює розум».
6. «... ви учитесь думати спостерігаючи, і спостерігати думаючи – ось смисл тієї школи м и с л е н н я, завдяки якій ви осягаєте основи наук на уроці».

7. «Справжня педагогічна етика полягає в тому, щоб дитина сприймала насамперед добро й виховувалася добром».

8. «Праця любові – це і є своєрідне прагнення до того, щоб у дітях утвердити самого себе, продовжити свою внутрішню духовну красу».

9. «... щоб література стала могутнім вихователем дитинства, треба дбайливо, старанно, невсипуючою виховною працею готувати ґрунт для художнього слова».

10. «... виховна місія школи в тому, щоб з першого ж дня перебування дітей у школі вчити їх бачити красу, сприймати і переживати її» (засобами літератури).

11. «Переживання краси природи, людини, людських стосунків – могутнє спонукання думки».

12. «Наша місія – оберігати дитяче серце від болю, бід, страждань. Якнайменше необережних душевних доторкань!».

**[Сухомлинський В. Вибрані твори у 5 томах. – Т. 5. – К. : Рад. школа, 1979. – 639 с.]**

В. Сухомлинський усе своє життя послідовно і настійно розробляв проблему Слова і Краси як головних, за його глибоким переконанням, інструментів педагогічного впливу. Він, як ніхто інший, показав тісний зв'язок слова і мислення, акцентувавши на тому, що образне слово є могутнім і незамінним засобом образного мислення. Також слово – найактивніший стимулятор розумового розвитку та гармонізації особистості. Це пояснюється тим, що розумовий та емоційно-естетичний розвиток, перебуваючи у відношеннях узаємозалежності, сприяє гармонізації роботи правої та лівої півкуль мозку.

Художньо-образне слово однаково «працює» з правою півкулею, що обробляє інформацію етико-естетичного рівня, та з лівою півкулею, що відповідає за вербально-знакові системи. В. Сухомлинський переконаний: «поетичне слово – еліксир для дитячого мозку, повітря для крил думки. Воно вливає в мозок дитини енергію думки... [...]. Поетичне слово – це прекрасна школа емоційного життя, в якій діти осягають мову почуттів; завдяки поетичному слову пам'ять дитини стає гнучкішою, рухливішою –

мозок набуває здатності не тільки зберігати, але й «видавати» – видавати з «розбором», із відчуттям, здавалося би, найнепомітніших відтінків слова.

Поетична творчість, за нашим твердим переконанням, учить мислити й тому поліпшує мозок, ніби облагороджує його найніжніші, найчутливіші відділи. Нарешті, поетичне слово й поетична творчість – незамінний психологічний засіб формування і розвитку емоційної пам'яті. Запам'ятовування почуттів і душевних станів – дуже важлива умова зміцнення логічної пам'яті» [Сухомлинський В. О. Вибрані твори : В 5-ти т. – Т. 1. – К., 1976. – С. 183].

## 2.6. Здоров'язбережні аспекти вальдорфських засобів під час літературного заняття

Цінним для нашого дослідження є виявлені здоров'язбережні аспекти вальдорфських засобів, що описані С. Лупаренко, Т. Смирновою, І. Ковальновою: ритмічна організація навчання, художньо-образне навчання, активно-практичні проекти, диференційовані вправи для дітей різних типів темпераментів. Змістове наповнення зазначеного подаємо у власній інтерпретації.

**Урочний ритм** забезпечується трьома складниками: ритмічний, основний і заключний із постійною зміною видів діяльності. Усе назване спрямовано на активізацію і підготовку школярів до сприйняття та активного засвоєння знань. Із цією метою проводиться достатня кількість рухових вправ, пісень, віршів, пальчикових ігор. Поєднання слова, руху, звуку є надзвичайно важливим, коли прагнемо згармонізувати діяльність лівої і правої півкуль головного мозку. Основна частина ритму уроку спрямована на відпрацювання на практиці раніше вивченого та ознайомлення з новим матеріалом. Особливе значення, за переконанням учених, має врахування здатності учнів концентрувати увагу, і це вимагає чергування завдань, спрямованих на активне сприймання, осмислення, запам'ятовування навчального матеріалу (фаза «вдиху»), та завдань, що сприяють

розслабленню учнів і супроводжуються відтворенням ними побаченого й почутого від учителя (фаза «видиху»). Зреалізувати це зможемо, використовуючи різноманітні навчально-пізнавальні завдання літературознавчого, культурологічного спрямування, літературні ігри, що безпосередньо стосуються літературної теми, гумористичні вставки, тексти, для активізації пізнавальної та інтелектуально-вольової сфери. Заключна частина покликана привести пробуджені під час заняття процеси до врівноваженого стану, підготувати учнів для подальшої навчальної роботи, що забезпечується розповіддю або бесідою вчителя повчального або/і морально-етичного спрямування. За нашою концепцією сучасного компетентнісно-діяльнісного уроку літератури – це епілог із завершальним словом учителя до учнів-читачів, що безпосередньо стосується літературної теми з розстановкою аксіологічних акцентів.

**Художньо-образне навчання** дозволяє укріплювати тілесно-душевно-духовний зв'язок, гармонізувати розвиток усіх сфер дитини. Для реалізації названого варто практикувати систему запитань і завдань, моделювання ситуацій, що літературно-мистецький матеріал представлять у логіко-образному варіанті із залученням елементів мистецтва, складні теоретико-літературні явища відтворити у вигляді яскравих (інколи гіперболізованих) художніх образів, організувати програвання ситуацій, в які школярі можуть потрапити в житті чи виконуючи свої професійно-фахові обов'язки. Доцільним, на наш погляд, є представлення образів («образонів» за концепцією ноосферної освіти – Н. Маслової, Н. Антоненко) у статичній та динамічній, від зовнішньої візуалізації через малювання «внутрішнім» зором до матеріалізації побаченого/зображеного в малюнок фарбами, олівцем, пошук предметів для тактильного сприйняття/відчуття виучуваного літературно-мистецького явища/поняття тощо. Для нас важливо забезпечити емоційний простір уроку/заняття, через який згармонізуються внутрішні почуття учня-читача від літературного твору: радість і смуток, здивування і розчарування; захоплення і роздратування, співчуття і байдужість, любов і ненависть, прекрасне і потворне тощо. Таке навчання передбачає, що учень-читач під враженням прочитаного може перебувати

в ситуації вибору, стимулювання власної уяви, фантазії, пам'яті, мислення, почуття, вольової сфери, що в кінцевому результаті сприятиме засвоєнню матеріалу, розвитку активності та творчих здібностей.

**Активно-практичні проєкти в системі літературної освіти** сприяють формуванню як загальнонавчальних, так і спеціальних умінь, навичок. Важливо, щоб запропоновані проєкти були практико зорієнтованого формату, багатоцільового використання наступними поколіннями, давали можливість кожному зреалізувати своє творче Я. Такі проєкти, за нашим переконанням, активізують людину, підтримують діяльність волі, формують внутрішню мотиваційну сферу та віру, що це я можу виконати сам, розвивають здорову довіру до себе, у-свої-сили. Цінним є те, що активно-практичні проєкти виконуються як індивідуально, так і в групі. До таких проєктів можемо віднести: виготовлення демонстраційних матеріалів (літературних плакатів за творчістю одного або декількох письменників; презентаційних матеріалів; аудіо (відео)записів щодо життя і творчості письменника чи/і художнього твору у форматі відеоролика), ілюстрування художніх творів «наживо» та за допомогою комп'ютерних програм, створення анімаційних відеофрагментів, відеофільмів про життєпис письменника, історію написання художнього твору тощо; дослідницько-пошукові роботи: ведення робочих зошитів «за епохами», в яких учень-читач самостійно після розповіді вчителя, теле-радіопередач, інформаційних повідомлень фіксує найголовніше з того, що почули/прочитали/побачили, додаючи записи власними спостереженнями, міркуваннями, ілюстраціями на зразок блогової літератури або твору «Записки самашедшого» Ліни Костенко. Проєкти сприяють поповненню словникового запасу учня-читача, розвитку його творчості, самостійності, ініціативності, пізнавальної активності, що в кінцевому результаті забезпечують цілісність впливу на суб'єкта літературної освіти та гармонізацію його внутрішнього світу.

**Диференційовані справи для дітей різних типів темпераментів** мають включати механізми, спрямовані на задоволення особистісних інтересів і потреб учня-читача, налаштування на навчання властивим лише йому

способом, гармонізацію психічного стану, що допомагає дитині набувати здатність самодіяльності, дозволяє підвищити рівень творчого потенціалу особистості. Прийоми реалізації системи диференційованих вправ: розповідь, повідомлення та пояснення з відповідною інтонацією, мімікою, жестами. У такий спосіб учитель виявляє особливі для кожної дитини почуття і переживання: драматичність для холериків, співчутливість для меланхоліків, повільність та образність для флегматиків, жвавість для сангвініків. Науковці вказують, що, наприклад, ритмосприйняття поетичного тексту, певний віршовий розмір відповідає темпераменту читача: сконцентований ямб сприяє більшій зосередженості сангвініків, бадьорий хорей допомагає флегматикам активізуватися, гармонізуючий амфібрахій особливо підходить замкнутим меланхолікам. Цікавою є система завдань, у якій ураховано кольоровий спектр у поєднанні з темпераментом читача: холерики – із червоним, сангвініки – із помаранчево-жовтим, флегматики – із синім, а меланхоліки – із зеленим. Такий поєднувальний набір стимулює дитину до активного переживання кольору й сприяє адекватному заповненню та адекватному виявленню емоційно-почуттєвої сфери.

## **2.7. Сучасне літературне заняття і санітарно-гігієнічні вимоги**

У цьому параграфі для нас важливо не стільки традиційні санітарно-гігієнічні вимоги до освітлення кабінету, повітряного режиму в класі, санітарного стану приміщення, меблів (що є суттєвими у створенні здоров'язбережувального середовища), скільки усвідомлення філософії валеологічно зорієнтованого уроку/заняття літератури.

Розпочнемо з цитати-твердження відомого філософа-практика (дозволимо собі таке потрактування його ролі в освіті) Сергія Клепка:

*«Головним чинником якості шкільної будівлі в майбутньому (хоча вже і зараз цей чинник виходить на перше місце) буде не її архітектурна витонченість, а те, наскільки ця будівля може забезпечити стимулююче*



*навчально-дослідницьке і професійне середовище для учнів і педагогів, їхню безпеку. Зовсім нещодавно, коли ноутбуки були ще екзотикою, говорилося, що навчальний заклад потребує нової архітектури, оскільки школи заповнювалися комп'ютерами, з якими у класі дітям тісно. Прогресуюча мініатюризація комп'ютерної техніки надає можливість зберегти простір навчальних закладів, своєрідних «виробничих ліній», на якій збільшення продуктивності навчальної праці цілком реальне за рахунок правильного архітектурного планування і ергономічного поліпшення умов роботи.*

*У цей час можна відмітити підвищення інтересу і розуміння необхідності створення ефективного навчального простору і з боку українських освітян, це, зокрема, демонструють нові недавно збудовані школи.*

*Давня педагогічна і соціально-економічна проблема – чи повинна школа бути значно кращою порівняно з умовами життя учнів. Одні вважають, що школа має синтезувати найостанніші досягнення суспільства й показувати завтрашній день суспільства. Інші вважають, що школа не повинна суперечити своєю «просунутістю» середнім суспільним умовам. Як на мене, тут ніякої суперечності немає. Якщо ми матимемо школу, в якій втілено ідею інтелектуального будинку, школу, яка обладнана технологіями завтрашнього дня, то це аж ніяк не закреслює ідею Песталоцці щодо навчання бідних дітей для бідного життя. Повинен бути приклад, зразок, ідеал, як можна влаштувати життя. Тут ми входимо в проблему шкільної архітектури, яку звичайно враз не змінити. Але в силах поставити проблему перетворення 20 тисяч шкіл України в 20 тисяч «інтелектуальних будинків», у яких буде втілено ідею енергозбереження у всій повноті цього поняття. Здобута компетентність у поводженні з побутовими умовами завтрашнього дня у школі надасть її учням ту компетентність, яка необхідна, щоб люди зорієнтувалися на майбутнє у своїх програмах та сценаріях життя» [2, с. 217].*

*За нашим переконанням, висловлений підхід до будівлі, середовища, в якому перебуває школяр, уроку, на якому відбувається формування*

компетенцій читацьких (і не тільки), закладається аксіологічна модель ОСОБИСТОСТІ-ЛЮДИНИ, ЛЮДИНИ КУЛЬТУРИ, і є державницьким, гуманним, просто людським. Створення та забезпечення інтелектуального простору літературного заняття за валеологічними приписами – на часі для кожного закладу освіти, якщо ми хочемо зберегти майбутнє нації – УКРАЇНСЬКУ ДИТИНУ!

Педагогічною наукою, психологами, фізіологами та валеологами визначено низку вимог до санітарно-гігієнічної підсистеми уроку/заняття. Узагальнювальні матеріали подано за Н. Островерховою [3].

**Зміст санітарно-гігієнічної підсистеми уроку/заняття** містить такі компоненти: забезпечення санітарії та гігієни навчальних приміщень, фізіолого-педагогічні передумови організації навчання, гігієнічне навчання і виховання учнів на уроці.

**1. Забезпечення гігієни навчальних приміщень, праці вчителя та учнів** на уроці/занятті передбачає гігієну обладнання, навчально-матеріального і технічного оснащення уроку відповідно до санітарно-гігієнічних норм; дотримання норм оптимального температурного режиму в класі; раціональне використання природного і штучного освітлення класної кімнати, навчального кабінету; забезпечення гігієни робочих місць учителя та учнів; наукову організацію праці вчителя та учнів з точки зору ергономіки (зручності та швидкодії); створення на уроці позитивної психофізіологічної атмосфери, взаємної поваги і довіри.

**2. Реалізація фізіолого-гігієнічних передумов організації навчання на уроці/занятті означає:** забезпечення оптимального рівня працездатності учнів на уроці на основі знання і врахування їхніх вікових психофізіологічних особливостей; врахування в процесі навчання закономірностей динаміки працездатності учнів протягом уроку, робочого дня, тижня; дотримання норм навантаження учнів на уроці; використання оптимальних засобів підтримки працездатності учнів на уроці (зміна видів діяльності, змістові та часові фізичні, музичні паузи тощо); гуманні стосунки в підсистемах: «учитель-учень», «учень-учень»; прагнення до максимально об'єктивної оцінки навчальної праці учнів та її результативності, стимулювання їхньої ініціативи, активності, творчості.

**3. Гігієнічне навчання і виховання учнів на уроці/занятті** передбачає дотримання нормативних документів, положень науки і практики в цій галузі, досвід роботи вчителів щодо змісту санітарно-гігієнічної освіти та виховання учнів; реалізацію педагогічно доцільних форм організації гігієнічного навчання учнів (виявлення знань гігієни в змісті навчального предмета, проведення «уроків здоров'я», факультативів, практичних занять, гігієнічних тренінгів тощо); дотримання принципів гігієнічного навчання учнів (подолання «бар'єру тривіальності», спонукання учнів до критичного перегляду своїх санітарно-гігієнічних знань, стимулювання пізнавальної активності учнів, раціональне використання наочності); застосування на уроці продуктивних методів гігієнічного навчання та виховання учнів; реалізацію оптимальних методів і засобів попередження неврозів, психопатії, акцентуації особистості – ознак розладу нервової системи учнів; суворе дотримання норм тривалості безперервного застосування на уроках різних технічних засобів навчання, зокрема і комп'ютера; забезпечення умов дотримання гігієнічних норм добової рухової активності учнів.

Грунтовні праці Надії Островерхової щодо методики та технології аналізу уроку є важливим методологічним орієнтиром для побудови моделі літературного заняття з позицій санітарно-гігієнічних вимог [3-5]. Окрім зовнішніх чинників дотримання санітарно-гігієнічних вимог до організації навчання (освітлення, температурний режим, меблі тощо), важливими є вимоги до гігієни праці на уроці. Н. Островерхова зазначає, що «... при розумовій праці діяльність організму змінюється: частішає дихання, зменшується частота пульсу, підвищується артеріальний тиск, збільшується кровонаповнення судин головного мозку і зменшується кровонаповнення судин кінцівок, черевної порожнини, порушується рівновага між процесами збудження і гальмування» [5]. Також маємо брати до уваги розумові здібності, інтереси, нахили, темперамент, тип пам'яті та мислення і те, що організм стомлюється, знижується працездатність, відчуються специфічні властивості нервової системи, віку. Неврахування означеного вище призводить до зниження працездатності (і не тільки).

Цінними залишаються рекомендації фізіолога Миколи Євгеновича Введенського щодо дотримання умов, що забезпечать збереження працездатності учнів протягом уроку/заняття та робочого дня:

1. У будь-яку працю потрібно «входити» поступово.
2. Дотримання принципу послідовності праці. Робота ривками, «за натхненням» не може бути ефективною.
3. Робота, сон, відпочинок, харчування повинні бути ритмічними, розміреними.

Вартими уваги є ще два моменти, що досліджені Н. Островерховою, а нами адаптовані та враховані під час розроблення технологічних моделей сучасного літературного заняття: часовий простір працездатності школярів і методика аналізу уроку з позицій санітарно-гігієнічних вимог [3, с. 270–271, 277; 5, с. 118]. Останнє буде взято до уваги в подальших дослідженнях і розробленні комп'ютерної програми визначення стану учня-читача до та після проведеного уроку, вивчення літературної теми загалом.

Стан учителя літератури, учня-читача у процесі використання електронних продуктів: мультимедійних посібників, різного формату презентацій, ЕКУЛ (електронний конструктор уроку літератури) та ПВЛТ (програма вивчення літературної теми для учнів-читачів), а також співпраця одине з одним – це ще один напрям вивчення з позицій здоров'язбержних технологій навчання.

## Висновки до другого розділу

1. Виявлено низку викликів, на які мають зреагувати освітяни, вибудовуючи освітній процес. Проблема здоров'я нації взагалі та школярів зокрема нині як ніколи на часі. Означене підтверджується низкою фактів і цифр: перенавантаження учнівської молоді кількістю уроків і занять упродовж дня; необґрунтоване збільшення інформаційного наповнення підручників різноманітними фактами,

- цифрами, які не стосуються основного, що вивчатиметься на уроці, або другорядним матеріалом; наявність ілюстративного матеріалу не завжди високоякісного ґатунку або занадто дрібні для візуалізації задуманого; розмір шрифтів або фонові заставки, на яких представлено тексти, інколи не відповідають вимогам або важко сприймаються тощо.
2. Запропоновано поняття «педагогічна валеологія» з позиції методики літератури. Педагогічна валеологія в системі літературної освіти – міждисциплінарна галузь валеології, що передбачає розроблення методик і технологій для сталого самооздоровлення кожного суб'єкта літературного заняття. Доцільне використання засобів і прийомів навчання/учіння під час літературних занять забезпечуватиме набуття здатності суб'єктів жити і діяти за здоров'язбережувальними імперативами впродовж усього життя.
  3. Визначено пріоритети валеологізації в контексті досліджень із психології. Автором використано узагальнювальні таблиці Марка Поташніка, якими вчитель може скористатися для побудови сучасного літературного заняття, з урахуванням валеологічного аспекту. До них увійшли: психологічні особливості школярів, їх вивчення та діагностування, перелік психологічних методик для вивчення школярів (молодших класів, підлітків, старшокласників).
  4. Розставлено акценти навчання в системі літературних занять із урахуванням ноосферного підходу. Система ноосферної освіти з позиції методики та технології природовідповідного викладання як процес формування двопівкульного мислення містить такі компоненти, як: робота в малих групах (6–8 чол.), що дозволяє врахувати індивідуальні здібності учня-читача та збільшити контакт із учителем за багатьма каналами сприйняття; комфортні приміщення з відповідним облаштуванням для проведення релаксаційних дій; навчальні програми за новітніми підходами, побудовані за принципом цілісного розвитку мислення; спеціальні біоадекватні (природовідповідні) підручники й посібники; засоби, що сприяють залученню 5 органів відчуттів.

5. Ураховано типи мислення людини для реалізації ноологічної стратегії освіти. Таким є екологічне мислення. Екологічне мислення (гармонійне, природне, універсальне, біосферне, здорове, природовідповідне) визначається узгодженістю з природними законами всесвіту. Тактика валеологізації літературного заняття враховує ноологічну стратегію, вектор «пізнання» якої спрямовано від фізичної складової до вершини (духовної). Тактика «оздоровлення» спрямована від вершини (духовної складової) до основи піраміди – соматичної (фізичного здоров'я). Компетентнісно-діяльнісне літературне заняття та його моделі мають ураховувати набір форм і прийомів співпраці суб'єктів заняття за таким складовими: ноологічна стратегія (передбачає гармонізацію людської тілесності (фізична складова) – душевності (емоційно-інтелектуальна сфера людини або психічна складова) – духовності (духовна складова). Ноологічна стратегія позиціонується нами як педагогіка духовності.
6. Запропоновано для використання норми валеологізації літературної освіти за ідеями Василя Сухомлинського. За вченим «турбота про людське здоров'я, тим паче про здоров'я дитини, – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не перелік вимог до режиму, харчування, праці, відпочинку. Це перш за все турбота про гармонію всіх фізичних і духовних сил (виділ. наше), і вінцем цієї гармонії є радість творчості». У зв'язку з цим нами вибудовано педагогіку природодоцільності (за В. Сухомлинським), яка поєднує складові: «здоров'язбережувальну» → «природовідповідну» → «екологічну».
7. Узгоджено позиції відомого педагога Василя Сухомлинського з концепцією ноосферної (гуманної, природовідповідної) освіти, про яку мова йшла вище. Закцентовано увагу на природовідповідності в заповненні духовної, естетичної, розумової, мислительної, трудової, фізичної діяльності дитини під час інформаційного перенасиття освітнього процесу. Підтвердженням цього є фрагмент імперативів за працями Великого педагога, укладеного нами в «Етико-естетичний кодекс Василя Сухомлинського Вчителю XXI століття».

8. Ураховано, що літературне заняття може вибудовуватися з використанням засобів вальдорфської педагогіки. З цією метою виявлено здоров'язберезувальні аспекти вальдорфських засобів, що описані С. Лупаренко, Т. Смирновою, І. Ковальовою: ритмічна організація навчання, художньо-образне навчання, активно-практичні проєкти, диференційовані вправи для дітей різних типів темпераментів. Змістове наповнення зазначеного засобу подано автором у власній інтерпретації.
9. Розроблено низку санітарно-гігієнічних вимог до сучасного літературного заняття. Зміст санітарно-гігієнічної підсистеми уроку/заняття містить такі компоненти: забезпечення санітарії та гігієни навчальних приміщень, фізіолого-педагогічні передумови організації навчання, гігієнічне навчання і виховання учнів на уроці. В основу покладено напрацювання Надії Островецької в нашій редакції.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко М. С. Ноосферное образование – ключ к здоровью / М. С. Гончаренко, Н. В. Маслова, Н. Г. Куликова. – М. : Институт холододинамики, 2011. – 124 с.
2. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті : [монографія] / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.
3. Островецька Н. М. Санітарно-гігієнічний аспект уроку та його аналіз. Розділ IV / Н. М. Островецька // Аналіз уроку : концепції, методики, технології [спецвипуск «Директор школи»]. – № 25–26 (липень) 2004. – С. 103–128.
4. Островецька Н. М. Аналіз уроку: концепції, методики, технології / Н. М. Островецька. – Київ : Фірма «ІНКОС», 2003. – 352 с.
5. Островецька Н. М. Методологія аналізу якості уроку як педагогічної системи : монографія / Н. М. Островецька. – Харків : ТИТУЛ, 2008. – 402 с.

6. Маслова Н. В. Золотой ключик для учителя: основы ноосферной педагогики / Наталья Владимировна Маслова. – Москва-Севастополь, 2009. – 127 с.
7. Ноосферная школа. Концепция / Н. В. Маслова, В. В. Кожевникова, Н. Г. Куликова и др. – М., 2010. – 100 с.
8. Сухомлинский В. А. О воспитании / Василий Александрович Сухомлинский. – Москва. – Политиздат, 1985. – 270 с.
9. Сухомлинський В. Вибрані твори у 5 томах / Василь Сухомлинський. – Т. 3. – К. : Рад. школа, 1979. – С. 41; 45; 115-116.
10. Сухомлинський В. Вибрані твори у 5 томах / Василь Сухомлинський. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1979. – С. 125.
11. Сухомлинський В. Вибрані твори у 5 томах / Василь Сухомлинський. – Т. 5. – К. : Рад. школа, 1979. – 639 с.
12. Сухомлинський В. Вибрані твори у 5 томах / Василь Сухомлинський. – Т. 1. – К. : Рад. школа, 1976-1977. – С. 599.
13. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. Том 3. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 52-53; 103-111.
14. Шуляр В. І. Літературна освіта школярів : сучасний стан і перспективи / Василь Іванович Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – № 12. – С. 10-13.
15. Шуляр В. І. Учень-читач і вчитель-фасилітатор в умовах 12-річної школи : науково-методичний посібник / Василь Іванович Шуляр, Надія Миколаївна Огренич. – Миколаїв : Видавець : Ганна Гінкул, 2006. – 208 с.
16. Шуляр В. І. Валеологічні стратегії сучасного уроку літератури в умовах природовідповідної (ноосферної) освіти : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 152 с.

*The part is filled with theoretical aspects of valeologization of the literature lessons. From the standpoint of the literature methodology the concept*



"pedagogical valeology" is proposed. Priorities of valeologization in the context of psychology research are determined. Taking into account the noosphere approach the accents of teaching in the system of literature lessons are placed. To implement the noosphere education, it is important to consider the types of human thinking. This thinking is ecological. Ecological thinking (harmonious, natural, universal, biosphere, healthy, environmentally friendly) is determined by compliance with the universe natural laws. The norms of valeologization of literature education according to the ideas of Vasyl Sukhomlynsky are proposed to use. A literature lesson can be built using the methods of Waldorf pedagogy. A number of sanitary-hygienic requirements have been developed for modern literature lessons.

**Keywords:** valeologization; pedagogical valeology; noosphere approach; pedagogy of natural expediency; Waldorf pedagogy; literature lesson; sanitary-hygienic norms; Vasyl Sukhomlynsky.

## REFERENCES

1. Goncharenko, M. S., Maslova, N. V. & Kulikova, N. G. (2011). *Noosfernoe obrazovanie – kljuch k zdorov'ju* [Noospheric education is the key to health]. M.: Institut holododinamiki, 124 (rus).
2. Maslova, N. V., Kozhevnikova, V. V. & Kulikova N. G. i dr. *Noosfernaja shkola. koncepcija* (2010). [Noospheric school. Concept]. M., 100 (rus).
3. Maslova, N. V. (2009). *Zolotoj kljuchik dlja uchitelja: osnovy noosfernoї pedagogiki* [The golden key for the teacher: the basics of noospheric pedagogy]. Moskva-Sevastopol', 127 (rus).
4. Suhomlinskij, V. A. (1985). *O vospitanii* [About education]. Moskva. Politizdat, 270 (rus).
5. Sukhomlynskyi, V. (1979). *Vybrani tvory u 5 tomakh* [Selected works in 5 volumes]. T. 3. K.: Rad. shkola, 41; 45; 115–116 (ukr).
6. Sukhomlynskyi, V. (1979). *Vybrani tvory u 5 tomakh* [Selected works in 5 volumes]. T. 4. K.: Rad. shkola, 125 (ukr).

7. Sukhomlynskyi, V. (1979). *Vybrani tvory u 5 tomakh* [Selected works in 5 volumes]. Т. 5. К.: Rad. shkola, 639 (ukr).
8. Sukhomlynskyi, V. (1976–1977). *Vybrani tvory u 5 tomakh* [Selected works in 5 volumes]. Т. 1. К.: Rad. shkola, 599 (ukr).
9. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children]. In *Vybrani tvory v piaty tomakh*. Tom 3. К.: Rad. shkola, 52–53; 103–111 (ukr).
10. Shuliar, V. I. (2008). Literaturna osvita shkoliariv: suchasnyi stan i perspektyvy / Vasyl Ivanovych Shuliar [Literary education of schoolchildren: current status and prospects]. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli*, 12, 10–13 (ukr).
11. Shuliar, V. I. & Ohrenych, N. M. (2006). *Uchen-chytach i vchytel-fasyliator v umovakh 12-richnoi shkoly* [Pupil-reader and teacher-facilitator in the conditions of 12-year school]. Mykolaiv: Vydavets: Hanna Hinkul, 208 (ukr).
12. Shuliar, V. I. (2012). *Valeolohichni stratehii suchasnoho uroku literatury v umovakh pryrodovidpovidnoi (noosfernoi) osvity* [Valeological strategies of modern literature lesson in terms of natural (noosphere) education]. Mykolaiv: OIPPO, 152 (ukr).

### III. СТРАТЕГІЇ І ТАКТИКИ ВАЛЕОЛОГІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ

---

*У другому (попередньому) розділі нами зроблено спробу зорієнтувати педагогічних працівників на оптимальний вибір методичних стратегій валеологізації освітнього процесу та системи занять із літератури в ім'я здоров'я дітей. Сконцентровано увагу на врахування особливостей Нової української школи в системі літературної освіти.*

*У третьому розділі автор запропонував особисте розуміння поняття «едукологія в методиці літератури», проаналізувавши різні підходи. З'ясовано особливості валеологізації освітнього процесу взагалі та уроку/заняття зокрема. На основі змістового наповнення психологічної підсистеми уроку (за Надією Острроверховою) виокремлено його компоненти. Ураховано операціональну концепцію інтелекту Жана Піаже, вимоги до заняття в системі ноосферної (природовідповідної, біоадекватної) освіти (за Наталією Масловою, Олександром Субетто). Виокремлено приписи педагогічної валеології й методичні особливості валеологічно зорієнтованого заняття та його етапи.*

*З урахуванням етапів сприйняття інформації людиною розроблено логіко-семіотичну модель «Етапи сприйняття інформації на уроці/занятті літератури: психолого-методична парадигма». Для реалізації стратегічних напрямів і тактичних дій суб'єктів літературної освіти в едукативному просторі виокремлено його складові.*

*Складові валеологічно зорієнтованого уроку/заняття вибудувалися з дотриманням психологічних вимог, дидактико-методичних особливостей, валеологічних норм, здоров'язбережної моделі.*

*У подальшому буде представлено методичні засади валеологізації сучасного уроку/заняття літератури.*

**Ключові слова:** акмемодель; валеологізація уроку літератури; валеологічні норми; едукація; едукологія в методиці літератури; етапи сприйняття інформації; логіко-семіотична модель.

### 3.1. Стан здоров'я школярів: проблеми і перспективи вирішення

Проблема здоров'я людини взагалі та суб'єктів освітнього процесу зокрема є на часі. Актуальність зазначеного визначається невтішною статистикою захворюваності школярів. Для зацікавленого читача вваємо доречним ще раз нагадати факти стану здоров'я наших школярів. За останнє десятиліття частота хронічних захворювань зросла в 1,5–3 рази, спектр яких досить обсяговий: нервова, ендокринна, серцево-судинна, шлунково-кишкова, кістково-м'язова системи. Практично здорових першокласників налічується 5–9 %, а 95–97 % випускників завершують шкільне навчання, маючи проблеми зі здоров'ям. Хронічно хворих дітей збільшується за період навчання у 2,5 рази (Страшко С. В. , 2006, с. 4–5).

У системі літературної освіти цю проблему актуалізувала у своїх працях академік Ніла Волошина (Шуляр В. І., Гладишев В. В. , 2020).

У рамках XIV Всеукраїнського фестивалю науки завідувачем лабораторії соціальних детермінант здоров'я дітей ДУ «Інститут громадського здоров'я ім. О. М. Марзєєва НАМН України» С. В. Гозак підготовлено мінілекцію на тему «Здоров'я дітей в умовах сучасних викликів» (15.05.2020) та С. В. Гозак, О. Т. Єлізаровою, А. М. Парац, Т. В. Станкевич «Вплив дистанційного навчання на психоемоційний стан школярів під час пандемії Covid-19» (Гозак С. В., 2020; Гозак С. В., Єлізарова О. Т., Парац А. М., Станкевич Т. В., 2020).

Наведемо деякі тези досліджень науковців С. В. Гозак, О. Т. Єлізарової, А. М. Парац, Т. В. Станкевич:

- за період із 2005 до 2015 року частка учнів 5–9 класів із сильною втомою зросла більш ніж у 2 рази (із 22,2 % до 52,6 %). Розвиток втоми залежить не лише від навчального навантаження (НН), а й від дії інших факторів, зокрема тривалості сну і виконання домашніх завдань (які так само можуть залежати від НН);
- малорухливий спосіб життя характерний для 75,6 % сучасних міських учнів середнього шкільного віку. За останні 5–7 років

- відбулося зниження рівня рухової активності дітей на 16,5 %, особливо виражено – серед дівчат. У дівчат імовірність вести малорухливий спосіб життя вище в 2,5 рази ніж у хлопців;
- рухова неактивність є головною причиною 30 % серцево-судинних захворювань, 27 % цукрового діабету, 25 % раку молочної залози та товстої кишки, 20 % хвороб кістково-м'язової системи (остеопороз), а також є фактором ризику появи травм, психічних порушень (депресія, тривожність);
  - імовірність появи множинної патології (більше 3-х захворювань) зростає в дітей і підлітків майже в 4 рази при низькому рівні фізичної активності, а ймовірність розвитку неврозів – у 2,5 рази. У зоні ризику щодо погіршення здоров'я також перебувають учні, що мають тривалість екранного часу більше 2-х годин на добу. Таких учнів, за нашими даними, 65,8 %. Це підвищує ймовірність зниження працездатності на 45 %;
  - ще до пандемії COVID-19 нашими дослідженнями встановлено, що ймовірність розвитку неврозів у дітей підвищується у 2,5 рази при низькому рівні рухової активності, а в дітей із нераціональним харчуванням імовірність проявів психічних розладів підвищується в 2,2–3,2 рази;
  - за допомогою статистичного аналізу встановлені зв'язки між показниками психоемоційного стану дітей та факторами життєдіяльності в умовах карантинних обмежувальних заходів: серед дівчат трапляються клінічно виражені прояви тривожності та депресії у 2,8 разів частіше ніж серед хлопців ( $12,5 \pm 1,7$  % проти  $4,5 \pm 1,0$  %). Частка дітей із межовими розладами становила серед хлопців та дівчат відповідно  $7,9 \pm 1,3$  % та  $4,2 \pm 1,1$  %. Загалом патологічне підвищення показника тривожності та депресії визначене у  $14,4 \pm 1,3$  % усіх респондентів, нормальний рівень – у 85,45 % хлопців та дівчат. Така частка дітей із підвищеною тривожністю є меншою порівняно з дослідженнями Duan L. зі співавторами (2020 р.) щодо показників психічного стану в дитячій

популяції Китаю, де 22,3 % дітей під час карантину притаманні симптоми депресії.

Обсягові дані, на нашу думку, є виправданими й необхідними для реалізації педагогами освітніх завдань. Відповідно формування здоров'язберезливої компетентності в суб'єктів освіти є принциповим і в Концепції «Нова українська школа», і в державних стандартах початкової і базової середньої освіти. Важливо зорієнтувати педагогічних працівників на оптимальний вибір методичних стратегій валеологізації освітнього процесу та системи занять із літератури в ім'я здоров'я дітей.

Завданням є: запропонувати авторське розуміння поняття «едукологія в методиці літератури», проаналізувавши різні підходи; з'ясувати особливості валеологізації освітнього процесу на основі змістового наповнення психологічної підсистеми уроку (за Н. М. Островерховою, 2008), операціональної концепції інтелекту Жана Піаже, вимог до уроку в системі ноосферної (природовідповідної, біоадекватної) освіти (за Наталією Масловою, Олександром Субетто), приписів педагогічної валеології, методичних особливостей валеологічно зорієнтованого уроку/заняття, його етапів; з урахуванням етапів сприйняття інформації людиною розробити логіко-семіотичну модель «Етапи сприйняття інформації на уроці літератури: психолого-методична парадигма»; для реалізації стратегічних напрямів і тактичних дій суб'єктів літературної освіти в едукативному просторі з дотриманням психологічних вимог, дидактико-методичних особливостей, валеологічних норм, здоров'язберезливої моделі уроку/заняття виокремити його складові.

### **3.2. Едукативний потенціал валеологізації сучасного літературного заняття**

Едукативність є предметом вивчення таких вітчизняних учених: О. Вишневський, О. Савченко, А. Олексюк, Н. Абашкін, М. Євтух, О. Ковязіна, А. Нісемчук, Н. Ничкало, М. Стельмахович, Р. Скульський та інших. Мирослав Стельмахович едукацію потрактовує як «виведення» чогось із

гіршого стану до досконалішого, що «відповідає вимогам до справжнього виховання – формування досконалішої (елітарної) особистості, «виведення» її вгору по висхідній, піднесення її до культурного стану людства» (Скульський Р. П., Стельмахович М. Г., 1995).

Серед класиків, які осмислювали це поняття з різних позицій, – Михайло Грушевський, Іван Франко, Памфіл Юркевич. Кожен із них прагнув віднайти оптимальний варіант увідповіднення понять «навчання», «виховання», «розвиток», «освіта» або віднайти їхній баланс. Таким видається нині поняття «едукація». Філософ Григорій Сковорода вважав гарним тоном для людини, коли вона едукована, тобто освічена, усебічно розвинена, ерудована й талановита, сильна духом, увічлива і культурна.

Валеологізація освітнього процесу перебувала в полі наукових інтересів Т. Є. Бойченко, В. М. Бехтерева, О. Блінова, О. П. Опанасюка, Б. Любан-Плоцца, Г. І. Побережної, В. О. Сухомлинського, О. А. Федій та ін.

Термін «едукація» означає «виведення», «виращення» (лат. *educate* від *exduco* – «виводжу»), тобто виховання всебічно розвиненої, гармонійної особистості, «виведення» її на високий загальнолюдський культурний рівень, соціалізація в якісно нових умовах, формування здатності вибудовувати свою власну траєкторію акме-розвитку. Поняття «виховання» розглядаємо з лінгвістичного погляду як утворене від «ховати» і розуміємо як «оберігати, убезпечувати від небажаного впливу». У сукупності можемо стверджувати, що в результаті едукації виховаємо всебічно розвинену, гармонійну особистість, яка буде здатною адекватно соціалізуватися в якісно нових умовах. Це стане можливим у суспільстві, що стає все більше людиноцентристським, а індивідуальний розвиток людини в ньому – основний показник прогресу і водночас головна передумова подальшого розвитку.

**Едукологія** в методиці викладання літератури – міждисциплінарний комплекс інтегрованих знань із різних наук (філософія, психологія, фізіологія, педагогіка, літературознавство, мистецтво, лінгводидактика, україно/народо/люднознавство, валеологія), що необхідні для реалізації змісту літературної освіти з метою формування компетентного учня-читача й учителя-словесника, здатних до сталого акме-

*розвитку за самотійно вибудованою системою цінностей на фасилітативній основі* (Шуляр В. І., 2016; 2015; 2012).

Міжпредметна «співпраця» літератури й валеології (медичної педагогіки) є очевидною. Цінним, на наш погляд, є використання текстів, що в собі демонструють закладені валеологічні цінності (для учня-читача), а ще важливо, щоб учитель літератури, використовуючи ту чи іншу методику, технологію, вибудовуючи урок/заняття, пам'ятав про здоров'язбережувальні імперативи у співпраці суб'єктів педагогічного процесу.

Поняття «медична педагогіка» увів уперше Володимир Бехтерев, який прагнув створити Інститут музикотерапії. Уживав у педагогічній діяльності це поняття і Василь Сухомлинський. Кожен із них розумів, що формування медичної спеціальної чи педагогічної спеціальної освіти потребувало взаємодоповнювального вектора. Невипадково сьогодні говоримо про цю проблему і в системі літературної освіти. Профілактика емоціонально-спеціальних станів і неврозів, нормалізація душевного стану дитини засобами предмета та суміжних дисциплін – на часі. Свідченням цього є думка Тетяни Михайлівни Резер у статті «Медицина и педагогика на пути интеграции». Автор робить висновок, що успіх гуманізації, природовідповідності педагогічного процесу стане можливим «тільки при взаємоглибокому проникненню одної галузі в іншу» (Резер Т. М., 2007, с. 83–90).

Медико-педагогічні дослідження забезпечать найбільший успіх. Свідченням цього є колективне дослідження «Розумова працездатність, навчальне навантаження та спосіб життя сучасних школярів: гігієнічні аспекти» (колективна монографія під редакцією чл.-кор. НАМН України, д.мед.н., професора Н. С. Польки, д.мед.н. С. В. Гозак. Автори: Н. С. Полька, С. В. Гозак, О. Т. Єлізарова, А. М. Парац, Т. В. Станкевич, І. О. Калиниченко, Г. Л. Заїкіна, Г. О. Латіна; 2018 рік). Автори схарактеризували тенденції формування здоров'я школярів за показниками захворюваності, самопочуття, психоемоційного стану, а також виокремили регламентації навчального навантаження та компонентів режиму дня школярів.

Інтеграція медичних і педагогічних наук на сучасному етапі розвитку суспільства може бути визнана пріоритетною і має орієнтуватися на



забезпечення самовизначення особистості та її самореалізації. В Україні активно в цьому напрямі працюють Г. Побережна (Любан-Плоцца Б., Побережная Г. И, Белов О. Н., 2002; Побережная Г. И., 2002), О. П. Опанасюк, (Опанасюк О. П., 2001), які розробляють технологію музикотерапії як засіб психокорекції особистості людини, забезпечивши тренінги аудіозаписами: «Музика і психіка: слухати душею». Г. І. Побережна у співавторстві з Б. Любан-Плоцца, О. Н. Беловим. О. А. Федій вивчають проблему використання творів мистецтва в терапевтичній практиці та для естетотерапевтичного впливу на особистість, яка має проблеми соціалізації. У праці висвітлено сучасні психолого-педагогічні технології подолання кризових емоційно-стресових станів дитини й надання їй можливості самовираження та творчого вияву (Федій О. А., 2007; 2010).

Фундаментально проблемами валеології в системі загальної середньої освіти та підвищення кваліфікації педагогічних працівників займається Т. Є. Бойченко. Під її керівництвом підготовлено Концепцію неперервної валеологічної освіти в Україні: принципи і наукові засади; проведено методологічний аналіз терміна «здоров'я» за такими критеріями: онтологічним, лінгвістичним, діяльнісним, когнітивним, епістемологічним; визначено шляхи формування, збереження, зміцнення, використання (або споживання), відновлення та його передача (ФЗЗВВП) у всіх його взаємопов'язаних і взаємозалежних складових здоров'я в різнорівневих суб'єктів (людини, групи, спільноти, суспільства); виявлено ознаки здоров'язбережувальної компетентності: поліфункціональність, надпредметність і міждисциплінарність, багатовимірність, забезпечення широкої сфери розвитку особистості; сформульовано чинники здорового способу життя (ЗСЖ): спосіб життя сім'ї, найближчого оточення та суспільства; рівень культури особи, сім'ї, суспільства; місце здоров'я в системі цінностей людини та суспільства, у чому вона живе; бажання людини берегти своє життя і зміцнювати здоров'я; налаштованість на довге здорове життя та на розвиток усіх складових свого здоров'я: фізичної, соціальної, психічної, духовної; навчання основ здоров'я, формування і застосування навичок ЗСЖ, корисних звичок у щоденні (Бойченко Т. Є., 2008; 1994). До названих чинників ми б додали ще один, без якого, на нашу думку, реалізувати

валеологічну просвіту в дії буде дуже складно: створення валеологічного простору під час уроку/заняття, застосування здоров'язбережувальних методик і технологій навчання та демонстрування вчителем школярам своєї валеологічної позиції, компетентності, культури.

В аналітичному звіті за результатами дослідження щодо реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти та навчально-виховному процесі Тетяна Бойченко доходить таких висновків (Бойченко Т. Є, 2008; 1994): «Здоров'язбережувальна компетентність (ЗЗК) – здатність особистості успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти в конкретних умовах, виконувати поставлені завдання щодо здоров'я власного та інших. Вона формується і розвивається на комбінації пізнавальних відношень та практичних навичок людини, її цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, спрямованих на підвищення рівня здоров'я людини»; а також: «Методологічною засадою програми формування ЗЗК учнівської молоді є поняття про модельно-репрезентативні рівні, за якого пізнавальний розвиток учнів відбувається від оволодіння елементарними основами валеологічного знання, оволодіння початковими навиками та вміннями валеологічного характеру через валеологічні самопізнання, самоідентифікацію, самовдосконалення і самореалізацію до практичного валеологічного самовизначення, формування валеологічної свідомості відповідно до запитів сучасності і запровадження в сфері практичної життєдіяльності системи валеологічно доцільної поведінки» (Бойченко Т. Є., 2008, с. 7).

Назване для нас є принципово важливим і потребує осмислення та адаптування в систему урочної організації вивчення літератури. Тетяна Бойченко спрямовує формування валеологічної компетентності суб'єктів педагогічного процесу через уведення предмета «Валеологія». Він для нас, учителів літератури, закладає фундамент організації валеологічного простору. Принципово важливо мати чіткі орієнтири побудови уроку/заняття літератури за валеологічними імперативами, щоб досягти всього того, що закладено у висновках ученої. Звичайно, тілесне (здоров'я тіла) має знайти своє логічне продовження в духовному (здоров'я душі), морально-етичному (здоров'я думки і серця) вимірах формування

валеологічно компетентної особистості. Тому вчитель літератури має зважити ще й на психологічні аспекти уроку літератури. У такому міждисциплінарному вимірі зможемо оптимально використовувати едукативний потенціал і цієї науки.

Подаємо узагальнювальні матеріали Н. М. Островерхової (Островерхова Н. М., 2008, с. 388–390) щодо змістового наповнення психологічної підсистеми уроку, що містить такі компоненти: психологічні основи навчально-пізнавальної діяльності учнів, розвиток вищих психічних процесів учнів, розвиток емоційно-вольової сфери учнів, біологічний фундамент учнів.

### **3.3. Психологічна підсистема заняття та її компоненти: психологічні основи навчально-пізнавальної діяльності учнів**

**1. Психологічні основи навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці/занятті зумовлюють:**

- постановку розвивальної мети, необхідність мотивації навчально-пізнавальної діяльності (соціальні, освітні, прагматичні, навчальні, естетичні, власне пізнавальні та особисті мотиви): чіткість їхнього визначення та узгодження зі змістом навчального матеріалу; визначення змісту педагогічної діяльності вчителя (повідомлення, формулювання, формування, доведення, розкриття, розвиток) та учнів (усвідомлення, запам'ятовування, відтворення, практичне застосування тощо);
- забезпечення науковості, гуманістичного та гуманного спрямування навчання, поглиблене вивчення основного, істотного в навчальному матеріалі, диференціацію навчання з урахуванням психофізіологічних вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- реалізацію у процесі навчання на уроці системи операцій, що дає учням можливість виконувати навчальні завдання (операційна діяльність);

- добір відповідного змісту навчального матеріалу, методів та технологій навчання; спрямовування учнів на проєктувальну навчально-пізнавальну діяльність (зокрема – проведення «уроків-проєктів»);
- орієнтацію учнів на вирішення у способі дій трьох функціональних відмінностей – виконавчої, орієнтувальної, контрольної (виконавча забезпечує відображення об'єктів і явищ навколишнього середовища, орієнтувальна – виділення суттєвих якостей і властивостей об'єктів, контрольна – оцінку учнем виконаної операції).

### **3.4. Психологічна підсистема заняття та її компоненти: вищі психічні процеси школярів**

Розвиток вищих психічних процесів учнів на уроці передбачає:

- а) вибір змісту, методів і засобів *розвитку в учнів відчуттів* з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей; урахування у процесі навчання специфіки видів відчуттів та їхніх характеристик:
  - зорові, слухові, смакові, нюхові;
  - органічні відчуття, відчуття рівноваги і рухові відчуття;
  - дотикові та больові відчуття; визначення для групи учнів (або – одного учня) окремого виду відчуття-домінанти і спрямування їхньої навчально-пізнавальної діяльності на його формування; реалізацію у процесі навчання закономірностей відчуття (абсолютний поріг відчуття, абсолютна чутливість, адаптація); вибір дидактичного матеріалу з метою задіяння різних аналізаторів учнів у процесі розвитку відчуттів; реалізацію різних способів інтеграції відчуттів різних видів;
- б) *розвиток сприйняття і спостережливості* в учнів у процесі навчання передбачає раціональний вибір та реалізацію на уроці змісту, форм, методів і засобів розвитку в учнів сприйняття та

спостережливості з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів; урахування у процесі навчання такої властивості сприйняття та спостереження, як вибірковість (у центрі уваги істотне; решта – фон); розвиток сприйняття в учнів на основі знання його основних характеристик (константність, предметність, цілісність, узагальненість); формування в учнів цілеспрямованого сприйняття і спостереження, тобто вмінь і навичок спостерігати предмети і явища, порівнювати їх і розрізняти; раціональний добір змісту навчального матеріалу, форм і методів формування в учнів допитливості та інтересу до навколишнього світу, навчального предмета, теми, що вивчається на уроці;

- в) *розвиток уваги в учнів у процесі навчання зумовлює таке:* вибір і реалізацію змісту навчального матеріалу, методів і засобів розвитку уваги учнів з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей; урахування вчителем у процесі розвитку уваги учнів зовнішніх і внутрішніх факторів, що зумовлюють вибірковість уваги; раціональне використання способів і засобів тренування зовнішнього прояву уваги учнів; забезпечення раціонального поєднання розвитку довільної і недовільної уваги учнів у процесі навчання; забезпечення цілеспрямованого формування в учнів основних властивостей уваги (зосередженість, стійкість, обсяг, розподіл, переключення); реалізацію сукупності факторів виховного характеру, що сприяють розвитку уваги (почуття обов'язку і відповідальності, організованість, дисциплінованість, самостійність тощо);
- г) *розвиток в учнів пам'яті у процесі навчання передбачає:* вибір та реалізацію змісту, методів і засобів розвитку пам'яті в учнів з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей; реалізацію прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, що сприяють запам'ятовуванню, збереженню в пам'яті вивченого матеріалу, відтворенню і розпізнаванню інформації; раціональне поєднання розвитку різновидів пам'яті з орієнтацією на розвиток оперативної та довготривалої; психолого-педагогічну

установку в процесі навчання на запам'ятовування учнями вивченого матеріалу; виділення у процесі навчання мети-домінанти в розвитку пам'яті учнів (переважне формування одного-двох видів); формування в учнів раціональних прийомів запам'ятовування та тренування пам'яті; урахування у процесі навчання об'єктивної властивості пам'яті людини – здатності забувати;

д) *розвиток в учнів мислення в процесі навчання потребує:* вибору змісту, методів та засобів розвитку мислення учнів з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей; оптимальності поєднання слухових, зорових, рухових аналізаторів розвитку мислення учнів; раціональності вибору і використання способів формування в учнів мисленнєвих операцій (порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування); забезпечення інтеграції основних форм мислення (поняття, судження, умовивід) у процесі його розвитку; добору і реалізації способів і засобів розвитку предметно-дієвого, наочно-образного і абстрактного мислення в комплексі чи одного із них – домінантного; розвитку усного та писемного мовлення учнів як засобу мислення і спілкування.

### **3.5. Психологічна підсистема заняття та її компоненти: розвиток емоційно-вольової сфери учнів**

Розвиток в учнів емоційно-вольової сфери у процесі навчання означає:

- раціональний добір змісту, методів і засобів розвитку в учнів емоцій, почуттів, волі;
- урахування вчителем у процесі навчання взаємодії позитивних і негативних емоцій, неможливості існування однієї без іншої;
- ознайомлення учнів із формами зовнішнього прояву емоцій у їхньому оптимальному варіанті;
- забезпечення умов для гарного настрою учнів у процесі навчання; вибір і використання (залежно від ситуації) способів попередження афекту і стресів в учнів на уроці;

- формування в учнів вищих почуттів (моральних, інтелектуальних, естетичних) у процесі навчання;
- формування в учнів навичок управляти своїми почуттями;
- формування в учнів волі і вмінь переборювати складнощі/труднощі, перешкоди тощо;
- формування в учнів таких якостей особистості, як цілеспрямованість, самостійність, рішучість, наполегливість, витримка, мужність, сміливість, дисциплінованість.

### **3.6. Психологічна підсистема заняття та її компоненти: біологічний фундамент учнівської молоді**

Урахування індивідуально-типологічних особливостей особистості учня у процесі навчання передбачає диференційований вибір змісту та обсягу навчального матеріалу, форм, методів і засобів навчання з урахуванням типів темпераменту учнів; забезпечення оптимального темпоритму діяльності учнів на уроці з урахуванням особливостей типів темпераменту учнів; мотивацію і цільову установку в процесі навчання та підвищення продуктивності праці учнів, досягнення мети навчально-пізнавальної діяльності; виявлення природних задатків учнів і розвиток на цій основі їхніх здібностей; урахування у процесі навчання особливостей мислення учнів (конвергентне, дивергентне) та типів інтелекту (конкретний, символічний, абстрактно-семантичний, соціальний).

Стиль спілкування вчителя та учнів під час літературного заняття – це:

- орієнтація вчителя й учнів на формування спілкування вищого рівня (на основі спільної мети і діяльності, урахування індивідуальних можливостей кожного учасника процесу);
- забезпечення демократичного стилю спілкування вчителя та учнів літературного заняття як важливої передумови реалізації і самореалізації потенційних можливостей суб'єктів навчального процесу;

- взаємна позитивна установка вчителя та учнів на паритетність спілкування під час літературного заняття;
- формування в учнів умінь і навичок самооцінки стилю спілкування в системах: «учитель-учень», «учень-учень»; здійснення соціалізації особистості учня у процесі спілкування на занятті.

### **3.7. Етапи сприйняття інформації під час літературного заняття: психолого-методична парадигма**

Важливо під час літературного заняття врахувати викладене вище та організувати осягнення літературно-мистецької інформації, набуття особистого досвіду учня-читача відповідно до фізіологічно необхідних етапів сприйняття й перероблення такої інформації, психологічних і методичних особливостей усвідомлення. Реалізація названого має містити різні методичні прийоми, рецептори одержання та первинного аналізу інформації від літературно-мистецького середовища, навколишнього світу та інших органів самого організму учня-читача.

Серед прийомів і рецепторів виділимо деякі:

- логіко-семіотичне моделювання з матеріалізацією в будь-який продукт (рисунок, схему, символ, модель), візуалізування зі словесним або/і діяльнісним представленням ЛСМ (логіко-семіотичної моделі – В. Ш.) – «образон» (Н. Маслова, А. Антоненко);
- зіставлення та виявлення логічного зв'язку між абстрактною (літературознавчою) інформацією й особистим образом; залучення різноманітних каналів сприйняття: візуальний (зір), слуховий (вуха), нюховий (ніс), дотиковий (моторика рук), смаковий (язик) – останній використовуємо під час літературного заняття доречно, за потреби.

Відповідно до операціональної концепції інтелекту Жана Піаже, вимог уроку в системі ноосферної (природовідповідної, біоадекватної) освіти (за Н. Масловою, О. Субетто), приписів педагогічної валеології, методичних особливостей валеологічно зорієнтованого уроку літератури будь-яке сприйняття інформації людиною проходить 4 природні етапи:



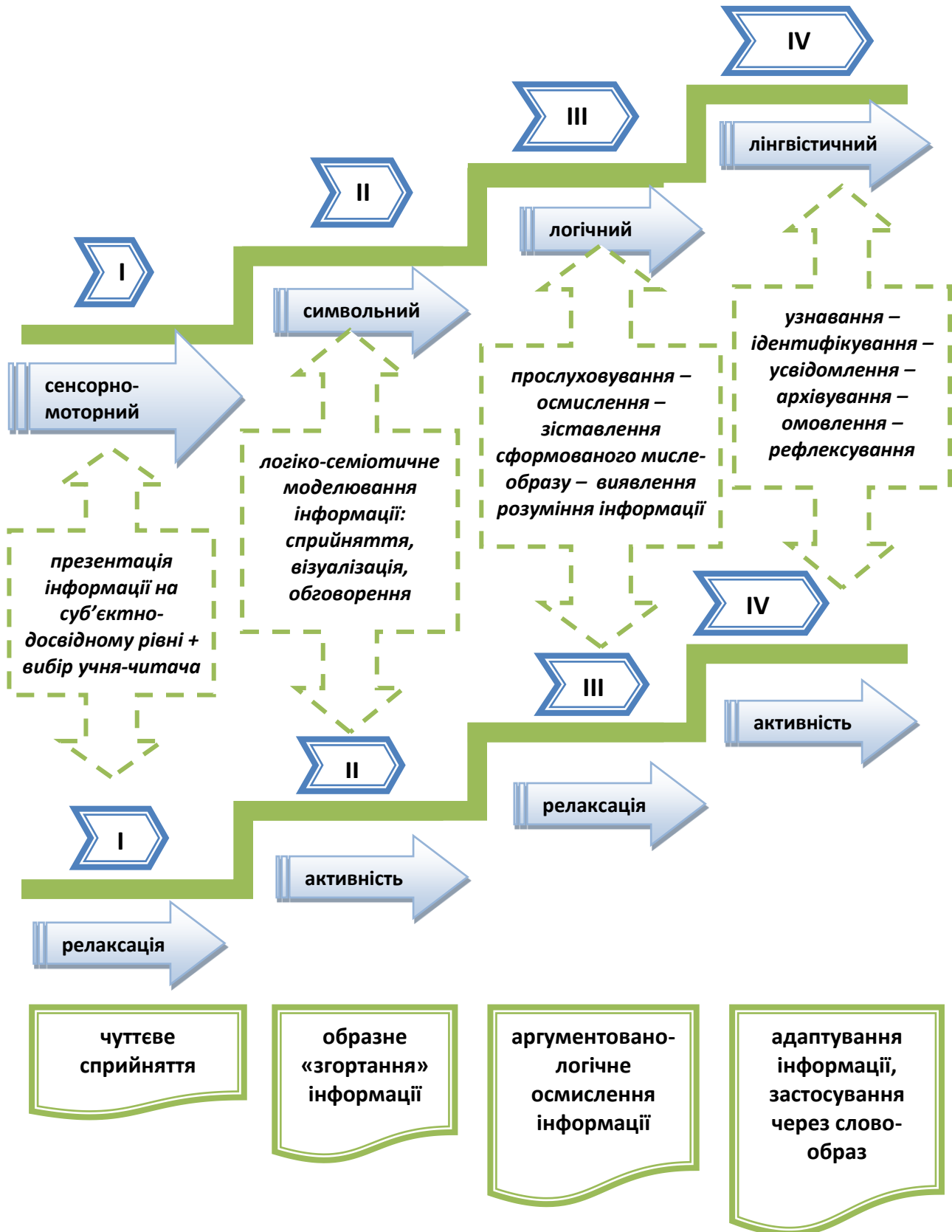


Рис. 6. Етапи сприйняття інформації на уроці літератури:  
психолого-методична парадигма

Джерело: складено автором самостійно, опубліковано (Шуляр В. І., 2012).

## Висновки до третього розділу

Реалізація стратегічних напрямів і тактичних дій суб'єктів літературної освіти в едукативному просторі з дотриманням психологічних вимог, дидактико-методичних особливостей, валеологічних норм, здоров'язбережної моделі уроку/заняття може здійснюватися так:

- 1. Позитивна мотивація читацької діяльності під час літературного заняття:** позитивні психологічні настанови за допомогою слова; жестово-почуттєва стабілізація в оцінюванні читацької діяльності школярів; створення ситуацій успіху під час читацької діяльності; музико-терапевтичні паузи до та під час вивчення літературно-мистецького матеріалу; релаксаційні ситуації у процесі представлення літературно-мистецьких зв'язків, під час розгляду творчості письменника.
- 2. Виконання/розв'язування літературно-мистецьких завдань/задач валеологічного спрямування** (виконання/розв'язування завдань/задач із візуалізації змістів художнього твору за допомогою слова, фарб, олівців тощо реально і внутрішнім зором; асоціювання почутого/прочитаного з реальними предметами, явищами, почуттями, учинками; моделювання ситуацій «тактильного» прочитання підтекстів літературного матеріалу; матеріалізація теоретико-літературних явищ, змістів художнього твору в логіко-семіотичну модель; аудіовідеовізуалізація прочитаного художнього твору; структурування художнього твору, тексту через підготовку схем, алгоритмів, таблиць, графіків тощо).
- 3. Урахування індивідуальних стилів та можливостей суб'єктів літературної освіти** (створення середовища вибору літературно-мистецького завдання відповідно до рівня компетентності, літературного розвитку; побудова системи запитань і завдань, що враховують тип мислення, тип сприйняття, тип темпераменту, рівень навчальних досягнень учня-читача; моделювання діалогово-полілогічних ситуацій під час аналізу та інтерпретування текстів; використання технології групового/кооперативного навчання для забезпечення психологічного захисту безпорадності в ситуації

неуспішності; розроблення завдань за літературно-мистецьким матеріалом з урахуванням родово-жанрово-стильової манери письма автора з метою виявлення креативності учня-читача; створення комунікативних ситуацій, можливості вибору/моделювання аксіологічної ситуації, проєктування соціально зорієнтованої ситуації засобами художнього твору для формування соціального, духовного, психічного здоров'я учнів-читачів).

- 4. Забезпечення умов рухової активності учнів-читачів у процесі формування літературної компетентності** (проведення фізкультхвилин, валеопауз, рухових дидактичних ігор, гімнастики для очей, точково-тактильного масажу, зміна позиції корпусу учня-читача під час опрацювання літературно-мистецького матеріалу, робота за столом сидячи, вертикально з використанням парт-конторок, використання опорно-зорових сигналів тощо для профілактики втомлюваності мозку, зниження зору внаслідок тривалого напруження очей, статичної пози сидіння, підвищення пізнавальної активності читача та забезпечення фізичного, психічного здоров'я).
- 5. Забезпечення рефлексивності дій суб'єктів літературного заняття** (використання різних видів рефлексій: **онтологічна** (пов'язана зі змістом літературно-мистецького матеріалу, який вивчається на уроці, упродовж семестру чи року) і **психологічна** (звернена до самопізнання самого себе, товариша, пізнання своєї діяльності та діяльності учасників групової роботи, однокласників); фіксація власного ставлення до уроку на кожному його етапі за допомогою зорових сигналів, малюнків, схем, усної відповіді для формування свідомого виконання читацьких дій, самоусвідомленості стану реалізації запланованого, критичного осмислення власних дій і дій товариша, критичного само-взаємооцінювання виконаного, досягнутого результату; озброєння учня-читача прийомами виявлення відомого й невідомого для виконання літературно-мистецького завдання; вироблення здатності адекватно використовувати одержану інформацію, знання та навички в житті у тій чи іншій професійно-фаховій ситуації тощо з метою формування психічного,

соціального здоров'я Людини-читача як самодостатньої, толерантно сталої Я-особистості) (Шуляр В. І., 2016; 2015; 2012).

Отже, у розвідці окреслено стратегії та шляхи валеологізації освітнього процесу загалом на засадах едукативного підходу, виокремлено складові та компоненти, що має враховувати вчитель-філолог, вибудовуючи систему літературної освіти, щоб не руйнувати природу дитини. Цінною, на нашу думку, у практичній діяльності словесника буде запропонована логіко-семіотична модель, що стане основою під час конструювання авторської моделі уроку «Етапи сприйняття інформації на уроці/занятті літератури: психолого-методична парадигма». Тактика дій суб'єктів літературної освіти в едукативному просторі з дотриманням психологічних вимог, дидактико-методичних особливостей, валеологічних норм, здоров'язбережної моделі уроку може здійснюватися за такими складовими: 1) позитивна мотивація читацької діяльності на уроці/занятті літератури; 2) виконання/розв'язування літературно-мистецьких завдань/задач валеологічного спрямування; 3) урахування індивідуальних стилів та можливостей суб'єктів літературної освіти; 4) забезпечення умов рухової активності учнів-читачів у процесі формування літературної компетентності; 5) забезпечення рефлексивності дій суб'єктів літературного заняття (онтологічної і психологічної).

У подальшому ми розглянемо методичні засади валеологізації сучасного літературного заняття (розділ четвертий).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойченко Т. Є. Здоров'язберігаюча компетентність як ключова в освіті України / Т. Є. Бойченко // Основи здоров'я і фізична культура. – 2008. – № 11–12. – С. 6–7.
2. Бойченко Т. Є. Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні: принципи і наукові засади / Т. Є. Бойченко, Н. В. Вадзюк, В. О. Мовчанюк, Т. П. Усатенко, В. П. Горащук, А. В. Царенко, М. Н. Шабатура // Шкільний курс «Валеологія». – К. : Освіта, 1994. – С. 25–28.

3. Гозак С. В. Здоров'я дітей в умовах сучасних викликів [Електронний ресурс] / С. В. Гозак. – Режим доступу: <http://www.health.gov.ua/www.nsf/all/u03-01-03-03?opendocument>
4. Гозак С. В. Вплив дистанційного навчання на психоемоційний стан школярів під час пандемії covid-19 : монографія [Електронний ресурс] С. В. Гозак, О. Т. Єлізарова, А. М. Парац, Т. В. Станкевич. – Режим доступу: <http://www.health.gov.ua/www.nsf/all/u03-01-03-05?opendocument> 2018.
5. Любан-Плоцца Б. Музыка и психика / Б. Любан-Плоцца, Г. И. Побережная, О. Н. Белов. – К. : «АДЕФ-Украина», 2002. – 200 с.
6. Опанасюк О. П. Культурологічні та онтологічні аспекти музикотерапії / О. П. Опанасюк // Вісник НАКККіМ. – 2001. – № 3. – С.125–135.
7. Островерхова Н. М. Аналіз уроку: концепції, методики, технології / Н. М. Островерхова. – Київ : Фірма «ІНКОС», 2003. – 352 с.
8. Островерхова Н. М. Методологія аналізу якості уроку як педагогічної системи : монографія / Н. М. Островерхова. – Харків : ТИТУЛ, 2008. – 402 с.
9. Побережная Г. И. Музыка и психика / Г. И. Побережная, Б. Любан-Плоцца, О. Н. Белов. – К. : Либідь, 2002. – 190 с
10. Резер Т. М. Медицина и педагогика на пути интеграции / Т. М. Резер // Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 83–90.
11. Скульський Р. П. Методика викладання народознавства в школі / Р. П. Скульський, М. Г. Стельмахович. – Івано-Франківськ, 1995. – 154 с.
12. Страшко С. В. Інфекційні хвороби, що набули соціального значення / С. В. Страшко та ін. // Додаток до підручника з основ медичних знань для студентів усіх спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів. – Київ : «Освіта України», 2006. – 56 с.
13. Федій О. А. Естетотерапія : навчальний посібник / О. А. Федій. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.
14. Федій О. А. Терапевтичний потенціал естетичної системи Всесвіту : філософсько-онтологічний підхід / О. А. Федій // Педагогіка і

- психологія : науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – 2010. – № 3. – С. 80–90.
15. Шуляр В. И. Валеологизация современного урока литературы: императивы Василия Сухомлинского и современных ученых / В. И. Шуляр // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия : Педагогика, психология. – 2015. – № 3 (22). – С. 185–190.
16. Шуляр В. І. Валеологізації сучасного уроку літератури в умовах едукативної навчальної середовища / В. І. Шуляр // Дискурс здоров'я в освіті: філософія, педагогіка, антропологія, психологія : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 120 річниці з дня народження Миколи Олександровича Брейнштейна, 16–17 вересня 2016 року : у 3 т. / за заг. ред. М. Б. Євтуха, В. М. Федорця. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2016. – Т. 3. – С. 74–82.
17. Шуляр В. І. Валеологічні стратегії сучасного уроку літератури в умовах природовідповідної (ноосферної) освіти : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 152 с.
18. Шуляр В. І., Гладишев В. В. Педагогічна школа видатного методиста Ніли Йосипівни Волошиної / В. І. Шуляр, В. В. Гладишев // Pedagogy in modern conditions : collective monograph / Bartienieva I., Nozdrova O. & etc. – International Science Group. – Boston : Primedia eLaunch, 2020. 329 p. DOI: <https://doi.org/10.46299/ISG.2020.MONO.PED.III>. URL: <https://isg-konf.com>.

## **STRATEGIES AND TACTICS OF VALEOLOGIZATION OF THE MODERN LITERATURE LESSON**

### **Educational potential of valeologization of the modern literature lesson**

*Articles have attempts to orient pedagogical workers to the optimal choice of methodological strategies of valeologization of the educational process and*

*the system of literature classes in order to keep children's health. Analyzing different approaches the author of the first article offered a personal understanding of the concept "education in the methodology of literature". The peculiarities of valeologization of the educational process and the lesson are clarified. Based on the content of the psychological subsystem of the lesson (Nadezhda Ostroverkhova) its components are singled out.*

*The operational concept of intelligence by Jean Piaget, the requirements for the lesson in the system of noosphere (environmentally friendly, bioadequate) education (Natalia Maslova, Alexander Subetto) are taken into account. The prescriptions of pedagogical valeology and methodical features of the valeologically oriented lesson and its stages are singled out. Taking into account the stages of human comprehension of information, a logical-semiotic model "Stages of information comprehension in the literature lesson: psychological and methodological paradigm" was developed. For the implementation of strategic directions and tactical actions of the subjects of literary education in the educational space, its components are identified. The components of the valeologically oriented lesson were built in compliance with psychological requirements, didactic and methodological features, valeological norms, healthcare model.*

*Tactics of actions of agents of literary education in the educational space should be carried out according to the following components: 1) positive motivation of reading activity in the literature lesson; 2) solving literary and artistic problems of the valeological direction; 3) taking into account the individual styles and capabilities of the agents of literary education; 4) providing conditions for motor activity of students-readers in the process of the formation of the literary competence; 5) ensuring the reflexivity of the agents' actions of the literature lesson (ontological and psychological).*

*In the future, the author will propose the methodological principles of valeologization of a modern literature lesson (the article two).*

**Keywords:** *acmemodel; education; educology in literature methodology; logical-semiotic model; stages of information comprehension; valeological norms; valeologization of the literature lesson.*

## REFERENCES

1. Boichenko, T. Ye., Vadziuk, N. V., Movchaniuk, V. O., Usatenko, T. P., Horashchuk, V. P., Tsarenko, A. V. & Shabatura, M. N. (1994). Kontsepsiia neperervnoi valeolohichnoi osvity v Ukraini: pryntsyipy i naukovi zasady [Concept of continuous valeological education in Ukraine: principles and scientific principles]. In *Shkilnyi kurs «Valeolohiia»*. K.: Osvita, 25–28 (ukr).
2. Boichenko, T. Ye. (2008). Zdoroviazberihaiucha kompetentnist yak kliuchova v osviti Ukrainy [Health-preserving competence as a key in the education of Ukraine]. *Osnovy zdorovia i fizychna kultura*, 11–12, 6–7 (ukr).
3. Fedii, O. A. (2007). *Estetoterapiia* [Aesthetic therapy]. K.: Tsentr uchbovoi literatury (ukr).
4. Fedii, O. A. (2010). Terapevtychnyi potentsial estetychnoi systemy Vsesvitu: filosofsko-ontolohichniy pidkhid [Therapeutic potential of the aesthetic system of the Universe: philosophical-ontological approach]. *Pedahohika i psykholohiia: Naukovo-teoretychnyi ta informatsiinyi zhurnal Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 3, 80–90 (ukr).
5. Hozak, S. V., Yelizarova, O. T., Parats, A. M. & Stankevych, T. V. (2018). Vplyv dystantsiinoho navchannia na psykhoemotsiinyi stan shkoliariv pid chas pandemii covid-19 [The impact of distance learning on the psycho-emotional state of schoolchildren during the covid-19 pandemic]. Retrieved from: <http://www.health.gov.ua/www.nsf/all/u03-01-03-05?opendocument> 2018 (ukr).
6. Hozak, S. V. (2020). «Zdorovia ditei v umovakh suchasnykh vyklykiv» (15.05.2020 r.) ["Children's health in modern challenges" (15.05.2020)]. Retrieved from: <http://www.health.gov.ua/www.nsf/all/u03-01-03-03?opendocument> (ukr).
7. Liuban-Plotstsa, B., Poberezhnaia, H. & Belov, O. (2002). *Muzyka y psykhyka* [Music and psyche]. K.: «ADEF-Ukrayna» (rus).



8. Opanasiuk, O. P. (2001). Kulturolohichni ta ontolohichni aspekty muzykoterapii [Cultural and ontological aspects of music therapy]. *Visnyk NAKKKiM*, 3, 125–135 (ukr).
9. Ostroverkhova, N. M. (2003). *Analiz uroku: kontseptsii, metodyky, tekhnolohii* [Lesson analysis: concepts, methods, technologies]. Kyiv: Firma «INKOS» (ukr).
10. Ostroverkhova, N. M. (2008). *Metodolohiia analizu yakosti uroku yak pedahohichnoi systemy* [Methodology of lesson quality analysis as a pedagogical system]. Kharkiv: TYTUL (ukr).
11. Poberezhnaja, G. I., Ljuban-Plocca, B. & Belov, O. N. (2002). *Muzyka i psihika* [Music and psyche]. K. (rus).
12. Rezer, T. M. (2007). Medicina i pedagogika na puti integracii [Medicine and pedagogy on the way of integration]. *Pedagogika*, 7, 83–90 (rus).
13. Shuliar, V. I. & Hladyshch, V. V. (2020). Pedahohichna shkola vydatnoho metodysta Nily Yosypivny Voloshynoi [Pedagogical school of the outstanding methodologist Nila Yosypivna Voloshina]. In Bartienieva, I., Nozdrova, O. & etc. *Pedagogy in modern conditions*. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 2020. 329 r. DOI: <https://doi.org/10.46299/ISG.2020.MONO.PED.III>. URL: <https://isg-konf.com> (ukr).
14. Shuliar, V. I. (2012). *Valeolohichni stratehii suchasnoho uroku literatury v umovakh pryrodovidpovidnoi (noosfernoi) osvity* [Valeological strategies of modern literature lesson in the conditions of natural (noosphere) education]. Mykolaiv: OIPPO (ukr).
15. Shuliar, V. I. (2016). Valeolohizatsii suchasnoho uroku literatury v umovakh edukatsii navchalnoho seredovyscha [Valeologizatsii suchasnoho uroku literatury v umovakh edukatsii navchalnoho seredovyscha]. *Dyskurs zdorovia v osviti: filosofii, pedahohika, antropolohiia, psykholohiia*. T. 3, 74–82 (Eds. M. B. Yevtukh & V. M. Fedorets). Vinnytsia: TOV «Planer», (ukr).
16. Shuljar, V. I. (2015). Valeologizacija sovremennogo uroka literatury: imperativy Vasilija Suhomlinskogo i sovremennyh uchenyh

[Valeologization of a modern lesson in literature: the imperatives of Vasily Sukhomlinsky and modern scientists]. *Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika, psihologija*. 3 (22), 185–190 (rus).

17. Skulskyi, R. P. & Stelmakhovych, M. H. (1995). *Metodyka vykladannia narodoznavstva v shkoli* [Methods of teaching ethnography in school]. Ivano-Frankivsk (ukr).
18. Strashko, S. V. ta in. (2006). *Infektsiini khvoroby, shcho nabuly sotsialnoho znachennia. Dodatok do pidruchnyka z osnov medychnykh znan dlia studentiv usikh spetsialnostei vyshchychk pedahohichnykh navchalnykh zakladiv* [Infectious diseases that have acquired social significance. Appendix to the textbook on the basics of medical knowledge for students of all specialties of higher pedagogical educational institutions]. Kyiv: «Osvita Ukrainy» (ukr).

## IV. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВАЛЕОЛОГІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ

---

Автор розділу подає теоретико-методичне обґрунтування використання системи принципів, методів і прийомів валеологізації уроку/заняття літератури. Запропоновано як загальнометодичні, так і специфічні методи, прийоми уроків/занять у системі літературної освіти школярів. Стаття містить низку загальнометодичних і специфічних принципів валеологічно зорієнтованого уроку/заняття літератури, що забезпечать системність дій суб'єктів уроку/заняття. Виписано організаційні форми та методи валеологізації освітнього процесу, які узгоджуються з цільовим спрямуванням прийомів здоров'язберезувальної технології. Для реалізації здоров'язберезувальної стратегії в системі літературної освіти виокремлено дві групи методів навчання/учіння: загальнопедагогічні і специфічні. Автор запропонував класифікатор прийомів реалізації здоров'язберезувальної стратегії уроку/заняття літератури. Подано визначення «валеологічно зорієнтований урок/заняття літератури». Представлено авторську модель «Компоненти здоров'язберезувальних технологій у системі літературної освіти школярів». Зроблено огляд деяких практик реалізації компонентів/засобів для здоров'язберезувального уроку/заняття в системі мовно-літературної освіти.

**Ключові слова:** валеологізація освітнього процесу; валеологічно зорієнтовані урок/заняття літератури; здоров'язберезувальна технологія; класифікатор прийомів здоров'язберезувальної стратегії; принципи, методи і прийоми валеологізації уроку/заняття літератури.

Валеологічні знання містять багато аспектів. Умовно їх поділяємо на дві групи залежно від суб'єктів освіти. Для нас актуальними є наразі два: педагог і учні. Валеологічні знання можна розглядати з таких позицій: філософської, психологічної, педагогічної, методичної (для вчителів), екологічної, математичної, біологічної, валеологічної тощо (з орієнтацією на учня).

Наприклад: валеологічний – просвітницько-оздоровчий, продукування нових знань, профілактика захворювання. Математичний аспект дозволяє у процесі валеологічної освіти здійснювати дії на визначення/збір/оброблення статистичних (кількісних) даних про здоров'я людини. Такий інтегративний і системний підхід забезпечує якісну освітню послугу та сприяє набуванню бази системних знань, умінь, навичок, норм, цінностей для розуміння, як створити для себе безпечно, комфортне, щасливе, здорове життя в суспільстві.

Статистичні дані, наведені в першому розділі (Шуляр В. І., 2021, с. 12–13) та публікаціях, засвідчують, що кількість здорових дітей за час навчання в школі зменшується в 4–5 разів. 90 % школярів мають проблеми зі здоров'ям, 20 % складають учні, які мають хронічні захворювання через надлишкову вагу, і лише 6–8 % закінчують заклад загальної середньої освіти здоровими. Незважаючи на активний рух «Школа сприяння здоров'ю», уведення різноманітних валеологічно зорієнтованих курсів у закладах різних типів, позашкільних заходів, незавжди вдається забезпечити високий рівень реалізації здоров'язбережувальної стратегії. Актуальність проблеми власне зумовлена тим, що така робота має реалізовуватися на системному рівні, комплексно і під час кожного уроку/заняття незалежно від навчального предмета.

**Метою** є теоретико-методичне обґрунтування використання системи принципів, методів і прийомів як загальнометодичних, так і специфічних у системі уроків/занять літератури. **Завдання:** вибудувати низку загальнометодичних і специфічних принципів, що забезпечать системність дій суб'єктів уроку/заняття; виписати організаційні форми та методи валеологізації освітнього процесу, узгоджуючи з цільовим спрямуванням прийомів здоров'язбережувальної технології; для реалізації здоров'язбережувальної стратегії в системі літературної освіти виокремити дві групи методів навчання/учіння: загальнопедагогічні та специфічні; розробити класифікатор прийомів реалізації здоров'язбережувальної стратегії уроку/заняття літератури; запропонувати визначення «валеологічно зорієнтований урок/заняття літератури» та компоненти здоров'язбережувальних технологій у системі літературної освіти школярів; зробити огляд деяких практик реалізації компонентів/засобів для здоров'язбережувального уроку/заняття в системі мовно-літературної освіти.

#### 4.1. Загальнометодичні і специфічні принципи валеологізації літературного заняття

Валеологізація літературного заняття або/і навчальних предметів нині активно вивчається вченими й реалізується практиками. Про деякі вектори валеологізації уроку/заняття або/і навчальних предметів йшлося в попередніх розділах. Назвемо деякі: педагогіка здоров'язбереження в умовах Нової української школи (Лавріненко Л., 2019), сучасні напрями валеологізації навчальних предметів (Лапаєнко С., 2005), особливості процесу формування індивідуальної системи валеологічних знань через валеологізацію математики та алгебри (Шевчук О., 2011), здоров'язбережувальні аспекти шкільного уроку (Рибіна І., 2011), урок літератури з позицій біоадекватної технології навчання (Богосвятська А.-М., 2015), сучасні підходи до здоров'язбережувального уроку в освітньому процесі Нової української школи (Лавріненко Л., 2018), місце здоров'язбережувальної компетентності у структурі професійної компетентності вчителя (Кочерга Є., 2020).

Важливо спиратись і на досвід учителів-практиків з інших дисциплін у процесі формування ключових компетентностей через валеологічний супровід уроків, наприклад, занять із математики, біології, валеології, предметів у початкових класах. Серед набору компетентностей виділяється й здоров'язбережувальна, що розуміється як комплекс знань, умінь, ставлень та цінностей, спрямованих на збереження, укріплення здоров'я – свого та оточення на уроках і в позаурочній діяльності. Формувати цю компетентність допомагає емоційний комфорт на уроці, доречне введення валеологічних даних і фактів, проведення валеопауз, хвилин рухової активності, музикотерапевтичних пауз, релаксаційних вправ, використання парт-конторок (автор упровадив у Котляревській середній загальноосвітній школі I–III ступенів Жовтневої нині Миколаївської районної ради Миколаївської області з 1987–1988 н. р.), оптимальне застосування меблів і середовища класної кімнати для гармонізації простору, ароматерапії.

Очевидним нині є те, що будь-яка методика і технологія має передбачати здоров'язбережувальний аспект, який забезпечить ефективність

природовідповідного впровадження в систему навчального процесу. Технології здоров'язберезувального спрямування мають створювати безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі/класі/на уроці. Маємо забезпечувати раціональну організацію навчально-пізнавально-виховного процесу відповідно до фізіолого-фізичних та інтелектуально-пізнавальних можливостей дитини, їхнього фізичного і навчального навантажень. Стурбованість небезпечністю освітнього процесу не поодиноким, проте, як показує практика, масове захоплення різними методиками і технологіями триває донині, їхня пропаганда активна, і це, з першого погляду, добре за однієї умови: чи є таким масовим експертно-аналітичний висновок щодо їхнього здоров'язберезувального ефекту. Фізіологи, гігієністи та медики приділяють цьому достатньо уваги. У системі освіти ще не є нормою оволодіння хоча б базами лікувальної педагогіки, про яку писали В. О. Сухомлинський, О. О. Ухтомський. Здоров'язберезувальна технологія містить формування в учнів необхідних знань, умінь і норм здорового способу життя, вироблення навичок демонстрування перспектив їхнього використання в житті та професійно-фаховій діяльності. Упровадження та застосування технологій здоров'язберезувального спрямування повинно відповідати системі як загальнометодичних, так і специфічних принципів, методів, прийомів.

**До загальнометодичних принципів**, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу, узгоджуючись із цільовим спрямуванням здоров'язберезувальної технології, належать такі: принцип системності, послідовності, наступності, наочності, активності, неперервності, доцільності та інші. **До специфічних принципів** відносимо: урахування індивідуальних і вікових особливостей учня-читача; усебічно та гармонійно розвиненої читацької особистості; валеологічно оздоровчої спрямованості літературної освіти; комплексного міждисциплінарного спрямування літературної освіти та читацької діяльності; відповідальності за своє здоров'я читача та здоров'я оточення під час літературної практики; зв'язку літературної освіти з практикою читацької діяльності; узгодженості санітарно-гігієнічних норм і читацької діяльності школярів.

## 4.2. Здоров'язбережувальна стратегія літературного заняття: дві групи методів навчання/учіння

Для досягнення здоров'язбережувальної стратегії під час літературної освіти учнів-читачів застосовують дві групи методів навчання/учіння:

- загальнопедагогічні (методи навчання/учіння в системі літературної освіти учня-читача: 1) пояснювально-ілюстративний (рецептивно-репродуктивний); 2) метод читання, переказування, оповіді художнього твору; 3) евристичний, дослідно-пошуковий, проблемний; 4) творчо-синтетичний;
- специфічні методи/прийоми: програмно-проєктувальний і моделінгово-аудіовізуальний, а серед них: художня оповідь, дидактичне оповідання, лекція-візуалізація, статичне й динамічне демонстрування літературно-мистецького матеріалу, ілюстративно-демонстраційне представлення теоретико-критичного матеріалу, практико-тренінговий (із виразного читання, аналізу та інтерпретування художнього твору тощо); ситуативно-ігровий.

Структурним елементом того чи іншого методу є прийом як його складова та окремий етап реалізації.

Класифікатор прийомів може бути таким: **профілактико-захисні** (профілактичні бесіди щодо гігієни читання; коментар листівок медичним працівником (учителем літератури) про санітарно-гігієнічні вимоги до роботи з електронними засобами навчання; відеофрагменти про ризики й небезпеки з інтернет-джерелами під час літературно-мистецької освіти); **компенсаторно-нейтралізувальні** (хвилини рухової активності, музико-терапевтичні паузи, релаксаційні вправи; оздоровча, пальчикова, дихальна, корегувальна гімнастики; точково-тактильний масаж; валеопаузи під час вивчення літературної теми); **стимулювально-підтримувальні** (елементи загартування; прийоми сугестопедії, психотерапії, фітотерапії тощо); **інформаційно-навчальні** (дайджест-повідомлення; валеолого-відеосюжети; інформативні валеолого-бесіди; валеологічні музичні презентації).

### 4.3. Здоров'язбережувальні технології під час літературного заняття

Для розуміння моделі літературного заняття за валеологічними нормами спиратимемося на наукові розвідки та технологічні підходи до валеологізації навчального процесу М. С. Гончаренко, С. Є. Лупаренко (м. Харків), О. М. Ващенко, Т. Є. Бойченко, С. О. Свириденко (м. Київ).

Ващенко О. М. виділяє такі типи здоров'язбережувальних технологій: здоров'язберігальні технології, оздоровчі технології, технології навчання здоров'я, технологія виховання культури здоров'я (О. М. Ващенко, С. О. Свириденко, 2006). М. С. Гончаренко і С. Є. Лупаренко подають розуміння понять «здоров'язберігаюча освітня технологія», «групи здоров'язберігаючих технологій», «здоров'язберігаючі компоненти» (Гончаренко М. С., Лупаренко С. Є., 2010). Серед них: групи здоров'язбережувальних технологій: медико-гігієнічні, фізкультурно-оздоровчі, екологічно-здоров'язбережувальні, технології забезпечення безпеки життєдіяльності, здоров'язбережувальні освітні технології, лікарсько-оздоровчі, соціально-адаптувальні й особистісно-розвивальні.

Основними групами здоров'язбережувальних освітніх технологій є: організаційно-педагогічні технології (ОПТ), психолого-педагогічні технології (ППТ), навчально-виховні технології (НВТ).

Для визначення нашої позиції щодо використання тої чи іншої методики, технології навчання зважимо на позицію Ганса Сельє, відомого австро-угорського і канадського біолога, лікаря, директора Інституту експериментальної медицини і хірургії в Монреалі (Канада), а нині це Міжнародний інститут стресу. У книзі «Від мрії до відкриття: як стати вченим» науковець звертає увагу на дві для нас актуальні речі: здоров'я й енергія та розуміння технології як прикладної науки. Щодо першої тези, то її подаємо в авторському варіанті: *«Упоминание здоровья и энергии в числе полезных для занятия наукой качеств может показаться излишним. Эти качества так или иначе важны для любой деятельности; сидячий образ жизни ученого, быть может, предполагает их не в меньшей степени, чем занятия другими профессиями. Ученому-«фундаментальщику», безусловно, не нужна мощная мускулатура, но слабое, подверженное болезням, чересчур*



*изнеженное тело неспособно противостоят тяжелым нагрузкам, с которыми сопряжены высшие достижения в любой области. Ученый, который стоя проводит в лаборатории долгие часы или напрягает все свои умственные силы, погружаясь в многочасовые абстрактные размышления, нуждается в дисциплинированном, мужественном и, я бы сказал, спартанском образе жизни. Он должен находить способы поддерживать свою физическую форму, несмотря на искусственно созданные работой в лаборатории жизненные привычки. Верно, что иногда физический или психический дефект может послужить движущей силой для совершенствования человеком своих творческих и интеллектуальных способностей, но наличие такого дефекта требует еще большего внимания к своей физической форме» (Селье Г., 1987, с. 6).*

Технологія в розумінні Г. Сельє – це застосування наукових знань до практики, інакше кажучи, це прикладна наука. Вона забезпечує реалізацію всього, що пов'язано з виробленням нових фундаментальних наукових знань.

Урахування вище наведених думок є важливим для вибору тої чи іншої тактики суб'єктами літературної освіти, особливо з проєкцією на валеологічну стратегію уроку/заняття.

Для нашого дослідження зі здоров'язберезувальних освітніх технологій важлива група ППТ – психолого-педагогічні технології. Окремо виділяємо едукативно-методичні технології валеологічно зорієнтованого навчання та розвитку учнів-читачів (ЕМТ+ВНР), що враховує міждисциплінарний підхід, особливості законів психології, фізіології, педагогіки (теорія розвитку – теорія виховання – теорія навчання) та специфічні засади методики вивчення і викладання літератури.

Погоджуємося з позицією М. С. Гончаренко і С. Є. Лупаренко, що здоров'язберезувальне навчання і виховання передбачає «цілеспрямовану взаємодію вчителя та учнів, послідовну систему активних дій усіх учасників навчально-виховного процесу, спрямованого на створення здорового середовища для формування таких життєвих навичок, що ведуть до збереження, зміцнення та відтворення здоров'я й орієнтують на утвердження здорового способу життя, розвиток духовно, психічно, фізично та соціально здорової особистості» (Гончаренко М. С., Лупаренко С. Є., 2010, с. 34).

Компоненти здоров'язбережувального навчання і виховання, що виділяють учені, беремо за основу для едукативно-методичної технології валеологічно зорієнтованого навчання та розвитку (ЕМТ+ВНР). Опрацьовані матеріали представляємо схемою з уживанням поняття «здоров'язбережні освітні технології» (ЗОТ), «едукативно-методичні технології валеологічно зорієнтованого навчання та розвитку учнів-читачів (ЕМТ+ВНР)» (рис. 1).

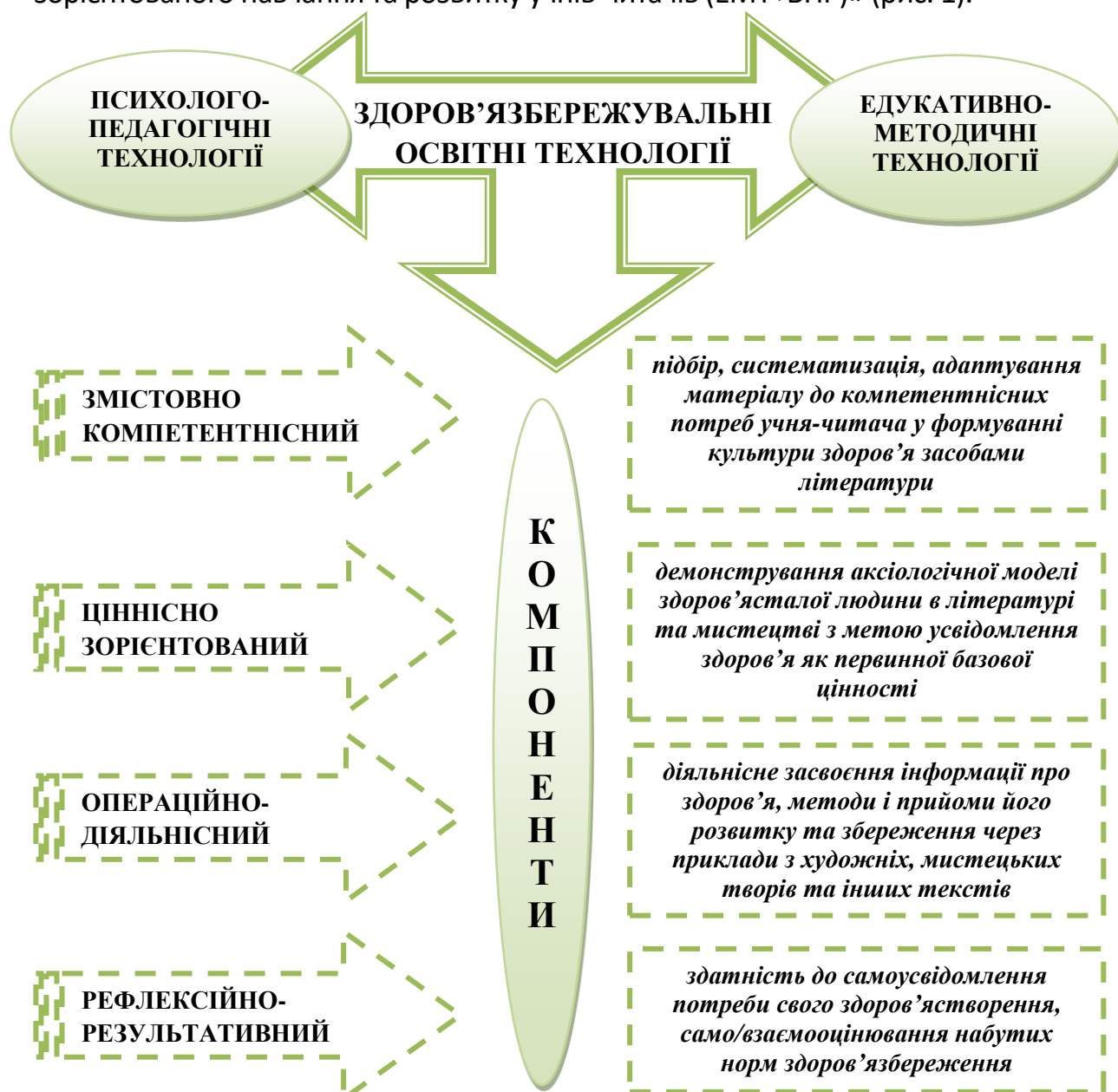


Рис. 7. Компоненти здоров'язбережувальних технологій у системі літературної освіти

Джерело: складено самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)

#### 4.4. Валеологічно зорієнтоване літературне заняття та його компоненти

Важливим елементом здоров'язберезувальних освітніх технологій у системі літературної освіти є валеологічно зорієнтовані урок/заняття літератури.

**Валеологічно зорієнтоване літературне заняття – така форма організації літературної діяльності її суб'єктів, де кожний дбає про збереження та підвищення запасу своїх життєвих сил від початку до кінця, формуючи свою ціннісну модель здоров'ясталої людини, щоб досягти планованого читацького результату.**

Компоненти здоров'язберезувального уроку/заняття визначено М. С. Гончаренко, С. Є Лупаренко, Н. В. Масловою, Н. В. Антоненко, учителями-філологами: В. Тур, Н. Немченко (Харківська область), Т. Синявською, А.-М. І. Богосвятською (Львів), які впроваджують біоадекватну (природовідповідну) методика, та іншими. До валеологічно зорієнтованого літературного заняття віднесемо такі компоненти:

- позитивне емоційне налаштування: прийоми жестово-мімічно-словесного привітання, прийоми жестово-мімічно-словесної подяки/оцінки, музикотерапевтичні прийоми, релаксаційні дії;
- активне міжособистісне спілкування: ситуації співпраці в парі (статичній/динамічній), групі з наступною взаємодячністю, етичним прощанням, привітанням тощо;
- психолого-дидактичні засоби та дії: використання логіко-семіотичних моделей (ЛСМ) (за В. І. Шуляром), «образонів» (за Н. В. Масловою, Н. В. Антоненко), предметів для тактильного сприйняття, імітаційно-звукових засобів, предметів та речей, пов'язаних із літературно-мистецькою темою;
- санітарно-гігієнічні вимоги: провітрювання, температурний режим, освітлення;
- фізично-оздоровчі дії: фізхвилинки/паузи, гімнастика для очей, пальців, ігрові руханки, тактильні вправи;

- розташування меблів (по периметру уздовж стін чи півколом для забезпечення відчуття себе в колективі, творчому взаємозв'язку, єдності спілкування та діяльності); доречне використання одномісних парт, парт-конторок (для роботи стоячи) із метою мобільного трансформування їх для поєднання індивідуальної та колективної роботи; використання стаціонарних парт – «круглих» столів для групової роботи.

#### **4.5. Валеологічно зорієнтоване заняття та його засоби: з досвіду роботи Людмили Забашти**

У системі мовно-літературної освіти урахування названого вище здійснено філологом із Києва Людмилою Іванівною Забаштою, яка в 1992 році, на наші запитання, приїздила до освітян Жовтневого району Миколаївської області і ділилася досвідом із колегами. Свою методичку і технологію заняття Л. І. Забашта представила в книзі «Узагальнення й систематизація знань з української мови». Повторення й узагальнення лінгвістичного матеріалу вчителем здійснювалося за допомогою схеми-опори (моделі) («образонів», якщо послуговуватися термінологією Н. В. Маслової, Н. В. Антоненко з «ноосферної освіти»). Ось як це подала слухачам Л. І. Забашта під час зустрічі та у своїй публікації:

*Усі схеми-опори підпорядковані виховній, пізнавальній і навчальній меті. Форми для схем-опор підібрано не випадково. Кожна схема несе в собі асоціативні образи: народного музичного інструмента, колеса, воза, будівлі – витвору людських рук, і образи природи – сонця, людини. Усі ці образи – носії краси природи і духовності. Це дає можливість дитині сприймати світ через форму, колір, звук, ритм, допомагає уявляти і фантазувати. Водночас кожна частина (схема, піктограма, малюнок) будь-якої схеми-опори виконує на заняттях конкретну роль.*

*Схема охоплює узагальнений теоретичний матеріал із мови (це може бути до всього розділу, до декількох занять, до одного – як учителю й учням зручно), частини схеми нумеруються.*

На основі схеми вчитель проводить пояснення теоретичного матеріалу, учень закріплює його в класі і вдома. Піктограма, яка означає малюнкове спрощене зображення предметів, понять, що заміняє слово, виконує на занятті перехідну узагальнену модель до малюнка і водночас допомагає нам швидко перевірити знання учнів із теоретичного матеріалу під час групової, міжгрупової роботи та самоперевірки знань.

Учень, вибравши слова із тексту-опори, що ілюструють правило, розміщує ці слова в ту частину піктограми, номер якої збігається із номером схеми, а потім сам учень чи товариш звіряє із правилом, яке формулюється у схемі. Можна аналогічно перевірити знання правил. Запис у піктограмі ведеться чорним простим олівцем, щоб можна було легко стерти написане гумкою, а піктограму використати знову.

Малюнок – це вже художній образ, який застосовується для написання оригінальних, самобутніх текстів (творів). Схеми, піктограми, малюнки до однієї й тієї ж теми можуть бути різними. Це залежить від загального задуму всього сценарію чи за одним розділом (темою), чи за кількома. Наприклад, за темою «Текст. Стили мовлення» створено схему (модель) на основі поєднання трикутників, прямокутників, піктограму – у вигляді хати і малюнок «Хата». Дехто з учнів розробив піктограму, малюнок у вигляді храму, палацу, інші сприйняли зовсім в іншому образному осмисленні «Текст. Стили мовлення» і зобразили схеми-опори у вигляді метеликів, бджіл, соч тощо. Отже, створення схем-опор сприяє розвитку уяви, фантазії. Або в схемі-опорі, де закладено теоретичний лінгвістичний матеріал, наприклад, із фонетики, з'являється схема, піктограма, малюнок «Кувиці, або свиріль»; орфографія – «Колесо», будова слова, словотвір – «Сонце», частини мови – «Віз», дієслово та його форми – «Козак Мамай», синтаксис: просте і складне речення, пунктуація – «Дівчина з відрами», синтаксис: просте речення – «Вітряк» (деякі зразки подано далі).

Схеми-опори, піктограми, малюнки за схемами виконані в кольорі, але ми маємо змогу подати лише чорно-білі зразки. Схема-опора дає зрозуміти учневі, що правило не може бути саме по собі, що воно є частинкою мовного цілого, і якщо не оволодіти хоча б одним із цих

правил, то не можна грамотно висловлювати думки, грамотно писати. Водночас схеми-опори дають зрозуміти, що кожен розділ науки перебуває в тісному зв'язку з іншими розділами, без знань яких неможливо досягти грамотності.

Працюючи за схемами-опорами, маємо можливість принагідно повторювати близькі до теми питання. Наприклад, за схемою-опорою «Будова слова і словотвір» повторюємо: правопис префіксів, суфіксів, творення, правопис складних слів тощо. Схеми-опори допомагають здійснювати і міжпредметні зв'язки: мови з геометрією (для схем використовуються геометричні фігури), із літературою, образотворчим мистецтвом, етнографією, фольклором, музикою.



Рис. Схеми-опори Л. І. Забашти: схема, піктограма, малюнок подано за виданням  
(Забашта Л. І., 1991, с. 59, 91, 109, 125).

Висновки, перспективи дослідження. Очевидним стає, що об'єднання викладеного вище в систему забезпечить валеологічний простір сучасного уроку/заняття літератури (і не тільки) як основних (на сьогоднішній день) форм організації навчання. Валеологізація уроку/заняття літератури сприятиме реалізації ідеї «медичної педагогіки» (за В. О. Сухомлинським), здоров'язбережувальної педагогіки, забезпечуватиме суб'єктам літературної освіти (учителю-філологу й учню-читачу) збереження та збільшення їхніх життєвих сил від початку до кінця заняття.

Валеологічно змодельовані урок/заняття та зреалізовані у практичній діяльності мають не тільки засвідчити свою життєздатність, а й виховувати та стимулювати в суб'єктів літературної освіти бажання жити, діяти за здоров'язбережливими приписами й потребами. Важливо, щоб після такого уроку/заняття кожен відчув і пережив радість зустрічі один-з-одним, із літературно-мистецьким явищем, зрозумів, що життя – це чудо, дароване Вищими силами, і наше завдання – наповнювати своє тіло й душу позитивом. Надалі маємо з'ясувати особливості уроків/занять літератури валеологічного спрямування та запропонувати методичні моделі або/і навчальні ситуації, що забезпечуватимуть формування здоров'язбережувальної компетентності.

## **Висновки до четвертого розділу**

1. Подано теоретико-методичне обґрунтування використання системи принципів, методів і прийомів валеологізації уроку/заняття літератури. Запропоновано як загально-методичні, так і специфічні методи та прийоми уроків/занять у системі літературної освіти школярів. До загальнометодичних принципів, які визначають зміст, організаційні форми й методи освітнього процесу, узгоджуючись із цільовим спрямуванням здоров'язбережувальної технології, віднесемо: принцип системності, послідовності, наступності, наочності, активності, неперервності, доцільності тощо. До специфічних принципів належать: урахування індивідуальних і вікових особливостей учня-читача; усебічно

та гармонійно розвиненої читацької особистості; валеологічно оздоровлювальної спрямованості літературної освіти; комплексного міждисциплінарного спрямування літературної освіти й читацької діяльності; відповідальності за своє здоров'я читача та здоров'я оточення під час літературної практики; зв'язку літературної освіти з практикою читацької діяльності; узгодженості санітарно-гігієнічних норм і читацької діяльності школярів тощо. Вони забезпечили системність дій суб'єктів уроку/заняття.

2. Виписано організаційні форми та методи валеологізації освітнього процесу, що узгоджуються з цільовим спрямуванням прийомів здоров'язберезувальної технології. Виокремлено дві групи методів навчання/учіння: загальнопедагогічні та специфічні для реалізації здоров'язберезувальної стратегії в системі літературної освіти. До загальнопедагогічних віднесли методи навчання/учіння в системі літературної освіти учня-читача: 1) пояснювально-ілюстративний (рецептивно-репродуктивний); 2) метод читання, переказування, оповіді художнього твору; 3) евристичний, дослідно-пошуковий, проблемний; 4) творчо-синтетичний. Специфічні методи/прийоми – програмно-проектувальний і моделінгово-аудіовізуальний, а серед них: художня оповідь; дидактичне оповідання; лекція-візуалізація; статичне й динамічне демонстрування літературно-мистецького матеріалу; ілюстративно-демонстраційне представлення теоретико-критичного матеріалу; практико-тренінговий (із виразного читання; аналізу й інтерпретування художнього твору тощо); ситуативно-ігровий.
3. Запропоновано класифікатор прийомів реалізації здоров'язберезувальної стратегії уроку/заняття літератури: профілактико-захисні, компенсаторно-нейтралізуювальні, стимулювально-підтримувальні, інформаційно-навчальні.
4. Подано визначення «валеологічно зорієнтований урок/заняття літератури». Валеологічно зорієнтоване літературне заняття – така форма організації літературної діяльності її суб'єктів, де кожен дбає про збереження та підвищення запасу своїх життєвих сил від початку до кінця,



формує свою ціннісну модель здоров'ясталої людини, щоб досягти планованого читацького результату.

5. Представлено авторську модель «Компоненти здоров'язбережувальних технологій у системі літературної освіти школярів». Основними групами здоров'язбережувальних освітніх технологій є: організаційно-педагогічні технології (ОПТ), психолого-педагогічні технології (ППТ), навчально-виховні технології (НВТ). Компоненти здоров'язбережувального навчання і виховання, які виділяють учені, беремо за основу для едукативно-методичної технології валеологічно зорієнтованого навчання та розвитку (ЕМТ+ВНР). Опрацьовані матеріали представляємо схемою з уживанням поняття «здоров'язбережні освітні технології» (ЗОТ), «едукативно-методичні технології валеологічно зорієнтованого навчання та розвитку учнів-читачів (ЕМТ+ВНР)».
6. Зроблено огляд деяких практик реалізації компонентів/засобів для здоров'язбережувального уроку/заняття в системі мовно-літературної освіти. Вивчено методику і технологію заняття Л. І. Забашти під час її тренінгів і матеріалів, які описано в книзі «Узагальнення й систематизація знань з української мови». Повторення й узагальнення лінгвістичного матеріалу здійснювалося за допомогою схеми-опори (моделі) («образонів», термінологій Н. В. Маслової, Н. В. Антоненко з «ноосферної освіти», як «логіко-семіотична модель» у нашому варіанті).

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богосвятська А.-М. І. Біоадекватна (ноосферна) практика літературної освіти : уроки за біоадекватною технологією / А.-М. І. Богосвятська // Зарубіжна література в школах України. – 2012. – № 4. – С. 16–22.
2. Богосвятська А.-М. І. Здоров'язбережувальні та здоров'ятворчі технології на уроках світової літератури / А.-М. І. Богосвятська // Зарубіжна література в школах України. – 2012. – № 6. – С. 14–16.
3. Богосвятська А.-М. І. Як зробити смачний, ароматний, кольоровий урок літератури : методичний посібник / А.-М. І. Богосвятська. – Львів : Норма, 2015. – 136 с.

4. Ващенко О. М. Готовність учителя до використання здоров'язбе-рігаючих технологій у навчально-виховному процесі / О. М. Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 8. – С. 1–6.
5. Гончаренко М. С. Поняття «валеопедагогіка» та «педагогічна валеологія» у психолого-педагогічній літературі / М. С. Гончаренко, С. Є. Лупаренко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – № 1. – С. 30–38.
6. Забашта Л. І. Узагальнення й систематизація знань з української мови. 10 клас : посібник для вчителя (з досвіду роботи) / Л. І. Забашта. – К. : Освіта, 1991. – 160 с.
7. Кочерга Є. В. Місце здоров'язберезувальної компетентності у структурі професійної компетентності вчителя / Є. В. Кочерга. – Збірник наукових праць Л'ОГОΣ, 2020. – С. 64–66.
8. Лавріненко Л. І. Педагогіка здоров'язбереження в умовах Нової української школи /Л. І. Лавріненко // Педагогіка здоров'я : збірник наукових праць ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Чернігів, 27–28 вересня 2019 р.). – Чернігів, 2019. – 392 с. – С. 118–122.
9. Лавріненко Л. І. Сучасні підходи до здоров'язберезувального уроку в освітньому процесі Нової української школи / Л. І. Лавріненко // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка : збірник наукових статей у двох частинах. Частина 1 / За заг. ред. О. В. Зосименко. – Суми : ФОП Цьома С. П., 2018. – 360 с. – С. 40–43.
10. Лапаєва С. Сучасні напрями валеологізації навчальних предметів / С. Лапаєва // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Вип. 8. – Київ-Вінниця : ООО «Планер», 2005. – 547 с. – С. 54–58.
11. Рыбина И. Р. Педагогические условия формирования здоровье-сберегающей компетентности учащихся на уроке : диссертация кандидата педагогических наук : 13.00.01 / И. Р. Рыбина. – Орел, 2011. – 199 с.

12. Селье Г. От мечты к открытию. Как стать ученым / Г. Селье, пер. с англ. Н. И. Войскунской; общ. ред. М. Н. Кондрашовой, И. С. Хорола; послесл. М. Г. Ярошевского, И. С. Хорола. – М. : Прогресс, 1987. – 368 с.
13. Шевчук О. А. Процес формування індивідуальної системи валеологічних знань на рівні функції через валеологізацію математики та алгебри в основній школі / О. А. Шевчук // Збірник науково-практичної конференції «Розвиток особистості та професіоналізму фахівця в системі неперервної освіти в контексті викликів ХХІ століття» (19–22 жовтня 2011 року, м. Чернівці). – Вип. 576. Педагогіка і психологія. – Чернівці : Чернівецький ун-т, 2011. – 208 с. – С. 199–205.
14. Шуляр В. И. Валеологизация современного урока литературы: императивы Василия Сухомлинского и современных ученых / В. И. Шуляр // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия : Педагогика, психология. – 2015. – № 3 (22). – С. 185–190.
15. Шуляр В. І. Валеологічні стратегії сучасного уроку літератури в умовах природовідповідної (ноосферної) освіти : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 152 с.
16. Шуляр В. І. Едукативний потенціал валеологізації сучасного уроку/заняття літератури / В. І. Шуляр // Вересень. – 2021. – № 1. – С. 12–22.

## METHODICAL STRATEGIES AND TACTICS OF VALEOLOGIZATION OF THE MODERN LITERATURE LESSON

*(article two)*

### ***Methodical principles of valeologization of the modern literature lesson***

*The author of the article gives a theoretical and methodological justification how to use the system of principles, methods and techniques of valeologization of a literature lesson. He proposed both general and specific methods and*

*techniques of lessons in the system of literary education of schoolchildren. The article contains a number of general-methodical and specific principles of valeologically oriented literature lesson. They will ensure the systematic actions of the participants of the lesson. Organizational forms and methods of valeologization of the educational process are described. These principles are consistent with the target direction of health technology. To implement a health strategy in the system of literary education, two groups of teaching / learning methods have been identified: general pedagogical and specific. The author proposes a classifier of methods for implementing the health strategy of the literature lesson. For readers, the definition of "valeologically oriented literature lesson" is given. The author's model "Components of health technologies in the system of literary education of schoolchildren" is presented. An overview of some practices in the implementation of components / tools for health lessons in the system of language and literature education is given. Now valeologization of a lesson or/and subjects is being actively studied by scholars and implemented by practitioners. Some subjects were discussed in the previous (first) article. Here are some of these subjects from general to specific: Pedagogy of Health in the New Ukrainian School (Lydia Lavrinenko, 2019), Modern Areas of Valeologization of Subjects (Svitlana Lapayenko, 2005), Peculiarities of the Process of Forming the Individual System of Valeological Knowledge through Valeologization of Mathematics and Algebra (Olena Shevchuk, 2011), Health Aspects of the School Lesson (Iryna Rybina, 2011), the Literature Lesson from the Position of Bioadequate Learning Technology (Anna-Maria Bogosvyatska, 2015), Modern Approaches to the Health Lesson in the Educational Process of the New Ukrainian School (Lydia Lavrinenko, 2018).*

**Keywords:** *classifier of methods of the health strategy; health technology; methods and techniques of valeologization of the literature lesson; principles; valeologically oriented literature lesson; valeologization of the educational process.*

## REFERENCES

1. Bohosviatska, A.-M. (2012). Bioadekvatna (noosferna) praktyka literaturnoi osvity: [uroky za bioadekvatnoiu tekhnolohiieiu]

- [Bioadequate (noosphere) practice of literary education: [lessons on bioadequate technology]]. *Zarubizhna literatura v shkolakh Ukrainy*, 4, 16–22 (ukr).
2. Bohosviatska, A.-M. (2015). *Yak zrobyty smachnyi, aromatnyi, kolorovyi urok literatury* [How to make a tasty, fragrant, colorful lesson of literature]. Lviv: Norma (ukr).
  3. Bohosviatska, A.-M. (2012). *Zdoroviazberezhualni ta zdoroviatvorchi tekhnologii na urokakh svitovoi literatury* [Health-preserving and health-creating technologies in the lessons of world literature]. *Zarubizhna literatura v shkolakh Ukrainy*, 6, 14–16 (ukr).
  4. Honcharenko, M. & Luparenko, S. (2010). *Poniattia «valeopedagogika» ta «pedagogichna valeologiya» u psykholoho-pedagogichnii literaturi* [The concept of "valeopedagogy" and "pedagogical valeology" in the psychological and pedagogical literature]. *Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 1, 30–38 (ukr).
  5. Kocherha, Ye. (2020). *Mistse zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti u strukturі profesiinoi kompetentnosti vchytelia* [The place of health competence in the structure of professional competence of teachers]. *Zbirnyk naukovykh prats ЛОХОС*, 64–66 (ukr).
  6. Lapaieva, S. (2005). *Suchasni napriamy valeologizatsii navchalnykh predmetiv* [Modern directions of valeologizatsii subjects]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, vyp. 8. Kyiv-Vinnytsia: OOO «Planer», 54–58 (ukr).
  7. Lavrinenko, L. (2019). *Pedagogika zdoroviazberezhennia v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly* [Pedagogy of health in the New Ukrainian school]. *Pedagogika zdorovia*, 118–122 (ukr).
  8. Lavrinenko, L. (2018). *Suchasni pidkhody do zdoroviazberezhualnoho uroku v osvitnomu protsesi Novoi ukrainsko shkoly* [Modern approaches to health-preserving lesson in the educational process of the New Ukrainian school]. *Osvitni innovatsii: filosofiia, psykholohiia*,

- pedagogika*, 1, 40–43 (Ed. O. V. Zosymenko. Sumy: FOP Tsoma S. P. (ukr).
9. Rybina, I. R. (2011). *Pedagogicheskie uslovija formirovanija zdorov'esberegajushhej kompetentnosti uchashhihsja na uroke* [Pedagogical conditions of formation of health-preserving competence of pupils at a lesson]. (Candidate's thesis). Orel (rus).
  10. Sel'e, G. (1987). *Ot mechty k otkrytiju: Kak stat' uchenym* [From dream to discovery: How to become a scientist [Trans. from English N. I. Voiskunskaya; ed. M. N. Kondrashova, I. S. Khorola]. M.: Progress (rus).
  11. Shevchuk, O. (2011). Protses formuvannia indyvidualnoi systemy valeolohichnykh znan na rivni funktsii cherez valeolohizatsiiu matematyky ta alhebry v osnovnii shkoli [The process of forming an individual system of valeological knowledge at the level of function through valeologization of mathematics and algebra in primary school]. Zbirnyk naukovo-praktychnoi konferentsii «Rozvytok osobystosti ta profesionalizmu fakhivtsia v systemi neperervnoi osvity v konteksti vyklykiv XXI stolittia», vyp. 576. *Pedahohika i psykholohiia*, 199–205. Chernivtsi: Chernivetskyi un-t (ukr).
  12. Shuliar, V. I. (2021). Edukativnyi potentsial valeolohizatsii suchasnoho uroku/zaniattia literatury [Educational potential of valeologization of a modern lesson/literature lesson]. *Veresen*, 1, 12–22 (ukr).
  13. Shuliar, V. I. (2012). *Valeolohichni stratehii suchasnoho uroku literatury v umovakh pryrodovidpovidnoi (noosfernoi) osvity* [Valeological strategies of a modern literature lesson in the conditions of nature-appropriate (noosphere) education]. Mykolaiv: OIPPO (ukr).
  14. Shuljar, V. I. (2015). Valeologizacija sovremennogo uroka literatury: imperativy Vasilija Suhomlinskogo i sovremennyh uchenyh [Valeologization of a modern lesson in literature: the imperatives of Vasily Sukhomlinsky and modern scientists]. *Vektor nauki*

*Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika, psihologija, 3 (22), 185–190 (rus).*

15. Vashchenko, O. (2006). Hotovnist uchytelia do vykorystannia zdoroviazberihaiuchykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnomu protsesi [Teacher's readiness to use health-preserving technologies in the educational process]. *Zdorovia ta fizychna kultura, 8, 1–6 (ukr).*
16. Zabashta, L. (1991). *Uzahalnennia y systematyzatsiia znan z ukrainskoi movy. 10 klas* [Generalization and systematization of knowledge of the Ukrainian language. Grade 10]. K.: Osvita (ukr).

## V. МЕТОДИЧНІ МОДЕЛІ (НАВЧАЛЬНІ СИТУАЦІЇ) ЛІТЕРАТУРНИХ ЗАНЯТЬ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

---

*Автор розділу запропонував можливі варіанти конструювання моделей навчальних ситуацій у системі літературної освіти школярів на засадах компетентнісного, діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів. Моделі узгоджуються із затвердженим Державним стандартом базової середньої освіти та модельними програмами, схваленими Міністерством освіти і науки України. Подано змістове наповнення понять: «логіко-семіотична модель», «навчальна ситуація», «компетентнісно-діяльнісне заняття з літератури». Зацікавленим читачам наведено програму орієнтовних дій учня-читача для роботи з художнім твором й усвідомлення теоретико-літературних понять. Програму вибудовано з урахуванням технологічних особливостей. Вона містить розгорнутий і стягнений варіанти дій суб'єктів літературної освіти: «ООДЧ» (орієнтовна основа дій учня-читача).*

*Нами подано набір можливих навчальних ситуацій, на основі яких буде сконструйоване вивчення того чи іншого поняття або/і моделі самого заняття з літератури. Навчальні ситуації репрезентовано так: «типи оповідачів художнього твору», «погляд автора», «настрій» художнього твору», «література як мистецтво слова», «художня література і види мистецтва», «сюжет художнього твору», «портрет і його види», «імпресіонізм». Автор навів зразки імпресіоністичних творів, що підготовлено в результаті реалізації запропонованих навчальних моделей.*

**Ключові слова:** імпресіонізм; компетентнісно-діяльнісне літературне заняття; література як мистецтво слова; логіко-семіотична модель; навчальна ситуація; «настрій» художнього твору; погляд автора; портрет і його види; сюжет художнього твору; типи оповідачів художнього твору; художня література і види мистецтва.



## 5.1. Логіко-семіотична модель як засіб конструювання понять і термінів у системі літературної освіти

Конструювання моделей занять із літератури взагалі та навчальних ситуацій під час вивчення літературної теми – одна з найважливіших операцій у професійній діяльності вчителя-філолога. Концепція «Нова українська школа» та Державний стандарт базової середньої освіти зорієнтовують учителя на реалізацію трьох стратегій: компетентнісної, діяльнісної та особистісно зорієнтованої.

Означена проблема в системі літературної освіти є предметом вивчення низки науковців і вчених, зокрема: компетентнісну складову розглядають Г. Л. Бійчук, В. О. Братко, Н. М. Логвіненко, С. П. Паламар, В. М. Тименко, А. М. Фасоля, З. О. Шевченко; діяльнісний підхід охарактеризовано в теоріях: розвивального навчання (В. В. Давидов і Д. Б. Ельконін); поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін); формування перцептивних дій (А. В. Запорожець); проблемного навчання (психологи – Д. М. Богоявленський, Т. В. Кудрявцева; дидактики – М. О. Данилов, І. Я. Лернер); діяльнісної стратегії розвитку читацької компетентності (А. А. Сергієнко, О. А. Слижук, І. І. Сорочук, А. В. Усатий, А. М. Фасоля), особистісно зорієнтованого навчання в системі літературної освіти (С. І. Сафарян, А. А. Сергієнко, Г. Л. Токмань, А. М. Фасоля, Т. О. Яценко).

Для нашого дослідження та конструювання компетентнісно-діяльнісного літературного заняття важливо враховувати напрацювання теоретиків і практиків, а саме: конструювання ситуацій вибору на технологічному рівні (І. М. Солдатової), алгоритм конструювання різноманітних занять (І. В. Алексеєнко, Т. Л. Гавриленко, І. А. Княжева, Л. М. Кузьомки).

**Мета розділу** – представити зацікавленому читачу можливі варіанти конструювання моделей навчальних ситуацій у системі літературної освіти школярів на засадах компетентнісного, діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів. **Завданнями є:** з'ясувати змістове наповнення понять: «логіко-семіотична модель», «компетентнісно-діяльнісне літературне заняття»; вибудувати програму орієнтованих дій учня-читача для

роботи з художнім твором й усвідомленням теоретико-літературних понять; запропонувати набір можливих навчальних ситуацій, на основі яких буде сконструйовано вивчення того чи іншого поняття або/і моделі самого заняття з літератури.

Подані далі зразки методичних моделей літературних занять, навчальних/освітніх ситуацій представляють лише один із можливих методів і прийомів природовідповідного сприйняття й усвідомлення інформації учнями-читачами для досягнення планованого (гарантованого) кінцевого результату у процесі розгляду літературної теми з використанням логіко-семіотичних моделей (ЛСМ).

Вивчення літератури за різними програмами розпочинається з розуміння: «що таке література», «що таке художня література», «слово в житті людини», «образне слово», «художня література як мистецтво слова», «види мистецтва» (наприклад, за модельними програмами української літератури за редакцією Таміли Яценко, 5 клас, 2021, с. 12). На перший погляд, просте завдання, але для нас важливо, щоб учні-читачі могли чітко уявляти «ролі» кожного суб'єкта під час набуття літературної освіти та творення продукту літератури – художнього/мистецького твору. Логічно буде поставити питання школярам: із чим асоціюється поняття «література». За численні роки експериментально-дослідної роботи (початок – 1993–1994 н. р.) п'ятикласники називали: книга, письменник, читач (-і), бібліотека та інше. Щоб візуалізувати складні теоретико-літературні поняття та «ввімкнути» як логічне, так і образне мислення, маємо задіяти дві півкулі головного мозку, якнайбільшу кількість каналів одержання та сприйняття інформації. Для цього автор використовує **логіко-семіотичні моделі (ЛСМ)**. Назване поняття розуміємо як утворення, що конструюється вчителем літератури зі спеціальних знаків, символів, структурних схем, нормативних конструктів (висловів, ключового слова/слів, базових/фонових понять і термінів) для передачі різноманітної інформації учням-читачам. Такі ЛСМ подаються як статичні, так і динамічні. Останні є домінуючими під час формування компетентного читача, здатного легко відтворювати, адаптувати та трансформувати почуту інформацію для виконання таких

продуктивних читацьких дій, що засвідчать його акмерівень на сьогоднішній день. Звичайно, такі моделі, схеми не повинні тяжити над художнім словом, мають використовуватися тільки дозовано, із залученням інших прийомів для досягнення читацького результату та естетичного задоволення від художнього твору, його прочитання, аналізу, інтерпретування.

## 5.2. Логіко-семіотична модель «Література», «Читач і його ролі» у динаміці

Використання логіко-семіотичних моделей, як один із дійових засобів, продемонструємо під час вичення літературної теми. Саме логіко-семіотичні моделі враховують ВАК-стратегію, цілісність мислення школяра тощо. Такі моделі допомагають складне продемонструвати шляхом візуалізації, що полегшує учням-читачам сприймати інформацію. Задіюємо обидві півкулі головного мозку дитини. Такий підхід забезпечує врахування особливостей школярів Зет-покоління та ґрунтовність оволодіння теоретичним матеріалом. Наприклад, після розпочатої розмови на першому уроці перед учнями з'являється символ № 1, що нагадує «книгу», у якій нічого не написано, є «чисті листи». Для нас важливо з'ясувати: що вона собою символізує, про що розповідає, для чого необхідна людині, як «твориться» (не технічно, а як «народжується» художній твір) і хто є творцями (автор – письменник, читач (-і) – школяр (-і)). Після того додається символ «автор-письменник», «учень-читач», визначаються їхні ролі: перший «пише», створює умовні картини життя людей, подій, описує щось, передає почуття; а також на першому уроці кожен із суб'єктів літературної освіти має зрозуміти, що почуте/прочитане/ побачене він «оцінює», «висловлює свою думку, погляд, своє ставлення» тощо. Для реалізації останнього автор поступово додає необхідні елементи до поданої «книги»: № 2 – «автор-письменник» – **А**, № 3 – «учень-читач» – **Ч**, № 4 – «оцінка», «ставлення», «погляд», що може збігатися в **А** і **Ч** або ні – № 5; звичайно, будь-який художній твір не може обійтися без дійових осіб, літературних

персонажів, героїв; спочатку з'являється лише один (для малих жанрових форм), а потім декілька; **А** (письменник), **Ч** (читач), **Г** (герой твору) можуть бути оповідачами (символ № 6 – «**О** – типи оповідачів») та висловлювати свою думку, ставлення, давати оцінку (№ 7 «Оцінка, погляд, ставлення») одне одному, діям і вчинкам, висловлювати та аргументувати свій погляд відкрито, із використанням підтекстів тощо; кожен із них є носієм свого «настрою» – символ № 8 («Повітряна кулька настрою»), який залежить або від обставин життя, подій, спілкування, участі активної або/і пасивної в описаному, бути свідком чи учасником тощо.

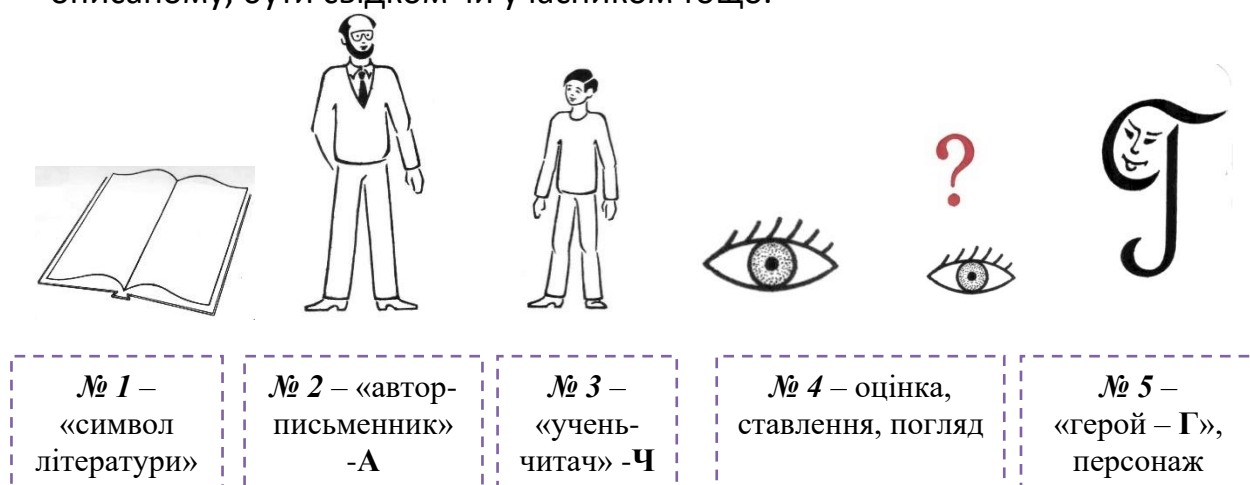
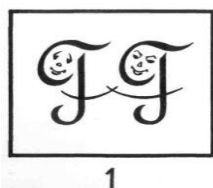


Рис. 8. Елементи, з яких складаються логіко-семіотичні моделі (ЛСМ)

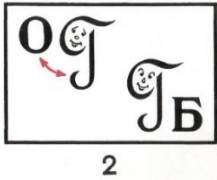
Джерело: складено самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)

## № 6. «Типи «оповідачів» художнього твору»

**ОГ – Я, МИ, ТИ, ВИ** – оповідачем може бути сам літературний персонаж, герой і вести оповідь/розмову тощо від свого імені – «Я», або – «Ми», «Ти», «Ви», що спостерігаємо найчастіше в оповіданнях;



– про подію можуть оповісти/розповісти одне одному герої, літературні персонажі;



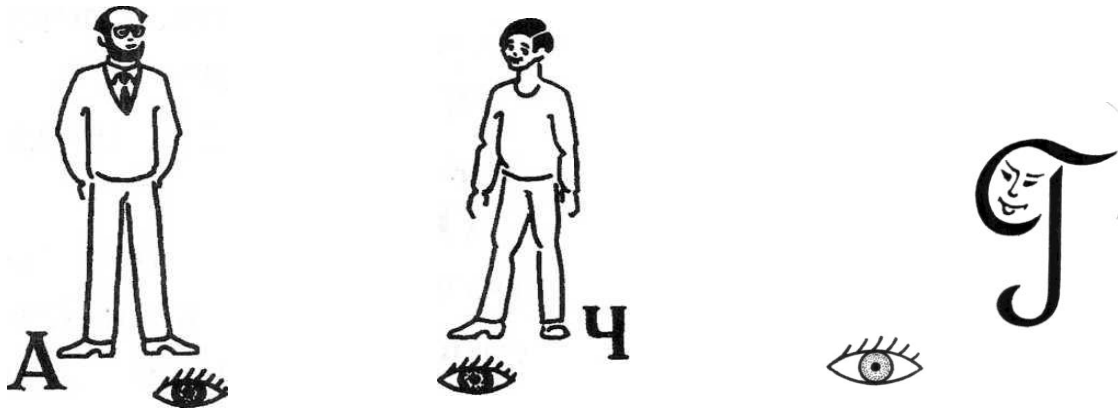
– оповідачем є герой (літературний персонаж), який розповідає про інших дійових осіб від свого імені;



– оповідачем є автор, який веде розмову/оповідь із читачем і представляє описану картину життя, умовно змодельовані ситуації, літературних персонажів тощо.

*Джерело: складено самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)*

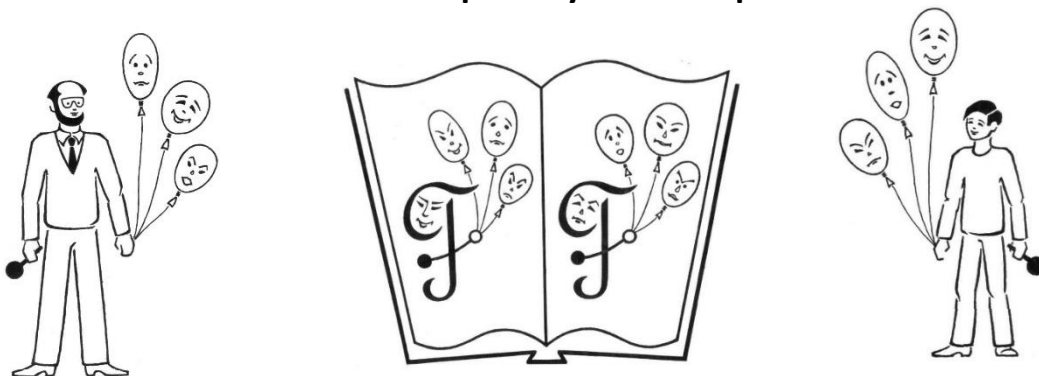
### № 7. «Оцінка, погляд, ставлення»



*Джерело: складено самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)*

Автор (письменник) – А, Читач (учень) – Ч, Герой, персонаж – Г, які в художньому творі виражають своє ставлення до описуваного, дають оцінку вчинку/вчинкам, події/подіям, висловлюють погляд.

### № 8. «Повітряна кулька настрою»

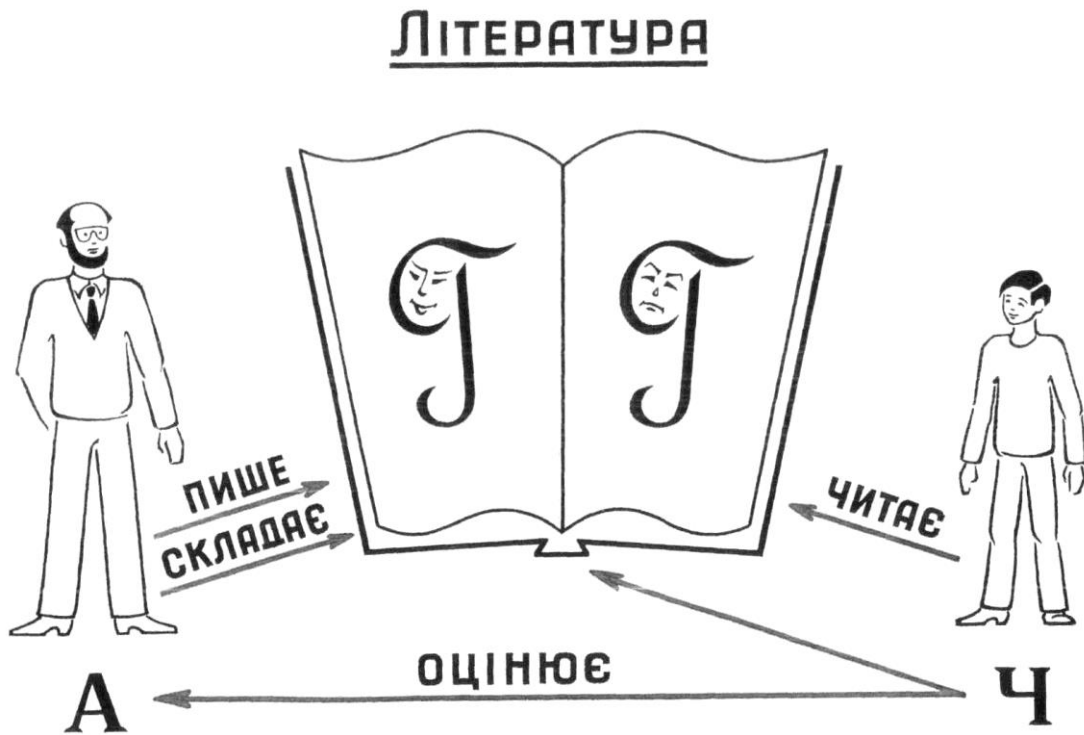


*Джерело: складено самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)*

Представлене вище пропонуємо учням-читачам поступово, принагідно, в ігрових ситуаціях, із використанням уривків художніх творів, що демонструють ту чи іншу якість літературного явища. Наприклад, до першого уроку подається тільки такий варіант логіко-семіотичної моделі (ЛСМ) «Література» (№ 1) у динаміці, з поетапним і поелементним доповненням, потім ЛСМ № 2. «Художня література» – у такий же орієнтовно спосіб; наступні (ЛСМ – 3–5) сприяють розумінню автора, літературного персонажа, учня-читача:

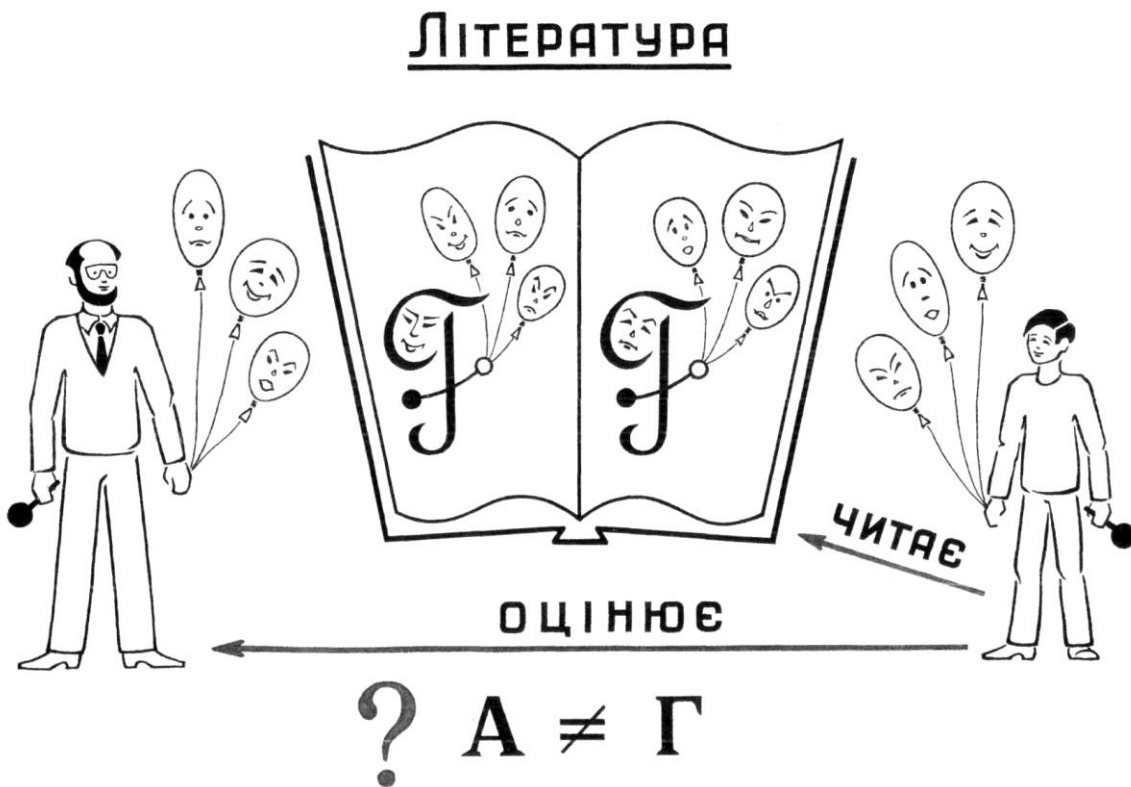
- можуть висловити своє розуміння, їхній світ наповнений своїм «настроєм», мати власну позицію та погляд щодо описаного/прочитаного тощо, що не завжди збігаються (ЛСМ-3);
- умовно змодельована подія чи картина життя автором, від імені якого може вестися розповідь, або оповідачем є ліричний герой (особливо для ліричних творів), система подій подана в різному часовому та географічному форматі та просторі тощо (ЛСМ-4);
- умовно змодельовану картину життя письменник відбиває в тексті, скориставшись фактом/фактами зі свого життя або від когось почутим/почутими, а допомагає йому в цьому уява та домисел, завдяки яким у результаті використання мовних художніх засобів у свідомості читачів з'являється художній світ описаного з відповідними образами, власним ставленням до подій, людей, явищ, предметів природи тощо;
- усе відбувається в кожного індивідуально, оцінки й ставлення можуть як збігатися, так і бути особистісними;
- важливо кожному (оповідачу-автору й учню-читачу) зрозуміти одне одного, прочитати підтекст зображеного, мати своє розуміння, щоб одержати естетичне задоволення від умовного діалогу, формувати художній і реальний світ, художнє мислення, художню свідомість тощо (ЛСМ-5); далі – ЛСМ. «Типи оповідачів» тощо.

Цілісні варіанти логіко-семіотичних моделей (ЛСМ) як результат спільної діяльності суб'єктів літературної освіти можуть матеріалізуватися в таких форматах:

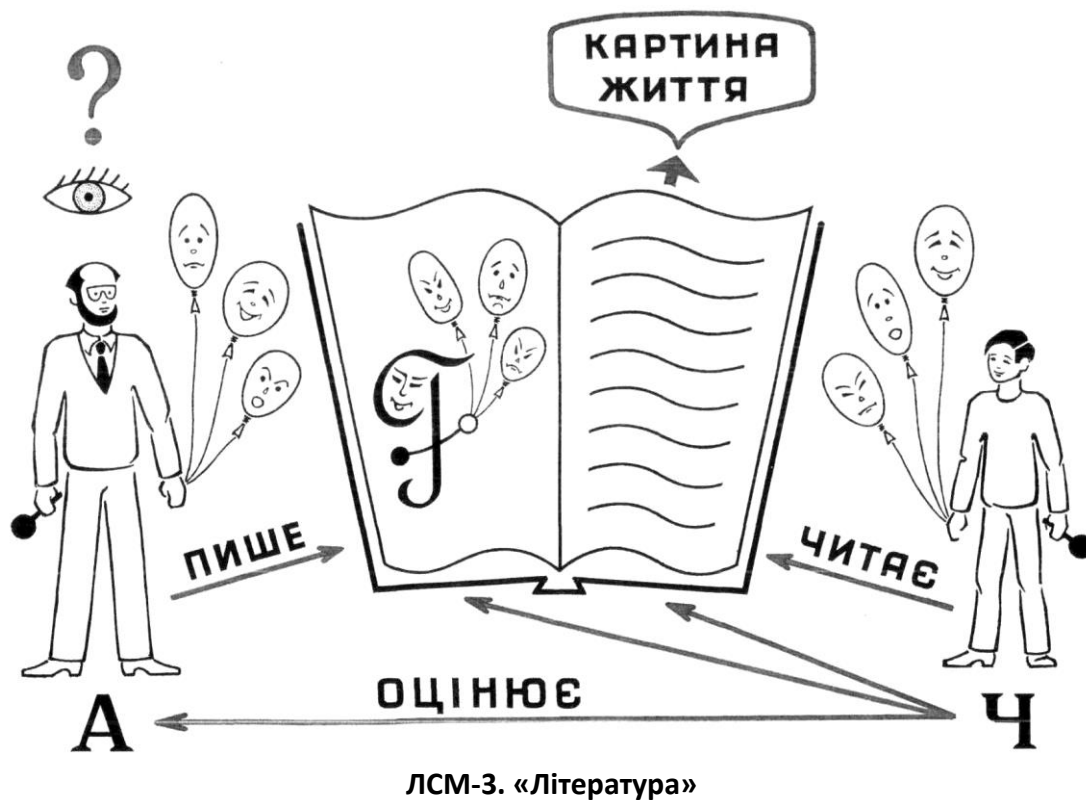


ЛСМ-1. «Література»

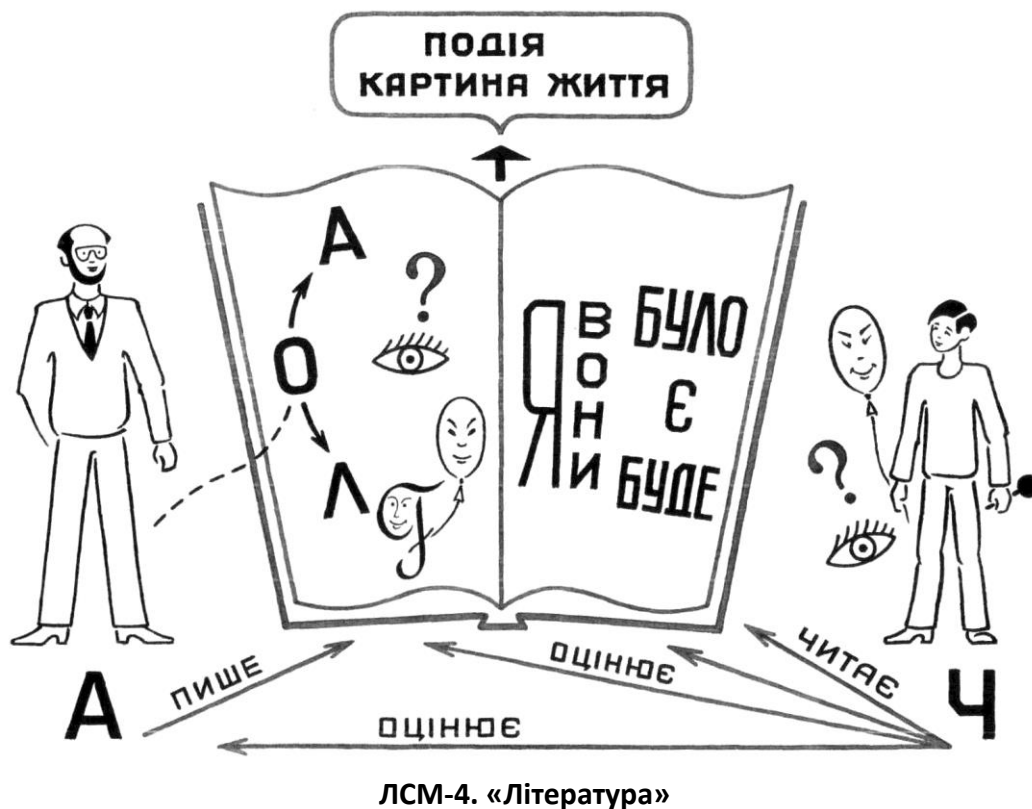
*Джерело: складено самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)*



ЛСМ-2. «Література»



Джерело: складено самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)







ЛСМ-5. «Художня література. Види мистецтва»

*Джерело: складено самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)*

### 5.3. Логіко-семіотична модель «Художня література як мистецтво слова. Види мистецтва»: статика і динаміка використання

Розкриваючи питання «Художня література як мистецтво слова. Види мистецтва», пропонуємо учням уявити своєрідну прогулянку лісом. Під час екскурсії всі зупинилися на відпочинок біля крилатого гіллястого дерева. Повівав прохолодний вітерець. Кожен на хвильку закрив очі й уявив «своє дерево», що розгалужувалося гілками, на першій було «написано» – «література», на другій – «живопис», потім кожен зробив свій напис на уявних гілках: «музика», «скульптура», «танок», «театр», «кіно». Кожен із цих видів мистецтва «живить» образ і почуття, що в кожного майстра матеріалізуються, реалізуються різними засобами. Письменник уявну картину життя відтворює за допомогою слова, живописець – фарбами,

пензлем, олівцем, у скульптора – камінь і різець, для актора – голос, міміка, жести, рухи тощо. І кожен із них є також оповідачем, який не лише сприймає побачене внутрішнім зором чи в реаліях життя був свідком або учасником, а й висловлює своє ставлення, дає оцінку, ніби вступає в розмову/дискусію/ суперечку тощо. Кожен творить свій образ із деталей, фактів, додає свої штрихи.

У результаті з'являється наступна логіко-семіотична модель (ЛСМ) «Художня література серед інших мистецтв». Учням необхідно прослухати/розглянути «картини життя», що кожен із митців подав читачеві/глядачеві/слухачеві по-своєму з використанням властивих тільки цьому мистецтву засобів. За такого підходу учням-читачем буде легше усвідомити й поняття «художній образ». Від елементарних переходимо до складніших літературно-мистецьких і художніх явищ, про які ми розкажемо далі.



#### 5.4. Логіко-семіотична модель «Сюжет»: особливості використання

Під час вивчення теми «Іван Нечуй-Левицький. «Вітрогон» ознайомимо п'ятикласників із поняттям «сюжет» (Яценко Т. О., 2021, с. 28). Пропонуємо учням уявити героїчне минуле козаків (перед цим вивчалися міфи, легенди, перекази, твори про історичне минуле) й умовно побувати «на полі бою», у козацькому коші під назвою «Сюжет». З учнями відразу з'ясуємо етимологію поняття: «**Сюжéт** (фр. *sujet* – тема, предмет від лат. – *subjectum* – підмет, суб'єкт) – 1) сукупність подій, дій, що визначають характер зображуваного; 2) система подій у літературному творі, через які

письменник розкриває характери персонажів і весь зміст твору; 3) тема, об'єкт зображення в живописному, музичному творі».

Цінним у нашій методиці є етап віднайдення точного асоціативного зображення, що «сигналізуватиме» про його змістове наповнення. Таким символічним малюнком-моделлю («образон» у ноосферній освіті) для названого поняття слугує «ланцюг», у який уписано слово «сюжет». Для учня-читача початкового рівня це «сигналізуватиме» про те, що «сюжет – це ланцюг подій» (див. ЛСМ. «Сюжет-1»). Звичайно, наступні елементи поглиблюватимуть знання, заповнюватимуть понятійно-термінологічне поле школярів і допомагатимуть формувати здатність до кваліфікованого розуміння й трансформування в читацьких діях, що матеріалізуються в художній продукт: оповідання з довільним розташуванням сюжетних елементів за вибором автора-читача. Поняття «тема твору» їм знайоме з початкової школи, уроків світової літератури та мови, тож складнощів для розуміння, як показала практика, немає. А ось із поняттям «сюжет», його елементами та комбінаціями в конкретних художніх творах є потреба попрацювати. Вирішити цю проблему ми зможемо, якщо скористаємося перевіреними методичними приписами та логіко-семіотичними моделями різного типу.

Мандруючи уявним «полем битви» (ЛСМ «Сюжет-1»), перебуваючи в «козацькому курені, коші» (ЛСМ «Сюжет-2») чи складаючи «матрьошку», учні-читачі можуть в ігровій, а потім у діловій літературній і читацькій діяльності усвідомлювати низку понять про сюжетні елементи: «експозиція», «зав'язка», «кульмінаційний момент», «розв'язка». Друга логіко-семіотична модель є цінною, на наше переконання, у тому плані, що може бути використана в динаміці на різних етапах уроку літератури: під час розгляду поняття «сюжет», вивчення та аналізу художнього твору, на етапі перевірки літературних знань (чи може учень самостійно прочитаний текст подати в логічній послідовності за автором у сюжетних елементах); під час уроку розвитку мовлення, де за заданим ланцюгом подій (сюжетних елементів) потрібно описати подію, умовно змоделювати картину життя, систему подій тощо. Подаємо деякі зразки ЛСМ «Сюжет»:



## 5.5. Логіко-семіотична модель «Портрет»: методика використання

Важливо під час формування компетентного читача демонструвати те чи інше літературно-мистецьке явище в розвитку (якщо цього і не вимагає програма). Наприклад, поняття «портрет» державна програма пропонує розглянути лише в 5 класі під час вивчення творчості Василя Короліва-Старого («Хуха-Маховинка»). Підручники подають лише елементарні відомості: «портрет у художньому творі – це словесний опис зовнішності персонажа. Може бути портрет живописний, коли чия-небудь зовнішність замальовується фарбами, олівцями, фломастерами або іншими засобами...» (Мовчан Р. В., 2005, с. 79).

У системі завдань, що запропонована автором підручника до творів, лише одне питання, пов'язане з формуванням названого поняття: «Знайди портрет Хухи в тексті. Чи відбиваються в рисах зовнішності та поведінці особливості характеру персонажа. Підтверди свою відповідь текстом» (Мовчан Р. В., 2005, с. 79). На початковому рівні, можливо цього й достатньо, але вчителю тоді треба це поняття розкрити ширше, щоб читачі-п'ятикласники могли зреалізувати завдання підручника.

Для цього наша методика передбачає введення додаткових елементів до «образонів» чи логіко-семіотичних моделей («модель»), що забезпечать сутнісне розуміння прийому в творчій діяльності письменника й учня-читача «портрет». До попередньої інформації про типи оповідачів додаємо й нову: про літературного персонажа може багато що розповісти читачеві портрет, у якому автор виділяє якусь деталь, штрих (ЛСМ «Оповідач-портрет»). Прочитання їхніх підтекстів допомагає учням довідатися щось нове про людину, по-новому її побачити, формує відповідне враження і ставлення, здатність висловити власну думку про сприйняття/прийняття, оцінити, заргументувати свій погляд. Наприклад, І. С. Нечуй-Левицький у повісті «Микола Джеря» портретною галереєю головного персонажа – Миколи – зміг представити внутрішньому зорові читачів ціле життя героя через одну яскраву деталь – очі.

Увиразнити оповідання про життя, умови, соціальний стан, світ захоплення людини можна через опис інтер'єру (ЛСМ «Оповідач-інтер'єр»). Яскравим прикладом зазначеного є опис інтер'єру кімнати, де обідає сім'я, через виокремлення образу «голоного борщу» в тарілці, що відбиває умови проживання (оповідання Тимофія Бурдуляка «Дід Макар»).

Такі прийоми можуть бути урізноманітнені, якщо учням-читачам пропонувати через модель, або «образон», передати зміст художнього твору за принципом використання логіко-семіотичного моделювання побачених картин життя учнем-читачем із застосуванням деталей (ЛСМ «Оповідач-деталь»). Це допоможе вчителю прочитати підтексти сприйняття/ несприйняття школярами їхньої оцінки вивченого твору та ставлення до нього. Наприклад, за творчістю Івана Карпенка-Карого учень запропонував таку модель, що допомагає прочитати авторську позицію читача щодо художнього твору:

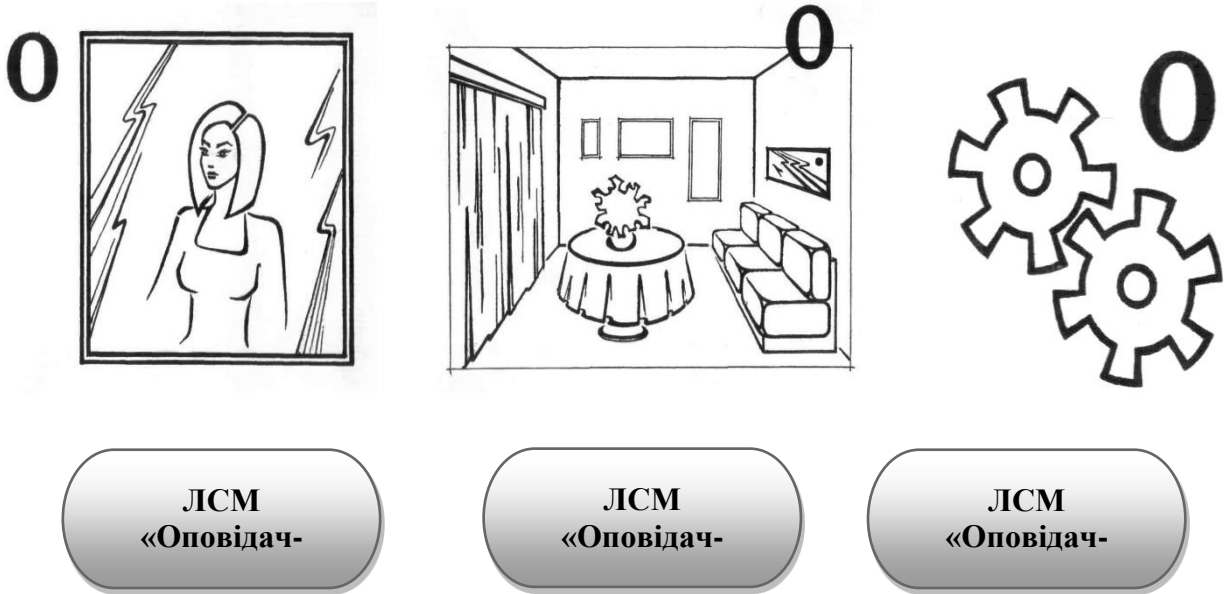


*Образ Калитки, Пузиря «з надією», що це господарі, з такими деталями: «ліки-шанс», зелений лист – віра в краще майбутнє, «горе від розуму», від тих, хто аналізує прочитане/ побачене/почуте однозначно й безапеляційно; від тих, хто виявляє своє ставлення до описаного без аргументів; не все вимірюється гаманцем, можна бути і в старому халаті, аби дії твої були спрямовані на добро (зелений лист).*

*(За творчістю Івана Карпенка-Карого) –*

**М. К., учень 10 класу.**

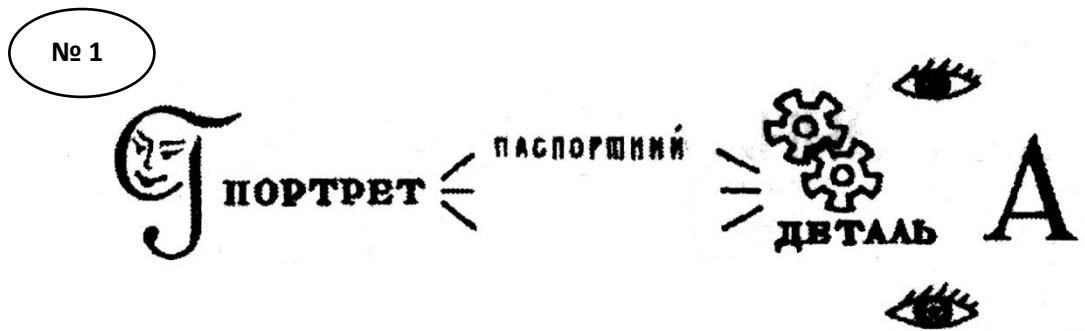
### Зразки логіко-семіотичних моделей (до «Типи оповідачів»)



*Джерело: складено самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)*

Тепер ми можемо сподіватися, що підлітки в основній школі зможуть глибше розуміти стилістичну роль описів (портретних, пейзажних, інтер'єрних, екстер'єрних) у тканині художнього твору, доцільність і необхідність деталей, умонтованих письменником в описи, віднаходити відкритий і прихований їхній підтекст. Для цього маємо подати старшокласникам види портретних описів, зокрема: паспортний, абстрактний, динамічний. Назване необхідно в динаміці звізуалізувати, щоб учень міг зрозуміти механізми творення за допомогою опису художнього образу літературного персонажа.

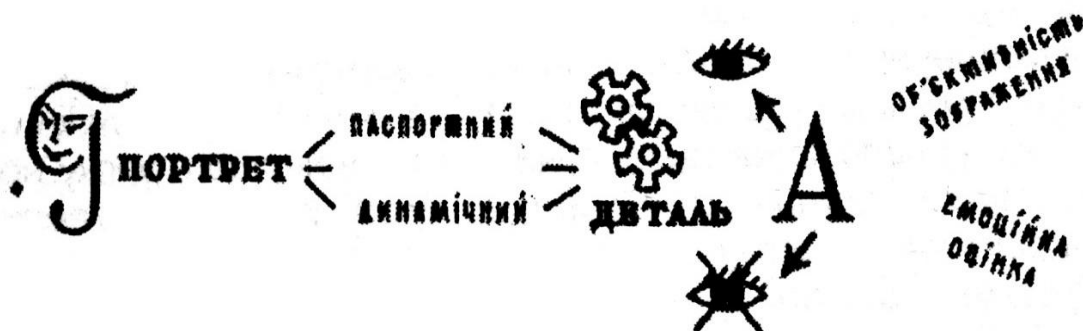
Коментар до запропонованих логіко-семіотичних моделей «Портрет»:



Одним із шляхів проникнення в тканину художнього тексту та осмислення термінів є використання опорних схем, моделей літературознавчих явищ, понять тощо. Таким поняттям є «портрет». За модельною програмою (Яценко Т. О., 2021, с. 13) під час вивчення творчості Лесі Українки, зокрема казки «Лелія», передбачено вивчення початкових відомостей про поняття «портрет», що згодом поглиблюється. Продемонструємо це на прикладі творчості І. С. Нечуя-Левицького. Роль портрета в розкритті характеру, внутрішнього світу персонажів стає зрозумілою учням-читачам у процесі їхнього «занурення» в текст. Паралельно створюємо динамічну модель «Портрет», що оживатиме на очах учнів-читачів із кожним проникненням у тканину художнього твору. Паспортний портрет, або докладний опис, дає уявлення читачам про зріст, колір волосся, очей, шкіри, форму обличчя, носа, рук, ніг, усієї постаті героя. Але в такому типі портрета письменник усе одно виділяє якусь особливість-ознаку, і підтекст цієї деталі може бути відкритий або/і прихований, щось додавати до сприйняття персонажа. Фіксуємо це в ЛСМ-1 «Портрет».

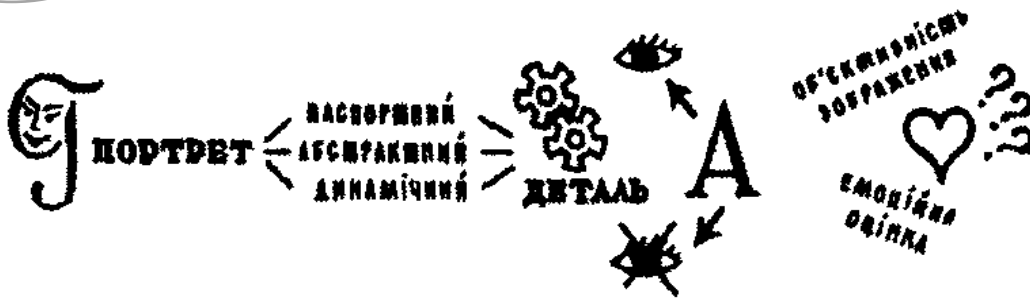
Динаміка (від гр. – сильний, сила), динамічний – здатний до руху, розвитку, видозміни. Динамічний портрет передає внутрішній стан людини через зображення жестів, рухів, поз, виразу обличчя, очей, уст. З одного боку, щільно нанизані характеристики-деталі/штрихи мають підкреслити безсторонність, об'єктивність зображення, а з іншого – у них виявляється погляд автора, його емоційна оцінка персонажа (ЛСМ-2 «Портрет»).

№ 2





№ 3



*Джерело: складено самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)*

У ЛСМ-3 «Портрет» – абстрактний (від лат. – відтягнення, відвернення). У моделі наявні пропуски, маємо з'ясувати, який же опис є середнім, проміжним, так би мовити, у зображенні героїв. Це абстрактний портрет, який передбачає виділення з усіх ознак, властивостей предмета ознаку/ознаки, що є основними чи найзагальнішими для одного або багатьох людей; словесний малюнок не є конкретним, описує взагалі, наприклад: *веселий, сумний, сміливий, кременний, височенний*. Часто такі загальні оцінки письменники доповнюють авторськими порівняннями, витриманими в традиціях народного епосу: «поцілував дитину і блідий, як смерть, сумний, як осіння ніч, вийшов із хати»; «... вся його (Миколи) тверда душа розтопилась, як віск на гарячому вогні» (за І. С. Нечуєм-Левицьким, «Микола Джеря»).

Зробивши відповідні доповнення, матимемо цілісну логіко-семіотичну модель «Портрет». Вона допомагає учням-читачам усвідомлено сприймати і розуміти необхідність уведення в тканину художнього твору різнопланових описів, щоб бути об'єктивним в емоційних оцінках описуваного, побаченого чи/і почутого. Такий підхід умотивовує до необхідності читати описи, не пропускати їх, дає учням-читачам можливість відчувати естетичну насолоду, формувати читацьку пильність, бути вдумливим читачем, який здатний заглибитись як у зміст, так і форму твору.

Після такої підготовки учні-читачі можуть виконати завдання адаптивного типу з конструювання відповіді, а не тільки репродуктивного характеру. Наприклад, у 8 класі вивчається творчість Михайла Коцюбинського та його повість «Дорогою ціною». Учням пропонуємо вписати зразки портретних описів, проаналізувати їхню роль у художньому творі, а потім увести нову

сюжетну лінію з портретними описами, наприклад, «Остап і Соломія в Задунайській Січі», або створити словесний портрет до образу Соломії за висловом із листа української письменниці Наталі Кобринської до Михайла Коцюбинського: «... Соломія – то джерело під час спеки...». Для творчого рівня – підготувати монолог Остапа за висловом: «... моє життя списане на спині» або сцену з діалогами, ремарками тощо за повістю «Дорогою ціною» М. М. Коцюбинського.

## 5.6. Логіко-семіотична модель «Імпресіонізм» і методика візуалізації поняття

У старшій школі важливо продовжити осмислення літературного процесу, розвиток жанрово-стильової манери письма митця(-ів), вибудовувати співпрацю з художнім твором із урахуванням психологічних особливостей старшокласників, специфіки літератури в умовах профільної диференціації. Окрім роботи із запропонованими моделями, доречно залучати старшокласників до їхньої власної участі в утворенні схожих моделей, пробуджувати бажання вибудовувати свої асоціативні ряди, аксіологічні, літературознавчі чи іншого формату. Важливо, щоб учні-читачі могли складні літературні явища не тільки візуалізувати теоретично, а на основі власного, набутого літературного та життєвого досвіду вибудовувати траєкторії свого становлення, акмерозвитку.



За державною програмою, старшокласники з поняттям «імпресіонізм» уперше ознайомлюються під час вивчення творчості Михайла Коцюбинського взагалі та новели «Intermezzo» зокрема для формування власне уявлення про імпресіонізм у літературі й образотворчому мистецтві. Як показала практика, таке вивчення зазначеного поняття є досить складним завданням. Новела «Intermezzo» здебільшого є неприйнятною, важко зрозуміти той стан, який описав письменник. На наше переконання, такі складні теоретико-літературознавчі явища маємо допомагати осмислювати старшокласникам, спираючись на їхній життєвий досвід. Для цього моделюємо життєву ситуацію, пропонуємо школярам від побаченого або/і почутого висловити свої враження та почуття. Звичайно, тут дуже важливо, щоб ситуація була особистісно важливою та наближеною до інтересів старшокласників. Наприклад, ви побували на екскурсії за кордоном, змогли самостійно піднятися на Говерлу чи Еверест. Для глибшого пробудження вражень рекомендуємо старшокласникам переглянути відеофрагменти до запропонованої ситуації за покликанням: [http://www.youtube.com/watch?v=A3XYScNex\\_k&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=A3XYScNex_k&feature=related), або сюжет «зрив»: <http://www.youtube.com/watch?v=DLdWhdSP5Tg&NR=1>.

Тепер доречно подавати первісне значення поняття «імпресіонізм». Формування компетентного, кваліфікованого й інтелігентного учня-читача буде реальним, якщо озброїти його теоретико-літературними поняттями. Пропонуємо програму осягнення/заповнення понятійно-термінологічного поля, яку вибудовували з урахуванням психолого-педагогічних особливостей суб'єктів/об'єктів діяльності й опрацювання (подано в наступному параграфі).

Для зразка наведемо тексти, у яких яскраво відбито жанрово-стильову манеру письма, наприклад, «імпресіонізм». Ось як враження від життєвої події, що відбулася в ліричних персонажів, передано в їхніх текстах:

## **I. КИЇВСЬКЕ INTERMEZZO** **(враження після екскурсії до Києва)**

Дійові особи: Моя утома, Радість, Вона, Київ

*Лишилось тільки ще спакуватись... а було одне з тих незчисленних «треба», які мене так утомили і не давали спати. Скоро іспити,*

*багатогодинна підготовка... Як хочеться додому, до любих батьків і сестри. Але знову «треба»... Спокушає незвідане, яке вперше має відбутися. Дарма, чи те «треба» мале, чи велике, – вагу те має, що кожен раз воно вимагає уваги, що не я ним, а воно мною вже керує. Цей багатоголовий звір полонить тебе. Хоча б хвилинку спокою, забуття. Я утомилася... Життя безупинно і невблаганно йде на мене. І я відчуваю, що відбитися не можу від нього. Я мушу їхати до Києва... Квитки придбані!*

*Потяг летів, повний людського гаму. Здавалося, місто витягує в поле свою залізну руку за мною і не пускає. Я мчуся далі. Колеса поїзда тоді трах-таррах...*

*Очі стежать за краєвидом, який посекундно змінюється. Приїхала. Шоста година ранку. Прохолодно.*

*На київському вокзалі людно. Усі кудись поспішають, я ніби вливаюсь у цей натовп. Як хочеться скоріше доїхати до станції юннатів, щоб трохи відпочити. Знову втома вливається в моє тіло...*

*Скільки всього невідомого. Метро, ескалатор, фунікулер... Страх... Я ж ніколи там не була, я ж ніколи на ньому не їздила. Але вмить все змінилося. На душі стало легко, камінь спав.*

*Ось я і в кімнаті. Знов потрібно поспішати, знайомитися з невідомим. Осінь. Золота осінь. Навкруги все жовте, коричневе, червоне. Як гарно. Я милуюся цією красою, і на серці стає радісно. Київ! Який він чистий, чудесний, чарівний! Кожний камінець, кожне деревце ніби нашіптує історію нашого народу. Як хочеться до всього доторкнутись і відчутти все те, що відбувалося до мене, до моїх батьків. Ось Софіївський собор, Києво-Печерська лавра. Де я тільки не побувала!.. І в театрах, і в музеях. Скільки всього нового й цікавого побачила і почула. На душі приємно, радісно, але знову втома. Пізно я повертаюся додому. Приходила, овіяна духом історії.*

*Дні мої минали швидко. З ранку до вечора ходила по місту, бо так хотілося більше всього оглянути. У цьому допомагала Вона, сповнена бажання про все розповісти і показати. Невисока, здається, зовні*

*спокійна, але з невгамовною енергією. Коли йдеш з Нею, то ледве встигаєш. Ніби хоче наздогнати мить, а ти змушена не відстати. Я розумію її. Вона живе цим: любов'ю до історії, мистецтва, культури. І прагне ввести нас у цей світ, щоб він зцілив комусь зранену душу або заспокоїв чи надав сили вірити й сподіватися.*

*Я знову втопилася... Але бачачи її якийсь одухотворений вогник, запалююся до самого кінця і це дає сили витримувати той заданий Нею темп осягнення духовної краси древнього Києва. І саме зараз розумію, що ця мить швидкоплинна, ніколи не повториться. Тому зовсім не шкодую, що поїхала з Нею. Я переборюю свою втому... Допомагає мені Вона і стародавній красень Київ. Як добре, що хоч на декілька днів я забула про ті щоденні турботи студента-початківця, які покинула там...*

\*\*\*

*Так пролітали дні мого Київського intermezzo серед людності, захопливої краси і чистоти старовинно-сучасного міста-града. І благословенна я була між золотим сяйвом сонця і куполів, під жовтогарячим подихом осені і теплих посмішок киян, підтримувального погляду її. Благословен був спокій моєї душі!*

*З-під старої сторінки життя визирала нова і чиста...*

*Коли станеться таке чудо, то се буде Ваша заслуга, Учителю...*

**К. Ш-Т.**

**II. ЧЕРНІГІВСЬКЕ INTERMEZZO**  
**(завдання Всеукраїнського конкурсу**  
**«Учитель року - 2000»)**

*Присвячую Чернігівщині*

**Дійові особи:** *Моя втома, Він, Спів, Усмішки.*

*Лишилось тільки спакуватись... Се було одне з тих незчисленних «треба», які мене так утомили і не давали спати. Дарма, чи те «треба»*

*мале чи велике, але воно вимагає щоразу уваги, і вже не я, а воно мною керує. Цей багатоголовий звір полонить тебе. І він же утягнув у Всеукраїнський конкурс... Хоча б на часинку спокою, забуття. Я втомився... А життя невпинно й невблаганно йде на мене. І я відчуваю, що не можу від нього відбитися. Не можу бути самотнім і не їхати... на конкурс...*

\*\*\*

*Поїзд летить назустріч невідомості. Мене дратує непевність, бринить у мені не перший день: невже я вирвусь із суєти й увійду в новий творчий неспокій, світ, і він захопить і затягне мене знову. А душа вгамує спрагу від спілкування з мудрими й інтелігентними людьми...*

*Колеса поїзда тоді трах-тарах, трах-тарарах... Куди ти їдеш?..*

*Очі розгублено спостерігають за зміною краєвидів. Нарешті, я на місці.*

*Замість ошатної будівлі, зустріла непоказна оселя. Одинадцять кімнат облягають мою. От я сам. Навкруги ні душі. Тихо й безлюдно. Але я щось чую за стіною. Хтось вовтузиться. Воно мені чомусь не заважає. Виявляється, то Він. Волосся, укрите вже памороззю, а очі такі молоді-молоді... Випромінюють оптимізм і радість. Перша зустріч мене заспокоїла, а так боявся залишитися на самоті. Протягнуто руку. Міцний і щирий потиск, і він, сподіваюся, назавжди!*

\*\*\*

*На хвилинку зімкнув очі. Чую якісь розмови, сміх. Не хочу нікого бачити. Чіпке вухо виявляє запальний спів на прикарпатський мотив... На душі стає легше. Розплющую очі. А переді мною одна, дві,... одинадцять, дванадцять... Посмішок! І такі вони милі, щирі, привітні. З того посіву зійшла з душі та тіла втома. Се було прекрасно!*

\*\*\*

*Так пролітали дні мого Чернігівського intermezzo серед усмішок, тиші й чистоти. І благословен я був між золотим сонцем й зеленою землею. Благословен був спокій моєї душі.*

*Коли станеться чудо, то се буде ваша заслуга, колеги-конкурсанти, журі, організатори, громадськість, колектив 20-ї школи і мій 10-Б.*

*Ще одна усмішка зірвалася з вуст глядачів. Ось вона торкнулася мене. Бачите! Йду поміж Люди. Душа готова, струни тугі, наладжені, вона вже грає...*

*Миколаїв-Київ-Чернігів, 2000 р.*

**В. Ш.**

## **5.7. Програма дій учня-читача за компетентнісно-діяльнісною стратегією та рівні використання**

Для організації партнерської співпраці суб'єктів літературної освіти взагалі та продуктивної діяльності учнів-читачів під час літературного заняття важливо мати дійовий засіб. Таким засобом є розроблений автором механізм, який відбитий у «Програмі дій учня-читача за компетентнісно-діяльнісною стратегією». Мета: скоординувати дії учня-читача на досягнення змісту художнього твору та його форми; усвідомлення понять і термінів для формування читацької компетентності; урахування рівнів літературних досягнень учнів-читачів під час вивчення художнього твору та літературної співпраці.

### **Орієнтовна основа дій учня-читача за компетентнісно-діяльнісною стратегією «пояснення – усвідомлення», «разом – самостійно»:**

- 1. Запам'ятовування змісту художнього твору, термінів:** з'ясування фабули, сюжету, змісту тощо, етимології → розуміння первинної семантики → грамотне формулювання → представлення через образ, символ.

2. **Усвідомлення змісту художнього твору, літературознавчих термінів через умотивування:** від тексту до поняття: від поняття до тексту – від нього до внутрішньої та зовнішньої потреби, закінчуючи виявом у досвіді читача: «це треба знати/запам'ятати для того, щоб...».
3. **Осмислення змісту художнього твору, літературознавчих термінів** у зв'язку з літературною практикою: виконання системи компетентнісно зорієнтованих запитань, задач і завдань.
4. **Вироблення навичок оперування** фактами, образами, персонажами з художнього твору, прикладами, літературознавчими термінами: структурування фрази, речення, тексту відповіді учня-читача.

**Рівні виконання програми вивчення художнього твору та формування теоретико-літературної компетентності учнів-читачів:**

- а) **рівень сприйняття (рецептивний) і розпізнавання:** відгук/реакція на прочитане; здатність переказати в різний спосіб зміст прочитаного; висловити особисту елементарну оцінку/ставлення до літературних героїв, подій, автора тощо;
- б) **рівень відтворення (репродуктивний):** наведення прикладів із твору; виявлення нових ознак, які збагачують поняття; «упізнавання» за художнім твором понять, літературознавчих явищ; обґрунтування своєї реакції, ставлення, оцінки до описаного тощо;
- б) **рівень конструювання:** «добудова» знайомого/ незнайомого тексту: уведення іншої(-их) сюжетної(-их) лінії(-ій), персонажів, конструювання реплік, описів різного виду тощо; теоретико-літературним поняттям, яке було вилучено; моделювання (колективне, групове, парне, індивідуальне) сюжетних ситуацій, доповнення/відтворення змісту художнього твору в різні способи, літературознавчого явища; колективне/індивідуальне складання тексту за визначеними ознаками поняття; конструювання логіко-семіотичних моделей за прочитаним художнім твором, вивченим теоретико-літературним поняттям, укладання таблиць, схем, діаграм тощо;



- в) **рівень творення:** конструювання цілісного тексту за вивченим художнім твором; складання власного оригінального тексту; написання художньо-творчої роботи з урахуванням родово-жанрово-стильової манери письма (за вибором автора, відповідно до рівня реакції на художній твір, розвитку читацьких умінь, досвіду (життєвого й читацького)).

## 5.8. Компетентнісно-діяльнісне літературне заняття як поняття

Зазначене вище підводить нас до розуміння поняття «компетентнісно-діяльнісне заняття», що має вибудовуватися з урахуванням 11 ключових компетентностей і наскрізних умінь, читацької компетентності й 5 компонентів літературної компетентності, навчальних ситуацій і 4 груп очікуваних результатів навчання учнів-читачів.

**Компетентнісно-діяльнісне літературне заняття (КД ЛЗ)** – гнучка цілісна динамічна система взаємопов'язаних ключових компетентностей, наскрізних умінь, структурних компонентів читацької компетентності та освітніх (едукативних, педагогічних) ситуацій. Усі вони мають узгоджуватися з групою результатів навчання учнів-читачів, а також зі складовими моделі компетентного учня-читача й учителя-словесника та композиційними елементами заняття.

Суб'єкти КД ЛЗ діалогічно взаємодіють між собою за етично-ціннісними нормами. Діють/співпрацюють у відносно стабільному часово-просторовому середовищі зі стабільно визначеною або доцільно необхідною кількістю школярів. Їх співпраця та діяльність відбувається відповідно до заданої/визначеної кожним системи навчальних цілей для досягнення свого результату, акмерозвитку як Я-особистість.

**Модель компетентнісно-діялісного літературного заняття (МКД ЛЗ)** – (проектно-конструкторська модель літературного заняття) – опис логіки перебігу активної взаємодії і спілкування учасників освітнього процесу, гнучкого розгортання навчальної дії, що містить свої композиційні та сюжетно-змістові лінії спрогнозованої літературної освіти школярів.

МКД ЛЗ вибудовується за психолого-педагогічними й мистецькими принципами: принцип «надзавдання», інформаційності та універсальності, динамічності й гнучкості, принцип «театрального дійства», принцип драматизму, активної взаємодії і спілкування. МКД ЛЗ складається з двох блоків (модулів): інформаційної картки заняття та моделі заняття.

**Інформаційна карта заняття** – відносно базовий стандарт, продуманий набір компонентів, які презентують шлях осягнення літературно-мистецької спадщини людства та досягнення гарантованого результату співпраці «учень (читач) – художній текст (автор) – учитель (фасилітатор)».

Перший блок містить такі компоненти: тема заняття літератури; мета літературної освіти: цілі та завдання; очікувані результати; тип (різновид) заняття; наочні засоби навчання; теоретико-літературні поняття; літературно-мистецькі зв'язки; варіативне домашнє завдання.

Другий блок – модель заняття як цілісна динамічна система взаємопов'язаних компонентів, які в їх функціональній єдності відображають «просування» учнів за етапами заняття для досягнення й набуття компетенцій кваліфікованого читача та засвоєння здобутків духовної культури людства. Його компоненти: ідея, мотто, епіграф; літературно-мистецькі хвилини (за потребою); композиція і сюжетно-змістові лінії літературної освіти школярів (відповідно до обраного типу заняття); використана література та матеріали.

**Читацька компетентність школяра (ЧК)** – модельна програма з української літератури (5–6 кл., за ред. Таміли Яценко) подає: «читацька компетентність як предметна – інтегрований результат навчальних досягнень учнів-читачів, пов'язаних із читацькою діяльністю; здатність до осмисленого здобуття предметних знань і вмінь, передбачених конкретно програмовою навчальною темою та шкільним курсом літератури загалом; система ціннісно-світоглядних та естетичних орієнтацій, сформованих на матеріалі високохудожніх творів; здатність учня-читача до цільового застосування комплексу предметних знань, умінь і способів діяльності в нових навчальних і життєвих ситуаціях» (Яценко, Модельна програма, с. 3).

Маємо визначитися щодо вживання деяких понять: «читацька компетентність». Зважаючи, що є наскрізні компетентності й навички, то це

поняття може вживатися в різних ситуаціях. Наприклад, у значенні міжпредметному або як наскрізна. Якщо йде мова про літературу, то це буде рівень предметного вживання поняття «читацька компетентність». Тоді вона матиме 5 компонентів, що будуть зреалізовані під час вивчення літературної теми. Також акцентуємо увагу на тому, що ці компоненти можуть бути поняттям «компетентність», наприклад, «літературознавча компетентність», «інтерпретаційна», «аксіологічна компетентність» тощо.

**Схема складових літературної компетентності учнів-читачів** (авторська схема за державним стандартом і модельними програмами з літератур).

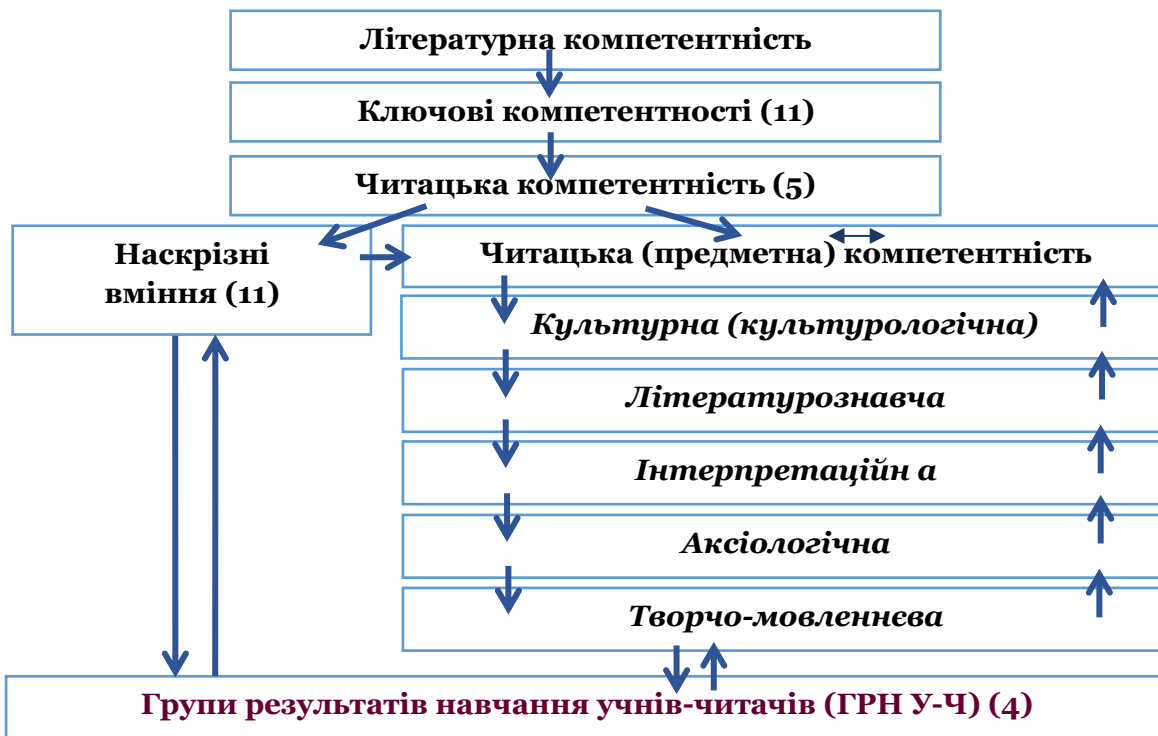


Рис. 9. Схема складників літературної компетентності учнів-читачів (авторська схема за державним стандартом і модельними програмами з літератур)

Запропоноване поняття літературного заняття узгоджується з особливостями валеологічно зорієнтованого літературного заняття, яке нами подавалося вище. Загострюємо увагу, що моделі занять мають урахувувати компетентнісний, діяльнісний, особистісно зорієнтований компоненти, які узгоджуються з валеологічною складовою кожного заняття.

**МОДЕЛЬ СКЛАДНИКІВ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ-ЧИТАЧІВ**  
(авторська модель за державним стандартом та модельними програмами з літератур)

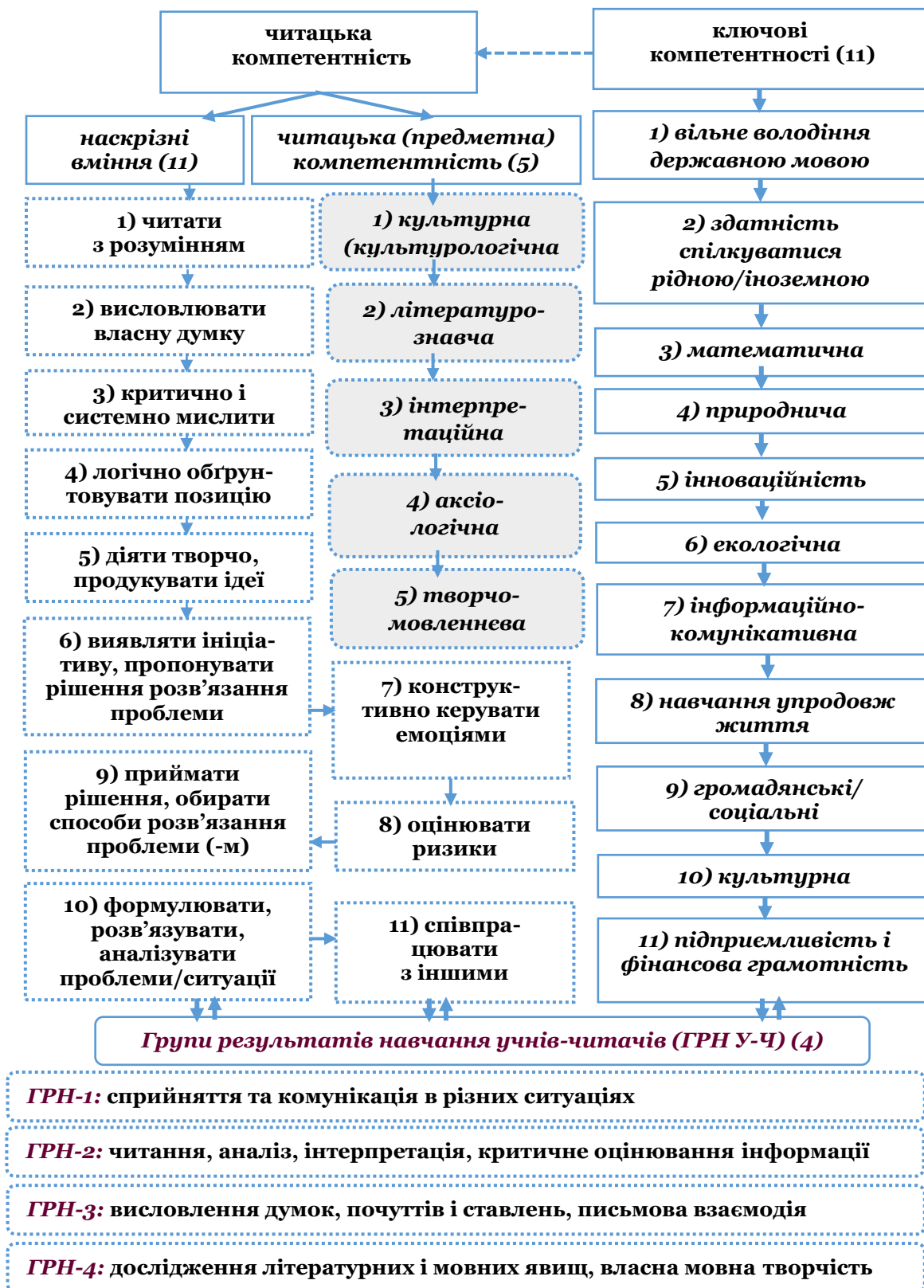


Рис. 10. Авторська модель складників літературної компетентності учнів-читачів

Таблиця 1

## **ТИПОЛОГІЧНА КЛАСИФІКАЦІЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ЗАНЯТЬ**

за метою літературної освіти та домінуютьною компетентністю:

**1. Заняття зі сприйняття літературної теми (курсу літератури) та вмотивування читацьких дій (МЧД):**

- 1.1. Увідне заняття.
- 1.2. Вступне заняття.

**2. Заняття з вивчення біографії письменника (ВБП):**

- 2.1. Життєпис образного типу (5–7 кл.): авто- та біографічна оповідка (5–7 кл.), замальовки життя письменника (5–8 кл.).
- 2.2. Життєпис образно-логічного типу (8–9 кл.): замальовки життя письменника (5–8 кл.), розповідь про життя і творчість автора (7–9 кл.).
- 2.1. Життєпис логіко-образного типу (10–12 кл.): життєвий і творчий шлях митця слова (10–12 кл.), нарис життя і творчості письменника (10–12 кл.).

**3. Заняття з формування/розвитку читацької компетентності (ФЧК):**

- 3.1. Заняття з формування/розвитку культурологічної компетентності.
- 3.2. Заняття з формування/розвитку літературознавчої компетентності.
- 3.3. Заняття з формування/розвитку інтерпретаційної компетентності.
- 3.4. Заняття з формування/розвитку аксіологічної компетентності.
- 3.5. Заняття з формування/розвитку творчо-мовленнєвої компетентності.
- 3.6. Заняття з вивчення теоретико-літературних понять\*

**4. Заняття з літератури рідного краю (ЛРК)/позакласного читання (ПЧ):**

- 4.1. Вступне заняття (настановно-мотиваційне – літературно-мистецький огляд).
- 4.2. Урок-спілкування (за літературним твором, творчістю митця – монографічно-оглядове заняття).
- 4.3. Підсумково-рекомендаційне заняття (результативно-творча робота учня-читача – узагальнювальний огляд).

**5. Заняття з розвитку мовленнєвої діяльності учнів-читачів (РМЧ):**

- 5.1. Заняття з розвитку мовлення учнів-читачів.
- 5.2. Заняття з виразного читання.
- 5.3. Заняття з розвитку риторичної культури читача-дослідника

**6. Заняття зі структурування і систематизації набутих літературознавчих знань, норм і цінностей (ССЛ).**

**7. Заняття з вивчення результатів навчання учнів-читачів (відповідно до моделі компетентного учня-випускника) (ВРЧ).**

**8. Заняття з корекції читацької (-их) компетентності/компетентностей (КЧК).**

Запропоновані навчальні ситуації та фрагменти моделей літературних занять переконливо довели свою спроможність. Вони враховують як психолого-педагогічні, методичні, так і фізіологічні, санітарно-гігієнічні та валеологічні аспекти сучасного заняття. Кожне із запропонованого поєднує традиційні методи, прийоми й форми організації читацької діяльності школярів. Такий підхід забезпечить інноваційну літературно-мистецьку діяльність. У сукупності вони сприятимуть креативному розвитку суб'єктів едукативного процесу в системі літературної освіти.

Отже, наголошуємо на значущості проблеми валеологізації підготовки учнів-читачів у контексті використання музикотерапії на заняттях із літератури як педагогічної інновації. У подальшому буде розглянуто

потенціал музикотерапії в системі літературної освіти, акцентовано на прийомах реалізації музикотерапії під час занять із літератури.

### Висновки до п'ятого розділу

1. Запропоновано можливі варіанти конструювання моделей навчальних ситуацій у системі літературної освіти школярів на засадах компетентнісного, діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів. Моделі узгоджуються із затвердженим Державним стандартом базової середньої освіти та модельними програмами, що схвалені МОНУ.
2. Подано змістове наповнення понять: «логіко-семіотична модель», «навчальна ситуація», «компетентнісно-діяльнісне заняття з літератури». Логіко-семіотична модель – утворення, що конструюється вчителем літератури зі спеціальних знаків, символів, структурних схем, нормативних конструктів (висловів, ключового слова/слів, базових/ фонових понять і термінів) для передачі різноманітної інформації учням-читачам. Такі ЛСМ подаються як статичні, так і динамічні.
3. Наведено програму орієнтовних дій учня-читача для роботи з художнім твором та усвідомлення теоретико-літературних понять. Програму вибудовано з урахуванням технологічних особливостей. Вона містить розгорнутий і стягнений варіанти дій суб'єктів літературної освіти: «ООДЧ» (орієнтовна основа дій учня-читача). Програма дій учня-читача за компетентнісно-діяльнісною стратегією – це засіб для осягнення змісту художнього твору та його форми; усвідомлення понять і термінів для формування читацької компетентності. Вона містить такі складові співпраці суб'єктів/об'єктів: запам'ятовування змісту художнього твору, термінів; усвідомлення змісту художнього твору, літературознавчих термінів через умотивування; осмислення змісту художнього твору,

літературознавчих термінів у зв'язку з літературною практикою; вироблення навичок оперування фактами з художнього твору, прикладами, літературознавчими термінами. Така програма ураховує рівні літературних досягнень учнів-читачів під час вивчення художнього твору та літературної співпраці: а) рівень сприйняття (рецептивний) і розпізнавання; б) рівень відтворення (репродуктивний); рівень конструювання; рівень творення.

4. Запропоновано авторський варіант поняття «компетентнісно-діяльнісне літературне заняття», яке пройшло свою еволюцію розвитку. Викликано це тим, що державними стандартами закладалися по різному стратегії розвитку літературного компонента. Компетентнісно-діяльнісне літературне заняття (КД ЛЗ) – гнучка цілісна динамічна система взаємопов'язаних ключових компетентностей, наскрізних умінь, структурних компонентів читацької компетентності та педагогічних (едукативних, освітніх) ситуацій. Усі вони мають узгоджуватися з групою результатів навчання учнів-читачів, а також зі складовими моделі компетентного учня-читача й учителя-словесника та композиційними елементами заняття. Суб'єкти КД ЛЗ діалогічно взаємодіють між собою за етично-ціннісними нормами. Діють/співпрацюють у відносно стабільному часово-просторовому середовищі зі стабільно визначеною або доцільно необхідною кількістю школярів. Їх співпраця і діяльність відбувається відповідно до заданої/визначеної кожним системи навчальних цілей для досягнення свого результату, акмерозвитку як Я-особистість.
5. Подано набір можливих навчальних ситуацій, на основі яких буде сконструйоване вивчення того чи іншого поняття або/і моделі самого заняття з літератури. Навчальні ситуації репрезентовано так: «типи оповідачів художнього твору», «погляд автора», «настрій» художнього твору», «література як мистецтво слова», «художня література і види мистецтва», «сюжет художнього твору», «портрет і



його види», «імпресіонізм». Автором наведено зразки імпресіоністичних творів, що були підготовлені в результаті реалізації запропонованих навчальних моделей.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеєнко І. В. До проблеми конструювання змісту уроку іноземної мови в старшій школі / І. В. Алексеєнко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон ; наук. ред. О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – С. 437–446.
2. Державний стандарт базової середньої освіти (постанова КМУ від 30 вересня 2020 р. № 898). – Київ. – 47 с.
3. Княжева І. А. Алгоритм конструювання лекційних занять у професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти / І. А. Княжева / Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2019. – Вип. 3. – С. 71–76. DOI : <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3-10>.
4. Мовчан Р. В. Українська література : підручник для 5-го класу загальноосвіт. навч. закл. / Р. В. Мовчан. – К. : Генеза, 2005. – 240 с.
5. Модельна навчальна програма «Українська література. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти / Яценко Т. О., Качак Т. Б., Кизилова В. В., Пахаренко В. І., Дячок С. О., Овдійчук Л. М., Слизук О. А., Макаренко В. М., Тригуб І. А. [Рекомендовано МОНУ, наказ від 12.07.2021, № 795]. – Київ, НАПН України, 2021. – 70 с.
6. Солдатова І. Н. Конструювання ситуацій вибору : рівень технологій / І. Н. Солдатова // Інформ-образование. – 2016. – № 2. – С. 114–121.
7. Халілова С. Е. Порівняльний аналіз умінь проектування, конструювання і моделювання / С. Е. Халілова // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування

України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія, 2014, 199 (1). – С. 403–408.

8. Шуляр В. І. Валеологічні стратегії сучасного уроку літератури в умовах природовідповідної (ноосферної) освіти : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 152 с.

### **Methodological models (educational situations) of valeological literature classes**

*The author of the article suggested possible options for modeling learning situations within the system of literary education on the basis of competence, activity, and personality-oriented approaches. The models are consistent with the approved "State Standard of Basic Secondary Education" and curriculums approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine. The meanings of such concepts as "logical semiotic model", "learning situation", "competence-oriented Literature lesson" are given. Interested readers are given a plan of action to work with the literary piece of art and an understanding of theoretical literary concepts.*

*The program is built taking into account technological features. It contains a detailed action plan for the participants of literary education and a short approximate action scheme for a reader. The article presents a set of possible learning situations, on which the literature lesson will be constructed. Learning situations are represented as follows: "types of narrators of the literary work", "an author's point of view", "a mood" of the literary work, "literature as art", "plot of the literary work", "types of portraits", "impressionism".*

*The author cited samples of impressionist literary works, which were selected for the implementation of the proposed educational models.*

*We have pointed out that the issue of valeologizing of reading students becomes important in the context of the use of music therapy along with literature in classes. It will be considered later the potential of music therapy*

*in the system of literary education. We will focus on implementing methods of music therapy during literature classes.*

**Keywords:** *a mood of a literary work; author's point of view; competence-action literature lesson; educational situation; impressionism; literature as art; logical and semiotic model; plot of the literary work; types of narrators; types of portraits.*

## REFERENCES

1. Aliksieienko, I. V. (2011). Do problemy konstruiuvannia zmistu uroku inozemnoi movy v starshii shkoli [On the problem of constructing the content of a foreign language lesson in high school]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, vyp. 11, 437–446. K.: Ped. dumka (ukr).
2. Khalilova, S. E. (2014). Porivnialnyi analiz umin proektuvannia, konstruiuvannia i modeliuvannia [Comparative analysis of design, construction and modeling skills]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Serii: Pedahohika, psykholohiia, filosofii*, 199 (1), 403–408 (ukr).
3. Kniazheva, I. A. (2019). Alhorytm konstruiuvannia lektsiinykh zaniat u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv u haluzi doshkilnoi osvity [Algorithm for designing lectures in the professional training of future specialists in the field of preschool education]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, vyp. 3, 71–76. Odesa. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3-10> (ukr).
4. Movchan, R. V. (2005). *Ukrainska literatura: pidruchnyk dlia 5-ho klasu zahalnoosvit. navch. zakl.* [Ukrainian literature a textbook for 5th grade general education. textbook lock] K.: Heneza, 63 (ukr).
5. Shuliar, V. I. (2012). *Valeolohichni stratehii suchasnoho uroku literatury v umovakh pryrodovidpovidnoi (noosfernoi) osvity*

- [Valeological strategies of a modern literature lesson in the context of natural (noospheric) education]. Mykolaiv: OIPPO (ukr).
6. Soldatova, I. N. (2016). Konstruivovanie situacij vybora: uroven' tehnologij [Designing choice situations: technology level]. *Inform-obrazovanie*, 2, 114–121 (rus).
  7. State standard of basic secondary education (CMU resolution of September 30, 2020 № 898). Kyiv (ukr).
  8. Yatsenko, T. O., Kachak, T. B., Kyzyl'ova, V. V., Pakharenko, V. I., Diachok, S. O., Ovdiihuk, L. M., Slyzhuk, O. A. & at all. (2021). *Modelna navchalna prohrama. «Ukrainska literatura. 5–6 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Model curriculum. «Ukrainian literature. Grades 5–6» for general secondary education institutions]. [Rekomendovano MON Ukrainy, nakaz vid 12.07.2021, № 795]. Kyiv, NAPN Ukrainy (ukr).

## VI. МУЗИКОТЕРАПІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАЦІЯ В СИСТЕМІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

---

*Здійснено ретроспективний огляд розвитку одного з видів арттерапії – музикотерапії в системі літературної освіти. Простежено історію поняття «музикотерапія». Виявлено психологічні й фізіологічні основи необхідності використання музикотерапевтичної технології на заняттях із літератури. Проаналізовано емерджентні можливості самоорганізації в системі пізнання/осягнення необхідного під час вивчення літературного матеріалу. Подано філософські складники музикотерапевтичної технології. Розроблено модель її функціонування в системі літературної освіти.*

*Окреслено педагогічний потенціал музикотерапії на заняттях із літератури. Важливим для занять із літератури є проведення музикотерапевтичних пауз. Учителям літератури подано інформацію в узагальнювальній таблиці «Види біоелектричних коливань мозку людини». Такий матеріал, сподіваємося, стане в нагоді філологам для відбору музичних творів. Правильний відбір не руйнуватиме природу людини. Упровадження музикотерапії допоможе ввести слухача/читача у відповідну фазу стану душі й тіла. Запропоновано низку музикотерапевтичних прийомів, якими може скористатися вчитель літератури, зокрема активні й рецептивні форми музикотерапії.*

**Ключові слова:** *емерджентність; модель функціонування музикотерапії в системі літературної освіти; музикотерапевтична технологія; музикотерапевтичні паузи; музикотерапія; педагогічний потенціал музикотерапії; філософські складники музикотерапевтичної технології; форми музикотерапії.*

Екстраполяція музикотерапії в освітній процес узагалі та методів і прийомів зокрема набула своєї актуальності як ніколи. Музичне мистецтво як педагогічно-терапевтичний інструмент дозволяє в урочній і позакласній

діяльності сприяти розвитку психоенергетичного потенціалу суб'єктів освітнього процесу. Ми розглядаємо музикотерапію як предмет синергетичного дослідження. Реалізація технології музикотерапії взагалі та методів і прийомів зокрема потребують відповідних педагогічних умов. Використання цієї технології сприяє формуванню чуттєво-емоційної сфери, розвитку особистості дитини. Музикотерапія в системі літературної освіти сприяє розвитку естетичного ставлення до прочитаного/побаченого/почутого та творчого потенціалу школярів. Свідченням цього є низка досліджень і практик.

Методи музикотерапії розглядають учені (Тетяна Бойченко, м. Київ; Олена Бондаренко, м. Черкаси; Людмила Ващенко, м. Київ; Валерій Горащук, м. Харків; Станіслав Страшко, м. Київ) як засіб формування здоров'язберезувального середовища. Проблема музикотерапії в сучасній педагогіці та закладах освіти стала предметом розгляду багатьох учених: В. С. Гриньова, 2015; О. І. Золотарьової, 2021; Г. В. Локаревої, 2016; З. П. Ткемаладзе, 2021. Психофізіологічні механізми впливу музикотерапії на особистість школярів із позицій оздоровчо-розвивального підходу та виявлення психофізіологічних закономірностей процесу сприйняття музики школярами в системі освітньої діяльності розглядають: М. В. Крет, 2021; Е. К. Куцин, 2019; Н. О. Левчук, 2021. Використання музикотерапії взагалі та арт-технології зокрема на уроках української мови і літератури з метою розвитку емоційної складової характеру учнівської молоді описано у працях таких дослідників, як: О. А. Кучерява, 2019; С. Пастух, 2016; О. А. Сордія, 2016; З. П. Ткемаладзе, 2021; С. В. Федькевич, 2020. Окреслене дає право стверджувати, що нині недостатньо розкрито теоретичні та практичні аспекти музикотерапевтичної технології або/й апробовано в системі літературної освіти. Практично немає праць, що демонструють методіку застосування під час літературних занять методів і прийомів музикотерапевтичної технології.

Метою розділу є розгляд сутності музикотерапії як технології та педагогічних умов використання її в системі літературної освіти школярів. Набір завдань передбачає: здійснення ретроспективного огляду

музикотерапії; виявлення філософських складників музикотерапевтичної технології та розроблення моделі функціонування в системі літературної освіти; з'ясування педагогічного потенціалу музикотерапії під час компетентнісно-діяльнісних літературних занять; виявлення можливого набору музикотерапевтичних прийомів у системі літературної освіти.

### **6.1. Музикотерапія: ретроспективний огляд**

Оскільки немає сталого дефініційного наповнення поняття «музикотерапії», уживатимемо найпоширеніші варіанти, зокрема: медичного напрямку, що використовує музику з лікувально-профілактичною метою (Шушарджан С. В., 1998, с. 81); психотерапевтичного методу, який використовує музику як лікувальний засіб (Карвасарский Б. Д., 2000, с. 392); засобу формування емоційної стійкості у професійній діяльності, керування психічним станом учителя (і не тільки) (Зязюн І. А., 2004, с. 219).

Уперше у світі серйозним науковим вивченням впливу музики на діяльність головного мозку зайнялися понад 25 років тому (орієнтовно 1993–1994 рр.) нейробіолог Гордон Шоу і його колега-аспірант Ленг під час спроби змоделювати роботу головного мозку за допомогою комп'ютера. Їм вдалося змоделювати «групу нервових клітин» і перевірити як змінюються мисленнєві операції, якщо впливати на шляхи поєднання «клітин». Кожна схема поєднання таких «клітин» породжувала вихідні сигнали іншої форми та ритму. Здійснивши спробу перетворити вихідні електронні сигнали в звукові, вони помітили, що вони мають музичний (згармонізований) характер. Зміни схеми шляхів поєднання «клітин» породжували різного ритму «музику». Учені зробили припущення: якщо здійснення мисленнєвих операцій у мозку має «музичний» характер, то і зовнішні впливи музики здатні позначатися на мисленнєвих операціях людини, збуджуючи ті чи інші нейронні ланцюги.

1995 року серед 79 студентів Гордон Шоу та його колега психолог Френсіс Раушер провели експеримент із використанням стандартного IQ-тесту про впливи музики В. А. Моцарта на стимулювання здатності до мисленнєвого маніпулювання геометричними формами. Студенти одержали завдання: створити різні форми за допомогою паперової серветки, складаючи та вирізаючи її в різний спосіб. Це завдання студенти виконували як перед прослуховуванням музики, так і після. Перша група перебувала в повній тиші 10 хвилин, друга група слухала записану розповідь або примітивну музику, а третій групі була запропонована фортепіанна соната В. А. Моцарта. Результати: перша група покращила свої результати на 14 %, друга – на 11 %, моцартівська група правильно запропонувала на 62 % більше форм, порівняно з першим тестом (без музичного супроводу).

Фізіологічними еквівалентами характеристик звука є висота тону, гучність і тембр. Послідовне поєднання звуків створює мелодію, їхнє одночасне звучання породжує гармонію. Гордон Шоу так пояснив вплив музики на здоров'я людини: «Вібрація звуків створює енергетичні поля, що впливають на кожну клітину нашого організму, – ми «поглинаємо музичну енергію» і вона нормалізує ритм нашого дихання, пульс, артеріальний тиск, температуру, знімає м'язове напруження» (Пузич І. Я., 2002, с. 28–29).

Професор Інституту психології РАН, доктор біологічних наук Володимир Морозов, який займається вивченням впливу звуків на людину більше 50 років, стверджує: «У нашому головному мозку наявні фізіологічні механізми, що забезпечують незалежне оброблення як вербальної, так і невербальної інформації. У лівій півкулі мозку розташовані мовні центри, що відповідають за логіку власного мовлення (центр Брока) і сприйняття чужого мовлення (центр Верніке), а в правій півкулі – центри емоційно-образного сприйняття, зокрема звуків мови та музики. Звичайно, мозок працює як єдине ціле, півкулі пов'язані між собою численними нервовими зв'язками, по яких іде постійний обмін інформацією, у результаті чого людина і приймає рішення, варто чи ні їй вірити словам залежно від того,



відповідає чи не відповідає їхнім смислам інтонації голосу того, хто говорить» (Морозов В. П., 1997).

Цінними для нас є результати докторського дослідження Світлани Моторної з проблеми психокомпетизації еволюційної мінливості у виконанні завдань інноваційного розвитку освітньої галузі (на прикладі вищої школи). Учена з погляду психології обґрунтовує необхідність і можливість переходу дидактики на більш перспективні методики і технології навчання (Моторная С. Е., 2009, с. 218). Це стане можливим, у нашому розумінні, якщо:

- адекватно використовувати інтегративність різних видів діяльності суб'єктів едукативного (розвиток-виховання-навчання – *авт. варіант*) процесу в системі літературних занять;
- освітнє середовище орієнтувати на творчість і фокусувати дії кожного суб'єкта літературної освіти на творчість;
- сприяти появі емерджентних можливостей суб'єктів літературної освіти під час вивчення літературного матеріалу.

Емерджентність розуміємо як виникнення нових функціональних одиниць системи, що не обмежуються простими перестановками вже наявних елементів; вищий вияв якості системної інтеграції. Емерджентність літератури – це не одна літературна тема; набір уроків – не літературна освіта; емерджентність літературного заняття – не навчальна ситуація перевірки знань учня-читача, це не виявлення літературної компетентності; накопичення навчальних ситуацій – не вивчення літературної теми. Це глибока системна модель літературного заняття з позиції використання музикотерапевтичної технології, що зорієнтована на зцілення тіла, заспокоєння розуму й очищення душі школяра. Це формування духовно-багатої Я-особистості, Людини культури. Це формування не тільки компетентного, а й інтелігентного читача, здатного оцінити художньо-мистецьку вартісність твору та вибудувати персональну акметраєкторію свого духовного зростання.

Актуальним для валеологізації уроку літератури/заняття з літератури є висновок С. Є. Моторної: «Під час еволюційно-космічного розвитку пізнання/осягнення виникають нові, раніше не виявлені – емерджентні можливості самоорганізації, які підносять пізнання/осягнення на досконаліший ступінь їхнього розвитку» (Моторная С. Е., 2009, с. 219). Для виникнення нових можливостей самоорганізації в системі пізнання/осягнення необхідного під час вивчення літературного матеріалу потрібно: задіяти до роботи дві півкулі головного мозку учня-читача та синхронізувати їх для продуктивної творчої діяльності; для розвитку творчих резервів учнів-читачів необхідно задіяти три функції пізнавальних процесів (знання, пам'ять і створення нових зв'язків); забезпечити відповідний стан/середовище/простір для творчості (розслаблення, включення в режим вільних зв'язків між півкулями) тощо. Докладно з цим зацікавлений читач може ознайомитися в частині нашого посібника, яка називається «Хрестоматія з валеологізації уроку літератури» (Шуляр В. І., 2012).

З огляду на запропоноване вище доходимо висновку, наскільки важливо під час кожного уроку/заняття передбачити всі нюанси: від літературного матеріалу до обов'язкового врахування фізіологічних, психологічних, фізичних, інтелектуальних тощо можливостей учнів-читачів. Усе має бути спрямовано на гармонію душі та тіла дитини, єдність духовного і фізичного, морального й матеріального, свого Я і колективного МИ, здатності органічно ввійти у складний соціум, жити в гармонії із собою і світом.

Логічним продовженням чи переходом до наступного параграфа нашої праці є позиція С. Є. Моторної, яку ми поділяємо: «Прагнення гармонії і порядку приводить до найменшої напруги в системі, виявляючи фундаментальний принцип життя. Одухотворена ж гармонія, сповнена людськими смислами і почуттями, являє собою красу. Одним із важливих засобів гармонізації людського життя є мистецтво і зокрема музичний вплив,... як найкоротший шлях піднесення системи пізнання/осягнення до вищої істини» (Моторная С. Е., 2009, с. 230).

## 6.2. Філософські складники музикотерапевтичної технології та етапи становлення і розвитку

Лікувальні властивості музики відомі ще з доісторичних часів, що засвідчують знайдені 1889 р. англійським археологом Фліндерсом Пітрі єгипетські папіруси 1500 р. до н.е. Лікувальний ефект музики пояснював і Піфагор з позиції математики, яка відновлює гармонію в людині. Піфагорійці заняття з математики проводили під музичний супровід. Лікар Гіппократ лікував музикою низку хвороб людини (безсоння, епілепсію). Музика була частиною ритуальних оздоровлювальних обрядів для відгону злих духів, хвороби чи смерті. Єгиптяни, зцілюючи душевнохворих, використовували музику в поєднанні з плаванням на човнах Нілом під супровід гри на різних музичних інструментах. Китайці музикотерапію розглядали як єдність розуму, тіла й духу людини. Філософи, які володіли музичними інструментами, застосовували під час бесід із лікувальною властивістю. Наприклад, Конфуцій грав на цині; флейту використовував Гіппократ для лікування істерії (Гриньова В. С., 2015; Сливка Л. В., 2015; Ткаченко Т. В., 2012; Куцин Е. К., 2019; Крет М. В., 2021).

Можемо констатувати, що і у XVII, і XVIII століттях формувалася школа прихильників використання музики з лікувальною метою. Проблема використання музикотерапії в системі освіти залишається актуальною донині. Послугуючись дослідженням М. В. Крета, Н. О. Левчук, Е. К. Куцин подаємо узагальнювальну таблицю «Етапи становлення і розвитку технології використання музикотерапії в системі освіти у працях вітчизняних науковців»:

Рік	Автор	Назва видання
1997	О. Г. Антонова-Турченко	Музична психотерапія: посібник-хрестоматія. Київ. 260 с.
1998	Л. Г. Тарапата-Більченко	Музика як модель світобудови (досвід культурологічного дослідження): автореф. дис... Харків. 18 с.

1999	В. І. Петрушин	Музична психотерапія. Теорія і практика. 176 с.
2002	О. П. Рудницька	Педагогіка: загальна та мистецька. Київ. 270 с.
2003	В. М. Драганчук	Музика як фактор психокоригування: історичний, теоретичний і практичний аспекти, Луцьк. 235 с.
2004	Л. Г. Тарапата- Більченко	Філософія музики. Суми. 76 с.
2005	Б. Д. Кіндратюк	Духовне здоров'я школярів і музика дзвонів. Івано-Франківськ. 270 с.
2006	С. В. Шабутін, С. В. Хміль, І. В. Шабутіна	Зцілення музикою. Тернопіль. 191 с.
2007	С. М. Геник	Музична терапія. Івано-Франківськ. 74 с.
2007	О. А. Федій	Естетотерапія. Київ. 256 с.
2008	Г. І. Побережна	Потенціал музикотерапії. Київ. 12 с.
2009	А. В. Свідзинський	Синергетична концепція культури. Луцьк. 269 с.
2010	В. М. Драганчук	Музична терапія: теорія та історія. Луцьк. 225 с.
2012	В. І. Петрушин	Музична психотерапія. Харків. 99 с.
2012	О. А. Федій	Естетотерапія. Київ. 304 с.
2013	Н. О. Квітка	Методичний посібник з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку. Київ. 82 с.

2016	В. М. Драганчук	Музична психологія і терапія. Луцьк. 230 с.
2017	І. А. Малашевська	Теорія і практика навчання музики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії. Київ. 455 с.
2019	А. М. Гельбак	Музикотерапія в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Кропивницький. 50 с.

*Джерело: складено самостійно*

У системі літературної освіти музикотерапевтичні методи і прийоми важливо поєднувати зі словом. Свідченням цього є означені витoki такої практики з часів античності.

Ще в античні часи закладалися основи того, аби жити і діяти не тільки за лінійним, а й нелінійним принципами. Для греків магія слова мала помножуватися на музику, греки визнавали тільки музику в супроводі слів. Платон, наприклад, був проти суто інструментального виконання, вважаючи, що без тексту дуже важко дізнатися, що передає мелодія. У «Законах» філософ твердив, що окремо взята гра на флейті або кіфарі містить у собі щось непристойне, позбавлене смаку і варте уваги лише фокусника. Але гра на кіфарі Орфея зворушувала царство мертвих, приборкувала хижих звірів, водила за собою ліси. Горацій відзначав силу музики Орфея: «З гір ішли дуби, бо вони до ніжних Струн дослухались» (оди: 1, 12, 7).

Але філософи й митці античності та наші сучасники не заперечують поліхромію якогось мистецького продукту, важливо витримати настанову Григорія Сковороди щодо уникнення «перенаситу», щоб музика, наприклад, не поглинала слів поета, а тільки надавала їм повну звукову чіткість і ясність тощо.

Відповідно до поданого вище філософські складники моделі музикотерапевтичної технології в системі літературної освіти вибудовуються на філософії тріадності, що подана в наступній логіко-семіотичній моделі (ЛСМ, рис. 1). Наша модель узгоджується з поглядами вчених та практиків і містить три складники: «зцілення тіла», «заспокоєння розуму», «очищення душі».

Усі зазначені елементи мають бути взаємопов'язаними. Вектор пізнання розпочинаємо знизу догори. На цьому етапі важливо дати відповідь: **ЩО** таке «тіло», його складники; **ХТО** і **ЩО** має робити для зцілення тіла; **ХТО** і **ЩО** запропонував...; **ЯКІ** є методики, прийоми загартування тіла; **ЯКІ** наявні практики; **ЩО** містить та чи інша методика/практика; **ЯКИЙ** накопичено досвід тощо. Наступний елемент узгоджується з попереднім і передбачає «психолого-емоційний» складник людини. Цей етап передбачає допомогти кожному/кожній зрозуміти: **ХТО** ти є за темпераментом, **ЯКИЙ** тип пам'яті провідний, **ЯКА** увага домінує тощо. Стратегічно важливо, зрозумівши **СЕБЕ**, знайти відповіді на питання: **ЯК**, у **ЯКИЙ** СПОСІБ я це можу використати/врахувати/застосувати для розв'язання тої чи іншої компетентнісної задачі/завдання/вправи, щоб не руйнувати природу свого тіла. Набувши досвіду через практику та вирішення/виконання компетентнісно зорієнтованих задач/завдань/вправ можемо переходити або/й одночасно реалізовувати третій елемент: «очищення душі». Відібраний літературно-мистецький матеріал, методи і прийоми, компетентнісні задачі/завдання/ вправи мають орієнтувати школярів на розуміння та одержання відповіді «**ДЛЯ ЧОГО**», «**З ЯКОЮ МЕТОЮ**» я сьогодні ознайомлювався/вивчав/осягав запропонований матеріал; **ЩО** він, цей матеріал або/і змодельована та чи інша ситуація, додадуть мені в розумінні життя чи проблеми; яка система цінностей або/і етичних норм домінує в житті автора/письменника/героїв, якою ціннісною чи етичною нормою послуговується літературний персонаж у тій чи іншій умовно змодельованій життєвій ситуації художнього твору; **ЯКИЙ** музичний, мистецький текст у цілому поглибить/додасть/урівноважить мій

психоемоційний стан. Тож вектор збагачення «рухається» згори донизу. Має відбуватися замкнутий цикл. Змодельовавши компетентнісно зорієнтовану ситуацію, поставивши школяра перед вибором, допоможемо йому самостійно вибудувувати траєкторію духовного розвитку, збагачувати себе як особистість, стати Людиною Культури.



Рис. 11. Філософські складові моделі  
музикотерапевтичної технології в системі літературної освіти

Джерело: складено самостійно

### **6.3. Модель функціонування музикотерапії в системі літературної освіти**

Основні положення, що визначають ефективність функціонування музикотерапії в системі літературної освіти представлено рис. 2. Суб'єктами компетентнісно зорієнтованого літературного заняття або/і системи літературної освіти в цілому є учні-читачі та вчитель літератури. Конструюючи модель системи занять, маємо враховувати літературні запити та соціальні потреби дитини-читача і професійно-фаховий рівень словесника. Зважаючи на запити, потреби, бажання суб'єктів літературної освіти та рівень майстерності педагога, можемо сформулювати мету. Мета використання музикотерапії в системі літературної освіти передбачає наповнення душевного стану дитини-читача відчуттями радості, комфорту, задоволеності та позитивною енергією засобами музики та художніх творів. Реалізація мети узгоджується з позиціями моделі Нової української школи: жити в гармонії, радісне навчання, бажання вчитися. Реалізація мети потребує реалізації через конкретні завдання.

Маємо три групи завдань: психолого-педагогічні, соціально-педагогічні та психомоторні. Основа цих завдань запозичена з дослідження Галини Локаревої. Перша група (психолого-педагогічні) містить такі завдання: розвиток рухової активності; емоційне активування; розвиток позитивних емоцій і почуттів; думок; зміна ставлень до ситуації або/і свого/інших фізичних особливостей, навколишнього середовища.

Соціально-педагогічні (друга група): розвиток потенціалу особистості; формування відчуття успіху; побудова моделі поведінки (наприклад, після прочитання художнього твору); розвиток навичок міжособистісного спілкування; розвиток навичок дискусії (за прочитаним художнім твором, переглянутим/прослуханим мистецьким твором); підвищення естетичних потреб; інтеграція індивіда в соціальні групи.





Рис. 12. Модель функціонування музикотерапії в системі літературної освіти

Джерело: складено самостійно з використанням ідей Г. В. Локаревої

Третя група завдань – психомоторна: регуляція психо вегетативних процесів; усунення хворобливих відхилень; нормалізація тиску; поліпшення мозкового кровообігу; зменшення патологічної симптоматики тощо. Акцентуємо увагу на тому, що цю групу завдань мають зреалізовувати лише фахівці або філолог, який пройшов спеціальні курси/тренінги/майстер класи і має відповідний сертифікат. Це дуже важливо розуміти і враховувати у своїй професійній діяльності.

Мета і завдання регулюються набором принципів. Принцип «очищення» передбачає зцілення тіла та душі через звільнення від будь-якого негативу, впливів, нервозного/стресового/напруженого стану. Другий принцип «наповнення» узгоджується зі складником «заспокоєння розуму» та заміщення позитивними емоціями, ставленнями, терпимістю до іншого/інших із урахуванням особливостей кожного/кожної (уподобань, смаків, потреб, психологічних і фізичних особливостей). Третій принцип «ощадності», як інтегративний, стосується всіх складників, особливо – «очищення душі» (див. рис. 12). Не кожен учитель музичного мистецтва може вправно реалізовувати музикотерапевтичну технологію, не говорячи вже про словесника, яка передбачає ошадність у відборі й наборі музичних текстів, частоту їхнього використання, урахування ритмомелодики, психосоматичних змін (кров'яний тиск; серцеві скорочення; частота дихання тощо), біоелектричних коливань мозку під час підбирання музики.

#### **6.4. Педагогічний потенціал музикотерапії під час літературних занять**

Музикотерапія на літературному занятті, як показує практика, допомагає нашим учням-читачам увійти в ритм художнього твору, заглибитись і сприйняти гармонію змісту і форми тексту, красу й піднесеність побачити/відчути внутрішнім зором, пережити описане глибинними струнами душі, оволодіти етичними нормами тощо, щоб

набути гармонійних природі навичок. Слугують цьому музикотерапевтичні паузи.

**Музикотерапевтичні паузи** до та під час вивчення літературної теми мають урахувати низку моментів: яка мета – заспокоїти, увести в стан релаксації, підготувати до «заочної», віртуальної подорожі, відчутти та зіставити настрої ліричного героя того чи іншого художнього твору тощо.

Учитель літератури повинен знати, що музичні твори здатні впливати на такі природні біоритми людини, як: ритми рухів, сну, ритми дихання, ритми серцевих скорочень, ритми ходьби тощо. Очевидна взаємодія музичних ритмів із біоритмами, що притаманні нашому мозку.

Для організації та проведення музикотерапевтичних пауз учитель літератури має володіти професійними навичками. Далі подаємо інформацію, якою словесник може керуватися в системі літературної освіти школярів. Названі дані слугуватимуть для підготовки фрагментів занять із літератури, релаксаційних ситуацій. Варто при цьому пам'ятати про основне: не нашкодити здоров'ю дитини, реалізуючи «принцип ощадності». Відбір їх має здійснюватися надзвичайно прискіпливо та реалізовуватися в системі.

У першій половині ХХ століття (1929 р.) німецький психіатр Ганс Бергер, вивчаючи електричну активність головного мозку людини, першим у світі виявив наявність у ньому слабких коливань із частотою близько 10 Гц (10 коливань за секунду) і назвав їх альфа-хвилями (їхній заряд становить усього близько 30 мільйонних доль за секунду). У 50-і роки ХХ ст. активно розвивається цілий розділ науки, який вивчає електричні хвилі мозкової активності – електроенцефалографія.

Нині наукою визнано наявність 4-х основних видів біоелектричних коливань у мозку людини, кожному з яких відповідає свій діапазон частоти і стан свідомості, за якої він домінує. Для відбору музичних творів учителеві літератури варто враховувати зазначені діапазони частоти, щоб увести слухача/читача у відповідну фазу стану душі й тіла.

## ВИДИ БІОЕЛЕКТРИЧНИХ КОЛИВАНЬ МОЗКУ ЛЮДИНИ

№ з/п	Вид	Характеристика
1.	<b>БЕТА-ДІАПАЗОН</b> (13-45 Гц): фаза активної жвавості	Бета-хвилі домінують у нашому мозку в звичайному жвавому (бадьорому) стані, коли ми з розплющеними очима спостерігаємо довкілля чи сконцентровані на вирішенні будь-якої поточної проблеми. Ці хвилі зазвичай пов'язані з пробудженням, зосередженістю, пізнанням і, у разі їхнього надміру, з неспокоєм, страхом і панікою. Нестача бета-хвиль пов'язана з депресією, поганою вибірковою увагою, проблемами із запам'ятовуванням інформації
2.	<b>АЛЬФА-ДІАПАЗОН</b> (8-13 Гц): фаза неглибокого розслаблення	Альфа-хвилі виникають тоді, коли ми заплющуємо очі й розпочинаємо пасивно розслаблятися, не думаючи ні про що. Коливання в мозку при цьому уповільнюються, з'являються «спалахи» альфа-хвиль. Якщо ми продовжуємо занурення в розслаблений стан без фокусування своїх думок, ці хвилі починають домінувати по всьому мозку і ми входимо у стан приємної умиротвореної жвавості, спокою та легкої розслабленості, яка називається альфа-стан. Напевно, цей стан є нейтральним (бездіяльним) станом мозку. На електроенцефалограмі здорової людини, яка не перебуває під впливом стресу, альфа-хвиль завжди багато. Брак їх може бути ознакою стурбованості, стресу, порушень у діяльності мозку або хвороби. У людей, які мають понижений рівень активності альфа-ритму, зазвичай порушується здатність до повноцінного відпочинку, що здебільшого спровоковано значним стресом. Саме в альфа-стані людський мозок продукує більше таких гормонів, як ендорфіни (мають здатність зменшувати біль і позитивно впливати на емоційний стан – «гормон щастя») і енкефаліни (пептид, який природно утворюється в головному мозку і виявляє вплив, аналогічний морфіну) – власні «наркотики» нашого організму, які відповідають за радість, відпочинок і зменшення болю. Також альфа-хвилі – своєрідний місточок, який забезпечує зв'язок між свідомістю і підсвідомістю

3.	<p><b>ТЕТА-ДІАПАЗОН</b> (4-8 Гц): фаза «швидкого» сну, напівдрімоти</p>	<p>Хвилі цього діапазону проявляються тоді, коли спокійне, умиротворене поживлення переходить у стан сонливості (коливання в мозку стає більш помірним і ритмічним). Тета-стан називають іще «стуманілим» (запаморочений), оскільки в ньому людина перебуває між сном і бадьорістю (у передсонному стані), і триває він усього декілька хвилин. Часто тета-стан супроводжується видінням неочікуваних, сноподібних образів водночас із яскравими спогадами (особливо дитячими). Тета-стан відкриває доступ до вмісту підсвідомої частини розуму, вільних асоціацій, несподіваних осяянь, творчих ідей. Це потаємний, майже невловимий стан, який тривалий час залишався малодослідженим, оскільки було складно зафіксувати його за більш-менш тривалий проміжок часу (люди здебільшого засинають, щойно в їхньому мозку з'являється скільки-небудь помітна кількість тета-хвиль). Нині встановлено, що майже всі наукові ідеї, відкриття, творче осяяння приходять до людей саме в тета-стані. До того ж такий стан, знімаючи з мозку різного роду «блокування», відкриває доступ у підсвідомість для зовнішніх настанов, впливів</p>
4.	<p><b>ДЕЛЬТА-ДІАПАЗОН</b> (0,5-4 Гц): фаза глибокого сну</p>	<p>Дельта-хвилі розпочинають домінувати, коли ми занурюємося в сон (ці хвилі ще повільніші за тета-хвилі). Більшість із нас за умови домінування в мозку дельта-хвиль перебувають або в сонному, або в будь-якому іншому безсвідомому стані (наприклад, під дією наркозу). Останнім часом з'являється все більше наукових даних про те, що деякі люди можуть перебувати в дельта-стані, не знепритомлюючися. Зазвичай цей факт асоціюється з глибоким «трансовим» станом. Цікаво, що саме в дельта-стані наш мозок виділяє найбільшу кількість «гормонів радості» (ендорфіни)</p>

*Джерело: складено самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)*

Сучасні методи сканування (зокрема магнітоенцефалографія) електричної активності головного мозку людини дозволила вченим установити, що в стані бадьорості в мозку наявні частоти абсолютно всіх основних (названі вище) діапазонів. При цьому виявлено, що чим ефективніша робота головного мозку, тим значнішою є когерентність (або синхронність) коливань, що спостерігається в усіх діапазонах симетричних зон обох півкуль мозку.

## 6.5. Музикотерапевтичні прийоми в системі літературної освіти

Музикотерапія, як засвідчують численні світові факти та дослідження, за рахунок збалансованої діяльності правої і лівої півкуль головного мозку допомагають досягати піку інтелектуальних можливостей (лікар Мак Каулін, Д. Кемпбелл, Томас Вош і багато ін.). Вітчизняні вчені довели про магічний вплив музичного мистецтва на інтелектуальний, психологічний і фізіологічний стан людини; музикотерапія допомагає керувати власним емоційно-психологічним станом; засоби такого формату сприяють розвиткові комунікативності, креативності, емоційної стабільності тощо.

Використовувати прийоми музикотерапії на уроках як допоміжний засіб для зняття шкільних стресів у позаурочні години рекомендує К. О. Щедролосоєва: емоційне активування в ході уроку; музичний катарсис; емоційна розрядка або регулювання емоційним станом; розвиток комунікативних здібностей; підвищення художньо-естетичних потреб; набуття нових засобів емоційної експресії; формування установок на позитивні відносини з собою, з колективом, зі світом (Щедролосоєва К. О., 2005).

Досвід у системі літературної освіти з використанням музикотерапії недостатньо представлений, знаходимо поодинокі публікації з поодинокими елементами. Цінним для нас є практика музикотерапевтичних дій, які в системі проводила вчитель української мови і літератури Людмила Забашта.

Ось як описує проведення уроку мови Л. І. Забашта: *«Урок розпочинали аутотренінгом для учителя й учня. Аутотренінг заспокоював і націлював на роботу. На учнівський аутотренінг відводились одна-дві хвилини, поки йшов запис теми уроку.*

*Із часом вирішили проводити уроки з використанням музикотерапії (усе залежало від теми й задуму вчителя). Наприклад, на початку уроку звучала тиха музика, учні слухали, а в цей час учитель міг записувати тему уроку або відмічати відсутніх у класі, або закінчували урок піснею,*

яку вивчили раніше. Пісня слугувала учням спочатку як текст-опора, а потім ставала улюбленою.

У п'ятих-шостих класах використовували ігрові моменти, згодом їх замінили психологічні роздуми. Усі тексти-опори визначав, добирав учитель. Велика увага приділялася написанню мінітворів класних і домашніх. Наприклад, під час вивчення відокремлених членів речення писали твори «Доброта», «Співчуття». У ході вивчення складного речення тексти-опори об'єднувалися темами: «Мій рід», «Ой роде мій красний», «Нашому роду нема переводу», «Прометей» тощо.

У процесі роботи розширювалися зв'язки з історією, музикою, фольклором, образотворчим мистецтвом. Уроки мови й літератури починали перетворюватися в одне заняття, заняття словесності» (Забашта Л. І., 1991, с. 6).

Учені та практики виділяють активну й рецептивну форми музикотерапії. Перша (**активна форма**) досягається через власну музичну діяльність учителя й учнів, і в нашій ситуації забезпечення вивчення літературної теми буде малопродуктивним або використовуватиметься час від часу, коли цього потребуватиме ситуація або/і тканина художнього твору. Наприклад, пропонуємо учням написати музику до того чи іншого літературного тексту; виконати музичний твір на слова того чи іншого письменника; відтворити звуками, фарбами, жестами тощо настрої художнього твору взагалі та літературних персонажів зокрема тощо. Друга форма – **рецептивна музикотерапія** для нас є активною і припускає сприйняття музики з терапевтичним ефектом у таких різновидах: **комунікативна** (спільне прослуховування музики, що спрямовано на підтримку взаємодій, взаєморозуміння, обмін враженнями та думками тощо). Наприклад, пісенна спадщина А. С. Малишка, або поетичні тексти Т. Г. Шевченка у виконанні співаків. Сучасні виконавці творів Т. Г. Шевченка: Гоп, гей-гоп... (Маленькій Мар'яні); «Алілуя!»; «Доле, де ти?»; «Єсть на світі доля»; «Моліться, братія»; «Не женися на багатій»; «Ой діброво – темний гаю» від гурту САД; альбом «Кобзар» Олексія Керекеші, лідера гурту «Fata morgana»: «Як я маю журитися»; «Гамалія»; «У всякого своє лихо»; «Думи мої, думи»; «Ой, нема, нема» тощо (<http://www.fata->

morgana-band. com/) чи Ліни Костенко (музична інтерпретація Ольги Богомолець – «Було нам важко і було нам зле»; «Осінній день, осінній день, осінній!»; збірка «Гіацинтове поле» та інші (<http://www.youtube.com/watch?v=0dung716xPY>); Сестри Тельнюк: Ліна Костенко «Хуртовини», «І знову пролог...», «Мені снилась бабуся...» та інші (<http://www.youtube.com/watch?v=uTvKhlc-txc&feature=related>); Богдан Янівський поклав на музику поезію Ліни Костенко, Івана Франка (<http://www.youtube.com/watch?v=tKgxschA2T4>) та багато ін. **Реактивний різновид** спрямований на досягнення учнями катарсису, а **регулятивний** – сприяє зниженню нервово-психологічної напруги). Пропонуємо такі етапи та правила застосування музикотерапії (за адаптованими методиками В. Ю. Зав'ялова, В. І. Петрушина, К. О. Щедролосевої):

- а) *підготовчий етап*: налаштування до зустрічі з музикою; зручне сидіння; розслаблення фізичне; зосередженість на сприйманні музики; сконцентрованість на головному музичному дійстві (не відволікатися на другорядне);
- б) *активне прослуховування*: настанова «на музичне переживання», готовність «переключатися із зовнішнього сприйняття на внутрішнє»; на урок доцільно підбирати 1–2–3 музичних твори, музичні теми або фрагменти. Останнє для уроків літератури є найбільш використовуваним прийомом і прийнятним, на відміну, наприклад, від уроку музики. Але за будь-яких обставин і незалежно від кількості обраних музичних творів/тем/фрагментів словесник має витримати правила оптимального емоційного наповнення уроку літератури, щоб не нашкодити здоров'ю школярів: 1) сформувати емоційну атмосферу уроку на початку/під час/по завершенню; 2) динамічна фаза стимулює емоційний стан і спрямовує на комунікацію з учнями-читачами; 3) завершально-заспокійлива фаза знімає напругу спілкування, створює атмосферу спокою, забезпечує заряд бадьорості, мажорності, оптимізму. Перша і треті фази – переважно інструментальні твори або приглушені за звучанням інші музичні тексти, а для другої – прослуховування літературних творів, які покладено на музику або синкретичні види мистецтва;



- в) *підбір музичних творів*: для забезпечення релаксаційного стану можуть бути звуки природи чи спеціальна музика (В. А. Моцарт, Ф. Шуберт, Ф. Ліст, К. Сен-Санс та ін. – про ці приклади йтиметься далі);
- г) *поєднання музикотерапії* як інструментальної, вокальної, рухової імпровізації *із фізичними руханками/паузами/хвилинками* для вираження спонтанних почуттів;
- д) *прослуховування музики*, заздалегідь підібраної і придатної для конкретних випадків, як метод естетико-емоційного споглядання з подальшим її обговоренням у групі, має додатковий соціально-психологічний ефект, сприяє розвитку чутливості, здатності бачити внутрішнім зором описувані автором картини життя, візуалізувати літературний текст за допомогою музики.

Ми поділяємо твердження К. О. Щедролосевої, що «музикотерапія є позитивним чинником становлення й розвитку гармонійної особистості через вплив на: емоційно-почуттєву сферу; інтелектуальні здібності; психотерапевтичний фізіологічний стан тощо» (Щедролосева К. О., 2005).

Зацікавленому читачеві подаємо підбірку інформації, на яку маємо зважати, відбираючи музичний матеріал для використання під час вивчення літературної теми та застосування прийомів реалізації:

1. Є чотири основні біоритми, що зафіксовані в корі головного мозку: дельта-ритм, альфа-ритм, тета-ритм і бета-ритм, які характеризуються відповідною кількістю коливань за секунду:

Біоритми	Кількість коливань за секунду
дельта-ритм	0,5–4
тета-ритм	4–8
альфа-ритм	8–13
бета-ритм	13–45

*Джерело: складено самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)*

2. Під час прослуховування класичної, народної, церковної музики, звуків природи ми заспокоюємося, розслабляємося, наснажуємося позитивною енергією й емоціями, гармонією. Чим менша звукова хвиля, тим ми більше розслабляємося. Для класичної музики характерний ритм тіла, який дорівнює 60 ударам за хвилину і приводить нас у цей стан альфа-діапазон – 8–13 герц. Таку музику корисно пропонувати після виконання складних завдань, відчуття втоми тощо.
3. Коли ми спимо, медитуємо чи творимо (стан натхнення), ми перебуваємо в стані тета-частот (4–8 герц.). За глибокої медитації і безсвідомого стану виробляється дельта-хвилі (0,5–4 герц.).
4. Найсильнішою за силою впливу вчені вважають музику Йоганна Себастьяна Баха, на другому місці – Вольфганга Амадея Моцарта, Людвіга ван Бетховена. Музика Й. С. Баха і Георга Генделя, написана в стилі бароко, має розслаблювальний ефект, допомагає покращити запам'ятовування, саму пам'ять, допомагає під час вивчення іноземних мов, віршів. Феномен музики В. А. Моцарта пояснюється тим, що вібрації його творів збігаються з вібраціями здорових нейронів кліток.
5. Музика природи: звуки моря, шум дощу, голоси дельфінів заспокоюють, утихомирюють, звуки лісу знижують кров'яний тиск, нормалізують роботу серця, спів пташок допомагає зібратися з думками, викликає наплив позитивних емоцій (зібрано за покликаннями: релакс – класична музика: <http://muzico.ru/radio.php>; <http://www.bestmuzika.ru/instrumental/klassika/476-sviridovromans.html>; <http://forumkiev.com/t32199/#post818915>; <http://video.ukrhome.net/watch/6130/81231/52680/>; <http://music.i.ua/>).
6. Учені, лікарі виявили: **1) вплив класичної музики на стан нашого здоров'я:** Полонез Огінського, «Прощання з Батьківщиною»; Ференц Ліст, «Угорська рапсодія-1»; Людвіг ван Бетховен, «Фіделіо»; Арам Хачатурян, сюїта «Маскарад»; Антонін Дворжак, «Гуморески»; Джордж Гершвін, «Американець у Парижі»; **2) знімає неврози,**

**дратівливість, зневіру, піднімає над буденністю** Йозеф Гайдн, «Симфонія»; Людвіг ван Бетховен, «Місячна соната», «Симфонія ля-мінор»; Йоганн Себастьян Бах, «Італійський концерт», «Кантата № 2»; музика Георга Генделя; 3) **заспокійливо впливає, зменшує тривожність і невпевненість** Франц Шуберт, «Аве Марія»; Фридерик Шопен, «Мазурки і прелюдії»; Йоганнес Брамс, «Колискова»; Йоганн Штраус, Вальси; Клод Дебюссі, «Місячне сяйво»; Людвіг ван Бетховен, «Симфонія № 6, частина 2», «Ноктюрн соль-мінор»; 4) **зменшує наркотичну залежність, від алкоголю та нікотину:** Франц Шуберт, «Аве Марія»; Людвіг ван Бетховен, «Місячна соната»; Георгій Свиридов, «Заметіль»; Шарль-Каміль Сен-Санс, «Лебідь»; 5) **поновлює кров'яний тиск, серцеву діяльність, знімає напругу в стосунках з іншими людьми:** Фридерик Шопен, «Ноктюрн ре-мінор»; Фелікс Мендельсон, «Весільний марш»; Йоганн Себастьян Бах, «Кантата 21», «Концерт ре-мінор для скрипки»; Бела Барток, «Соната для фортепіано», «Квартет 5»; Антон Брукнер, «Месса ля-мінор»; 6) **ріст розумових здібностей у дітей:** музика Вольфганга Амадея Моцарта; 7) **стимулює розумову діяльність:** музика Людвіга ван Бетховена, Йоганна Штрауса; 8) **синдром хронічної втомленості:** Едвард Гагеруп Гріг, «Ранок» («Пер Гюнт»); Модест Мусоргський, «Світанок над Москвою-рікою» (опера «Хованщина»), «Вечірній дзвін»; 9) **для підняття життєвого тону, покращення самопочуття, настрою, активності, творчої енергії:** Петро Чайковський, «Шоста симфонія, частина № 3»; Фридерик Шопен, «Прелюдія 1, опус 28»; Ференц (Франц) Ліст, «Угорська рапсодія-2»; Людвіг ван Бетховен, «Увертюра Едмонт»; вокальні твори у виконанні Деміса Руссо, Сари Брайтман, Енгельберта Гампердінка, музика композитора Олександри Пахмутової.

Ось деякі загальні тенденції, що суттєво змінюють слухача залежно від умов прослуховування, дієти, оточення, довкілля, пози:

- \* *В григорианских песнопениях используются ритмы естественного дыхания, что позволяет добиться ощущения пространственной расслабленности. Они хорошо подходят для тихих занятий и медитации, могут снизить стресс.*
- \* *Медленная музыка в стиле барокко (Бах, Гендель, Вивальди, Корелли) дает ощущение устойчивости, порядка, безопасности и создает духовную стимулирующую среду, которая подходит для занятий или работы.*
- \* *Классическая музыка (Гайдн и Моцарт) отличается ясностью, элегантностью и прозрачностью. Она способна повышать концентрацию, память и пространственное восприятие.*
- \* *Музыка романтизма (Шуберт, Шуман, Чайковский, Шопен и Лист) подчеркивает выразительность и чувственность, часто пробуждает индивидуализм, национализм или мистицизм. Ее лучше всего использовать для того, чтобы активизировать симпатию, страстность и любовь.*
- \* *Музыка импрессионистов (Дебюсси, Фавр и Равель) основана на свободнотекущих музыкальных настроениях и впечатлениях. Она вызывает приятные образы, как в сновидениях. Четверть часа сладкой дремы под такую музыку, после которых, необходимы гимнастические упражнения на растягивание (стретчинг), могут пробудить ваши творческие импульсы.*
- \* *Джаз, блюз, регги и другие музыкальные и танцевальные формы, в основе которых лежат выразительные африканские мелодии, могут поднять настроение и вдохновить, дать выход радости, рассеять печаль, обострить юмор и иронию, повысить общительность.*
- \* *Румба, маранга, макарена обладают живыми ритмами и импульсивностью, что повышает сердцебиение, делает дыхание более частым и глубоким, заставляет все тело двигаться. Самба, тем не менее, отличается редкостным свойством возбуждать и успокаивать одновременно.*

- \* Поп-музыка, а также народные мелодии провоцируют телодвижения, создают ощущение благополучия.
- \* Рок-музыка может пробудить чувства, стимулировать активные движения, снять напряжение, ослабить боль и снизить неприятный эффект громких и резких звуков, присутствующих в окружающей среде. Эта музыка также способна создать напряжение, вызвать диссонанс, стресс и боль в организме.
- \* Спокойная фоновая музыка или современные оркестровки, в которых нет четких ритмов, усиливает состояние расслабленной готовности.
- \* Музыка в стиле панк, рэп, хип-хоп и грандж может возбудить нас, повысить активность.
- \* Религиозная и обрядовая музыка, включая барабаны шаманов, церковные гимны, храмовую музыку, может успокоить нас и привести в состояние умиротворения (за Дональдом Кемпбеллом, засновником Інституту музики, новатором у галузі музикотерапії; <http://www.sunhome.ru/psychology/11984/p4>).

Український музичний простір можна представити такими постатями та творами:

- Повільна музика в стилі бароко – Артемій Лук'янович Ведель. Духовний концерт № 3.
- Класична музика – Д. С. Бортнянський «Не отвержи мене во время старости» – I, III ч.; «Достойно есть»; усі опери, увертюри, «Концертна симфонія Сі бемоль мажор, соната для фортепіано до мінор і фа мажор.; М. С. Березовський опера «Демофонт», М. М. Колачевський «Українська симфонія», М. М. Вербицький увертюри; Р. В. Левицький «Думка».
- Музика романтизму – М. В. Лисенко «Рапсодія № 2», «Елегія», опери «Тарас Бульба», «Різдвяна ніч»; оперета «Чорноморці»; обробка української народної пісні «Сонце низенько» (для скрипки з фортепіано; струнний квартет; романси. С. П. Людкевич – фортепіанні твори.

- Музика імпресіонізму, вплив імпресіонізму – Микола Дмитрович Леонтович: хорові, вокальні твори; хори на слова українських поетів: «Літні тони» (на сл. Г. А. Чупринки), Б. М. Лятошинський цикл фортепіанних п'єс «Відображення».
- Джаз, блюз, регбі та інші музичні й танцювальні форми – музичні твори композиторів Юрія Сергійовича Мейтуса, Володимира Степановича Симоненка; Володимир Чубицький «Партита».
- Популярна музика – пісні композиторів Володимира Івасюка, Миколи Петровича Мозгового, Ігоря Дмитровича Поклада.

Рок-музика – відомими та популярними у своїх підстилях є: «Океан Ельзи» (рок, мелодійний рок, поп-рок); «Воплі Відоплясова» (етно); «С.К.А.Й.» (рок, поп-рок); «Кому Вниз» (фолк-готика); «От Вінта!» (укррокабілі); «Тінь Сонця» (хеві-метал, фолк-метал); «Тартак» (хіп-хоп, репкор); «Esthetic Education» (Piano Rock, альтернативний рок, Glam Rock); «Скрябін» (Поп, синті-поп, поп-рок); «Фліт» (панк-рок); «Друга Ріка» (брит-поп); «Мандри» (фолк, міський романс, французький шансон, рок, блюз та регі); «Біла Вежа» (хеві-метал); «Мотор'ролла» (хард-рок, хеві-метал); «Плач Єремії» (рок-балади); «Русичі» (гурт) (фолк-рок, фанк, панк, регі); «Димна Суміш» (рок, грандж, панк, психоделіка); «Dub Vuk» (Націонал-соціалістичний блек-метал); «Крода» (блек метал, паган-метал, Фолк-метал); «Кам'яний» (фолк-рок, рок); Музика Тараса Петриненка.

Спокійна фоновіа музика, або сучасні оркестровки – Оксана Герасименко (твори для бандури).

Музика в стилі панк, реп, хіп-хоп – найвідомішими панк-гуртами України є: Фліт, Тостер, Пан Пупец, Doring, Серцевий Напад, Брем Стокер, Абздольц, Борщ.

Релігійна й обрядова музика – Літургії композиторів Артемія Веделя, Дмитра Бортнянського, Максима Березовського, Порфирія Демуцького, Костянтина Стеценка, Миколи Леонтовича, Лесі Дичко; «Урочиста літургія єпископа Іонофана; «Літургія миру» Євгена Станковича, «Панахида за померлими з голоду»; Літургія святого Іоанна Златоуста Мирослава Скорика.

Отже, запропонований варіант застосування технології музикотерапії в системі літературної освіти взагалі та на літературних заняттях зокрема допоможе згармонізувати психологічний стан учнів через використання художнього/літературного і музичного творів. Музикотерапія як засіб сприятиме покращенню процесам адаптації до різних ситуацій з огляду на наявні драматичні та трагічні ситуації. Використання музикотерапії доповнює валеологічний компонент компетентнісно зорієнтованого літературного заняття в життєдіяльності школярів.

Зазначені складові філософії музикотерапії та модель функціонування запропонованої технології в системі літературної освіти допоможуть вчителю літератури грамотно вибудувати стратегію і тактику органічного використання текстів (музичних і літературних) для зцілення душі та тіла дитини. Музикотерапія як оздоровлювальна технологія сприятиме виконанню здоров'язберезувальних завдань літературного заняття та відповідної ключової компетентності. Перспективним є розроблення конкретних моделей літературних занять із використанням методів, прийомів, засобів музикотерапевтичної технології у професійній діяльності словесника.

## **Висновки до шостого розділу**

1. Здійснено ретроспективний огляд розвитку одного з видів арт-терапії – музикотерапії в системі літературної освіти. Простежено історію поняття «музикотерапія». Виявлено психологічні та фізіологічні основи необхідності використання музикотерапевтичної технології на заняттях із літератури. Проаналізовано емерджентні можливості самоорганізації в системі пізнання/осягнення необхідного під час вивчення літературного матеріалу. Емерджентність розуміємо як виникнення нових функціональних одиниць системи, які не зводяться до простих перестановок уже наявних елементів; вищий вияв якості системної інтеграції. Емерджентність літератури –

- це не одна літературна тема; набір уроків – не літературна освіта; емерджентність літературного заняття – не навчальна ситуація перевірки знань учня-читача, це не виявлення літературної компетентності; накопичення навчальних ситуацій – не вивчення літературної теми. Це глибока системна модель літературного заняття з позиції використання музикотерапевтичної технології, що зорієнтована на зцілення тіла, заспокоєння розуму й очищення душі школяра. Це формування духовно-багатої Я-особистості, Людини культури. Це формування не тільки компетентного, а й інтелігентного читача, який здатен оцінити художньо-мистецьку вартісність твору та вибудувати персональну акметраєкторію свого духовного зростання.
2. Подано філософські складники музикотерапевтичної технології. Філософські складники моделі музикотерапевтичної технології в системі літературної освіти вибудовуються на філософії тріадності, яка подана логіко-семіотичною моделлю. Наша модель узгоджується з поглядами вчених та практиків і містить три складники: «зцілення тіла», «заспокоєння розуму», «очищення душі».
  3. Розроблено модель функціонування музикотерапії в системі літературної освіти. Визначено мету і три групи завдань: психолого-педагогічні, соціально-педагогічні та психомоторні. Основа цих завдань запозичена з дослідження Галини Локаревої й адаптована автором до мети і завдань дослідження. Вони регулюються набором принципів. Перший – принцип «очищення»: передбачає зцілення тіла та душі через звільнення від будь-якого негативу, впливів, нервозного/стресового/напруженого стану. Другий принцип «наповнення» узгоджується зі складником «заспокоєння розуму» і заміщення позитивними емоціями, ставленнями, терпимістю до іншого/інших із урахуванням особливостей кожного/кожної (уподобань, смаків, потреб, психологічних і фізичних особливостей). Третій принцип «ощадності», як інтегративний, стосується всіх складників, особливо – «очищення душі».



4. Окреслено педагогічний потенціал музикотерапії на заняттях із літератури. Важливим для занять із літератури є проведення музикотерапевтичних пауз. Учителям літератури подано інформацію в узагальнювальній таблиці «Види біоелектричних коливань мозку людини». Такий матеріал, сподіваємося, стане у нагоді філологам для відбору музичних творів. Правильний відбір не руйнуватиме природу людини. Упровадження музикотерапії допоможе ввести слухача/читача у відповідну фазу стану душі й тіла.
5. Запропоновано низку музикотерапевтичних прийомів, якими може скористатися вчитель літератури, зокрема активні й рецептивні форми музикотерапії. Перша (активна форма) досягається через власну музичну діяльність учителя й учнів. Друга форма – рецептивна музикотерапія: для нас є активною і припускає сприйняття музики з терапевтичним ефектом у таких різновидах: комунікативна (спільне прослуховування музики, що спрямовано на підтримку взаємодій, взаєморозуміння, обмін враженнями та думками тощо). Реактивний різновид спрямований на досягнення учнями катарсису, а регулятивний – сприяє зниженню нервово-психологічної напруги).
6. Виокремлено такі етапи та правила застосування музикотерапії (за адаптованими методиками В. Ю. Зав'ялова, В. І. Петрушина, К. О. Щедролоєвої): а) підготовчий етап; б) активне прослуховування; в) підбір музичних творів; г) поєднання музикотерапії як інструментальної, вокальної, рухової імпровізації з фізичними руханками/паузами/ хвилинками; д) прослуховування музики, заздалегідь підбраної і придатної для конкретних випадків, як метод естетико-емоційного споглядання з подальшим її обговоренням у групі.
7. Побудовано правила оптимального емоційного наповнення літературного заняття, щоб не нашкодити здоров'ю школярів: 1) сформувати емоційну атмосферу уроку на початку/під час/після

завершення; 2) динамічна фаза стимулює емоційний стан і спрямовує на комунікацію з учнями-читачами; 3) завершально-заспокійлива фаза знімає напругу спілкування, створює атмосферу спокою, забезпечує заряд бадьорості, мажорності, оптимізму. Перша і треті фази – переважно інструментальні твори або приглушені за звучанням інші музичні тексти, а для другої – прослуховування літературних творів, що покладено на музику або синкретичні види мистецтва.

8. Ми поділяємо твердження К. О. Щедролошевої, що «музикотерапія є позитивним чинником становлення й розвитку гармонійної особистості через вплив на: емоційно-почуттєву сферу, інтелектуальні здібності, психотерапевтичний фізіологічний стан тощо» (Щедролошева, 2005).

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гриньова В. С. Музикотерапія як складова здоров'язберезувальної технології виховання студентської молоді / В. С. Гриньова // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць ; гол. ред. М. І. Степаненко ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2015. – Вип. 16. – С. 20–28. – (Педагогічні науки). – Режим доступу : <https://cutt.ly/utTlhkj>.
2. Забашта Л. І. Узагальнення й систематизація знань з української мови. 10 клас : [посібник для вчителя (з досвіду роботи)] / Л. І. Забашта. – К. : Освіта, 1991. – 160 с.
3. Крет М. В. Музикотерапія як чинник впливу на психоемоційний стан особистості / М. В. Крет, Н. О. Левчук // Нова педагогічна думка. – 2021. – № 2. – С. 164–168.
4. Куцин Е. К. Психофізіологічний механізм музикотерапії та її вплив на школяра / Е. К. Куцин // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5.

- Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2020. – Вип. 72. Том 1. – С. 273–277.
5. Кучерява О. А. Арт-технології як засіб реалізації соціокультурної змістової лінії на уроках української мови / О. А. Кучерява // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : Філологічні науки. Випуск 50. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. – С. 91–96.
  6. Локарева Г. В. Можливості використання музикотерапії в загальноосвітніх закладах / Г. В. Локарева // Мистецтво та освіта. – 2016. – № 4. – С. 7–11.
  7. Морозов В. П. К проблеме эмоционально-психологического воздействия музыки на человека / В. П. Морозов // Вестник РГНФ, 1997. – № 3. – С. 234–243.
  8. Моторная С. Е. Современный научный базис психокомпетизации эволюционной изменчивости высшего образования : [монография] / С. Е. Моторная. – Севастополь : изд-во «Вебер», 2009. – 452 с.
  9. Музикотерапия // Психотерапевтическая энциклопедия ; под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : «Питер», 2000. – С. 392–394.
  10. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
  11. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия : теория и практика : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведен.] / В. И. Петрушин. – М. : Гуманитарный. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 176 с.
  12. Побережна Г. І. Музикотерапія як інноваційна технологія особистісного розвитку / Г. І. Побережна // Ставропігійські філософські студії. – Львів, 2008. – Вип. 2 – С. 26–45. – Режим доступу : <http://surl.li/bjxm>
  13. Пузич І. Я. Музыка і здоров'я : психофізіологічні аспекти / І. Я. Пузич, Я. І. Пузич // Науковий світ. – № 8. – 2002. – С. 28–29.

14. Сливка Л. В. Музикотерапія в освітньому процесі : історичне і теоретичне підґрунтя [Текст] / Л. В. Сливка // Науковий вісник Ужгородського університету : Серія : Педагогіка. Соціальна робота ; голов. ред. І. В. Козубовська. – Ужгород : вид-во УжНУ «Говерла», 2015. – Вип. 37. – С. 164–166.
15. Сордія О. А. Використання елементів арт-педагогіки на уроках української мови і літератури / О. А. Сордія, С. Пастух // Рідна школа. – 2016. – № 8–9. – С. 57–60.
16. Ткаченко Т. В. Музикотерапія і її внесок в оздоровчу, виховну і моральну функцію молоді / Т. В. Ткаченко // Молодь і ринок. – 2012. – № 4. – С. 17–20. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir\\_2012\\_4\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_4_6).
17. Ткемаладзе З. П. International scientific and practical conference / З. П. Ткемаладзе , О. І. Золотарьова // Wloclawek, Republic of Poland May 28–29, 2021. – Режим доступу : <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/134/3879/8117-1?inline=1>
18. Ткемаладзе З. П. Музикотерапія в сучасній педагогіці / З. П. Ткемаладзе, О. І. Золотарьова // Wloclawek, Republic of Poland, 2021. May 28–29, DOI : <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-078-0-25>. Режим доступу : <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/134/3879/8117-1>
19. Федій О. А. Естетотерапія мистецькими засобами у професійній підготовці педагога / О. А. Федій // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – Київ : НПУ, 2011. – Вип. 11 (16). – С. 124–128. – Режим доступу : <http://surl.li/bjxg>.
20. Федькевич С. В. Використання арт-технологій на уроках української літератури як розвиток емоційної складової характеру учня / С. В. Федькевич // Неперервна педагогічна освіта XXI століття : зб. матеріалів XVII Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / [наук. ред. : Г. І. Сотська, М. П. Вовк]. – Вип. 3 (15). – К. : Талком, 2020. – 282 с. – С. 129–131.

21. Шуляр В. І. Валеологічні стратегії сучасного уроку літератури в умовах природовідповідної (ноосферної) освіти : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 152 с.
22. Шушарджан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма / С. В. Шушарджан. – Москва : АОЗТ «Антидор», 1998. – 363 с.
23. Щедролосоєва К. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів музики і художньої культури [Текст] : дис... канд. пед. Наук : 13.00.04 / Щедролосоєва Катерина Олександрівна ; Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2005. – 328 арк.

## **MUSIC THERAPY AS A PEDAGOGICAL INNOVATION WITHIN LITERARY EDUCATION**

*The author made a retrospective review of the development of music therapy within literary education. The origin of the concept "music therapy" is traced in the article. The psychological and physiological bases of the necessity of using music therapy technology in literature classes are revealed.*

*There are traces of emergent possibilities of self-organization to cognize and comprehend the necessary literary material. The philosophical components of music therapy technology are presented. A functioning model of music therapy within literary education has been developed. The pedagogical potential of music therapy in literature classes is outlined. It is important for literature classes to hold music therapy breaks. The information for the teacher of literature is given in the summary table "Types of bioelectric oscillations of the human brain". Such material will serve the philologist to select musical works based on the range. Proper selection will not destroy human nature. The use of music therapy will help to involve a listener-a reader into the appropriate state of mind and body. A number of music therapy techniques have been proposed, which can be used by a literature teacher. These include active and receptive forms of music therapy.*

*Music therapy, as a health technology, will help solve health-preserving tasks of the literary lesson and relevant key competences.*

**Keywords:** *emergence; forms of music therapy; functioning model of music therapy within the system of literary education; music therapy; music therapy pauses; music therapy technology; pedagogical potential of music therapy; philosophical components of music therapy technology.*

## REFERENCES

1. Fedii, O. A. (2011). Estetoterapiia mystetskymy zasobamy u profesiinii pidhotovtsi pedahoha [Aesthetic therapy by artistic means in the professional training of a teacher]. *Nauk. chasopys Nats. ped. un-tu imeni M. P. Drahomanova*. Kyiv: NPU, vyp. 11 (16), 124–128. Retrieved from: <http://surl.li/bjxg> (ukr).
2. Fedkevych, S. V. (2020). Vykorystannia art-tekhnologii na urokakh ukrainskoi literatury yak rozvytok emotsiinoi skladovoi kharakteru uchnia [The use of art technologies in the lessons of Ukrainian literature as the development of the emotional component of the character of the student]. *Neperervna pedahohichna osvita XXI stolittia*. (Eds.: H. I. Sotska, M. P. Vovk. Vyp. 3 (15), 129–131. K.: Talkom (ukr).
3. Hrynova, V. S. (2015). Muzykoterapiia yak skladova zdoroviazbezhuvalnoi tekhnologii vykhovannia studentskoi molodi [Music therapy as a component of health-preserving technology of education of student's youth]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Pedahohichni nauky*, vyp. 16, 20–28. (Ed. M. I. Stepanenko). Poltav. nats. ped. un-t imeni V. H. Korolenka. Poltava. Retrieved from: <https://cutt.ly/utTlhkJ1> (ukr).
4. Karvasarskij, B. D. (Ed.). (2000). Muzykoterapija [Music therapy]. In *Psihoterapevticheskaja jenciklopedija* [Psychotherapeutic encyclopedia]. SPb.: «Piter», 392–394 (rus).

5. Kret, M. V. & Levchuk, N. O. (2021). Muzykoterapiia yak chynnyk vplyvu na psykhoemotsiinyi stan osobystosti [Music therapy as a factor influencing the psycho-emotional state of the individual]. *Nova pedahohichna dumka*, 2, 164–168 (ukr).
6. Kucheriava, O. A. (2019). Art-tekhnologii yak zasib realizatsii sotsiokulturnoi zmistovoi linii na urokakh ukrainskoi movy [Art-technologies as a means of realization of socio-cultural content line in Ukrainian language lessons]. *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka: Filolohichni nauky*. Vyp. 50, 91–96. Kamianets-Podilskyi: Aksioma (ukr).
7. Kutsyn, E. K. (2020). Psykhofiziolohichni mekhanizm muzykoterapii ta yii vplyv na shkoliara [Psychophysiological mechanism of music therapy and its effect on students]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Kyiv: Vydavnychiy dim «Helvetyka», vyp. 72. Tom 1, 273–277 (ukr).
8. Lokarieva, H. V. (2016). Mozhlyvosti vykorystannia muzykoterapii v zahalnoosvitnikh zakladakh [Possibilities of using music therapy in secondary schools]. *Mystetstvo ta osvita*, 4, 7–11 (ukr).
9. Morozov, V. P. (1997). K probleme jemocional'no-psihologicheskogo vozdejstvija muzyki na chloveka [On the problem of emotional and psychological impact of music on a person]. *Vestnik RGNF*, 3, 234–243 (rus).
10. Motornaja, S. E. (2009). *Sovremennyj nauchnyj bazis psihokompetizacii jevoljucionnoj izmenchivosti vysshego obrazovanija* [Modern scientific basis of psycho-competition of evolutionary variability of higher education]. Sevastopol': izd-vo «Veber» (rus).
11. Petrushin, V. I. (2000). *Muzykal'naja psihoterapija: teorija i praktika* [Musical psychotherapy: theory and practice]. M.: Gumanitarnyj. izd. centr VLADOS (rus).
12. Poberezhna, H. I. (2008). Muzykoterapiia yak innovatsiina tekhnolohiia osobystisnoho rozvytku [Music therapy as an innovative technology of

- personal development]. *Stavropihiiski filosofski studii*. Lviv, vyp. 2, 26–45. Retrieved from: <http://surl.li/bjxm> (ukr).
13. Puzych, I. Ya. & Puzych, Ya. I. (2002). Music i zdorovia: Psykhozbiologichni aspekty [Music and health: Psycho-physiological aspects]. *Naukovyi svit*, 8, 28–29 (ukr).
  14. Shchedrosieva, K. O. (2005). *Formuvannia profesiinoi maisternosti maibutnikh uchyteliv muzyky i khudozhnoi kultury* [Formation of professional skills of future teachers of music and art culture]. (Candidate's thesis). Khersonskiy derzh. un-t. Kherson (ukr).
  15. Shuliar, V. I. (2012). *Valeologichni stratehii suchasnoho uroku literatury v umovakh pryrodovidpovidnoi (noosfernoi) osvity* [Valeological strategies of modern literature lesson in the conditions of nature-appropriate (noosphere) education]. Mykolaiv: OIPPO (ukr).
  16. Shushardzhan, S. V. (1998). *Muzykoterapija i rezervy chelovecheskogo organizma* [Music therapy and the reserves of the human body]. Moskva: AOZT «Antidor» (rus).
  17. Slyvka, L. V. (2015). Muzykoterapiia v osvitnomu protsesi: istorychne i teoretychne pidgruntia [Music therapy in the educational process: historical and theoretical background]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu: Seriia: Pedagogika. Sotsialna robota*, vyp. 37, 164–166. (Ed. I. V. Kozubovska). Uzhhorod: Vyd-vo UzhNU «Hoverla» (ukr).
  18. Sordiia, O. A. & Pastukh, C. (2016). Vykorystannia elementiv art-pedahohiky na urokakh ukrainskoi movy i literatury [The use of elements of art pedagogy in lessons of Ukrainian language and literature]. *Ridna shkola*, 8–9, 57–60 (ukr).
  19. Tkachenko, T. V. (2012). Muzykoterapiia i yii vnesok v ozdorovchu, vykhovnu i moralnu funktsiiu molodi [Music therapy and its contribution to the health, educational and moral function of youth]. *Molod i rynok*, 4, 17–20. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir\\_2012\\_4\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_4_6) (ukr).
  20. Tkemaladze, Z. P. & Zolotarova, O. I (2021). International scientific and practical conference. Wloclawek, Republic of Poland. May 28–29.



Retrieved from: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/134/3879/8117-1?inline=1> (eng).

21. Tkemaladze, Z. P. & Zolotarova, O. I. (2021). *Muzykoterapiia v suchasni pedahohitsi* [Music therapy in modern pedagogy]. Wloclawek, Republic of Poland, 2021. May 28–29, DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-078-0-25>. Retrieved from: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/134/3879/8117-1> (ukr).
22. Zabashta, L. I. (1991). *Uzahalnennia y systematyzatsiia znan z ukrainskoi movy. 10 klas* [Generalization and systematization of knowledge of the Ukrainian language. Grade 10]. K.: Osvita (ukr).
23. Ziaziun, I. A., Kramushchenko, L. V. & Kryvonos, I. F. ta in. (2004). *Pedahohichna maisternist* [Pedagogical skills]. K.: Vyshcha shkola (ukr).

## VII. МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ РЕФЛЕКСІЇ ПІД ЧАС ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ

---

*Автор запропонував розуміння організації рефлексії в системі літературних занять. Рефлексію розглянуто як поняття у філософському, психологічному, педагогічному і методичному вимірах. Автор доводить, що рефлексія – едукативна умова забезпечення етичних стосунків між суб'єктами літературної освіти. Наявність її надзвичайно важлива умова.*

*Рефлексивна компетентність педагога забезпечить досягнення співпраці та результату: індивідуального, командного, групового, парного тощо. Заложатиме це від узгодженості дій між цими суб'єктами. У результаті дослідження запропоновано авторське розуміння поняття «рефлексивна компетентність» і класифікацією рефлексій за: функціями; способом проведення; метою; формою; типом; видом діяльності.*

*Рефлексивна компетентність суб'єктів літературної освіти – це здатність кожного до ефективного й адекватного само/взаємоосмислення та само/взаємооцінювання стану, спільної діяльності, результатів читацької співпраці. Здатність до рефлексивної компетентності забезпечить прогнозування нових перспектив розвитку акмеякостей конкурентоспроможної Я-особистості.*

*Розвинути і відповідно виявити рефлексивну компетентність можемо через виконання вправ. Автором розроблено низку вправ. Вони, наприклад, спрямовані на виявлення: «якості суб'єкта літературної освіти», «рівня розвитку рефлексивних навиків учня-читача» тощо. Запропоновано прийоми та засоби реалізації валеологічної складової сучасного літературного заняття, їх поділено на декілька груп, а саме: позитивні психологічні настанови за допомогою слова; прийоми створення ситуацій успіху під час літературного заняття; авансування успішного читацького результату; умотивування читацької діяльності; мобілізація активності читацької діяльності школярів; жестово-почуттєві символи тощо.*

**Ключові слова:** рефлексія; педагогічна рефлексія; рефлексивна компетентність; класифікація рефлексій; едукативна умова.

## 7.1. Рефлексія як поняття у філософському, психологічному, педагогічному і методичному вимірах

Важливим аспектом для сучасного літературного заняття є розуміння вчителем-словесником важливості й необхідності проведення рефлексивних дій суб'єктами педагогічного процесу. Але цього замало. Необхідні й конкретні дії цих суб'єктів у процесі заняття, під час формування своїх читацьких компетенцій, у забезпеченні валеологічно зорієнтованого осягнення літературно-мистецького простору в цілому. Не для кожного вчителя-літератора рефлексія є пізнання й аналіз власної свідомості, власної діяльності як погляд на власне світовідчуття, мислення, професійно-фахові дії «зі сторони» та тих, хто поруч – учнів-читачів.

Для початку заповнимо понятійно-термінологічне поле сучасного вчителя, щоб зазначене вище він міг зреалізувати в літературно-освітній практиці.

У контексті філософської проблематики рефлексія зазвичай потрактовується так: 1) тип філософського мислення, спрямований на осмислення й обґрунтування власних передумов, які вимагають спрямовувати свідомість на себе [10, с. 828]; 2) здатність розуму і мислення звертати увагу на себе; аналіз знання з метою одержання нового знання; самопостереження за станом розуму й душі; дослідницький акт, спрямований на усвідомлення власного існування. Ще у XVII ст. англійський філософ Джон Локк (1632–1704) уперше вжив поняття «рефлексія», розуміючи під ним процес (як і досвід), за рахунок якого відбувається накопичення й одержання нових ідей.

Рефлексія – це один із джерел пізнання, а предметом пізнання стає сама думка, тобто думка об'єктивізується для рефлексії. Об'єктивізація виступає важливим компонентом рефлексивного механізму (етапом рефлексивного процесу). Вона передбачає порівняння результатів рефлексії з її процесом і способами одержання рефлексивного уявлення. Відсутність цього порівняння веде до появи «недостатньої рефлексії», на що ще вказував І. Кант.

Для забезпечення цілісності, гармонії розвитку людини та її особистості, для перетворення індивіда в суб'єкта діяльності необхідна розвинута рефлексія. Борис Ананьєв відзначав значущість набуття людиною

рефлексійної компетентності як образу дії, так і рефлексії самосвідомості. У його розумінні рефлексія включає увагу до минулого, самоактуалізацію, самоаналіз минулого досвіду. Рефлексія – найважливіший суб'єктивний фактор творчих процесів, і в цілому – вироблених людських змін. До таких висновків прийшли учасники колективного форуму, думки яких матеріалізувалися в колективну монографію [1].

Скористаємося узагальнювальною таблицею дефініцій до поняття «рефлексія» [17].

Філософи	Гносеологічні характеристики рефлексії
 <b>Аристотель</b>	Рефлексія людини є рисою божественного розуму, який продукує свій предмет, відображається в ньому і пізнає на цій основі свою сутність.
 <b>Платон</b>	Рефлексія протилежна практиці, вона є заглибленням у внутрішню сутність предмета суб'єктивності. Рефлексія є, насамперед, поверненням суб'єкта до самого себе після виходу із себе – у свою протилежність.
 <b>Джон Локк</b>	Рефлексія є спостереженням (внутрішнім досвідом), якому розум піддає свою діяльність та спосіб її вияву, внаслідок чого в розумі виникають ідеї цієї діяльності.
 <b>Готфрід Вільгельм Лейбніц</b>	Рефлексія – це діяльність, здатність монад до аперцепції, усвідомлення уявленням його власного змісту.



**Іммануїл Кант**

Рефлексія містить основу можливості об'єктивного порівняння уявлень одного з одним.  
Трансцендентальна рефлексія пов'язує погляди з апіорними формами чуттєвості та розсуду і науки, що контролює об'єкт.



**Йоганн Готтліб Фіхте**

Рефлексія є наукове знання про самого себе.



**Георг Вільгельм Гегель**

Рефлексія постає формою саморозгортання духу.



**Едмунд Густав  
Гуссерль**

Рефлексія є назвою актів, у яких потік переживання з усіма його різноманітними подіями стає ясно осягненим і таким, що аналізується. Тобто, рефлексія є методом пізнання свідомості.

Остання третина ХХ століття виокремлюється дослідженнями філософів (М. Мамардашфілі, Г. Щедровицький, І. Ладенко, В. Лекторський, В. Швирьов) осмислення рефлексії в контексті проблеми свідомості й діяльності. Аспекти рефлексії з філософських позицій такі:

- 1) онтологічний (рефлексія – модус існування психологічного у форматі данності свідомості);
- 2) гносеологічний (рефлексія – інтроспективний початок психо-логічного пізнання як метод самостереження – Дж. Локк);

- 3) методологічний (рефлексія як модальність взаємодії (взаємовідображення) категорій пізнання – І. Кант);
- 4) аксіологічний (рефлексія як «світоглядні почуття» особистості, які виражають екзистенціонально-етичні цінності її буття і свідомості – С. Рубінштейн).

Перші три аспекти рефлексії лежать у площині раціонального початку організації психічного в його інтелектуально-пізнавальних виявах, а четвертий – є переходом від філософсько-інтелектуального до особистісно-психологічного розуміння рефлексії.

Надбання філософії потрактовують рефлексію як:

- принцип мислення, спрямований на його осмислення й усвідомлення власних дій і станів;
- предмет розгляду знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання;
- процес самопізнання, що розкриває внутрішню будову та специфіку внутрішнього світу людини [10].

Рефлексія з позиції психології – «розумовий розвиток, спрямований на пізнання людиною себе: поведінки, дій і вчинків, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших властивостей своєї особистості» [12, с. 300]. Михайло Найдьонов психологічне підґрунтя поняття виводить як філософсько-психологічне розуміння – «здатність займати позицію «спостерігача», «дослідника» або «контролера» стосовно свого тіла, своїх дій, своїх думок» [9, с. 105].

Рефлексія як процес охоплює 6 позицій, що характеризують взаємне відображення суб'єктів: сам суб'єкт, який він є в дійсності; суб'єкт, яким він бачить себе; суб'єкт, яким його сприймає інша людина; і в такому ж форматі далі.

Отже, рефлексія – «процес дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого є взаємовідтворення особливостей особистості в іншому індивіді» [12, с. 300].

Підходи психологів до виявлення домінантних основ рефлексії різноманітні: як механізм самосвідомості (І. Бех, М. Борщевський, О. Захарова, А. Петруліте, І. Чеснокова); аналіз власного мислення і міркування за іншу особу (А. Карпов); аналіз власної свідомості та розуміння міжособистісного спілкування (М. Новикова); аналіз особистістю власної інтелектуальної діяльності з метою її вдосконалення (В. Давидов, А. Зак); механізм взаємовідображення партнерів у процесі комунікації та кооперації (Г. Андрєєва).

Цінними для нас є напрацювання психологів Галини Андрєєвої та Михайла Найдьонова, які використовують конструкти, щоб легше було інтерпретувати дії кожного суб'єкта й означити їх шлях руху, поведінки тощо. Тому конструкт для нас не тільки шлях інтерпретації світу, світовідчуття, самопізнання тощо, а й керівництво до дії, алгоритм поведінки, мисленнєві дії оцінки й самооцінки і т. п.

«Я-ми-ідентифікація»: самоочевидне «Я» при фактичному «МИ», «Я-свідоме», «Я з тобою», «Я з тобою без нього», самоочевидне «МИ», «МИ» з тобою (коаліційне), «МИ»-усі-свідоме. М. Найдьонов робить висновок, що в цьому діапазоні спостерігається певне нарощування концентрації ідентифікації від слабого до сильного вияву або від розмитості до диференційованості [9, с. 111].

Галина Андрєєва механізм рефлексії вибудовує на комунікативній базі, коли індивід усвідомлює, як він сприймається партнером по спілкуванню [2]. Звичайно, такий підхід безпосередньо є прийнятним і для уроку літератури, і під час аналізу та інтерпретування художнього твору, за участі в літературних дискусіях, диспутах, під час виконання літературознавчих завдань. Г. Андрєєва у книзі «Психологія соціального пізнання» наводить приклад конструкта, моделі механізмів рефлексії, посилаючись на Дж. Холмса. Узагальнюючи викладене вище, ми адаптували запропоновані конструкти, моделі, алгоритми механізмів рефлексії до своїх професійно-фахових та читацьких потреб, і подали логіко-семіотичну модель (ЛСМ) у такому форматі:

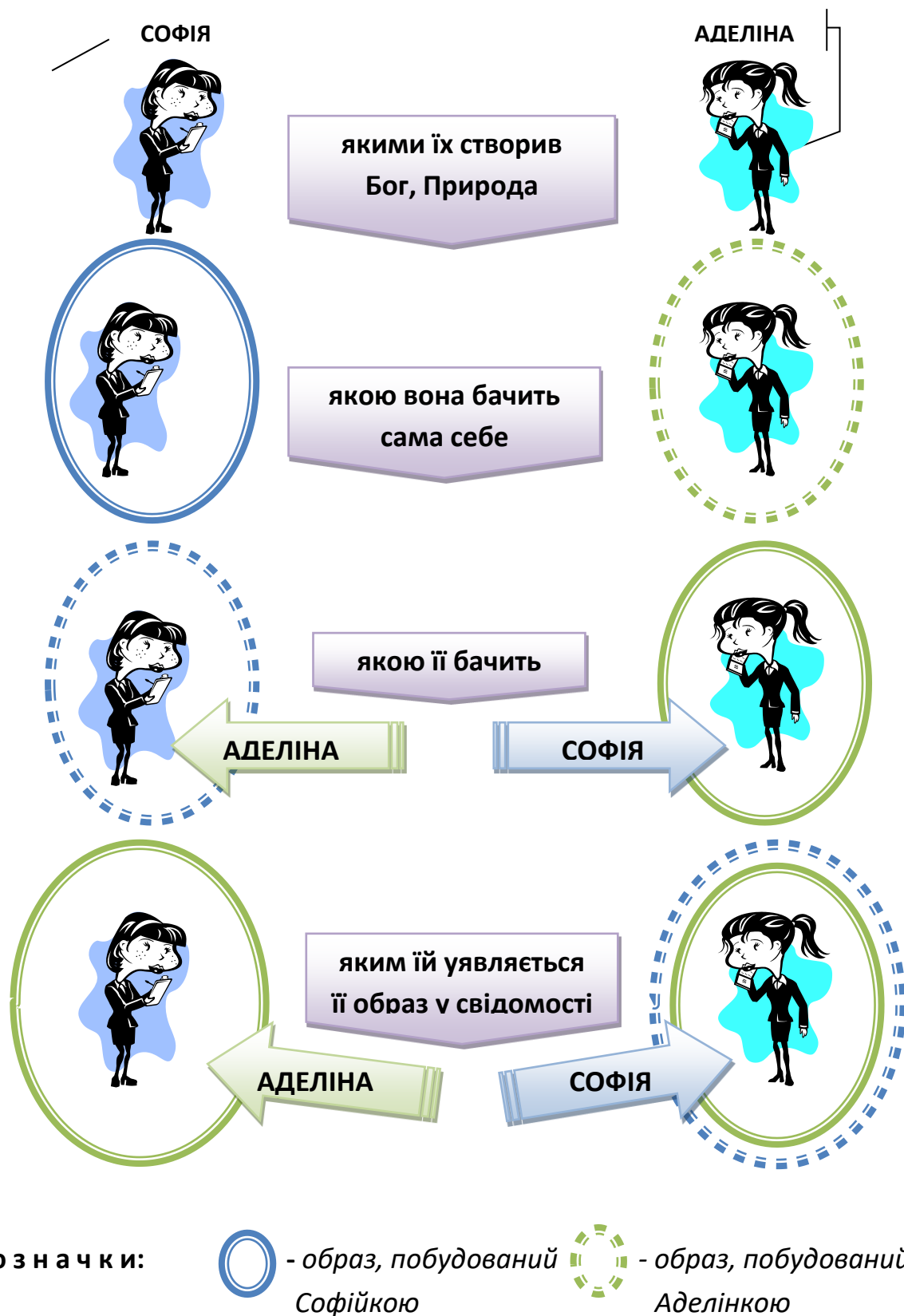


Рис. Рефлексивна структура міжособистісного сприйняття (за Дж. Холмсом)



Закладені у схемі механізми рефлексійного сприйняття один одним під час спілкування Софії й Аделіни представляють 6 позицій: Софія, якою створила природа; Софія, якою вона бачить сама себе; Софія, якою її бачить Аделіна. Відповідно, три такі ж позиції для Аделіни. Рефлексивні стосунки можна було б продовжити і простежити в такому форматі: Софія, яким їй уявляється її образ у свідомості/сприйнятті Аделіни, і Аделіна, яким їй уявляється її образ у свідомості/сприйнятті Софії. Такий конструкт відповідає «Я-ідентифікація». У такому ж форматі можемо представити логіко-семіотичну модель за конструктом «Я-ми-ідентифікація». Ще можемо вибудувати конструкт «Я-читач – Ми-читачі – ХудТв – Учитель-читач», який матиме ще більше закладених рефлексивних дій як на особистісному рівні, так й інтелектуальному, де посередником у спілкуванні та сприйнятті/оцінці буде художній твір.

## **7.2. Рефлексивна компетентність як едукативна умова навчальної етичної діяльності суб'єктів літературної освіти**

Рефлексія як едукативна умова забезпечення етичних стосунків між суб'єктами літературної освіти надзвичайно важлива умова в досягненні співпраці між ними та досягненні результату: індивідуального, командного, групового, парного тощо (залежатиме від узгодженості дій між цими суб'єктами). На цьому акцентує увагу й М. Найд'юнов: «При визначенні шляху розв'язання проблеми координації нам найбільш прийнятним (доцільним) видається звернення до поняття рефлексивного управління. Зазначимо, що зміст поняття рефлексивного управління перебуває в діапазоні – від боротьби до етичного вибору» [9, с. 105].

Під час літературного заняття важливо забезпечити соціально-психологічний контекст рефлексивного процесу під час створення таких едукативних ситуацій, які б пробуджували кожного суб'єкта бути активним, сприяли б появі внутрішнього мотиву та бажання висловитися, оцінити, запропонувати свій варіант розуміння/вирішення тощо. Моделювання

рефлексивного середовища на уроці/занятті, де вивчається та чи інша літературна тема, є потреба часу. Важливо тут озброїти вчителя літератури навиками створення таких ситуацій, які забезпечать рефлексивний простір уроку/заняття. Ми погоджуємося з дослідженням доктора психологічних наук Михайла Найдьонова, який стверджує, що «...об'єктивно задане рефлексивне середовище у вигляді включених у нього носіїв стихійної і організованої рефлексії, методу психології рефлексії, проблемної ситуації дає можливість кожному учасникові оволодіти нею як внутрішнім механізмом творчості. Суб'єктивним рефлексивним середовищем для кожного учасника тренінгу є його партнери по групі, у якій вирішуються задачі» [9, с. 109–110]. Якщо це приймається, то важливо формувати в учителя літератури й учня-читача рефлексивну компетентність. Тільки озброївши суб'єктів літературної освіти системою навиків до рефлексування, можемо сподіватися, що рефлексивний простір уроку літератури буде продуктивним, сприятиме досягненню планованого кінцевого результату.

Олена Винославська разом із колегами стверджує, що особистість подумки виділяє себе зі сфери буття, життєвої ситуації та оцінює у співвідношенні з моральними еталонами – чи так «Я» живу? І тут важливо враховувати, що в результаті рефлексивних дій вона може змінюватися, переоцінюючи минуле задля майбутнього, вступати в діалог із собою, уявним співбесідником. Учені актуалізують увагу читача на ідею діалогічної природи рефлексії, процесу аналізу особистістю себе. Кожен може захищати, або засуджувати себе в полеміці, дискусії із собою або уявним співрозмовником, що сприяє зіставленню різних точок зору, пошуку істини.

Зважаючи на те, що рефлексія в системі педагогічної діяльності вчителів стає нормою, то на часі – визначитися з проблемою формування в суб'єктів літературної освіти рефлексивної компетентності. Дефініційний обшир досить ще «молодого» поняття як «рефлексивна компетентність» або «педагогічна рефлексія» має досить багато варіантів і не є ще сталим.

Анна Бізяєва під педагогічною рефлексією розуміє складний психологічний феномен, який виявляється в здатності вчителя входити в активну дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності й до себе як суб'єкта з метою критичного аналізу, осмислення та оцінки її

ефективності для розвитку особистості школярів. Далі психолог стверджує, що це «процес мисленнєвого (випереджувального або ретроспективного) аналізу якої-небудь професійної проблеми, у результаті якого виникає особистісне осмислення сутності проблеми і нові перспективи її вирішення» [4, с. 59]. Сергій Кашлев під рефлексією в педагогічному процесі чи педагогічній рефлексії розуміє процес і результат фіксування суб'єктами (учасниками педагогічного процесу) стану свого розвитку, саморозвитку і причин цього [7].

Рефлексія в педагогічних словниках представлено досить лаконічно, наприклад, «Педагогічний словник» за редакцією Миколи Ярмаченка в це поняття включає «не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, а з'ясування того, як інші знають і розуміють «рефлектуючого», його особистісні характеристики, емоційні реакції, когнітивні/пізнавальні уявлення» [12, с. 398]. У «Довіднику з педагогіки та психології» (О. Скрипченко та ін.) рефлексія – «це усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню, тобто яким він буде партнером по спілкуванню з іншими партнером. Це психічна діяльність людини, спрямована на усвідомлення своїх власних дій і станів» [Скрипченко, с. 137]. Рефлексія в педагогіці (за С. Кашлевим) – процес і результат фіксування педагогічного процесу стану свого розвитку, саморозвитку і причин цього [7].

Важливим для нас є дослідження «Методологія художньої діяльності» Олександра Новикова. Учений розкриває особливості рефлексивної фази художнього проекту. За його твердженням, «художник після створення художнього образу «звертається назад»: осмислює, порівнює, оцінює висхідні й кінцеві стани:

- предмета своєї продуктивної діяльності – підсумкова оцінка і самооцінка результатів проекту;
- суб'єкта діяльності, тобто самого себе – саморефлексія, рефлексія» [Новіков, с. 65].

О. Новіков акцентує увагу на самооцінці результатів, наскільки вони досягнуті, а також на авторефлексії: якого досвіду набув художник у процесі створення художнього образу і т. д. Учений не заперечує, що є й проміжкові рефлексивні фази, що зіставляються з висхідними позиціями, попередніми

стадіями та етапами проєкту, що в цілому потребує уточнення, корегування всіх компонентів діяльності. Методологія художньої творчості, за нашим переконанням, має багато спільного з процесом моделювання літературного заняття. Тому має взяти до уваги думку О. Новикова про те, що «рефлексивна сторона діяльності особлива важлива саме в художній діяльності. Великі художники завжди відрізнялися і відрізняються саме постійною роботою над собою, мученицькими неперервними пошуками свого стилю, мови і т. п.» [Новіков, с. 65]. Учителі літератури (і не тільки) також виділяються загостреною рефлексивною діяльністю, готуючись до уроку/заняття, під час, опісля та через декілька років, коли сформовано випускника-читача як інтелігентного, словесник визначає для себе: наскільки він готовий увійти в неоднозначний життєвий і майбутній професійний світ.

Академік Йоасаф Ладенко види рефлексивних прийомів класифікує так:

- ретроспективний (виявлення і відтворення схем, засобів і процесів, які були в минулому);
- проспективний (виявлення й коректування схем і засобів можливої майбутньої діяльності);
- інтроспективний (контроль, коректування чи ускладнення мислительних процесів під час реалізації діяльності) [8].

Класифікатор видів рефлексій обсяговий. С. Степанов і І. Семенов – кооперативна, комунікативна, особистісна, предметна, а також екзистенційна, культуральна, саногенна. Н. Гуткіна – логічна, особистісна, міжособистісна. С. Кондратьєв і Б. Ковальов – соціально-перцептивна, комунікативна, особистісна. Форми рефлексії – ситуативна, ретроспективна, перспективна (за Й. Ладенко), а також рефлексія у сфері самосвідомості, способу дії (М. Тутушкіна, Б. Зейгарник, І. Семенов, С. Степанов). Функції рефлексії академік М. Тутушкіна пропонує такі: конструктивна і контрольна. А. Бізязєва – двопланову концептуальну модель педагогічної рефлексії: операційний рівень (конструктивно-виконавські, мотиваційні, прогностичні аспекти, що відбито в рефлексивній свідомості) та власне особистісний рівень (професійно-особистісна суб'єктивна орієнтація вчителя в його діяльності й особистісна, суб'єктивне входження в рефлексивну ситуацію).

Для побудови класифікації рефлексій маємо зважити на думку Валентини Семиченко про «здатність суб'єкта до рефлексивного виходу за межі ситуації, в метаплан діяльності, забезпечує переосмислення і перебудову засобів її реалізації, тобто виникнення нових форм активності» [14, с. 67], а також твердження Юлії Бабаян та Катерини Нор, що найвищою формою рефлексії є системна рефлексія – осмислення себе як структурного компонента тієї чи іншої системи й полісистемного буття в цілому [3].

Узагальнюючи викладене вище, пропонуємо послуговуватися такою класифікацією рефлексій:

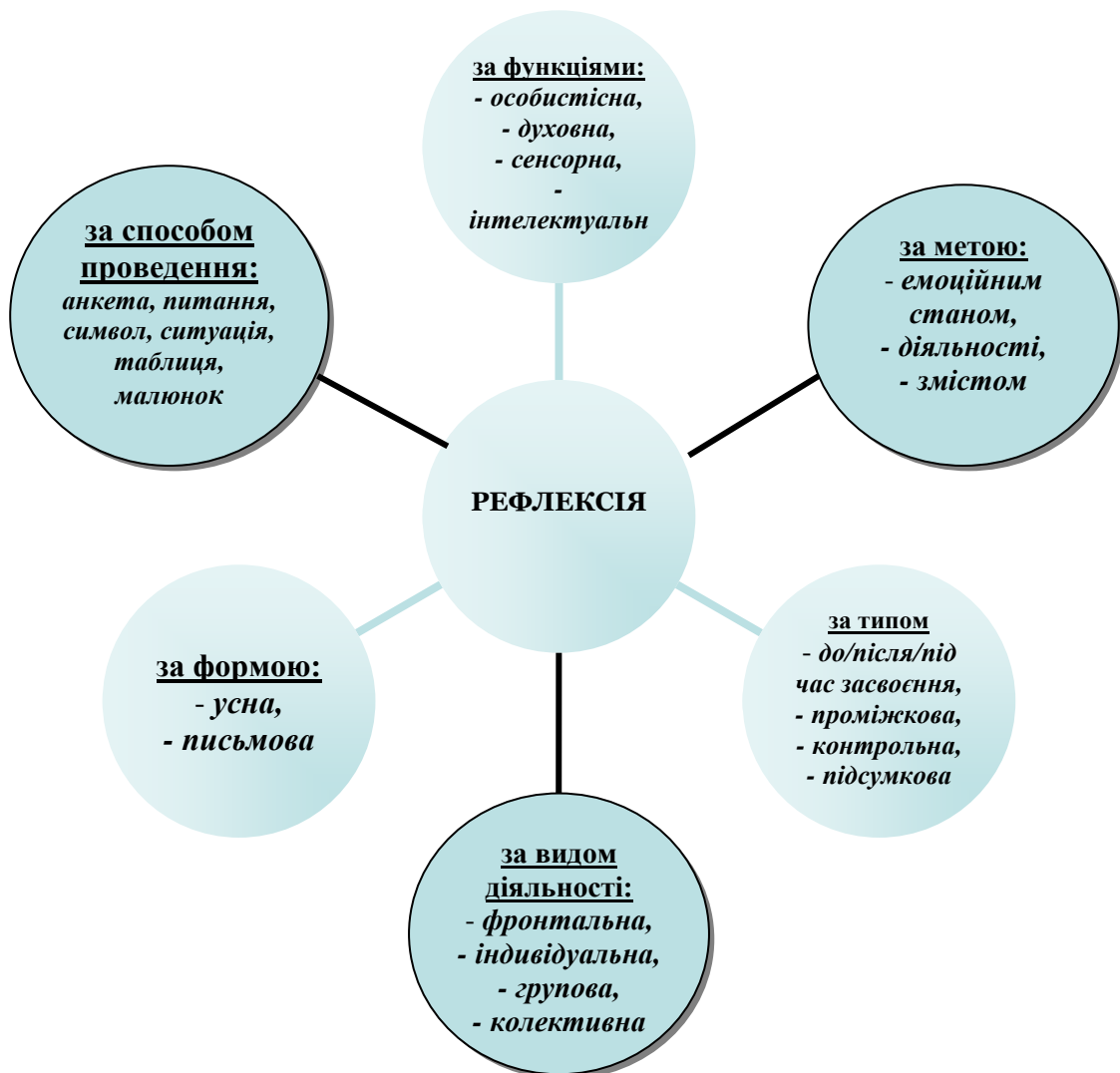


Рис. Класифікація рефлексій

Джерело: складено самостійно

Важливий аспект для розуміння рефлексії і рефлексивної компетентності виділяє Мирослав Боришевський: здатність індивіда під час рефлексування інтегрувати в собі функції суб'єкта поведінки й об'єкта управління. Можливість інтеграції зазначених функцій сприяє індивідові у власній свідомості себе та інших людей, своїх можливостей (актуальних і потенційних), ступеня адекватності й ефективності реалізації цих можливостей, усвідомлення своєї взаємодії з іншими людьми, розуміння їх як особистостей і себе у взаємодії з іншими тощо [5].

Рефлексивна компетентність для вчителя (за Бабаян Ю. О., Нор К. Ф.) – це вдумливе і відповідальне ставлення вчителя професіонала до своєї роботи, яке засноване на постійному осмисленні своєї діяльності та її результатів в інтересах інших людей [3, с. 243]. У докторському дослідженні Галина Давидова запропонувала вживання поняття «рефлексивно-діалогічної компетенції», і виділила 6 стадій розвитку рефлексивного діалогу: 1) самовизначення відносно до емоціогенної (проблемно-конфліктної) ситуації; 2) усвідомлення своїх намірів, зважування «за» і «проти»; 3) усвідомлення цілісності «Я», ціннісне ставлення до того, що відбувається; 4) усвідомлення цілей, змістового наповнення цілеутворення «тут і зараз»; 5) вибір способів самоздійснення, планування; 6) усвідомлення відповідальності за результат (вчинок) [6, с. 28]. Важливим для нас є твердження науковця ще й у тому, що в контексті рефлексивного діалогу знання набувають значущості за умови, якщо вони рефлексивні. Рефлексивність визначається перспективністю саморозвитку досліджуваних явищ залежно від характеру взаємодії з ним саморозвивального суб'єкта дослідження. У такий спосіб ми можемо забезпечити суб'єкт-суб'єктну взаємодію. У суголоссі з М. Найдьоновим учена пропонує модель рефлексивного управління, яка нами трансформована з проєкцію на літературне заняття [9]:

Табл. 2

**МОДЕЛЬ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ  
(за Г. Давидовою)**

<b>спонукання</b>	Я хочу з Вами обговорити ситуацію, яка склалася, і почути Вашу думку,...
<b>наміри</b>	У нас склалися форс-мажорні обставини, і я сподіваюся одержавити від Вас підтримку
<b>цінності</b>	У такі моменти я можу розраховувати на тих, хто вболіває за нашу...
<b>здум</b>	Я прошу Вас створити ініціативну групу, так сказати, мозок нашої співпраці, та обговорити виконання колективного проєкту...
<b>план</b>	Можливо, доведеться це завдання виконати самостійно,... наступного разу...
<b>результат</b>	Я радий, що ми вже активно включилися в обговорення... , підготовлене завдання виявило високий рівень читацької (інтерпретаційної) компетенції..., сподіваюся й у подальшому ми зможемо досягати літературних вершин...

*Джерело: складено самостійно*

**Рефлексивна компетентність** суб'єктів літературної освіти (у нашому розумінні) – це здатність кожного до ефективного й адекватного само/взаємоосмислення та само/взаємооцінювання стану, спільної діяльності, результатів читацької співпраці та прогнозування нових перспектив розвитку акмеякостей конкурентоспроможної Я-особистості.

### 7.3. Технологічні прийоми рефлексії в діяльності суб'єктів літературного заняття

Співпрацюючи з суб'єктами літературної освіти, доречним, на наш погляд, важливо зрозуміти «хто є хто», наскільки він (учень-читач) володіє рефлексією, здатністю до самостереження й самоаналізу. Розвинути і відповідно виявити можемо, виконавши такі вправи:

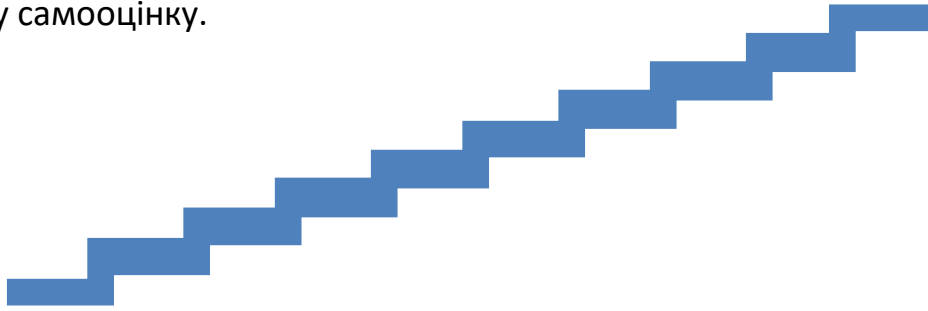
- 1. Якості суб'єкта літературної освіти.** Мета: сприяти виробленню в учасників більш об'єктивного самооцінювання. *Написати на аркуші 10 позитивних і 10 небажаних своїх якостей, рис характеру, а потім проранжувати їх. Особливо важливо звернути увагу ведучому на 3 перші й 3 останні якості.*

№ з/п	ПОЗИТИВНІ ЯКОСТІ ПІБ: _____ _____	Ран жу- ван- ня
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

№ з/п	НЕБАЖАНІ ЯКОСТІ ПІБ: _____ _____	Ран жу- ван- ня
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		



**На якій я сходинці?** Мета: допомогти учасникам вибудувати адекватну самооцінку.



На аркуші, який запропоновано учасникам, намальовано сходи, що складаються з 10 сходинок. Кожному необхідно намалювати себе на тій сходинці, на якій він вважає зараз знаходиться у своїх результатах і досягненнях.

Після того, як усі намалювали, ведучий повідомляє ключ до цієї методики:

- 1–4 сходинка – самооцінка занижена;
- 5–7 сходинка – самооцінка адекватна;
- 8–10 сходинка – самооцінка завищена.

## 2. Анкета аналізу рівня розвитку рефлексивних навиків учня-читача

*Шановні друзі!*

Оцініть свою самостійну роботу над літературно-мистецьким матеріалом, відповідаючи на подані далі питання.

Для аналізу скористайтеся шкалою: **5** – завжди; **4** – частково; **3** – інколи; **2** – рідко; **1** – ніколи.

№ з/п	Питання для аналізу	Самооцінка
<b>7. Виконавши літературно-мистецьке завдання, як часто його ви його аналізуєте:</b>		
1.1.	Літературно-мистецький продукт (відповідь, творча робота, міжпредметний літературний проект та ін.)	<b>5 4 3 2 1</b>

1.2.	<i>Процес підготовки, хід вирішення, стан реалізації та використання в подальшому в своєму читацькому або/і людському житті, професійній діяльності</i>	<b>5 4 3 2 1</b>
1.3.	<i>Інші можливі способи, шляхи вирішення та вдосконалення літературно-мистецького продукту</i>	<b>5 4 3 2 1</b>
1.4.	<i>Рівень складності виконання для вас такого літературно-мистецького завдання</i>	<b>5 4 3 2 1</b>
1.5.	<i>Ступінь вольових зусиль, які ви застосовували для виконання такого літературно-мистецького завдання</i>	<b>5 4 3 2 1</b>
1.6.	<i>Ступінь вашої самостійності в плануванні та виконанні літературно-мистецького завдання</i>	<b>5 4 3 2 1</b>
<b>8. Якщо запропоноване літературно-мистецьке завдання викликає у вас утруднення під час виконання, то причиною цього найчастіше за все є:</b>		
2.1.	<i>Нерозуміння особисто вами змісту літературно-мистецького завдання, алгоритму його підготовки</i>	<b>5 4 3 2 1</b>
2.2.	<i>Недостатня повнота, глибина ваших знань для реалізації такого типу літературно-мистецького завдання (проект, відповідь, творча робота тощо)</i>	<b>5 4 3 2 1</b>
2.3.	<i>Недостатньо вами залучено інтелектуальних і вольових зусиль, виявлено терпіння, працездатності</i>	<b>5 4 3 2 1</b>
2.4.	<i>Відсутність необхідних умов, засобів, можливостей для реалізації запропонованого для виконання літературно-мистецького завдання</i>	<b>5 4 3 2 1</b>

9. Як часто після виконання літературно-мистецького завдання ви замислюєтеся над такими питаннями:		
3.1.	Які поняття, теоретичні знання, читацькі навички засвоєно/набуто добре, а над якими необхідно ще попрацювати, виявити внутрішні й зовнішні резерви	5 4 3 2 1
3.2.	Як найбільш ефективно організувати власну читацьку діяльність для виконання літературно-мистецьких завдань наступного разу	5 4 3 2 1
		ПІБ учня

**Ключ** для оброблення результатів: питання анкети спрямовані на виявлення таких аспектів рефлексії:

- самооцінка й самоаналіз набутих знань, навичок, реально сформованої рефлексивної компетенції – питання: № 1.1; 1.2; 1.3; 2.1; 2.2; 3.1;
- самооцінка й самоаналіз процесу набуття знань, умінь, навичок і формування рефлексивної компетенції – питання: № 1.4; 1.5; 1.6; 2.3; 2.4; 3.2.
- сума балів, які набрано з кожного аспекту, засвідчить про рівень розвитку рефлексивних навичок (компетенції) учня-читача або класу після виконання різнопланових літературно-мистецьких завдань.

Ураховуючи викладене вище, можемо запропонувати деякі прийоми та засоби реалізації валеологічної складової сучасного літературного заняття.

Наприклад, **перша група**:

**1. Позитивні психологічні настанови** за допомогою слова («ти зможеш це виконати»; «зберися з думками», «подумай, визначся і вислови своє ставлення до...», «твоя думка цікава, хоч і не збігається з твердженням...», «такої версії трактування підтексту ще мені ніхто не говорив», «оригінально», «тримайся, з тобою поруч... чи тобі допоможе використання...» і багато інших мовних конструкцій).

**2. Прийоми створення ситуацій успіху** на уроці літератури можна забезпечити, якщо доречно класифікувати та вживати у своєму професійно-фаховому мовленні такі мовні конструкції, що відповідатимуть меті убезпечення, підтримання тощо того чи іншого психологічного стану суб'єкта співпраці:

- ➡ **Зняття страху.** Мета – подолати невпевненість у своїх силах, страх перед невизначеністю у виконанні літературно-мистецького завдання, побоювання неадекватно оцінити читацькі досягнення товариша: «Ти це зможеш виконати, бо ми вчилися аналізувати/інтерпретувати художній твір», «Проаналізувати художній твір зможеш, якщо звернешся до логіко-семіотичної моделі, яку використовували впродовж вивчення літературної теми» (наприклад, імпресіонізм, сюрреалізм, типи портретів літературного персонажа, підтекст тощо), «Ми всі колись розпочинали виконувати складні завдання», «Ти його виконаєш, якщо повіриш сам у це», «Усі вчаться на своїх помилках, то й і ти можеш через це пройти», «Страшна – не помилка, страшна – бездіяльність», «Ми всі шукаємо вірного шляху і знаходимо способи вирішення, якщо цього захочемо» тощо.
- ➡ **Авансування успішного читацького результату.** Мета – уселити в учня-читача тверде переконання, що він виконає запропоноване літературно-мистецьке завдання, надати впевненості у свої сили та можливості: «У тебе все вийде», «Кожну справу починай із вірою в себе», «Я навіть не сумніваюся, що це завдання ти виконаєш», «Завдання відповідає тому рівневі, який ти обрав, тому з ним – справишся», «Без сумніву розпочинай працювати й успіху досягнеш» тощо.
- ➡ **Приховане інструктування читацької діяльності у способах і формах здійснення.** Мета – убезпечити учня-читача від поразки, щоб той не запідозрив у підказці: «Можливо, краще виконати завдання цього рівня...», «Розпочни виконувати цю творчу роботу за сюжетними елементами», «Складаючи оповідання, не забудь про розв'язку», «Чи пам'ятаєш, казка складається...», «Зверни увагу: чим відрізняється

легенда від переказу...». До завдань можуть надаватися інструкції, алгоритми, схеми, плани різного виду, зразки тощо.

- ➔ **Умотивування читацької діяльності** до виконання індивідуально або/і групою. Мета – продемонструвати, ради чого/кого здійснюватиметься ця робота, хто одержить задоволення після її виконання: «До свята мам підготуйте творчу роботу (казку, оповідання, есе...), яка б...», «Підготуйте мадригал і подаруйте його під час святкування дня закоханих» (після вивчення творчості письменників-сентименталістів, наприклад, Г. Квітка-Основ'яненко «Маруся»), «Без твоєї допомоги, товариш не впорається із підготовкою...», «Кращі роботи будуть видрукувані в загальношкільній газеті, найкращі – у міській, супер-роботи подамо на конкурс «Золота арфа», «За вашим бажанням, роботи розмістимо на шкільному сайті» і т. ін.
- ➔ **Персональна значущість учня-читача.** Мета – визначення важливості ролі учня-читача, його зусиль у реалізації літературно-мистецької діяльності: «Тільки ти і міг би...», «Це завдання я можу довірити тільки тобі», «Тільки до тебе я можу звернутися з цим проханням...», «Такої версії розв'язки твору мені ще ніхто не говорив», «Це дуже цікава думка, хоча й не узгоджується з більшістю...», «Ти сьогодні як ніколи був переконливим щодо визначення ставлення свого до літературних персонажів...», «З цим можна погодитися, думка «свіжа», переконлива, але щоб ти ще міг додати до...» тощо.
- ➔ **Мобілізація активності читацької діяльності школярів.** Мета – спонукання до виконання конкретних літературно-мистецьких дій: «Не можу втриматися, щоб якнайшвидше дізнатися про експозицію (кульмінацію, розв'язку) твоєї творчої роботи», «Підготуйте уривок твору до виразного читання. Так хочеться його якнайшвидше почути», «Хто готовий уже поділитися планом (сюжетом) виконання завдання», «Сподіваюся, що вже є охочі поділитися результатами свого дослідження. Ми із задоволенням його хочемо вислухати» і т. п.
- ➔ **Висока оцінка деталі в читацькій діяльності школяра.** Мета – допомогти емоційно пережити успіх не від роботи в цілому, а окремої деталі, частини. фрагмента: «Робота цікава, але вражаючим є такий фрагмент», «Виступ переконливий, але найбільше задоволення

одержав від твоїх риторичних умінь», «У відповіді тобі особливо вдалося...», «У підготовленому діалозі літературних персонажів найбільш вражаючою була фраза...», «Найбільшої похвали заслуговує ось ця частина роботи... », «Тільки за таку думку... (твердження, трактування тощо) можна оцінити відповідь найбільшим балом» тощо.

**3. Жестово-почуттєві символи:** у нашій практиці активно використовуються такі жести або малюнки для стабілізації почуттєвого стану школярів 5–7 класів (8–9 кл.) у оцінюванні їх читацької діяльності:



Наскільки учні-читачі готові до рефлексивних дій, самооцінювання своїх літературних досягнень, рівень підготовки літературо-мистецького завдання чи під час презентації самостійно виконаного домашнього чи/і класного завдання можуть продемонструвати, використавши малюнки-смайлики у формі чашок, чоловічків, сонечка тощо.



«відмінно»



«добре»



«недостатньо»



«не знаю»

Жестово-почуттєва стабілізація забезпечуватиметься, коли в процесі вивчення літературно-мистецького матеріалу та під час самого уроку учні-читачі послуговуватимуться «жестовими оцінками». Наприклад, практикувати можна давні театральні прийоми:



**1)** великий палець правої руки піднесено догори – «схвально», «прекрасно», «так»; може бути в поєднанні з голосовим озвученням «молодець», «браво», «біс», «єс-с»;

**2)** великий палець правої руки опущено донизу – «не подобається», «не сприймаю», «нецікаво», «потворно», а також із голосовим супроводом вигуків «у-у-у...», «фу-у-у»;



**3)** великі пальці лівої і правої рук піднесено догори як виявив найбільшого захоплення побаченням або/і почутим під час виразного читання напам'ять художнього твору, інсценізації уривків текстів тощо. Може бути продемонстровано учнями-читачами/глядачами даними жестами з відповідним звуковим доповненням «браво», «на біс», «молодець» із виконанням стоячи та аплодуючи;



**4)** для учнів 5–7 класів ще можуть бути використані «сонечки» для виявлення настрою як читацького «настрою» самого школяра, так і під час виявлення «настрою» ліричного персонажа, самого автора твору. Важливо тут учителям скористатися можливістю не тільки виявлення стану учня-читача чи ліричного героя або автора, а й заповнювати понятійно-термінологічне поле школярів, збагачувати їх словниковий запас. Для цього пропонуємо ввести «Словник настрою» за прикладом досвіду вчителів-музик (Ірина Гринчук «Щоденник музичних вражень» // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 4. – С. 13–16).

## Логіко-семіотична модель «Настрій»

### Словник настрою:

#### **веселий**

(радісний, грайливий, жартівливий, піднесений),

#### **схвильований**

(тривожний, збуджений, метушливий, поривчастий),

#### **спокійний**

(стриманий, просвітлений, дрімотний, урівноважений),

#### **розгніваний**

(непривітний, сердитий, стурбований, безсердечний, гнівний),

#### **фантастичний**

(казковий, украдливий, таємничий, дивовижний, загадковий),

#### **життєрадісний**

(сміливий, відважний, бадьорий, відкритий),

#### **поетичний**

(мрійливий, ліричний, зворушливий, задушевний),

#### **сумний**

(печальний, похмурий, журливий, жалібний, стривожений).



*Схвильований*



*Веселий*



*Розгніваний*



*Спокійний*



*Фантастичний*



*Життєрадісний*



*Поетичний*



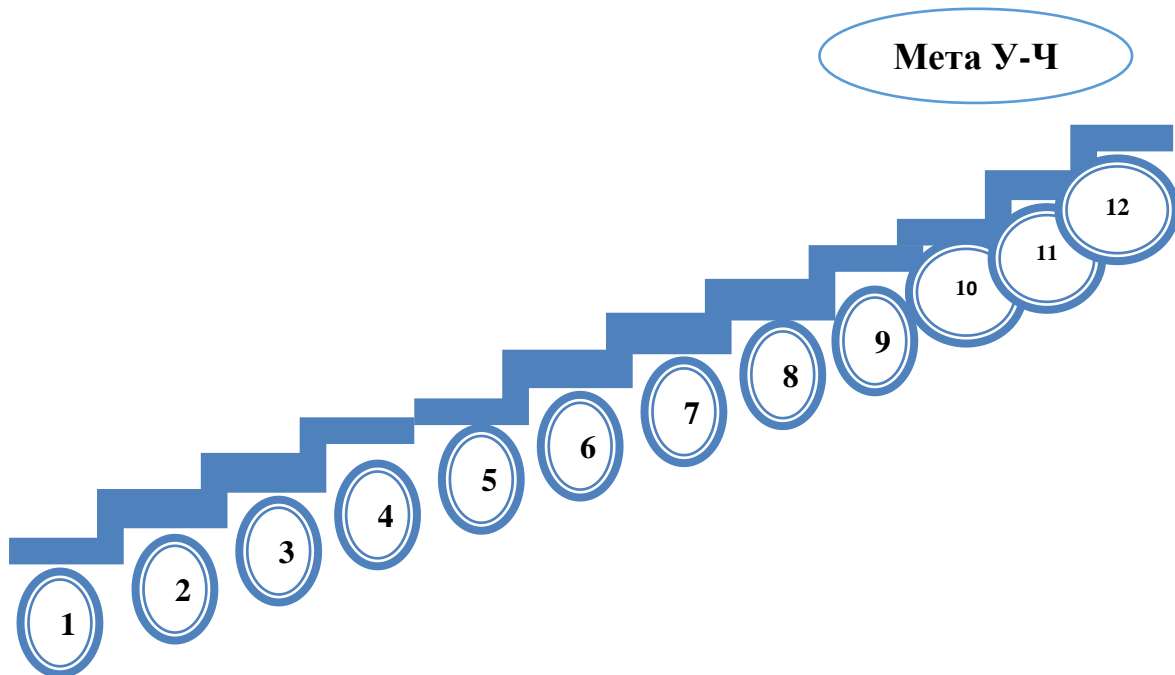
*Сумний*



Як результат кропіткої роботи, може бути такий візуальний і словесний малюнок у символах «Настрій», «Настрій ліричного героя» або «Настрій читацьких вражень».

Учні-читачі старшої школи могли б застосовувати прийоми рефлексії своєї читацької діяльності в такі способи:

1. **«Сходинка успіху»:** намалюйте сходи, які б склалися з 12 сходинок, у кінці напишіть мету читацької діяльності з вивчення творчості письменника... На кожній сходинці визначте дії, що допоможуть досягти успіху. Закрийте очі. Уявіть кожен свій крок по цих сходах. Ви побачите слова й образи, які допоможуть вам досягти результату. Це, наприклад, *відібрати факти з життя письменника (і не тільки); виокремити сцени, картини за ключовим словом; відібрати факти, деталі для розкриття проблеми і т.д.* Не відкривайте очі до того часу, поки чітко не уявите кожен крок. Подумки укладіть список усього того, що, на вашу думку, буде зайвим у досягненні бажаного. Наприклад: *думки про участь конкурсі співаків, бажання піти на дискотеку...* Глибоко вдихніть і видихніть – відволікаючі думки зникли, у вас з'явилися нові ідеї, думки для досягнення успіху!



2. Рефлексія змісту навчального матеріалу та рівня усвідомлення опрацьованого літературно-мистецького матеріалу виявляється через прийоми:

- **«Незакінчене речення, теза», «Підбери афоризм»:**

*сьогодні я дізнався; було цікаво...; складним виявився...; було важко...; я зрозумів, що...; тепер я зможу...; я відчув, що... ; я набув... ; я навчився... ; у мене одержалося... ; я зміг... ; я спробую... ; мене здивувало... ; урок дав мені для життя... ; зробив висновок... ; переконався, що... ; мені захотілося... .*

- **«Вибери позицію»** (для учнів 5–7; 8–9; 10–11 кл.):

<b>ВИБЕРИ ПОЗИЦІЮ (5–7 класи)</b>		
<i>активно</i>	<b>1. На уроці/занятті я працював (-ла)</b>	<i>пасивно</i>
<i>задоволений (-а)</i>	<b>2. Своєю роботою на уроці/занятті</b>	<i>не задоволений (-а)</i>
<i>коротким</i>	<b>3. Урок/заняття мені видався (-лося)</b>	<i>довгим</i>
<i>цікавим</i>		<i>нудним</i>
<i>стало легше</i>	<b>3. Мій настрій</b>	<i>стало гірше</i>
<i>зрозумілий</i>	<b>4. Матеріал уроку/заняття</b>	<i>не зрозумілий</i>
<i>легке</i>	<b>5. Домашнє завдання</b>	<i>важке</i>
ПІБ учня, клас		

<b>ВИБЕРИ ПОЗИЦІЮ (8–9 класи)</b>		
<i>активно</i>	<b>1. На уроці/занятті я працював (-ла)</b>	<i>пасивно</i>
<i>задоволений (-а)</i>	<b>2. Своєю роботою на уроці/занятті</b>	<i>не задоволений (-а)</i>
<i>аналізувати</i>	<b>3. Мені вдалося/не вдалося</b>	<i>тільки переказувати</i>

<i>інтерпретувати</i>		<i>констатувати</i>
<i>пояснювати</i>		<i>наводити</i>
<i>переконувати</i>		<i>стверджувати</i>
<i>не втомився (-л)</i>	<b>4. За урок/заняття</b>	<i>втомився (-лася)</i>
<i>стало легше</i>	<b>5. Мій настрій</b>	<i>стало важче</i>
<i>зрозумілим</i>	<b>6. Матеріал уроку/заняття мені був (-ло)</b>	<i>не зрозумілим</i>
<i>корисним</i>		<i>без потреби</i>
<i>цікавим</i>		<i>нудним</i>
<i>легким</i>		<i>важким</i>
<i>варіативне</i>	<b>7. Домашнє завдання</b>	<i>однакове</i>
<i>доступне</i>		<i>складне</i>
ПІБ учня*, клас		

\* може бути усний коментар-пояснення вибору своєї позиції

<b>ВИБЕРИ ПОЗИЦІЮ (10–12 класи)</b>		
<i>активно</i>	<b>1. На уроці/занятті я працював (-ла)</b>	<i>пасивно</i>
<i>задоволений (-а)</i>	<b>2. Своєю роботою на уроці/занятті</b>	<i>не задоволений (-а)</i>
<i>аналізувати</i>	<b>3. Мені вдалося/ не вдалося</b>	<i>тільки переказувати</i>
<i>інтерпретувати</i>		<i>констатувати</i>
<i>пояснювати</i>		<i>наводити</i>
<i>переконувати</i>		<i>стверджувати</i>
<i>мобілізував (-ло)</i>	<b>4. Урок/заняття мене</b>	<i>утомлював (-ло)</i>
<i>стало легше</i>	<b>5. Мій настрій</b>	<i>стало важче</i>
<i>зрозумілим</i>	<b>6. Матеріал уроку/заняття мені був (-ло)</b>	<i>не зрозумілим</i>
<i>корисним</i>		<i>без потреби</i>
<i>цікавим</i>		<i>нудним</i>
<i>легким</i>		<i>важким</i>

<i>оптимальне</i>	<b>7. Домашнє завдання</b>	<i>складне</i>
<i>варіативне</i>		<i>однакове</i>
<i>особистісне</i>		<i>загальне</i>
<b>ПОЯСНЕННЯ</b>	Усе це стало можливим/неможливим, тому що _____	
ПІБ учня, клас		

- «Сам собі вчитель», «Сам собі психолог» (для 8–9, 10–11 кл.):

**«САМ СОБІ ВЧИТЕЛЬ»**

Вибери один із балів та оціни свою роботу на уроці

**Д/з: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12**  
**Кл/р: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12**

**«САМ СОБІ ПСИХОЛОГ»**

Визнач ступінь своєї задоволеності роботою: + - *словна*,  
+ - - *майже*, - + - *частково*,  
- - *не задоволений*

1. Початок уроку	<input type="text"/>
2. Середина уроку	<input type="text"/>
3. Кінець уроку	<input type="text"/>

**Я зрозумів:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Хотів би з'ясувати:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ПІБ учня: \_\_\_\_\_

**«САМ СОБІ ВЧИТЕЛЬ»**

Вибери один із балів та оціни свою роботу вдома та на уроці

**Д/з: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12**  
**Кл/р: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12**

**«САМ СОБІ ПСИХОЛОГ»**

Визнач ступінь своєї задоволеності роботою:

+ - *словна*, + - - *майже*,  
- + - *частково*, - - *не задоволений*

1. Початок уроку	<input type="text"/>
2. Середина уроку	<input type="text"/>
3. Кінець уроку	<input type="text"/>

**Я зрозумів:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Хотів би з'ясувати:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Виникло питання:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ПІБ учня: \_\_\_\_\_

- «Нарощування» знань і досягнення цілей:

«Я не знав... . – Тепер знатиму, що...»; «У мене не одержувалося... . – Тепер зможу самостійно...»; «Я не розумів, що... – Тепер пересвідчився, що...»; «Я не міг вибудувати/скласти/підготувати... – Тепер можу...»; «Для досягненні цілей/результату не міг... . – Досягну тепер поставленої мети, бо можу... » тощо.





- **«Гора знань»:** рефлексія результативності засвоєння теми може бути виявлена після вивчення літературної теми в цілому чи теми уроку за творчістю письменника окремо. Учня-читачам пропонуємо картку із зображенням гори. Якщо читачі вважають, що цю літературну тему вони засвоїли повністю, розібралися у формі та змісті прочитаного художнього твору тощо, можуть позначити або намалювати «себе» на певному рівні «гори знань». Якщо щось вами не з'ясовано, самостійно можете виявити слабкі сторони своїх знань і т. ін., то позначте або/і додайте символ нижче. Чи це буде зроблено ліворуч чи праворуч «гори знань» – вирішувати вам самостійно.



- **«Малюю свій настрій»:** виявлення настрою та емоційного стану після вивчення літературної теми чи конкретного художнього твору можна провести, використовуючи пейзажні світлини. Важливо учням пояснити, що це не місце, куди їм хотілося б поїхати в подорож, це умовний символ психологічного його стану – емоційний і настроєвий фон, який може бути умовно матеріалізований у картинку, після ознайомлення з літературно-мистецьким твором і ним викликаний в учня-читача.

*Завдання:* дайте відповідь на питання «*Лоно якого пейзажу відповідає вашому настрою й емоційному стану?*», розмістіть пейзажний смайл біля свого прізвища або напишіть його біля відповідного зображення.

<b>«температура» настрою та емоційного стану учнів-читачів</b>	 <b>жара (збудження)</b>					
	 <b>тепло (працездатність)</b>					
	 <b>прохолода (рівновага)</b>					
	 <b>холод (тривога)</b>					
	<b>Прізвища та імена учнів класу</b>					

- **«Карта активності учня-читача»:**

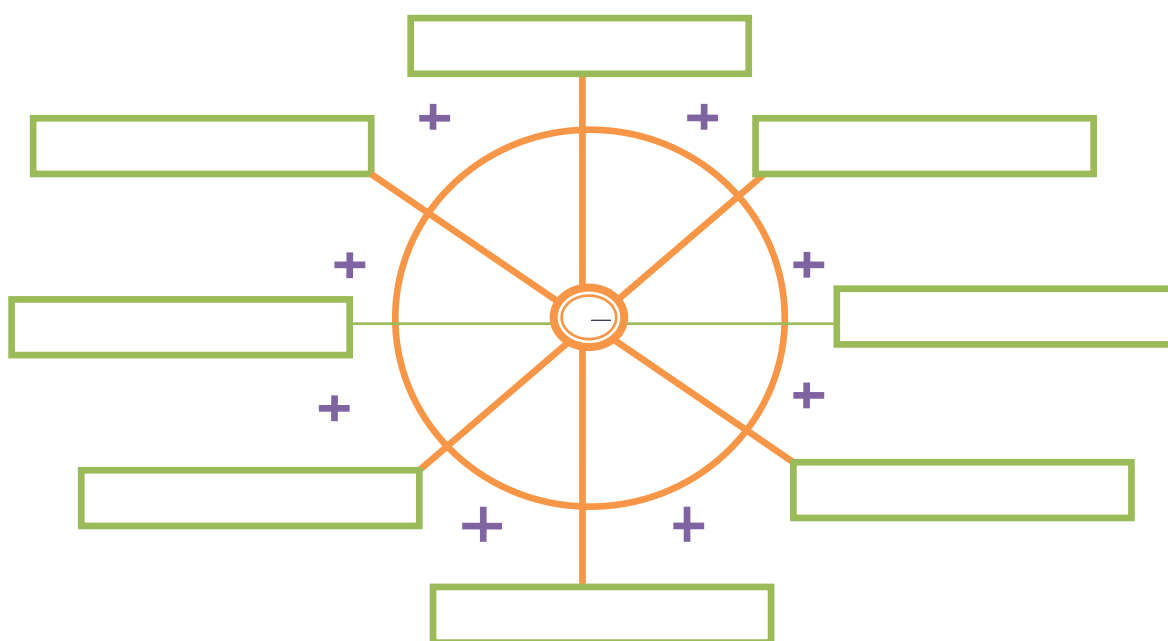
дає можливість осмислити способи та прийоми роботи школярів із літературно-мистецьким матеріалом, виявлення їх здатності використовувати раціональні й оптимальні прийоми до їх збору, систематизації, можливості оперативно узагальнювати та представляти результат напрацьованого за літературною темою на різних етапах уроку/заняття тощо.

**«Карта читацької активності школяра»**

№ з/п	Назва виду активності	СИМВОЛ	Символьна фіксація результатів/етапи уроку			
			перевірка Дом.завд.	пояснення М-ЛУ	закріплення	узагальнення
1.	<i>Відповідав за викликом учителя і дав неправильну відповідь</i>	⊥				
2.	<i>Відповідав за своєї ініціативи і дав неправильну відповідь</i>	⊥				
3.	<i>Відповідав за викликом учителя і дав правильну відповідь</i>	+				
4.	<i>Відповідав за своєї ініціативи і дав правильну відповідь</i>	++				
<i>Кількість відповідей</i>						
<i>ПІБ учня: _____</i>			<i>К-сть правильних відповідей: _____</i>			

- **«Колесо знань»:** рефлексію засвоєння змісту літературно-мистецького матеріалу (зміст художнього твору, рівень володіння поняттями з даної літературної теми, наскільки досягнуто мету уроку, які компетенції в учня були сформовані під час вивчення конкретного

матеріалу тощо) можна здійснити графічно, на «колесі знань», де на умовних «спицях» за допомогою відповідних позначок «+», «-» позначаються точками рівень засвоєння/сформованості умінь, навичок, компетенцій, ураховуючи навіть емоції, психологічний стан тощо. Опісля всі точки з'єднуються єдиною лінією. У результаті цього матимемо графік досягнень і проблематичних місць у засвоєнні елементів, понять тощо літературно-мистецького матеріалу. Це і буде орієнтиром для учня-читача над чим йому ще варто попрацювати, щоб «колесо» його знань було найбільш наближеним до великого.



Інші прийоми, що забезпечують реалізацію формування релаксаційної компетентності суб'єктів літературної освіти, будуть нами представлені в наступному параграфі.

Отже, валеологічно зорієнтоване літературне заняття допомагає підтримувати рівень працездатності, відкривати та доречно використовувати приховані й явні резерви організму дитини-читача, швидше відновлювати цей рівень за рахунок внутрішніх резервів, паритетного заповнення та експлуатування (у хорошому сенсі) двох півкуль головного мозку.



Таке заняття забезпечуватиме:

- гармонію зовнішнього і внутрішнього спокою та комфорту під час вивчення літературно-мистецького матеріалу;
- емоційну стійкість;
- сприятиме кожному оперативно та за потреби відновлювати душевну рівновагу після стресових ситуацій;
- адекватно реагувати на ту чи іншу навчальну/професійну/ життєву ситуацію;
- знаходити сили й внутрішні резерви долати труднощі тощо.

Головне, щоб валеологічно зорієнтоване літературне заняття не стільки напружувало, скільки сприяло досягненню результатів читацької діяльності відповідно до його можливостей і мотивів. Таке заняття надасть кожному змогу пережити почуття задоволення, естетичної насолоди від інтелектуальної та літературно-мистецької співпраці із суб'єктами та тканиною художнього твору. Кожному суб'єктові літературної освіти архіважливо розуміти: життя – прекрасне, дії і вчинки кожного самодостатні, і жити треба, радіючи кожному дню.

### **Висновки до сьомого розділу**

1. Доведено, що рефлексія – едукативна умова, що забезпечує етичні стосунки між суб'єктами літературної освіти. Наявність її надзвичайно важлива умова. Рефлексивна компетентність педагога забезпечує досягнення співпраці та результату: індивідуального, командного, групового, парного тощо. Залежатиме це від узгодженості дій між цими суб'єктами. У результаті дослідження запропоновано класифікацією рефлексій за: функціями; способом проведення; метою; формою; типом; видом діяльності.

2. Запропоновано авторське розуміння поняття «рефлексивна компетентність». Рефлексивна компетентність суб'єктів літературної освіти – це здатність кожного до ефективного й адекватного само/взаємоосмислення та само/взаємооцінювання стану, спільної діяльності, результатів читацької співпраці. Здатність до рефлексивної компетентності забезпечить прогнозування нових перспектив розвитку акмеякостей конкурентоспроможної Я-особистості.
3. Розроблено низку вправ на розвиток і відповідно виявлення здатності до рефлексивної компетентності в системі літературних занять. Вони, наприклад, спрямовані на виявлення: «якості суб'єкта літературної освіти», «рівня розвитку рефлексивних навиків учня-читача» тощо.
4. Запропоновано прийоми й засоби реалізації валеологічної складової сучасного літературного заняття. Вони поділяються на декілька груп. Наприклад, позитивні психологічні настанови за допомогою слова; прийоми створення ситуацій успіху під час літературного заняття; авансування успішного читацького результату; умотивування читацької діяльності; мобілізація активності читацької діяльності школярів; жестово-почуттєві символи тощо.
5. Підготовлено для зацікавленого читача хрестоматію, що містить матеріал із першоджерел у коментарях автора. За посібником Василя Ковальчука «Ефективний урок: технологія, структура, аналіз» виокремлено такі напрями: 1) Активізація пізнавальної діяльності учнів-читачів; 2) Півкулі головного мозку: засоби їх гармонізації. Історії (міфи) – унікальні самобутні історії (на прикладі імпресіонізму, творчості М. Коцюбинського «Таємниця аґави»); 3) Історії як метод пізнавальної діяльності читачів; 4) Метафора як засіб пізнавальної діяльності читачів. Із монографії Світлани Моторної «Сучасний науковий базис психокомпетизації еволюційної змінюваності вищої освіти» вибрано параграф «Рівні

активності мозку». Опрацювання першоджерел сприятиме розвитку валеологічної компетентності вчителя літератури.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Германович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания / Галина Михайловна Андреева. – М. : Аспект-пресс, 2004. – 288 с. – 2
3. Бабаян Ю. О. Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : [наук. посіб. / під ред. проф. С. І. Якименко] / Бабаян Ю. О., Нор К. Ф. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 464 с. – 4
4. Бизяева А. А. Психология думающего учителя : педагогическая рефлексия : [учеб. пособие] / Анна Александровна Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 213 с. – 5
5. Боришевський М. Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів / Мирослав Йосипович Боришевський. – К. : Рад. школа, 1980. – 143 с. – 10
6. Давыдова Г. И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза : автореф. дис. на соискан. учёной степени док. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Галина Ивановна Давыдова. – М., 2009. – 44 с. – 17
7. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса : [пособие для педагогов] / Сергей Семенович Кашлев. – Мн. : Высшая школа, 2002. – 95 с. – 19
8. Ладенко И. С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации : материалы Второй Всерос. конф. [«Рефлексивные процессы и творчество»]. – Новосибирск, 1995. – С. 8-25. – 26

9. Найдьонов М. І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях : [монографія] / Михайло Іванович Найдьонов. – К. : Міленіум, 2008. – 484 с. – 33
10. Новейший философский словарь / [состав. и гл. науч. ред. А. А. Грицианов]. – 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с. – 34
11. Ноосферные основы образования и сохранения здоровья граждан : [международная коллективная монография] // 2000-2010 годы: эволюция и генезис структуры социально-политических отношений в России и за рубежом : В 3-х частях. Том 2 / Под общ. ред. Д. П. Пискарева и И. Е. Пискаревой. – Москва, 2010. – 306 с. – 35
12. Педагогічний словник / [за редакцією дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с. – 47
13. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : [навч. посібник] / В. А. Роменець, І. П. Маноха : [Вст. ст. В. О. Татенка, Т. М. Титаренко. Вид. 2-ге, стереотип]. – К. : Либідь, 2003. – 992 с. – 52
14. Семиченко В. А. Психологія особистості / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : Видавець Ешке, 2001. – 427 с. – 55
15. Шуляр В. І. Валеологізація сучасного уроку літератури : імперативи Василя Сухомлинського і сучасних учених // Вектор науки Тольяттинського державного університету. Серія : Педагогіка, психологія. – 2015. – № 3 (22). – С. 185–190.
16. Шуляр В. І. Валеологізації сучасного уроку літератури в умовах едукативної навчальної середовища // Дискурс здоров'я в освіті : філософія, педагогіка, антропологія, психологія : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 120-річчю з дня народження Миколи Олександровича Брейнштейна, 16–17 вересня 2016 року : в 3 т. Т. 3 ; за заг. ред. : М. Б. Євтуха та В. М. Федорця. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2016. – Т. 3. – 190 с. – С. 74–82.
17. Шуляр В. І. Валеологічні стратегії сучасного уроку літератури в умовах природовідповідної (ноосферної) освіти : науково-методичний посібник. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 152 с.

18. Шуляр В. І. Нооосвітнє середовище МОІППО й Нова українська школа майбутнього : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2021.– 102 с.
19. Шуляр В. І. Природовідповідна (ноосферна) складова сучасного уроку української літератури (стаття перша) // Українська література в загальноосвітній школі. – 2013. – № 1. – 15–17.
20. Шуляр В. І. Шкільна літературна освіта : проблеми, перспективи, практики (за ідеями Нової української школи) / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2022. – 306 с.
21. Щедролосоєва К. О. Музикотерапія та її лікувально-педагогічні можливості [Електронний ресурс] / К. О. Щедролосоєва. – Режим доступу : [http : //www.google.com.ua/1269&bih=595](http://www.google.com.ua/1269&bih=595).

## VII. METHODOLOGY OF REFLECTION DURING THE LITERATURE LESSON

*The author offers the comprehension of reflection in the system of literature lessons. Reflection is considered as a concept in philosophical, psychological, pedagogical and methodological dimensions. The author states that reflection is an educational condition for ensuring ethical relations between the subjects of literature education. Its presence is an extremely important condition.*

*Reflective competence of the teacher will ensure the achievement of the cooperation and result: individual, team, group, pair, etc. This will depend on the coordination of actions between these agents. As a research result the author's comprehension of the concept "reflexive competence" and the classification of reflections (by functions; by method of conducting; on purpose; by shape; by type; by type of activity) are offered.*

*Reflective competence of the subjects of literature education is the ability of everyone to effective and adequate self or mutual comprehension and self or mutual evaluation of the state, joint activities, results of reading cooperation. The ability to reflexive competence will provide forecasting of new prospects for the development of acme skills of a competitive self-personality.*

*We can develop and accordingly reveal reflexive competence by performing exercises. The author has developed a number of exercises. They are, for example, aimed at identifying: "the qualities of the subject of literature education", "the level of development of reflective skills of the student-reader" etc. Techniques and means of the valeological component introduction into the modern literature lesson are offered. They are divided into several groups. For example, positive psychological guidelines through words; methods of creating situations of success during a literature lesson; advancing a successful reading result; motivating reading activity; enhancing the schoolchildren's reading activity; gestural and sensory symbols, etc.*

**Keywords:** *reflection; pedagogical reflection; reflexive competence; classification of reflections; educational condition.*

## REFERENCES

1. Anan'ev, B. G. (2001). *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as a subject of knowledge]. SPb.: Piter, 288 (rus).
2. Andreeva, G. M. (2004). *Psihologija social'nogo poznaniya* [Psychology of social cognition]. M.: Aspekt-press, 288 (rus).
3. Babaian, Yu. O. & Nor, K. F. (2011). Formuvannia refleksyvnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Formation of reflective competence of the future teacher of initial classes]. In *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia v umovakh vyshchoho navchalnogo zakladu*. (Ed. S. I. Yakymenko). K.: Vydavnychi Dim «Slovo», 464 (ukr).
4. Bizjaeva, A. A. (2004). *Psihologija dumajushhego uchitelja: pedagogicheskaja refleksija* [Psychology of a Thinking Teacher: Pedagogical Reflection]. Pskov: PGPI im. S. M. Kirova, 213 (rus).
5. Boryshevskiy, M. Y. (1980). *Vykhovannia samokontroliu v povedintsi uchniv pochatkovykh klasiv* [Education of self-control in the behavior of primary school students]. K.: Rad. shkola, 143 (ukr).

6. Davydova, G. I. (2009). *Refleksivnyj dialog v obrazovatel'nom processe vuza* [Reflexive dialogue in the educational process of the university]. (Extended abstract of Doctor's). M., 44 (rus).
7. Gricianov, A. A. (Ed.). (2003). *Novejšij filosofskij slovar'* [The latest philosophical dictionary]. Mn.: Knizhnyj Dom, 1280 (rus).
8. Kashlev, S. S. (2002). *Sovremennye tehnologii pedagogičeskogo processa* [Modern technologies of the pedagogical process]. Mn.: Vysshaja shkola, 95 (rus).
9. Ladenko, I. S. (1995). Fenomen refleksivnogo stilja myshle-nija i geneticheskaja logika [The phenomenon of reflexive style of thinking and genetic logic]. *Refleksija, obrazovanie i intelektual'nye innovacii* [«Refleksivnye processy i tvorčestvo»]. Novosibirsk, 8–25 (rus).
10. Naidonov, M. I. (2008). *Formuvannia systemy refleksyvnoho upravlinnia v orhanizatsiakh* [Formation of a system of reflective management in organizations]. K.: Milenium, 484 (ukr).
11. Piskarev, D. P. & Piskareva, I. E. (Eds.). (2010). *Noosferne osnovy obrazovanija i sohranenija zdorov'ja grazhdan: [mezhdunarodnaja kollektivnaja monografija]* [Noospheric foundations of education and preservation of the health of citizens: [international collective monograph] // 2000–2010: evolution and genesis of the structure of socio-political relations in Russia and abroad]. 2000–2010 gody: jevoljucija i genезis struktury social'no-politicheskij otnoshenij v Rossii i za rubezhom: V 3-h chastjah. Tom 2. Moskva, 306 (rus).
12. Romenets, V. A. & Manokha, I. P. (2003). *Istoriia psichologii XX stolittia* [History of psychology of the twentieth century]. K.: Lybid, 992 (ukr).
13. Semychenko, V. A. (2001). *Psichologhiia osobystosti* [Psychology of personality]. K.: Vydavets Eshke (ukr).
14. Shchedrosieva, K. O. Muzykoterapiia ta yii likuvalno-pedahohichni mozhlyvosti [Music therapy and its medical and pedagogical possibilities]. Retrieved from: [http : //www.google.com.ua/1269&bih=595](http://www.google.com.ua/1269&bih=595) (ukr).

15. Shuliar, V. I. (2001). *Noosvitnie seredovyshche MOIPPO y Nova ukrainska shkola maibutnoho* [MOIPPO educational environment and the New Ukrainian School of the Future]. Mykolaiv: OIPPO, 102 (ukr).
16. Shuliar, V. I. (2013). Pryrodovidpovidna (noosferna) skladova suchasnoho uroku ukrainskoi literatury (stattia persha) [Natural (noosphere) component of the modern lesson of Ukrainian literature (article one)]. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli*, 1, 15–17 (ukr).
17. Shuliar, V. I. (2002). *Shkilna literaturna osvita: problemy, perspektyvy, praktyky (za ideiamy Novoi ukrainskoi shkoly)* [School literary education: problems, prospects, practices (according to the ideas of the New Ukrainian school)]. Mykolaiv: 306 (ukr).
18. Shuliar, V. I. (2012). *Valeolohichni stratehii suchasnoho uroku literatury v umovakh pryrodovidpovidnoi (noosfernoi) osvity* [Valeological strategies of modern literature lesson in the conditions of nature-appropriate (noosphere) education]. Mykolaiv: OIPPO, 152 (ukr).
19. Shuliar, V. I. (2016). Valeolohizatsii suchasnoho uroku literatury v umovakh edukatsii navchalnoho seredovyshcha [Valeologizatsii modern lesson of literature in terms of educational environment]. *Dyskurs zdorovia v osviti: filosofii, pedahohika, antropolohiia, psykholohiia*. T. 3, 74–82 (Eds.: M. B. Yevtukh & V. M. Fedorets). Vinnytsia: TOV «Planer» (ukr).
20. Shuliar, V. I. (2015). Valeologizacija sovremennogo uroka literatury: imperativy Vasilija Suhomlinskogo i sovremennyh uchenyh [Valeologization of the modern lesson of literature: imperatives of Vasily Sukhomlinsky and modern scientists]. *Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika, psihologija*, 3 (22), 185–190 (rus).
21. Yarmachenko, M. D. (Ed.). (2001). *Pedahohichni slovnyk* [Pedagogical dictionary]. K.: Pedahohichna dumka, 516 (ukr).



## ВАЛЕОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ: ХРЕСТОМАТІЯ

---

### ***Шановний читачу!***

*Готуючи це видання, мені хотілося якнайбільше подати валеологічних засад, на основі яких кожен моделюватиме авторське літературне заняття, пам'ятаючи, що найважливіше для кожного – це здоров'я, життя.*

*Моделюючи той чи інший урок/заняття літератури, важливо, звичайно, знати і бути впевненим у тому, що учні прочитали художній твір.*

*А якщо цього не відбулося?..*

*Ми не можемо відправити їх додому і чекати, поки текст буде прочитано, а потім реалізовувати свій задум. У радянські часи часто практикували примусове читання за поданим списком під час літніх канікул. І цей намір був благим. З вірою чекали нового навчального року та сподівалися, що всі прочитають, і кожен від літературного заняття й спілкування на ньому одержить естетичну насолоду.*

*Не відбулося...*

*Учні наперед заповнювали читацький щоденник нібито прочитаними творами (часто навіть батьки допомагали їм у цьому). І це, зважте, у читаючій тоді державі. Випробовували міць нервів учнів-читачів виставленими двійками, повторним прослуховуванням курсу, завданнями на канікули, викликами батьків, численним проведенням педконсилиумів... А вони читали як читали та тихцем проклинали ту літературу, а на уроці демонстрували знання тексту тільки у спосіб цитування (бо тільки це для вчителя виявилось, на жаль, надзвичайно важливо) або переказуванням критики. І здавалося все гаразд.*

*Нині ситуація докорінно змінилася. Зовнішні впливи і соціум руйнують бажання тримати в руках книгу, читати наживо художній твір, легше*

*одягти навушники і прослухати аудіозапис чи придбати «захалювну» книжечку зі стислим переказом твору або готове видання «цитатник» за конкретним художнім твором.*

*Парадоксальна ситуація! Як бути?*

*Можна нервувати, кричати, виголошувати моральні проповіді школярам і їх батькам, соромити, але... це вже не діє. Не той тепер школяр-читач! І таких стресових ситуацій і для вчителя літератури, і для учня-читача та його батьків ми можемо влаштовувати безліч. Мені хотілося б, зі свого вже досвіду, поглянути на цю ситуацію спокійніше, бути виваженим, виявити життєву і професійну мудрість. А вона напевне в тому, щоб знати фізичні, фізіологічні, психічні, інтелектуальні і т. д. можливості нашого читача, його бажання й інтереси, потреби та сподівання й адекватно на це реагувати. Останнє не так уже й складно реалізувати, якщо мудро застосовувати той психологічний, педагогічний і методичний арсенал, яким володіє більшість (будемо в це вірити).*

*Це важко. На це треба великі сили. Енергетичні затрати – колосальні. Фізично – ще не легше. Психологічна напруга зашкалює. Але для мене було святим (і залишається): якщо заходжу в клас або я є Вчитель, то маю з цим змиритися, сприйняти адекватно, продемонструвати терпимість, виявити толерантність і повагу та повести свого Читача в захоплюючий світ Літератури. Допоможуть мені ті тексти, що враховують інтереси й потреби сучасного читача (а вони є, тільки автори програм чомусь їх мало помічають). Слугуватимуть ті методики і технології, що враховують у першу чергу специфіку й особливості учнів-читачів, можливості їх організму, психологічний і душевний стан, фізичні та інтелектуальні резерви.*

*А щоб це НАМ вдалося, у посібнику взагалі та хрестоматії зокрема ми намагалися ввести ті методичні приписи, які вибудовані з урахуванням валеологічних засад. Усе ж таки важливо, щоб кожен суб'єкт уроку літератури (учитель-словесник і учень-читач) комфортно себе відчував, не розпорошував свою енергетику, не руйнував естетичний простір літературного заняття, а наповнював душу і тілу цілющим,*

*життєдайним, яке закладено в неоціненне й глибоке джерело – ЛІТЕРАТУРУ!*

*Автор подає в хрестоматії уривки текстів, умовні авторські їх назви, анотацію джерела, а курсивом – деякий власний коментар презентованої праці чи твердження.*

**Успіху та здоров'я НАМ!**

## **ХРЕСТОМАТІЯ**

**Ковальчук В.**

**Ефективний урок: технологія, структура, аналіз /**

Василь Іванович Ковальчук. – К. : Шк. світ, 2011. – 120 с.

### **1. Активізація пізнавальної діяльності учнів-читачів**

**Розуміння** – це аналітико-синтетична діяльність, спрямована на засвоєння готової інформації, що повідомляється вчителем чи черпається з книжки. Учитель повідомляє нові факти, аналізує результати дослідів, виконує розумові операції (аналіз, синтез, абстракція, узагальнення) та застосовує прийоми розумової діяльності (порівняння, класифікація, означення). Учні слідкують за ходом мислення вчителя, за логічністю і несуперечливістю доведень, що вимагає від них певних розумових зусиль, певної аналітико-синтетичної діяльності.

Під **логічним мисленням** розуміють процес самостійного розв'язання пізнавальних задач. Логічне мислення, як і розуміння, теж є аналітико-синтетичною діяльністю, але між ними є суттєва відмінність за джерелом, дидактичною функцією і суб'єктивним переживанням. У процесі логічного мислення учень сам приходиться до нових висновків, тоді як суть розуміння полягає в пізнаванні, усвідомленні та фіксації того, що сприймається і засвоюється. Логічне мислення розвивається під час евристичних бесід і

лабораторних робіт, виконання логіко-пошукових завдань, застосування деяких прийомів роботи з підручником, розв'язування задач тощо.

Рівень **творчого мислення** формується у ході виконання творчих завдань. Творчими завданнями в освітньому процесі вважають такі завдання, принцип виконання яких учням не вказується і в явному вигляді їм невідомий. За сучасними поглядами творче мислення здійснюється у три етапи. Перший етап характеризується виникненням проблемної ситуації, її попереднім аналізом і формулюванням проблеми. Другий етап – це етап пошуку розв'язку проблеми. На третьому етапі знайдений принцип розв'язку реалізується і здійснюється його перевірка.

*\* Активізація пізнавальної діяльності учнів-читачів під час вивчення літературної теми – це той шлях, що допоможе забезпечити співпрацю між суб'єктами через об'єкт (художній твір). А це для нас над завдання – пробудити бажання ч и т а т и. Активізація пізнавальної діяльності читачів – шлях до розвитку їх творчих здібностей. Психологи довели, що здібності дитини/людини розвиваються в процесі діяльності. У цьому процесі важливу роль відіграють відчуття, сприймання, уява, мислення, пам'ять тощо. Провідним є мислення в системі літературної освіти, які мають такі рівні: розуміння, логічне мислення, творче мислення. Це важливо для відбору питань і завдань для проникнення в тканину художнього твору, провокування читача зрозумівши/відчувши осмислити уявлюване, щоб спродукувати власний текст (відповідь, творчу роботу, художній твір і т. ін.).*

**с. 44.**

## **2. Півкулі головного мозку: засоби їх гармонізації**

Дослідник Роджер Сперрі виявив, що кожна з півкуль головного мозку людини відповідає за певну психічну та інтелектуальну активність. Права частина мозку, з якою пов'язана ліва сторона тіла, відповідає за здатність мріяти, творчу обдарованість, уяву і сприйняття мистецтва, кольору, музики

і ритму. Ліва частина мозку контролює праву сторону тіла й інтелектуальні здібності: мову, логіку, лінійне мислення і сприйняття цифр.

Але ці «половинки» не можна назвати незалежними одна від одної. Зв'язок між ними підтримує складний механізм, який називається «мозолястим тілом». Завдяки йому сотні фрагментів інформації дуже швидко переміщуються з півкулі в півкулю в обох напрямках.

Зазвичай у людини домінує або ліва, або права півкуля мозку, і за допомогою різних засобів, наприклад, опитувальників, можна визначити, яка півкуля домінує в кожного з нас. Але вважати себе «правопівкульним» або «лівопівкульним» – означає обмежувати свою свободу, тому що кожен із нас може задіювати обидві півкулі. Набагато розумніше – особливо з погляду навчання – знайти способи, що дозволяють однаковою мірою використовувати і розвивати обидві півкулі. Мозок схожий на мускули – використовуй, або втратиш!

Історії\* вимагають активності обох півкуль і від розповідача, і від слухача. Ліве зайняте сприйняттям, обробкою слів і послідовністю подій, а праве відповідає за уяву, зорові образи і творчість.

**с. 54.**

*\* Історії (міфи) – унікальні самобутні історії, ритуали і традиції, що виникли в організації колись давно і зберігаються до нашого часу. Власне такі історії вчитель літератури вмонтовує в модель уроку: чи під час вивчення життєпису письменника, чи представляючи історії написання/друку того чи іншого твору і т. п. Щоб пробудити цю активність півкуль головного мозку, словесник використовує певні речові/предметні/символьні деталі/малюнки/фрагменти до тої історії, що допоможе читачеві увійти в літературно-мистецький простір. Наприклад, біля портрета Михайла Коцюбинського знаходиться квітка агави; учитель розповість старшокласникам, що й донині вдячні чернігівчани і вінничани березуть її, висаджують на зиму в теплицю, а погожої й теплої весняної днини переносять на те місце, де колись посадив її сам письменник.*

*А далі продовжити розповідь, використовуючи текст із книги Юрія Кузнєва.*

### **ТАЄМНИЦЯ АГАВИ** *(біографічні відомості)*

За рік до смерті, закінчуючи останнє оповідання «На острові», Михайло Коцюбинський писав: «Завжди хвилююсь, коли бачу агаву: сіру корону твердого листу, зубатого по краях і гострого на вершечку, як затесаний кіл. Розсілася по терасах і коронує скриту силу землі. Або її цвіт – високий, до щогли подібний зелений стовбур із вінцем смерті на чолі. Бо така таємниця агави: вона цвіте, щоб умерти, і умирає, щоб цвісти».

Квітам, як і взагалі природі, присвячено чимало натхненних сторінок творів Коцюбинського, але агаві серед них належить особливе місце. Незадовго до смерті письменника з оповіданням «На острові» ознайомився його брат Хома Коцюбинський. «Я прочитав (твір. – *Ред.*), – згадував він, – і здивувався, як сухий ботанічний опис опоетизовано. Агава у М(ихайла) М(ихайловича) не звичайна рослина, а якась жива істота. Коли через кілька хвилин я висловив своє захоплення описом, М(ихайло) М(ихайлович) нервово повів рукою, ніби хотів щось від себе одігнати, і сказав: «Розумієш ти, що я не агаву змалював, а своє життя...» (с. 6).

*Свою розповідь ілюструємо такими світлинами:*



### 3. Історії як метод пізнавальної діяльності читачів

У сфері освіти **історії** можуть стати особливо ефективною формою комунікації. Крім того, історії можуть сприяти змінам, зростанню, навчанню та особистому розвитку.

*Історії допомагають не лише зрозуміти фактичну інформацію, а й відчутти і побачити. Якщо ви сприймаєте інформацію не лише логічно, а й візуально та емоційно, вона швидше відобразиться у вашому мозку і залишиться там надовго, без будь-яких зусиль із вашого боку.*

У найпростішій формі історія – це повідомлення про одну або декілька подій, реальних або уявних.

Для хорошої історії необхідні такі елементи: герой або герої; сюжет; конфлікт; розв'язка.

У будь-якій історії обов'язково описується подія або пригода, коли герой або героїня зустрічаються з проблемою, яку намагаються вирішити. Якщо, слухаючи історію, ви не лише отримуєте задоволення, а й можете ототожнити себе з її героями, якщо описані в історії проблеми схожі на ваші власні, – ця історія, звичайно, матиме для вас особливий сенс. Вам буде набагато цікавішим і сам сюжет, і те, «що буде далі».

Історію можна назвати метафорою, якщо слухач ототожнюється з її героями, може провести паралель між сюжетом та особистим життям і виносить для себе певний урок або розуміє приховане повідомлення.

Уже сотні років історії використовують для того, щоб навчати, надихати, мотивувати і попереджати.

**с. 48–49.**

### 4. Метафора як засіб пізнавальної діяльності читачів

**Метафора** – це порівняння, паралель між двома, іноді, на перший погляд, абсолютно не пов'язаними один із одним елементами, що можна розділити на такі групи:

«тема» – первинне поняття;

«посередник» – його метафоричний еквівалент;

«загальне» – загальні якості першого і другого;

«конфлікт» – відмінності між першим і другим.

Візьмемо, наприклад, вираз «у мене свинцева голова» у ньому:

«тема» – *моя голова*; «посередник» – *свинець*; «загальне» – загальні якості першого і другого: *відчуття тяжкості*; «конфлікт» – відмінності між першим і другим: *голова – частина людського тіла, а свинець – метал*.

Саме взаєминами між реальністю і двома поняттями обумовлена прекрасна здатність метафори передавати інформацію.

Метафори можуть стати могутнім і абсолютно новим способом опису ситуації, переживань або проблем, особливо в контексті навчання. Вони можуть запропонувати свіжий погляд на речі, допомогти слухачеві зробити «рефреймінг» проблеми або побачити її в новому світлі й показати нові, іноді зовсім несподівані, способи її вирішення.

Метафорою може бути все, що завгодно, – від простої фрази до цілої історії. Наприклад, байка Езопа «Сонце і вітер» – це аналогія між тим, як проявляють свою силу сонце і вітер, і тим, як можна долати конфлікти. Приховане повідомлення цієї метафори таке: сила й агресія вітру – не найкращий спосіб досягти бажаного. Ця метафора побудована таким чином: «тема» – *управління конфліктом*; «посередник» – *сонце і вітер показують свою силу*; «загальне» – загальні якості першого і другого: *можливість використання різних методів дії*; «конфлікт» – відмінності між першим і другим: *різниця між природними стихіями і людьми*.

Щоб метафора виявилася ефективною, той, кому вона призначена, повинен бути в змозі виявити загальні елементи між власною ситуацією і метафорою, але при цьому остання не повинна здаватися йому банальною або повчальною.

Мова метафори часом впливає на слухача сильніше, ніж звичайна мова. Уявіть собі, що вам говорять: «Любов моя – яскраво-червона, яскраво-червона троянда». Ймовірно, це справить на вас незрівнянно сильніше і позитивніше враження, ніж: «Ну взагалі, ти мені подобаєшся...».

Якщо картина варта сотні слів, то метафора варта тисячі картин. Адже картина – це нерухомий, застиглий образ, а метафора динамічна, кожен сприймає і розуміє її по-своєму; вона стимулює наше мислення, спонукає до роздумів, допомагає нам щось змінити в житті.



*Метафора – один із найважливіших інструментів, що дозволяє хоч б частково осягнути те, що повністю осягнути неможливо: наші відчуття, естетичні переживання, етичні закони і духовне усвідомлення.*

Хоча під словом «історії» зазвичай розуміють метафори й аналогії, корисно буде окремо розглянути, як можна використовувати в процесі навчання мову саме метафор. Цей аспект людської мови став широко визнаним засобом, який у живій і легкій для запам'ятовування формі допомагає людям набувати нових знань і переносити їх із добре відомих ситуацій у нові та незнайомі.

Досліджуючи використання метафор, можна навести три основні *причини використання їх у повсякденному житті*, і особливо в контексті навчання, – вони:

- допомагають нам говорити *стисло*;
- роблять нашу мову *яскравою*;
- дозволяють виражати *невимовне*.

**с. 50–51.**

**Моторная С. Е. Современный научный базис  
психокомпетизации эволюционной изменчивости  
высшего образования : [монография] /**

С. Е. Моторная. – Севастополь :  
изд-во «Вебер», 2009. – 452 с.

**Рівні активності мозку**

Г. Бергер в 1929 г. установил, что существует четыре различных уровня активности мозга. В состоянии, когда испускаются бета-волны со скоростью 14–21 цикл в секунду, мозг находится в сознательном, бодрствующем режиме. Этот режим, наиболее характерный для современного активного человека, является «уязвимым» для внешней агрессии, приводящей к стрессу и другим негативным состояниям. Глубокий сон соответствует дельта-волнам, испускаемым мозгом со скоростью 0,5–4 цикла в секунду.

Наиболее благоприятными для творчества и сохранения жизненных сил являются: режим «расслабления на фоне бодрствования», при котором

продуцируються альфа-волни со скоростью 7–14 циклов в секунду, и режим «на грани засыпания» с тета-волнами со скоростью 4–7 циклов в секунду. Именно в этом состоянии процесс восприятия информации наиболее эффективен.

Отметим, что психофизиологический анализ зависимости уровня сознания от уровня активации мозга позволил выявить три уровня сознания при переходе от бодрствования ко сну. При этом каждый из них имеет свои электрофизиологические характеристики [248]. Исследование В. М. Руса-лова, М. Н. Русаловой, А. А. Митрофанова продемонстрировало связь субъективно-психологических показателей сознания (характер спонтанной мыслительной речевой активности на разных уровнях сознания) с объективными показателями функционального состояния мозга, определяемого по общепринятым стандартам ЭЭГ. «Частотно-амплитудный анализ ЭЭГ показал, что активный мыслительный процесс может быть реализован на фоне двух полярных по своему функциональному значению влияний на кору: активационных (усиление амплитуды и связей в высокочастотном альфа- и гамма-диапазонах) и тормозных (увеличение амплитуды медленноволнового альфа-ритма и дельта-колебаний). В этом случае функциональное значение дельта-ритма состоит в организации концентрации внимания на анализе мыслительных процессов, тогда как быстрые колебания сопровождают сам мыслительный процесс. Этот эффект наблюдается при интеллектуальных нагрузках, при мысленном воспроизведении эмоционально окрашенных и нейтральных образов, решения арифметических задач, когда требуется «внутренняя концентрация внимания», вследствие чего связь коры с окружающей средой тормозится, её функциональное состояние снижается, а пороги восприятия внешних стимулов повышаются» [248, с. 53].

Альфа и тета-волны «запускают» работу бессознательного, ощущается расслабление и комфорт, а мышление включает режим создания новых связей – творчество, который позволяет мыслям течь свободно. Таким образом, включаются процессы *саморегуляции* биологической системы, *самоорганизации* и *самоуправления* деятельностью мозга и физиологии человека, активизируется «пейсмейкерный» механизм, действие которого впервые научно обосновал И. Р. Пригожин в своей работе «Самоорганизация саморегуляции биологической системы».

Отметим также, что болгарский психолог Г. Лозанов в 50-е годы прошлого столетия обнаружил, что студенты наиболее эффективно усваивали и запоминали новую информацию, когда скорость волн их мозга снижалась примерно до 7–14 циклов в секунду (альфа-волны). На основе данных исследований учёный создал «систему ускоренного обучения».

Таким образом, относительно медленные волны, продуцируемые мозгом, способствуют процессу обучения. При этом обучаемый находится в состоянии повышенной концентрации на предмете размышления, всё внимание отдано ему, другой мир не существует. Создавая в таком состоянии образы, учащийся может дать полную свободу творческому воображению. Поэтому задача учебного процесса состоит в создании условий «включения» механизмов, в которых головной мозг испускает альфа – и тета-волны, делая учащихся наиболее восприимчивыми в процессе обучения. Исследования Г. Лозанова показали, что достичь данного состояния помогает музыка, ритм которой снижает частоту сердечных сокращений до 50–70 ударов в минуту. Учёный установил, что наилучшие результаты обучения соответствовали звучанию произведений И.-С. Баха, Г. Генделя, А. Вивальди (барокко). Кроме того, уровни активности мозга, соответствующие альфа – тета-волнам, можно достичь и с помощью других методов – релаксации, которая используется в ноосферном образовании, а также рассказывании историй. М. Паркин отмечает, что сила историй заключена в следующем: «пока наше сознание занято содержанием и сюжетом истории, бессознательное напрямую воспринимает её скрытое сообщение. Мы, рассказчики, должны осознавать эту силу и быть уверенными в том, что наши истории влияют на слушателей позитивно» [233, с. 70].

**с. 219–222.**

\* 248 – Русалов В. М. *Психофизиологический подход к проблеме сознания / Русалов В. М., Русалова М. Н., Митрофанова А. А. // Успехи физиологических наук. – 2005. – Т. 36. – № 4. – С. 37–56.*

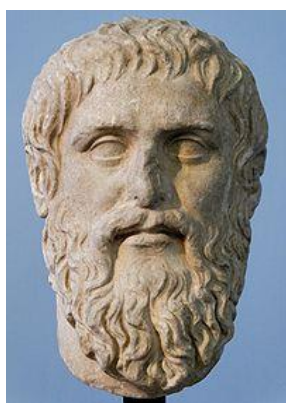
233 – Паркин М. *Как использовать сказки, истории и метафоры в обучении сотрудников / М. Паркин. – М. : ООО «Изд-во «Добрая книга», 2005. – 304 с.*

## ПІСЛЯМОВА У ВИСЛОВАХ



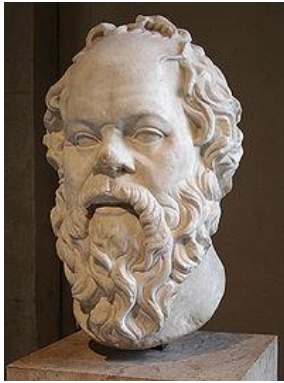
**Конфуцій** –  
давньокитайський філософ  
дрібношляхетського роду,  
засновник конфуціанства

Познавать, не размышляя, –  
бесполезно; размышлять,  
не познавая, – опасно.  
Знать, что нужно сделать,  
и не делать этого – худшая трусость.  
Пять вещей составляют  
совершенную добродетель:  
серьезность, щедрость души,  
искренность, усердие и доброта.  
Работай над очищением  
твоих мыслей. Если у тебя не будет  
дурных мыслей, не будет  
и дурных поступков.  
Человек может сделать  
великим путь, которым идет,  
но путь не может сделать человека  
великим. Я поставил своей  
целью ПРАВДУ, сделал своим  
помощником – ДОБРОДЕТЕЛЬ,  
нашел себе опору в ЧЕЛОВЕЧНОСТИ,  
обрел вдохновение в ИСКУССТВЕ



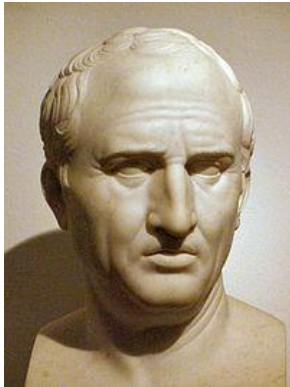
**Платон** –  
давньогрецький мислитель,  
поряд із Піфагором і Сократом є  
засновниками європейської філософії,  
глава філософської школи,  
відомої як Академія Платона

Величайшее благо здоровье,  
на втором месте красота,  
на третьем богатство.  
Для соразмерности, красоты  
и здоровья требуется не только  
образование в области науки  
и искусства, но и занятия всю жизнь  
физическими упражнениями,  
гимнастикой. Музыка воодушевляет  
весь мир, снабжает душу крыльями,  
способствует полету воображения.  
Развитие телесной силы и  
жизнерадостности во многом зависти  
от веселых, живых игр



**Сократ** –  
давньогрецький філософ

Я знаю то, что ничего не знаю.  
Невозможно жить лучше, чем проводя  
жизнь в стремлении стать  
совершеннее. Как нельзя  
приступить к лечению глаза,  
не думая о голове, или лечить голову,  
не думая о всем организме, так же  
нельзя лечить тело, не леча душу.  
Совершенство человека –  
это состояние души



**Марк Туллій Цицерон** –  
давньоримський політик  
і філософ, яскравий оратор

Каждый человек – отражение  
своего внутреннего мира.  
Как человек мыслит,  
такой он и есть [в жизни].  
Следует жить в соответствии  
с природой. Сущность счастливой  
жизни я целиком усматриваю  
в силе духа



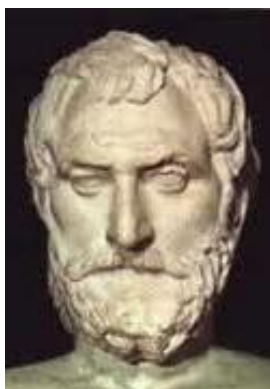
**Марк Аврелій Антонін** –  
римський імператор, філософ,  
послідовник Епіктета

Начни с самого себя и исследуй,  
прежде всего самого себя.  
Свернись в себя самого.  
Смотри внутрь себя.  
Счастлив тот, у кого  
в собственной душе  
святая святых



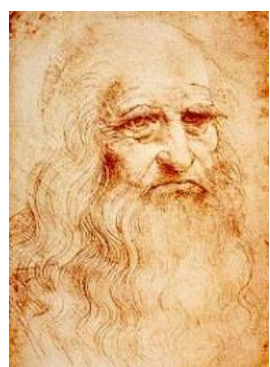
**Йоганн Вольфганг фон Гете** –  
німецький поет,  
державний діяч, мислитель

**Познай себе! –  
Просил бы разъяснений.  
Извольте: надо быть и  
вместе с тем не быть!..  
Как познать самого себя?  
Только не путем наблюдения  
над собой, а отдаваясь делу...  
Человек никогда не сможет  
смотреть на себя как  
на объект познания**



**Фалес Мілетський** –  
давньогрецький філософ  
досократівського періоду,  
математик, астроном, засновник  
іонійської школи натурфілософії,  
купець і політичний діяч

**Самое трудное –  
познать самого себя,  
самое легкое –  
давать советы другим.  
Блаженство тела состоит  
в здоровье, блаженство  
ума – в знании.  
Вселенная находится  
внутри человека –  
в его умственном творчестве.  
Не наружность надо украшать,  
но быть красивым  
в духовных начинаниях**



**Леонардо да Вінчі** –  
видатний італійський учений,  
дослідник, винахідник, художник,  
архітектор, анатоміст й інженер,  
одна з найвидатніших постатей  
італійського Відродження

**Железо ржавеет,  
не найдя себе применения,  
стоячая вода гниет или  
на холоде замерзает,  
а ум человека, не находя  
себе применения – чахнет**



**Сергій Леонідович Рубінштейн** – російський психолог і філософ, член-кореспондент наук СРСР, один із засновників діяльнісного підходу в психології

**Ощущения, как и мысли людей, возникают в результате деятельности мозга, но любит и ненавидит, познает и изменяет мир, не мозг, а человек...**



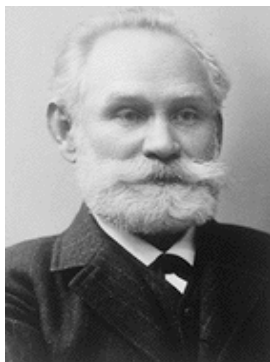
**Вольфганг Амадей Моцарт** – австрійський композитор і музикант-віртуоз, один з найпопулярніших класичних композиторів; мав феноменальний музикальний слух, пам'ять і неперевершену здатність до імпровізації

**Музыка Моцарта мобилизует все природные способности нашего мозга** (Гордон Шоу, нейробиолог и физик из США) **Мощь Моцарта недоступна другим. Его музыка раскрепощает душу. Целебные свойства ее таковы, что делают Моцарта самым великим среди великих композиторов.** (А. Томатис. Из книги "Почему Моцарт?") **Музыка – наибольшая отрада для грустящего человека...** (Мартин Лютер)



**Карл Барт** – швейцарський кальвіністський теолог, один із засновників т.з. діалектичної теології

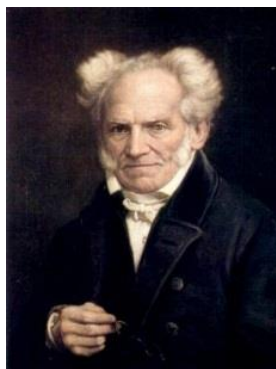
**Не знаю, правда ли, что ангелы в присутствии Бога играют лишь Баха, но я уверен, что в своем домашнем кругу они играют только Моцарта**



**Іва́н Петро́вич Па́влов** –  
фізіолог, творець науки  
про вищу нервову систему  
й уявлень про процеси  
регуляції травлення;  
засновник найбільшої  
російської фізіологічної школи;  
лауреат Нобелівської  
премії в галузі медицини  
і фізіології (1904)  
«За роботу з фізіології  
травлення»

**Здоров'я – це безцінний  
дар природи, воно дається,  
на жаль, не навіки,  
його треба берегти.**

**Але здоров'я людини багато  
в чому залежить від неї самої,  
від її способу життя, умов праці,  
харчування, її звичок...**



**Артур Шопенгауер** –  
німецький філософ,  
один із яскравих представників  
ірраціоналізму, тяжів до  
німецького романтизму,  
захоплювався містикю,  
прихильник філософії І. Канта  
і філософських ідей Сходу

**Здоровье до того  
перевешивает все остальные  
блага жизни, что поистине  
здоровый нищий  
счастливее больного короля.  
Самое существенное  
для нашего благоденствия  
есть здоровье, а затем  
средства для нашего  
содержания, то есть свободное  
от забот существование.  
Болезнь есть целебное  
средство самой природы  
с целью устранить  
расстройство в организме;  
следовательно, лекарство  
приходит лишь на помощь  
целительной силе природы**





**Борис Герасимович Ананьев** –  
видатний психолог ХХ ст., засновник  
теорії антропологічної психології,  
засновник Ленінградської наукової  
психологічної школи

Оказалось, более  
просто спроектировать  
сверхразумных роботов,  
чем представить облик  
человеческой индивидуальности



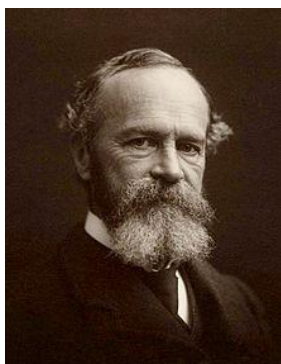
**Мішель Ейкем де Монтень** –  
французький богослов, філософ і  
письменник, есеїст-мораліст

Сильное воображение  
порождает событие.  
Мозг, хорошо устроенный, стоит  
больше, чем мозг, хорошо  
наполненный



**Ганс Сельє** –  
канадський ендокринолог айстро-  
венгерського походження, біолог,  
директор Інституту  
експериментальної медицини і хірургії

У глибинах нашого розуму  
збережено стільки ж  
розумової енергії, скільки  
енергії фізичної зберігає  
атомне ядро.  
Кінцевою метою життя  
є прагнення як можна повніше  
зреалізувати себе.  
Идеалы создаются не для  
того, чтобы их достигать,  
а для того, чтобы указывать путь



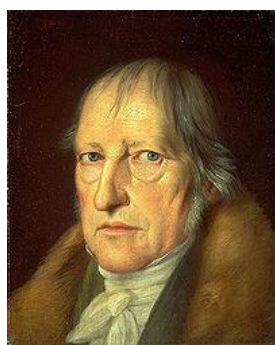
**Вільям Джеймс** –  
американський філософ і психолог,  
один із засновників і провідний  
представник прагматизму  
та функціоналізму

**Гений на самом деле – это лишь немногим более чем способность к нестандартному восприятию**



**Джон Локк** –  
англійський філософ,  
«інтелектуальний керманіч 18 ст.»,  
перший філософ епохи Просвітництва

**Рефлексия – это «наблюдение ума, направленное на свою деятельность»**



**Георг Вільгельм Фрідріх Гегель** – німецький філософ  
XIX століття, який створив  
систематичну теорію діалектики

**При помощи рефлексии человек способен перейти из сферы необходимости в сферу свободы**



**Микола Федорович Реймерс** –  
біолог, еколог, один із  
учасників становлення  
заповідників, доктор  
біологічних наук, професор

**Управлять люди  
будут, прежде всего,  
собой, – в этом смысл  
закона ноосферы**



**Парацельс (Філіпп Ауреол Теофраст  
Бомбаст фон Гогенхайм (Гогенгейм),  
також Хоенхайм)** – знаменитий  
алхімік, лікар, окультист,  
християнський маг

**Дух – это хозяин,  
воображение – это  
орудие, тело – это  
пластический материал**



**Тім Лукрецій Кар** –  
римський поет і філософ,  
послідовник учення Епікура

**Если чувства неистинны,  
то весь наш разум  
окажется ложным**

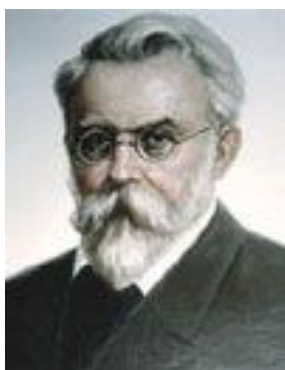


**Річард Дейвіс Бах** –  
американський письменник,  
відомий як автор таких  
бестселерів, як: «Чайка на ім'я  
Джонатан Лівінгстон»,  
«Ілюзії: подорожі  
вимушеного месії»

**Оглянись! Всё, что видишь  
вокруг, было чьей-то  
мыслью, пока кто-то не  
принял её к исполнению.**

**Каждая мечта дается  
вместе с силами,  
необходимыми для  
ее осуществления.**

**Однако, возможно, вам  
придется для этого потрудиться**



**Вернадський Володимир Іванович** –  
природознавець, мислитель  
і громадський діяч,  
основоположник комплексу  
сучасних наук про Землю –  
геохімії, біогеохімії,  
гідрогеології, радіогеології,  
генетичної мінералогії тощо.  
Академік АН СРСР  
(академік Петербурзької АН з 1912),  
перший президент Української  
Академії Наук (1918–1921),  
член Чехословацької (1926)  
і Паризької (1928) Академії

**Мыслящий челонок  
есть мера всему.  
Он есть огромное  
планетное явление**



**Маслова Наталія Володимирівна –**  
*доктор психологічних наук,  
академік Російської академії  
природничих наук, академік  
Академії проблем безпеки,  
оборони і правопорядку, професор*

**Ели ощущения, получаемые  
организмом, адекватно  
воспринимаются и обрабатываются  
без искажений, а возникающие  
на этой основе чувства истинны,  
то наш разум никогда  
не окажется ложным.**

**Человек начинается там  
и тогда, где и когда он  
начинает мыслить проектно.**

**Дарите детям солнце и мечты!  
И ясный взгляд в далёкие  
пространства.  
Пусть Божьи замыслы  
увидят с высоты  
Благословеннейшего  
жизненного царства!**

**И дух, и интеллект, и душу спасём,  
Законы не нарушая!**



**П'єр Тейяр де Шарден –**  
*французький теолог і філософ,  
священик єзуїт, один із творців теорії  
ноосфери. Зробив величезний вклад  
у палеонтологію, антропологію,  
філософію; створив свого роду  
синтез християнського навчання й  
теорії космічної еволюції*

**Необходимо соответствовать  
ритму чистых и продуктивных  
эмоций, т.к. невозможно познать  
глубокий мир, оставаясь узником  
расстроенных эмоций и реакций.**

**Нужно почувствовать прочные  
связи между собой и воплощенным  
словом подобно тем, что  
побуждают химическое сродство  
элементов созидать в мире  
все естественные образования**

## ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

---

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-пресс, 2004. – 288 с.
3. Апанасенко Г. Л. Валеология и фундаментальная наука / Г. Л. Апанасенко // Сайт «Школа валеології професора Апанасенка». – Режим доступу: <http://apanasenko.info/forum/?show=forum&idsf=1&idf=1&idt=10>.
4. Бабаян Ю. О. Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Ю. О. Бабаян, К. Ф. Нор // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : [наук. посіб. / під ред. проф. С. І. Якименко]. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 464 с.
5. Бизяева А. А. Психология думающего учителя : педагогическая рефлексия : [учеб. пособие] / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 213 с.
6. Биоадекватная методика преподавания учебных дисциплин в 5–11 классах : [методическое пособие] / Ред. В. Н. Тур. – Харьков-Змиев, 2006. – 120 с.
7. Бойченко Т. Є. Здоров'язберігаюча компетентність як ключова в освіті України / Т. Є. Бойченко // Основи здоров'я і фізична культура. – 2008. – № 11–12. – С. 6–7.
8. Бойченко Т. Є. Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні : принципи і наукові засади / Т. Є. Бойченко, Н. В. Вадзюк, В. О. Мовчанюк, Т. П. Усатенко, В. П. Горащук, А. В. Царенко, М. Н. Шабатура // Шкільний курс «Валеологія» – К. : Освіта, 1994. – С. 25–28.
9. Бойченко Т. Є. Формування здоров'язбережувальної компетентності / Т. Є. Бойченко // Методичні рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти та навчально-виховному

- процесі ЗНЗ. Аналітичний звіт за результатами дослідження ; наук. ред. Н. М. Бібік. – К., 2010. – С. 54–65.
10. Боришевський М. Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів / М. Й. Боришевський. – К. : Рад. школа, 1980. – 143 с.
  11. Ващенко О. Готовність учителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі / О. Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 8. – С. 1–6.
  12. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи : [метод. посіб. для студ. магістратури] / С. Вітвицька. – К. : Центр. навч. л-ри, 2003. – 316 с.
  13. Гончаренко М. Поняття «валеопедагогіка» та «педагогічна валеологія» у психолого-педагогічній літературі / М. С. Гончаренко, С. Є. Лупаренко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – № 1. – С. 30–38.
  14. Гончаренко М. С. Ноосферное образование – ключ к здоровью / М. С. Гончаренко, Н. В. Маслова, Н. Г. Куликова. – М. : Институт холододинамики, 2011. – 124 с.
  15. Гончаренко М. С. Поняття «валеологопедагогіка» та «педагогічна валеологія» у психолого-педагогічній літературі / М. Гончаренко, С. Лупаренко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – № 1. – С. 30–38.
  16. Горащук В. П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів [Текст] : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. П. Горащук ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 40 с.
  17. Давыдова Г. И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза : автореф. дис. на соискан. учёной степени д.пед.н. : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Г. И. Давыдова. – М., 2009. – 44 с.

18. Забашта Л. І. Узагальнення й систематизація знань з української мови. 10 клас : [посібник для вчителя (з досвіду роботи)] / Л. І. Забашта. – К. : Освіта, 1991. – 160 с.
19. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса : [пособие для педагогов] / С. С. Кашлев. – Мн. : Высшая школа, 2002. – 95 с.
20. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті : [монографія] / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.
21. Клочек Г. Д. Риторика слова і слайду [електронний ресурс] : стаття / Г. Д. Клочек. Кіровоград, 2011. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM).
22. Князькина З. П. Здоровьесберегающие технологии в учебно-воспитательном процессе школы / З. П. Князькина. – Режим доступу : [http : festifal.1september.ru/articles/ 510679](http://festifal.1september.ru/articles/510679).
23. Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні / [Т. Є. Бойченко, Н. В. Вадзюк, В. О. Мовчанок та ін.] // Шкільний курс «Валеологія» : збірник праць. – К. : Освіта, 1994. – 78 с.
24. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї : Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – Вид. переробл. – К. : Грамота, 2010. – 576 с.
25. Кулініченко В. Л. Філософсько-методологічний аналіз процесу зміни парадигм у сучасній медицині та охороні здоров'я [Текст] : автореф. дис... д-ра філос. Наук : 09.00.09 / В. Л. Кулініченко ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2002. – 32 с.
26. Ладенко И. С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика / И. С. Ладенко // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации : материалы Второй Всерос. конф. «Рефлексивные процессы и творчество». – Новосибирск, 1995. – С. 8–25.
27. Лупаренко С. І. Здоров'язберігаючий аспект вальдорфських засобів / С. Лупаренко, Т. Смирнова, І. Ковальова. Режим доступу : <http://valeolog.org.ua>; [www.pdfactory.com](http://www.pdfactory.com).
28. Маслова Н. В. Золотой ключик для учителя : основы ноосферной педагогики / Н. В. Маслова. – Москва – Севастополь, 2009. – 127 с.



29. Морозов В. П. К проблеме эмоционально-психологического воздействия музыки на человека / В. П. Морозов // Вестник РГНФ, 1997. – № 3. – С. 234–243.
30. Морозов В. П. Невербальная коммуникация. Экспериментально-психологические исследования / В. П. Морозов. – М. : институт психологи РАН, 2011. – 528 с.
31. Моторная С. Е. Современный научный базис психокомпетизации эволюционной изменчивости высшего образования : [монография] / С. Е. Моторная. – Севастополь : «Вебер», 2009. – 452 с.
32. Музыкаотерапия // Психотерапевтическая энциклопедия ; под. ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : «Питер», 2000. – С. 392–394.
33. Найдьонов М. І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях : [монографія] / М. І. Найдьонов. – К. : Міленіум, 2008. – 484 с.
34. Новейший философский словарь / [состав. и гл. науч. ред. А. А. Грицианов]. – 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1 280 с.
35. Новиков А. М. Методология художественной деятельности / А. М. Новиков. – М. : «Эгвес», 2008. – 72 с.
36. Маслова Н. В. Ноосферная школа. Концепция / Н. В. Маслова, В. В. Кожевникова, Н. Г. Куликова и др. – М., 2010. – 100 с.
37. Ноосферные основы образования и сохранения здоровья граждан : [международная коллективная монография] // 2000–2010 годы : эволюция и генезис структуры социально-политических отношений в России и за рубежом : в 3-х частях. Том 2 ; под общ. ред. Д. П. Пискарева и И. Е. Пискаревой. – Москва, 2010. – 306 с.
38. Опанасюк О. П. Культурологічні та онтологічні аспекти музикотерапії / О. П. Опанасюк // Вісник НАКККіМ. – 2001. – № 3. – С. 125–135.
39. Островерхова Н. М. Аналіз уроку : концепції, методики, технології / Н. М. Островерхова. – Київ : Фірма «ІНКІОС», 2003. – 352 с.

40. Островерхова Н. М. Методологія аналізу якості уроку як педагогічної системи : [монографія] / Н. М. Островерхова. – Харків : ТИТУЛ, 2008. – 402 с.
41. Островерхова Н. М. Санітарно-гігієнічний аспект уроку та його аналіз. Розділ IV / Н. М. Островерхова // Аналіз уроку : концепції, методики, технології [спецвипуск «Директор школи»]. – № 25–26 (липень) 2004. – С. 103–128.
42. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
43. Педагогічний словник / [За редакцією дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
44. Пиаже Ж. Психологія інтелекту / Ж. Пиаже // Избр. психол. труды. – М., 1994. – С. 55–105.
45. Подласый И. П. Педагогика : [учебник] / И. П. Подласый. – М. : Высшее образование, 2007. – 540 с.
46. Поташник М. М. Требования к современному уроку : [методическое пособие] / М. М. Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2007. – 272 с.
47. Психологічна енциклопедія / [Авт.-упоряд. О. М. Степанова]. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.
48. Психологія : [навчальний посібник] / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Злишков та ін. ; за наук. ред. О. В. Винославської. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 352 с.
49. Пузич І. Я. Музика і здоров'я : психо-фізіологічні аспекти / І. Я. Пузич, Я. І. Пузич // Науковий світ. – № 8. – 2002. – С. 28–29.
50. Резер. Медицина и педагогика на пути интеграции / Резер // Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 83–90.
51. Рибалка О. Я. Підготовка сучасного валеологічно орієнтованого педагогічного працівника / О. Я. Рибалка // Вестник Харьковского национального университета. Серия «Валеология». № 799. – Режим доступа : <http://valeolog.org.ua/ru/pades/964>.

52. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : [навч. посібник] / В. А. Роменець, І. П. Маноха : [вид. 2-ге, стереотип]. – К. : Либідь, 2003. – 992 с.
53. Савчук Н. Оглядові теми з української літератури в старших класах / Н. Савчук. – К. : Шк. світ, 2009. – 128 с.
54. Селье Г. От мечты к открытию : Как стать ученым : [пер. с англ. Н. И. Войсунской ; под общ. ред. : М. Н. Кондрашовой, И. С. Хорола ; послесл. : М. Г. Ярошевского, И. С. Хорола] / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1987. – 368 с.
55. Семиченко В. А. Психологія особистості / В. А. Семиченко. – К. : Видавець Ешке, 2001. – 427 с.
56. Синявская Т. С. Литературная практика ноосферного образования / Т. С. Синявская ; под. ред. д.психол.н. Н. Г. Куликовой. – М. : ФГУП «Производственно-издательский комбинат ВИНТИ», 2008. – 80 с.
57. Скрипченко О. В. Довідник з педагогіки та психології / О. В. Скрипченко, Т. М. Лисянська, Л. О. Скрипченко. – К. : вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2001. – С. 137.
58. Субетто А. И. Сочинения. Ноосферизм : в 13 томах. Том 7 : Системология образования и образование-ведение / А. И. Субетто ; под ред. Л. А. Зеленова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. – 520 с.
59. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – Москва : «Политиздат», 1985. – 270 с.
60. Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк. – Т. 1. – 1976–1977. – С. 599.
61. Сухомлинський В. Вибрані твори у 5 томах. Т. 3 / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1979. – С. 41, 45; 115–116.
62. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. Том 3. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 52–53; 103–111.
63. Сухомлинський В. Вибрані твори у 5 томах. Т. 4 / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1979. – С. 125.

64. Федій О. А. Естетотерапія [навчальний посібник] / О. А. Федій. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.
65. Федій О. А. Терапевтичний потенціал естетичної системи Всесвіту : філософсько-онтологічний підхід [Текст] / О. А. Федій // Педагогіка і психологія : науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – 2010. – № 3. – С. 80–90.
66. Черепанов В. Основи системного підходу до розгляду складних соціальних систем : [навч. посіб.] / В. Черепанов, О. Конотопцев. – Х. : ХарPI НАДУ «Магістр», 2003.
67. Школа Е. О. Валелогическое сопровождение образовательного процесса как условие реализации разноуровневых программ в современной школе : автореферат диссертации на соискание звания кандидата педагогических наук / Е. О. Школа. – Режим доступа : <http://www.trialog.ru/center/idex.php?rash=logo>, <http://bibliotekar.ru/mif/145>.
68. Шуляр В. І. Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання / В. І. Шуляр // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2007. – № 5. – С. 27–72.
69. Шуляр В. І. Планування літературної освіти школярів : технологічна концепція : [практико-орієнтована монографія] / В. І. Шуляр ; за редакцією члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора Н. Й. Волошиної. – Миколаїв : видавництво «Ч», 2006. – 96 с.
70. Шуляр В. І. Учень-читач і вчитель-фасилітатор в умовах 12-річної школи : [наук.-метод. посіб.] / В. І. Шуляр, Н. М. Огренич. – Миколаїв : Ганна Гінкул, 2006. – 208 с.
71. Шуляр В. І. Урок літератури в умовах 12-річної школи : 5–9 класи : [практико-орієнтована монографія] / В. І. Шуляр. – Миколаїв : «Іліон», 2006. – 284 с.
72. Шуляр В. І. Уроки літератури рідного краю : технологія підготовки та проведення / В. І. Шуляр // Дивослово. – 2003. – № 7. – С. 34–39.

73. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури : технологічні моделі : [науково-методичний посібник] / В. І. Шуляр. – Миколаїв : вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 135 с.
74. Шуляр В. І. Компетентний випускник-читач : модель, система компетенцій, критерії оцінювання (літературний компонент освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту базової і повної загальної освіти) : [науково-методичний посібник] / В. І. Шуляр. – Миколаїв : вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 64 с.
75. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : [науково-методичний посібник] / В. І. Шуляр. – Х. : вид. група «Основа», 2009. – 121 с. – (Бібліотека журналу «Вивчаємо українську мову та літературу»).
76. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : [науково-методичний посібник] : у 3 ч. / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2010. – Ч. 1. – 144 с.
77. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : [науково-методичний посібник] : у 3 ч. / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2010. – Ч. 2. – 156 с.
78. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : [науково-методичний посібник] : у 3 ч. / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2010. – Ч. 3. – 188 с.
79. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : [монографія] / В. І. Шуляр. – Миколаїв : вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – 348 с.
80. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури. Анотований каталог лекційно-семінарських занять у системі підвищення кваліфікації : [навчальний посібник] / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2011. – 88 с.
81. Шушарджан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма / С. В. Шушарджан. – Москва : АОЗТ «Антидор», 1998. – 363 с.

82. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология / Г. П. Щедровицкий. – М. : Школа культурной политики, 1997. – 656 с.
83. Щедролосева К. О. Музикотерапія та її лікувально-педагогічні можливості [електронний ресурс] / К. О. Щедролосева. – Режим доступу : [http : //www.google.com.ua/1269&bih=595](http://www.google.com.ua/1269&bih=595).

## REFERENCES

1. Anan'ev, B. G. (2001). *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as a subject of knowledge]. SPb.: Piter, 288 (rus).
2. Andreeva, G. M. (2004). *Psihologija social'nogo poznaniya* [Psychology of social cognition]. M.: Aspekt-press, 288 (rus).
3. Apanasenko, G. L. Valeologija i fundamental'naja nauka [Valeology and fundamental science]. Sajt «Shkola valeologii profesora Apanasenka». Retrieved from: <http://apanasenko.info/forum/?show=forum&idsf=1&idf=1&idt=10> (rus).
4. Babaian, Yu. O. & Nor, K. F. (2011). Formuvannia refleksyvnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Formation of reflective competence of the future teacher of initial classes]. In *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu*. (Ed. S. I. Yakymenko). K.: Vydavnychi Dim «Slovo», 464 (ukr).
5. Bizjaeva, A. A. (2004). *Psihologija dumajushhego uchitelja: pedagogicheskaja refleksija* [Psychology of a Thinking Teacher: Pedagogical Reflection]. Pskov: PGPI im. S. M. Kirova, 213 (rus).
6. Boichenko, T. Ye. (2010). *Formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti* [Formation of health competence]. *Metodychni rekomendatsii z realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu u zmisti osvity ta navchalno-vykhovnomu protsesi ZNZ. Analitychnyi zvit za rezultatamy doslidzhennia* (Ed. N. M. Bibik). K., 54–65 (ukr).

7. Boichenko, T. Ye., Vadziuk, N. V. & Movchanok, V. O. ta in. (1994). Kontsepsiia neperervnoi valeolohichnoi osvity v Ukraini [The concept of continuing valeological education in Ukraine]. In *Shkilnyi kurs «Valeolohiia»*. K.: Osvita, 78 (ukr).
8. Boichenko, T. Ye., Vadziuk, N. V., Movchaniuk, V. O., Usatenko, T. P., Horashchuk, V. P., Tsarenko, A. V. & Shabatura, M. N. (1994). Kontsepsiia neperervnoi valeolohichnoi osvity v Ukraini: pryntsyipy i naukovi zasady [Concept of continuous valeological education in Ukraine: principles and scientific principles]. In *Shkilnyi kurs «Valeolohiia»*. K.: Osvita, 25–28 (ukr).
9. Boichenko, T. Ye. (2008). Zdoroviazberihaiucha kompetentnist yak kliuchova v osviti Ukrainy [Health-preserving competence as a key in the education of Ukraine]. *Osnovy zdorovia i fizychna kultura*, 11–12, 6–7 (ukr).
10. Boryshevskiy, M. Y. (1980). *Vykhovannia samokontroliu v povedintsii uchniv pochatkovykh klasiv* [Education of self-control in the behavior of primary school students]. K.: Rad. shkola, 143 (ukr).
11. Cherepanov, V. & Konoptsev, O. (2003). *Osnovy systemnoho pidkhodu do rozghliadu skladnykh sotsialnykh system* [Fundamentals of a systematic approach to the consideration of complex social systems]. Kh.: KharRI NADU «Mahistr» (ukr).
12. Davydova, G. I. (2009). *Refleksivnyj dialog v obrazovatel'nom processe vuza* [Reflexive dialogue in the educational process of the university]. (Extended abstract of Doctor's). M., 44 (rus).
13. Fedii, O. A. (2007). *Estetoterapiia* [Aesthetic therapy]. K.: Tsentr uchbovoi literatury, 256 (ukr).
14. Fedii, O. A. (2010). *Terapevtychnyi potentsial estetychnoi systemy Vsesvitu: filosofsko-ontolohichniy pidkhid* [Therapeutic potential of the aesthetic system of the Universe: philosophical-ontological approach]. *Pedahohika i psykholohiia: Naukovo-teoretychnyi ta informatsiinyi zhurnal Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 3, 80–90 (ukr).

15. Goncharenko, M. S., Maslova, N. V. & Kulikova, N. G. (2011). *Noosfernoe obrazovanie – kljuch k zdorov'ju* [Noospheric education is the key to health]. M.: Institut holododinamiki, 124 (rus).
16. Gricianov, A. A. (Ed.). (2003). *Novejšij filosofskij slovar'* [The latest philosophical dictionary]. Mn.: Knizhnyj Dom, 1280 (rus).
17. Honcharenko, M. & Luparenko, S. (2010). Poniattia «valeopedahohika» ta «pedahohichna valeolohiia» u psykhologo-pedahohichnii literaturi [The concept of "valeopedagogy" and "pedagogical valeology" in the psychological and pedagogical literature]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 1, 30–38 (ukr).
18. Horashchuk, V. P. (2004). *Teoretychni i metodolohichni zasady formuvannia kultury zdorovia shkolariv* [Theoretical and methodological principles of forming the culture of schoolchildren's health]. (Extended abstract of Doctor's). Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichniy un-t im. H. S. Skovorody. Kh., 40 (ukr).
19. Karvasarskij, B. D. (Ed.). (2000). Muzykoterapija [Music therapy]. In *Psihoterapevticheskaja jenciklopedija* [Psychotherapeutic encyclopedia]. SPb.: «Piter», 392–394 (rus).
20. Kashlev, S. S. (2002). *Sovremennye tehnologii pedagogicheskogo processa* [Modern technologies of the pedagogical process]. Mn.: Vysshaja shkola, 95 (rus).
21. Klepko, S. F. (2006). *Filosofiia osvity v yevropeiskomu konteksti* [Philosophy of education in the European context]. Poltava: POIPP, 328 (ukr).
22. Klochek, H. D. (2011). *Rytoryka slova i slaidu* [elektronnyi resurs]. [Rhetoric of words and slide]. Kirovohrad. 1 elektron. opt. dysk (CD-ROM) (ukr).
23. Knjaz'kina, Z. P. *Zdorov'esberegajushhie tehnologii v uchebno-vospitatel'nom processe shkoly* [Health-saving technologies in the educational process of the school]. Retrieved from: <http://festival.1september.ru/articles/510679> (rus).



24. Kremen, V. H. (2010). *Filosofiiia natsionalnoi idei: Liudyna. Osvita. Sotsium* [Philosophy of the national idea: Man. Education. Society]. K.: Hramota, 576 (ukr).
25. Kulinichenko, V. L. (2002). *Filosofsko-metodolohichniy analiz protsesu zminy paradyhm u suchasni medytsyni ta okhoroni zdorovia* [Philosophical and methodological analysis of the process of paradigm change in modern medicine and health care]. (Extended abstract of Doctor's). Kyivskiy natsionalnyi un-t im. Tarasa Shevchenka. K., 2002, 32 (ukr).
26. Ladenko, I. S. (1995). Fenomen refleksivnogo stilja myshle-nija i geneticheskaja logika [The phenomenon of reflexive style of thinking and genetic logic]. *Refleksija, obrazovanie i intelektual'nye innovacii* [«Refleksivnye processy i tvorchestvo»]. Novosibirsk, 8–25 (rus).
27. Luparenko, S. I., Smyrnova, T. & Kovalova, I. Zdoroviazberihaiuchy aspekt valdorfskykh zasobiv [Health-preserving aspect of Waldorf remedies]. Retrieved from: <http://valeolog.org.ua>; [www.pdfactory.com](http://www.pdfactory.com). (ukr).
28. Maslova, N. V., Kozhevnikova, V. V. & Kulikova, N. G. i dr. (2010). *Noosfernaja shkola. koncepcija* [Noospheric school. Concept]. M., 100 (rus).
29. Maslova, N. V. (2009). *Zolotoj kljuchik dlja uchitelja: osnovy noosfernoi pedagogiki* [The golden key for the teacher: the basics of noospheric pedagogy]. Moskva-Sevastopol', 127 (rus).
30. Morozov, V. P. (1997). K probleme jemocional'no-psihologicheskogo vozdejstvija muzyki na cheloveka [On the problem of emotional and psychological impact of music on a person]. *Vestnik RGNF*, 3, 234–243 (rus).
31. Morozov, V. P. (2033). *Neverbal'naja komunikacija. Jeksperimental'no-psihologicheskie issledovanija* [Non-verbal communication. Experimental psychological research]. M.: Institut psihologi RAN, 528 (rus).

32. Motornaja, S. E. (2009). *Sovremennyyj nauchnyj bazis psihokompetizacii jevoljucionnoj izmenchivosti vysshego obrazovanija* [Modern scientific basis of psycho-competition of evolutionary variability of higher education]. Sevastopol': izd-vo «Veber» (rus).
33. Naidonov, M. I. (2008). *Formuvannia systemy refleksyvnogo upravlinnia v orhanizatsiiakh* [Formation of a system of reflective management in organizations]. K.: Milenium, 484 (ukr).
34. Novikov, A. M. (2008). *Metodologija hudozhestvennoj dejatel'nosti* [Methodology of artistic activity]. M.: «Jegves», 72 (rus).
35. Opanasiuk, O. P. (2001). Kulturolohichni ta ontolohichni aspekty muzykoterapii [Cultural and ontological aspects of music therapy]. *Visnyk NAKKKiM*, 3, 125–135 (ukr).
36. Ostroverkhova, N. M. (2003). *Analiz uroku: kontseptsii, metodyky, tekhnolohii* [Lesson analysis: concepts, methods, technologies]. Kyiv: Firma «INKOS», 352 (ukr).
37. Ostroverkhova, N. M. (2008). *Metodolohiia analizu yakosti uroku yak pedahohichnoi systemy* [Methodology of lesson quality analysis as a pedagogical system]. Kharkiv: TYTUL, 402 (ukr).
38. Ostroverkhova, N. M. (2004). Sanitarno-hihienichniyi aspekt uroku ta yoho analiz. Rozdil IV. [Sanitary and hygienic aspect of the lesson and its analysis. Chapter IV]. In *Analiz uroku: kontseptsii, metodyky, tekhnolohii. Spetsvypusk «Dyректор shkoly»*, 25–26 (lypen), 103–128 (ukr).
39. Piazhe, Zh. (1994). Psihologija intellekta [Psychology of the intellect]. In *Izbr. psihol. trudy*. M., 55–105 (rus).
40. Piskarev, D. P. & Piskareva, I. E. (Eds.). (2010). *Noosfernye osnovy obrazovanija i sohraneniya zdorov'ja grazhdan: [mezhdunarodnaja kollektivnaja monografija]* [Noospheric foundations of education and preservation of the health of citizens: [international collective monograph] // 2000–2010: evolution and genesis of the structure of socio-political relations in Russia and abroad]. 2000–2010 gody:

- jevoljucija i genesis struktury social'no-politicheskikh otnoshenij v Rossii i za rubezhom: V 3-h chastjah. Tom 2. Moskva, 306 (rus).
41. Podlasyj, I. P. (2007). *Pedagogika* [Pedagogy]. M.: Vyssee obrazovanie, 2007. 540 (rus).
  42. Potashnik, M. M. (2007). *Trebovaniya k sovremennomu uroku* [Requirements for the modern lesson]. M.: Centr pedagogicheskogo obrazovanija, 272 (rus).
  43. Puzych, I. Ya. & Puzych, Ya. I. (2002). Music i zdorovia: Psykhofiziologichni aspekty [Music and health: Psycho-physiological aspects]. *Naukovyi svit*, 8, 28–29 (ukr).
  44. Rezer, T. M. (2007). Medicina i pedagogika na puti integracii [Medicine and pedagogy on the way of integration]. *Pedagogika*, 7, 83–90 (rus).
  45. Romenets, V. A. & Manokha, I. P. (2003). *Istoriia psikhologii XX stolittia* [History of psychology of the twentieth century]. K.: Lybid, 992 (ukr).
  46. Rybalka, O. Ya. Pidhotovka suchasnoho valeolohichno oriietovanoho pedahohichnoho pratsivnyka [Preparation of a modern valeologically oriented pedagogical worker]. *Vestnik Har'kovskogo nacional'nogo universiteta. Serija «Valeologija»*, 799. Retrieved from: <http://valeolog.org.ua/ru/pades/964> (ukr).
  47. Savchuk, N. (2009). *Ohliadovi temy z ukrainskoi literatury v starshykh klasakh* [Review topics in Ukrainian literature in senior classes]. K.: Shk. svit, 128 (ukr).
  48. Sel'e, G. (1987). *Ot mechty k otkrytiju: Kak stat' uchenym* [From dream to discovery: How to become a scientist: [trans. from English N. I. Voiskunskaya; ed. M. N. Kondrashova, I. S. Khorola]. M.: Progress, 368 (rus).
  49. Semychenko, V. A. (2001). *Psikhohiia osobystosti* [Psychology of personality]. K.: Vydavets Eshke (ukr).
  50. Shchedrosieva, K. O. Muzykoterapiia ta yii likuvalno-pedahohichni mozhlyvosti [Music therapy and its medical and pedagogical possibilities]. Retrieved from: <http://www.google.com.ua/1269&bih=595> (ukr).

51. Shhedrovickij, G. P. (1997). *Filosofija. Nauka. Metodologija* [Philosophy. The science. Methodology]. M.: Shkola kul'turnoj politiki, 656 (rus).
52. Shkola, E. O. Valelogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa kak uslovie realizacii raznourovnevnyh programm v sovremennoj shkole [Valeological support of the educational process as a condition for the implementation of multi-level programs in a modern school]. (Extended abstract of candidate's). Retrieved from: <http://www.trialog.ru/center/idex.php?rash=logo>, <http://bibliotekar.ru/mif/145> (rus).
53. Shuliar, V. I. (2009). *Kompetentnyi vypusnyk-chytach: model, systema kompetentsii, kryterii otsiniuvannia (literaturnyi komponent osvitoi haluzi «Movy i literatury» Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi osvity)* [Competent graduate reader: model, system of competencies, evaluation criteria (literary component of the educational branch "Languages and Literature" of the State standard of basic and complete general education)]. Mykolaiv: vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly, 64 (ukr).
54. Shuliar, V. I. (2007). Kontseptsiiia literaturnoi osvity shkolariv u systemi profilnoho navchannia [The concept of literary education of schoolchildren in the system of specialized education]. *Ukrainska mova i literatura v serednikh shkolakh, himnaziakh, litseiakh ta kolehiumakh*, 5, 27–72 (ukr).
55. Shuliar, V. I. & Ohrenych, N. M. (2006). *Uchen-chytach i vchytel-fasyliator v umovakh 12-richnoi shkoly* [Pupil-reader and teacher-facilitator in the conditions of 12-year school]. Mykolaiv: Vydavets: Hanna Hinkul, 208 (ukr).
56. Shuliar, V. I. (2010). *Stratehii literaturnoi osvity shkolariv u systemi profilnoho navchannia: u 3 ch.* [Strategies of literary education of schoolchildren in the system of profile education]. Mykolaiv: OIPPO, ch. 1 (ukr).
57. Shuliar, V. I. (2010). *Stratehii literaturnoi osvity shkolariv u systemi profilnoho navchannia: u 3 ch.* [Strategies of literary education of

- schoolchildren in the system of profile education]. Mykolaiv: OIPPO, ch. 2 (ukr).
58. Shuliar, V. I. (2010). *Strategii literaturnoi osvity shkolariv u systemi profilnoho navchannia: u 3 ch.* [Strategies of literary education of schoolchildren in the system of profile education]. Mykolaiv: OIPPO, ch. 3 (ukr).
59. Shuliar, V. I. (2010). *Strategii literaturnoi osvity shkolariv u systemi profilnoho navchannia* [Strategies of literary education of schoolchildren in the system of profile education]. Mykolaiv: vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly, 348 (ukr).
60. Shuliar, V. I. (2011). *Suchasnyi urok literatury. Anotovanyi katalog lektsiino-seminarskykh zaniat u systemi pidvyshchennia kvalifikatsii* [Modern lesson of literature. Annotated catalog of lectures and seminars in the system of advanced training]. Mykolaiv: OIPPO, 88 (ukr).
61. Shuliar, V. I. (2009). *Suchasnyi urok literatury: tekhnologichni modeli* [Suchasnyi urok literatury: tehnologichni modeli]. Mykolaiv: vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly, 135 (ukr).
62. Shuliar, V. I. (2009). *Suchasnyi urok ukrainskoi literatury* [Modern lesson of Ukrainian literature]. Kh.: vyd. hrupa «Osnova», 121 (ukr).
63. Shuliar, V. I. (2006). *Urok literatury v umovakh 12-richnoi shkoly: 5–9 klasy* [Lesson of literature in the conditions of 12-year school: 5–9 classes]. Mykolaiv: «Ilion», 284 (ukr).
64. Shuliar, V. I. (2003). *Uroky literatury ridnoho kraiu: tekhnolohiia pidhotovky ta provedennia* [Lessons of literature of the native land: technology of preparation and conduct]. *Dyvoslovo*, 7, 34–39 (ukr).
65. Shuliar, V. I. & Voloshyna, N. Y. (Ed.). (2006). *Planuvannia literaturnoi osvity shkolariv: tekhnologichna kontseptsia* [Planning of literary education of schoolchildren: technological concept]. Mykolaiv: vydavnytstvo «Ch», 96 (ukr).
66. Shushardzhan, S. V. (1998). *Muzykoterapija i rezervy chelovecheskogo organizma* [Music therapy and the reserves of the human body]. Moskva: AOZT «Antidor», 363 (rus).

67. Sinjavskaja, T. S. & Kulikova, N. G.(Ed.). (2008). *Literaturnaja praktika noosfernogo obrazovanija* [Literary practice of noospheric education]. M.: FGUP «Proizvodstvenno-izdatel'skij kombinat VINITI», 80 (rus).
68. Skrypchenko, O. V., Lysianska, T. M. & Skrypchenko, L. O. (2001). *Dovidnyk z pedahohiky ta psykholohii* [Handbook of pedagogy and psychology]. K.: vyd-vo Nats. ped. un-tu im. M. P. Drahomanova, 137 (ukr).
69. Stepanova, O. M. (2006). *Psykholohichna entsyklopediia* [Psychological encyclopedia]. K.: «Akademvydav», 424 (ukr).
70. Subetto, A. I. & Zelenov, L. A. (Ed.). (2007). *Sistemologija obrazovanija i obrazovanie-vedenie* [Systemology of education and education-doing]. In *Sochinenija. Noosferizm: v 13 tomah. Tom 7*. Kostroma: KGU im. N. A. Nekrasova, 520 (rus).
71. Suhomlinskij, V. (1985). *O vospitanii* [About education]. M.: Politizdat, 270 (rus).
72. Sukhomlynskyi, V. (1977). *Sertse viddaiu ditiam* [I give my heart to children]. In *Vybrani tvory u 5 tomakh* [Selected works in 5 volumes]. T. 3. K.: Rad. shkola, 52–53; 103–111 (ukr).
73. Sukhomlynskyi, V. O. (1976–1977). *Vybrani tvory* [Selected works]. T. 1. K.: Rad. shkola, 559 (ukr).
74. Sukhomlynskyi, V. (1979). *Vybrani tvory u 5 tomakh* [Selected works in 5 volumes]. T. 3. K.: Rad. shkola, 41; 45; 115–116 (ukr).
75. Sukhomlynskyi, V. (1979). *Vybrani tvory u 5 tomakh* [Selected works in 5 volumes]. T. 4. K.: Rad. shkola, 125 (ukr).
76. Tur, V. N. (Ed.) (2006). *Bioadekvatnaja metodika prepodavanija uchebnyh disciplin v 5–11 klassah* [Bioadequate methodology for teaching academic disciplines in grades 5–11]. Har'kov-Zmiev, 120 (rus).
77. Vashchenko, O. & Svyrydenko, S. (2006). *Hotovnist uchytelia do vykorystannia zdoroviazberihaiuchykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnomu protsesi* [Teacher's readiness to use health-preserving technologies in the educational process]. *Zdorovia ta fizychna kultura*, 8, 1–6 (ukr).

78. Vitvytska, S. (2003). *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly* [Fundamentals of higher school pedagogy]. K.: Tsentr. navch. I-ry, 316 (ukr).
79. Vynoslavskaya, O. V., Breusenko-Kuznietsov, O. A. & Zlyvko, V. L. ta in. (2005). *Psykhohhiia: [Psychology]* (Ed. O. V. Vynoslavskaya). K.: Firma «INKOS», 352(ukr).
80. Yarmachenko, M. D. (Ed.). (2001). *Pedahohichni slovniki* [Pedagogical dictionary]. K.: Pedahohichna dumka, 516 (ukr).
81. Zabashta, L. (1991). *Uzahalnennia y systematyzatsiia znan z ukrainskoi movy. 10 klas* [Generalization and systematization of knowledge of the Ukrainian language. Grade 10]. K.: Osvita, 160 (ukr).
82. Ziaziun, I. A., Kramushchenko, L. V. & Kryvonos, I. F. ta in. (2004). *Pedahohichna maisternist* [Pedagogical skills]. K.: Vyshcha shkola, 422 (ukr).

## ВИСНОВКИ

---

1. Під час тримавалого дослідження та апробації напрацьовано низку висновків й окреслено перспективи подальшого розвитку валеологізації в системі літературної освіти. Представлено низку імперативів, що регулюють процес співпраці суб'єктів літературної освіти в системі літературних занять. Важливим є еколого-етичний. Усвідомлення його допомагає жити в гармонії в природньому середовищі, вибудовувати цивілізовані соціальні контакти, а ще осмислити культуру і досвід попередніх поколінь для майбутнього. Це допоможе закласти еколого-етичні норми, що сприятимуть кожному/кожній жити в гармонії із собою, природою, соціумом.
2. Вибудовано змістове наповнення до низки понять: «імператив», «еколого-етичний імператив», «методичний імператив». Методичний імператив у нашому розумінні – це сукупність умов взаємодії суб'єктів уроку/заняття літератури, порушення яких не забезпечить досягнення планованого кінцевого результату професійно-фахової (для вчителя-словесника) і читацької (для учня-читача) діяльності. Методичний імператив суб'єктів літературної освіти – це загальнозначущі моральні приписи для кожного суб'єкта професійно-фахової і читацької діяльності, які повинні мати універсальний характер, поширюватися на всіх і спонукати до дії, фасилітативної співпраці її партнерів.
3. Окреслено стратегії освітнього процесу в системі літературних занять. Базовою є еколого-етична стратегія. Логіко-семіотична модель «Еколого-етична стратегія формування ноосвітнього ландшафту» відповідає ноологічній стратегії та її елементам (тілесна складова (тіло) – психічна складова (душа) – духовна складова (дух); кордоцентрична стратегія (людина – усесвіт – культура); ноосферно-екологічна стратегія (здоров'язбережувальна складова – природовідповідна складова – екологічна складова). Норми еколого-етичної стратегії узгоджуються з



досвідом попередніх поколінь і напрацювань педагогіки Якова Чепіги.

4. Доведено, що еколого-етичний імператив – базис моделі компетентнісно-діяльнісного літературного заняття, що відповідає запитам Концепції «Нова українська школа», позиціям Державного стандарту загальної середньої освіти та низці модельних програм, що схвалені МОНУ.
5. Виявлено низку викликів, на які мають зреагувати освітяни, вибудовуючи освітній процес. Проблема здоров'я нації взагалі та школярів зокрема нині як ніколи на часі. Означене підтверджується низкою фактів і цифр: перенавантаження учнівської молоді кількістю уроків і занять упродовж дня; необґрунтоване збільшення інформаційного наповнення підручників різноманітними фактами, цифрами, які не стосуються основного, що вивчатиметься на уроці, або другорядним матеріалом; наявність ілюстративного матеріалу не завжди високоякісного ґатунку або занадто дрібні для візуалізації задуманого; розмір шрифтів або фонові заставки, на яких представлено тексти, інколи не відповідають вимогам або важко сприймаються тощо.
6. Запропоновано поняття «педагогічна валеологія» з позиції методики літератури. Педагогічна валеологія в системі літературної освіти – міждисциплінарна галузь валеології, що передбачає розроблення методик і технологій для сталого самооздоровлення кожного суб'єкта літературного заняття. Доцільне використання засобів і прийомів навчання/учіння під час літературних занять забезпечуватиме набуття здатності суб'єктів жити і діяти за здоров'язбережувальними імперативами впродовж усього життя.
7. Визначено пріоритети валеологізації в контексті досліджень із психології. Автором використано узагальнювальні таблиці Марка Поташніка, якими вчитель може скористатися для побудови сучасного літературного заняття, з урахуванням валеологічного аспекту. До них увійшли: психологічні особливості школярів, їх

- вивчення та діагностування, перелік психологічних методик для вивчення школярів (молодших класів, підлітків, старшокласників).
8. Розставлено акценти навчання в системі літературних занять із урахуванням ноосферного підходу. Система ноосферної освіти з позиції методики та технології природовідповідного викладання як процес формування двопівкульного мислення містить такі компоненти, як: робота в малих групах (6–8 чол.), що дозволяє врахувати індивідуальні здібності учня-читача та збільшити контакт із учителем за багатьма каналами сприйняття; комфортні приміщення з відповідним облаштуванням для проведення релаксаційних дій; навчальні програми за новітніми підходами, побудовані за принципом цілісного розвитку мислення; спеціальні біоадекватні (природовідповідні) підручники й посібники; засоби, що сприяють залученню 5 органів відчуттів.
  9. Ураховано типи мислення людини для реалізації ноологічної стратегії освіти. Таким є екологічне мислення. Екологічне мислення (гармонійне, природне, універсальне, біосферне, здорове, природовідповідне) визначається узгодженістю з природними законами всесвіту. Тактика валеологізації літературного заняття враховує ноологічну стратегію, вектор «пізнання» якої спрямовано від фізичної складової до вершини (духовної). Тактика «оздоровлення» спрямована від вершини (духовної складової) до основи піраміди – соматичної (фізичного здоров'я). Компетентнісно-діяльнісне літературне заняття та його моделі мають урахувати набір форм і прийомів співпраці суб'єктів заняття за таким складовими: ноологічна стратегія (передбачає гармонізацію людської тілесності (фізична складова) – душевності (емоційно-інтелектуальна сфера людини або психічна складова) – духовності (духовна складова). Ноологічна стратегія позиціонується нами як педагогіка духовності.
  10. Запропоновано для використання норми валеологізації літературної освіти за ідеями Василя Сухомлинського. За вченим

«турбота про людське здоров'я, тим паче про здоров'я дитини, – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не перелік вимог до режиму, харчування, праці, відпочинку. Це перш за все турбота про гармонію всіх фізичних і духовних сил (виділ. наше), і вінцем цієї гармонії є радість творчості». У зв'язку з цим нами вибудовано педагогіку природодоцільності (за В. Сухомлинським), яка поєднує складові: «здоров'язбережувальну» → «природовідповідну» → «екологічну».

11. Узгоджено позиції відомого педагога Василя Сухомлинського з концепцією ноосферної (гуманної, природовідповідної) освіти, про яку мова йшла вище. Закцентовано увагу на природовідповідності в заповненні духовної, естетичної, розумової, мислительної, трудової, фізичної діяльності дитини під час інформаційного перенасиття освітнього процесу. Підтвердженням цього є фрагмент імперативів за працями Великого педагога, укладеного нами в «Етико-естетичний кодекс Василя Сухомлинського Вчителю ХХІ століття».
12. Ураховано, що літературне заняття може вибудовуватися з використанням засобів вальдорфської педагогіки. З цією метою виявлено здоров'язбережувальні аспекти вальдорфських засобів, що описані С. Лупаренко, Т. Смирновою, І. Ковальовою: ритмічна організація навчання, художньо-образне навчання, активно-практичні проєкти, диференційовані вправи для дітей різних типів темпераментів. Змістове наповнення зазначеного засобу подано автором у власній інтерпретації.
13. Розроблено низку санітарно-гігієнічних вимог до сучасного літературного заняття. Зміст санітарно-гігієнічної підсистеми уроку/заняття містить такі компоненти: забезпечення санітарії та гігієни навчальних приміщень, фізіолого-педагогічні передумови організації навчання, гігієнічне навчання і виховання учнів на уроці. В основу покладено напрацювання Надії Островерхової в нашій редакції.

14. Запропоновано особисте розуміння поняття «едукологія в методиці літератури», зважаючи на різні підходи. Едукологія в методиці викладання літератури – міждисциплінарний комплекс інтегрованих знань із різних наук (філософія, психологія, фізіологія, педагогіка, літературознавство, мистецтво, лінгводидактика, україно/народо/ людинознавство, валеологія тощо), які необхідні для реалізації змісту літературної освіти з метою формування компетентного учня-читача й учителя-словесника, здатних до сталого акме-розвитку за самостійно вибудованою системою цінностей на фасилітативній основі.
15. З'ясовано особливості валеологізації освітнього процесу взагалі та уроку/заняття зокрема. На основі змістового наповнення психологічної підсистеми уроку (за Надією Острроверховою) виокремлено його компоненти: психологічні основи навчально-пізнавальної діяльності учнів, розвиток вищих психічних процесів учнів, розвиток емоційно-вольової сфери учнів, біологічний фундамент учнів.
16. Ураховано операціональну концепцію інтелекту Жана Піаже, вимоги до заняття в системі ноосферної (природовідповідної, біоадекватної) освіти (за Наталією Масловою, Олександром Субетто). Виокремлено приписи педагогічної валеології й методичні особливості валеологічно зорієнтованого заняття та його етапи.
17. Розроблено логіко-семіотичну модель «Етапи сприйняття інформації на уроці літератури: психолого-методична парадигма» з урахуванням етапів сприйняття інформації людиною. Для реалізації стратегічних напрямів і тактичних дій суб'єктів літературної освіти в едукативному просторі виокремлено його складові. Складові валеологічно зорієнтованого уроку/заняття вибудовувалися з дотриманням психологічних вимог, дидактико-методичних особливостей, валеологічних норм, здоров'язбережувальної моделі.

18. Доведено, що реалізація стратегічних напрямів і тактичних дій суб'єктів літературної освіти в едукативному просторі з дотриманням психологічних вимог, дидактико-методичних особливостей, валеологічних норм, здоров'язбережувальної моделі уроку може здійснюватися з урахуванням таких напрямів: позитивна мотивація читацької діяльності під час літературного заняття; виконання/розв'язування літературно-мистецьких завдань/задач валеологічного спрямування; урахування індивідуальних стилів та можливостей суб'єктів літературної освіти; забезпечення умов рухової активності учнів-читачів у процесі формування літературної компетентності; забезпечення рефлексивності дій суб'єктів літературного заняття (онтологічної і психологічної рефлексії).
19. Подано теоретико-методичне обґрунтування використання системи принципів, методів і прийомів валеологізації уроку/заняття літератури. Запропоновано як загально-методичні, так і специфічні методи та прийоми уроків/занять у системі літературної освіти школярів. До загальнометодичних принципів, які визначають зміст, організаційні форми й методи освітнього процесу, узгоджуючись із цільовим спрямуванням здоров'язбережувальної технології, віднесемо: принцип системності, послідовності, наступності, наочності, активності, неперервності, доцільності тощо. До специфічних принципів належать: урахування індивідуальних і вікових особливостей учня-читача; усебічно та гармонійно розвиненої читацької особистості; валеологічно оздоровлювальної спрямованості літературної освіти; комплексного міждисциплінарного спрямування літературної освіти й читацької діяльності; відповідальності за своє здоров'я читача та здоров'я оточення під час літературної практики; зв'язку літературної освіти з практикою читацької діяльності; узгодженості санітарно-гігієнічних норм і читацької діяльності школярів тощо. Вони забезпечили системність дій суб'єктів уроку/заняття.

20. Виписано організаційні форми та методи валеологізації освітнього процесу, що узгоджуються з цільовим спрямуванням прийомів здоров'язберезувальної технології. Виокремлено дві групи методів навчання/учіння: загальнопедагогічні та специфічні для реалізації здоров'язберезувальної стратегії в системі літературної освіти. До загальнопедагогічних віднесли методи навчання/учіння в системі літературної освіти учня-читача: 1) пояснювально-ілюстративний (рецептивно-репродуктивний); 2) метод читання, переказування, оповіді художнього твору; 3) евристичний, дослідно-пошуковий, проблемний; 4) творчо-синтетичний. Специфічні методи/прийоми – програмно-проєктувальний і моделінгово-аудіовізуальний, а серед них: художня оповідь; дидактичне оповідання; лекція-візуалізація; статичне й динамічне демонстрування літературно-мистецького матеріалу; ілюстративно-демонстраційне представлення теоретико-критичного матеріалу; практико-тренінговий (із виразного читання; аналізу й інтерпретування художнього твору тощо); ситуативно-ігровий.
21. Запропоновано класифікатор прийомів реалізації здоров'язберезувальної стратегії уроку/заняття літератури: профілактико-захисні, компенсаторно-нейтралізувальні, стимулювально-підтримувальні, інформаційно-навчальні.
22. Подано визначення «валеологічно зорієнтований урок/заняття літератури». Валеологічно зорієнтоване літературне заняття – така форма організації літературної діяльності її суб'єктів, де кожен дбає про збереження та підвищення запасу своїх життєвих сил від початку до кінця, формуючи свою ціннісну модель здоров'ясталої людини, щоб досягти планованого читацького результату.
23. Представлено авторську модель «Компоненти здоров'язберезувальних технологій у системі літературної освіти школярів». Основними групами здоров'язберезувальних освітніх технологій є: організаційно-педагогічні технології (ОПТ), психолого-педагогічні технології (ППТ), навчально-виховні технології (НВТ). Компоненти

здоров'язберезувального навчання і виховання, які виділяють учені, беремо за основу для едукативно-методичної технології валеологічно зорієнтованого навчання та розвитку (ЕМТ+ВНР). Опрацьовані матеріали представляємо схемою з уживанням поняття «здоров'язбережні освітні технології» (ЗОТ), «едукативно-методичні технології валеологічно зорієнтованого навчання та розвитку учнів-читачів (ЕМТ+ВНР)».

24. Зроблено огляд деяких практик реалізації компонентів/засобів для здоров'язберезувального уроку/заняття в системі мовно-літературної освіти. Вивчено методику і технологію заняття Л. І. Забашти під час її тренінгів і матеріалів, які описано в книзі «Узагальнення й систематизація знань з української мови». Повторення й узагальнення лінгвістичного матеріалу здійснювалося за допомогою схеми-опори (моделі) («образонів», термінологій Н. В. Маслової, Н. В. Антоненко з «ноосферної освіти», як «логіко-семіотична модель» у нашому варіанті).
25. Запропоновано можливі варіанти конструювання моделей навчальних ситуацій у системі літературної освіти школярів на засадах компетентнісного, діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів. Моделі узгоджуються із затвердженим Державним стандартом базової середньої освіти та модельними програмами, що схвалені МОНУ.
26. Подано змістове наповнення понять: «логіко-семіотична модель», «навчальна ситуація», «компетентнісно-діяльнісне заняття з літератури». Логіко-семіотична модель – утворення, що конструюється вчителем літератури зі спеціальних знаків, символів, структурних схем, нормативних конструктів (висловів, ключового слова/слів, базових/ фонових понять і термінів) для передачі різноманітної інформації учням-читачам. Такі ЛСМ подаються як статичні, так і динамічні.
27. Наведено програму орієнтовних дій учня-читача для роботи з художнім твором та усвідомлення теоретико-літературних понять.

Програму вибудовано з урахуванням технологічних особливостей. Вона містить розгорнутий і стягнений варіанти дій суб'єктів літературної освіти: «ООДЧ» (орієнтовна основа дій учня-читача). Програма дій учня-читача за компетентнісно-діяльнісною стратегією – це засіб для досягнення змісту художнього твору та його форми; усвідомлення понять і термінів для формування читацької компетентності. Вона містить такі складові співпраці суб'єктів/об'єктів: запам'ятовування змісту художнього твору, термінів; усвідомлення змісту художнього твору, літературознавчих термінів через умотивування; осмислення змісту художнього твору, літературознавчих термінів у зв'язку з літературною практикою; вироблення навичок оперування фактами з художнього твору, прикладами, літературознавчими термінами. Така програма ураховує рівні літературних досягнень учнів-читачів під час вивчення художнього твору та літературної співпраці: а) рівень сприйняття (рецептивний) і розпізнавання; б) рівень відтворення (репродуктивний); рівень конструювання; рівень творення.

28. Запропоновано авторський варіант поняття «компетентнісно-діяльнісне літературне заняття», яке пройшло свою еволюцію розвитку. Викликано це тим, що державними стандартами закладалися по різному стратегії розвитку літературного компонента. Компетентнісно-діяльнісне літературне заняття (КД ЛЗ) – гнучка цілісна динамічна система взаємопов'язаних ключових компетентностей, наскрізних умінь, структурних компонентів читацької компетентності та педагогічних (едукативних, освітніх) ситуацій. Усі вони мають узгоджуватися з групою результатів навчання учнів-читачів, а також зі складовими моделі компетентного учня-читача й учителя-словесника та композиційними елементами заняття.

Суб'єкти КД ЛЗ діалогічно взаємодіють між собою за етично-ціннісними нормами. Діють/співпрацюють у відносно стабільному часово-просторовому середовищі зі стабільно визначеною або



доцільно необхідною кількістю школярів. Їх співпраця і діяльність відбувається відповідно до заданої/визначеної кожним системи навчальних цілей для досягнення свого результату, акмерозвитку як Я-особистість.

29. Подано набір можливих навчальних ситуацій, на основі яких буде сконструйоване вивчення того чи іншого поняття або/і моделі самого заняття з літератури. Навчальні ситуації репрезентовано так: «типи оповідачів художнього твору», «погляд автора», «настрій» художнього твору», «література як мистецтво слова», «художня література і види мистецтва», «сюжет художнього твору», «портрет і його види», «імпресіонізм». Автором наведено зразки імпресіоністичних творів, що були підготовлені в результаті реалізації запропонованих навчальних моделей.
30. Здійснено ретроспективний огляд розвитку одного з видів арт-терапії – музикотерапії в системі літературної освіти. Простежено історію поняття «музикотерапія». Виявлено психологічні та фізіологічні основи необхідності використання музикотерапевтичної технології на заняттях із літератури. Проаналізовано емерджентні можливості самоорганізації в системі пізнання/осягнення необхідного під час вивчення літературного матеріалу. Емерджентність розуміємо як виникнення нових функціональних одиниць системи, які не зводяться до простих перестановок уже наявних елементів; вищий вияв якості системної інтеграції. Емерджентність літератури – це не одна літературна тема; набір уроків – не літературна освіта; емерджентність літературного заняття – не навчальна ситуація перевірки знань учня-читача, це не виявлення літературної компетентності; накопичення навчальних ситуацій – не вивчення літературної теми. Це глибока системна модель літературного заняття з позиції використання музикотерапевтичної технології, що зорієнтована на зцілення тіла, заспокоєння розуму й очищення душі школяра. Це формування духовно-багатої Я-особистості, Людини культури. Це формування

не тільки компетентного, а й інтелігентного читача, який здатен оцінити художньо-мистецьку вартісність твору та вибудувати персональну акметраєкторію свого духовного зростання.

31. Подано філософські складники музикотерапевтичної технології. Філософські складники моделі музикотерапевтичної технології в системі літературної освіти вибудовуються на філософії тріадності, яка подана логіко-семіотичною моделлю. Наша модель узгоджується з поглядами вчених та практиків і містить три складники: «зцілення тіла», «заспокоєння розуму», «очищення душі».
32. Розроблено модель функціонування музикотерапії в системі літературної освіти. Визначено мету і три групи завдань: психолого-педагогічні, соціально-педагогічні та психомоторні. Основа цих завдань запозичена з дослідження Галини Локаревої й адаптована автором до мети і завдань дослідження. Вони регулюються набором принципів. Перший – принцип «очищення»: передбачає зцілення тіла та душі через звільнення від будь-якого негативу, впливів, нервозного/стресового/ напруженого стану. Другий принцип «наповнення» узгоджується зі складником «заспокоєння розуму» і заміщення позитивними емоціями, ставленнями, терпимістю до іншого/інших із урахуванням особливостей кожного/кожної (уподобань, смаків, потреб, психологічних і фізичних особливостей). Третій принцип «ощадності», як інтегративний, стосується всіх складників, особливо – «очищення душі».
33. Окреслено педагогічний потенціал музикотерапії на заняттях із літератури. Важливим для занять із літератури є проведення музикотерапевтичних пауз. Учителям літератури подано інформацію в узагальнювальній таблиці «Види біоелектричних коливань мозку людини». Такий матеріал, сподіваємося, стане у нагоді філологам для відбору музичних творів. Правильний відбір не руйнуватиме природу людини. Упровадження музикотерапії

допоможе ввести слухача/читача у відповідну фазу стану душі й тіла.

34. Запропоновано низку музикотерапевтичних прийомів, якими може скористатися вчитель літератури, зокрема активні й рецептивні форми музикотерапії. Перша (активна форма) досягається через власну музичну діяльність учителя й учнів. Друга форма – рецептивна музикотерапія: для нас є активною і припускає сприйняття музики з терапевтичним ефектом у таких різновидах: комунікативна (спільне прослуховування музики, що спрямовано на підтримку взаємодій, взаєморозуміння, обмін враженнями та думками тощо). Реактивний різновид спрямований на досягнення учнями катарсису, а регулятивний – сприяє зниженню нервово-психологічної напруги).
35. Виокремлено такі етапи та правила застосування музикотерапії (за адаптованими методиками В. Ю. Зав'ялова, В. І. Петрушина, К. О. Щедролової): а) підготовчий етап; б) активне прослуховування; в) підбір музичних творів; г) поєднання музикотерапії як інструментальної, вокальної, рухової імпровізації з фізичними руханками/паузами/ хвилинками; д) прослуховування музики, заздалегідь підібраної і придатної для конкретних випадків, як метод естетико-емоційного споглядання з подальшим її обговоренням у групі.
36. Вибудовано правила оптимального емоційного наповнення літературного заняття, щоб не нашкодити здоров'ю школярів: 1) сформувати емоційну атмосферу уроку на початку/під час/після завершення; 2) динамічна фаза стимулює емоційний стан і спрямовує на комунікацію з учнями-читачами; 3) завершально-заспокійлива фаза знімає напругу спілкування, створює атмосферу спокою, забезпечує заряд бадьорості, мажорності, оптимізму. Перша і треті фази – переважно інструментальні твори або приглушені за звучанням інші музичні тексти, а для другої –

прослуховування літературних творів, що покладено на музику або синкретичні види мистецтва.

37. Ми поділяємо твердження К. О. Щедролосевої, що «музикотерапія є позитивним чинником становлення й розвитку гармонійної особистості через вплив на: емоційно-почуттєву сферу, інтелектуальні здібності, психотерапевтичний фізіологічний стан тощо» (Щедролосева, 2005).
38. Доведено, що рефлексія – едукативна умова, що забезпечує етичні стосунки між суб'єктами літературної освіти. Наявність її надзвичайно важлива умова. Рефлексивна компетентність педагога забезпечує досягнення співпраці та результату: індивідуального, командного, групового, парного тощо. Залежатиме це від узгодженості дій між цими суб'єктами. У результаті дослідження запропоновано класифікацією рефлексій за: функціями; способом проведення; метою; формою; типом; видом діяльності.
39. Запропоновано авторське розуміння поняття «рефлексивна компетентність». Рефлексивна компетентність суб'єктів літературної освіти – це здатність кожного до ефективного й адекватного само/взаємоосмислення та само/взаємооцінювання стану, спільної діяльності, результатів читацької співпраці. Здатність до рефлексивної компетентності забезпечить прогнозування нових перспектив розвитку акмеякостей конкурентоспроможної Я-особистості.
40. Розроблено низку вправ на розвиток і відповідно виявлення здатності до рефлексивної компетентності в системі літературних занять. Вони, наприклад, спрямовані на виявлення: «якості суб'єкта літературної освіти», «рівня розвитку рефлексивних навиків учня-читача» тощо.
41. Запропоновано прийоми й засоби реалізації валеологічної складової сучасного літературного заняття. Вони поділяються на декілька груп. Наприклад, позитивні психологічні настанови за

допомогою слова; прийоми створення ситуацій успіху під час літературного заняття; авансування успішного читацького результату; умотивування читацької діяльності; мобілізація активності читацької діяльності школярів; жестово-почуттєві символи тощо.

42. Підготовлено для зацікавленого читача хрестоматію, що містить матеріал із першоджерел у коментарях автора. За посібником Василя Ковальчука «Ефективний урок: технологія, структура, аналіз» виокремлено такі напрями: 1) Активізація пізнавальної діяльності учнів-читачів; 2) Півкулі головного мозку: засоби їх гармонізації. Історії (міфи) – унікальні самобутні історії (на прикладі імпресіонізму, творчості М. Коцюбинського «Таємниця аґави»); 3) Історії як метод пізнавальної діяльності читачів; 4) Метафора як засіб пізнавальної діяльності читачів. Із монографії Світлани Моторної «Сучасний науковий базис психоконпетизації еволюційної змінюваності вищої освіти» вибрано параграф «Рівні активності мозку». Опрацювання першоджерел сприятиме розвитку валеологічної компетентності вчителя літератури.

## СПИСОК АВТОРСЬКИХ ПРАЦЬ, у яких відбито проблему дослідження

---

1. Валеологічні стратегії сучасного уроку літератури в умовах природовідповідної (ноосферної) освіти : науково-методичний посібник. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 152 с.
2. Валеологізація літературної освіти у спадщині Василя Сухомлинського / Уклад. К. Ф. Нор // Педагогічний вісник : періодичне видання. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – № 1. – 84 с. – С. 10–17.
3. Валеологізація сучасного уроку літератури : імперативи Василя Сухомлинського та сучасних учених // Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю : здоров'я через освіту // Матеріали V міжнародних та XIX всеукраїнських педагогічних читань у м. Донецьку, 11–12 жовтня 2012 року [у 4 т.] ; [редкол. : О. Я. Савченко (голова) та ін. ; уклад. : І. В. Родигіна та ін.]. – Донецьк : Витоки, 2012. – Т. 2. – 256 с. – С. 44–54.
4. Валеологічні стратегії сучасного уроку літератури // Вересень. – 2012. – № 3–4. – С. 21–31.
5. Літературна діяльність суб'єктів педагогічного процесу в системі природовідповідної (ноосферної, біоадекватної) освіти // Ольвійський форум – 2012 : Стратегії України в геополітичному просторі : тези. Т. 10. – Миколаїв : вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2012. – 96 с. – С. 30–33.
6. Методика організації рефлексії на уроці літератури // Українська література в загальноосвітній школі. – 2012. – № 6–7. – С. 16–20.
7. Природовідповідна (ноосферна) складова сучасного уроку української літератури (стаття перша) // Українська література в загальноосвітній школі. – 2013. – № 1. – 15–17.
8. Ноосфера і сучасний урок літератури : глосарій // Джерело педагогічних інновацій : науково-методичний журнал. Випуск № 2 (6) : до 150-річчя від дня народження В. І. Вернадського –

- Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2014. – 212 с. – С. 204–210.
9. Ноосферне (природовідповідне, здоров'язбережувальне) навчання в системі літературної освіти // Джерело педагогічних інновацій : науково-методичний журнал. Випуск № 2 (6) : до 150-річчя від дня народження В. І. Вернадського – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2014. – 212 с. – С. 65–73.
  10. Ноосферно-екологічна стратегія сучасного уроку літератури (відповідно до засад державних стандартів освіти). Лірика : Микола Вороний. «Євшан-зілля» : навчально-методичний посібник. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 24 с.
  11. Особливості вивчення теоретико-літературних понять у 5–7 класах (за творчістю Тараса Шевченка. 5 клас) // Українська література в загальноосвітній школі. – 2014. – № 7–8. – С. 21–25.
  12. Особливості вивчення теоретико-літературних понять у 5–7 класах (за творчістю Миколи Вороного. 6 клас) // Українська література в загальноосвітній школі. – 2014. – № 10. – С. 14–17.
  13. Сучасний урок української літератури : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 553 с.
  14. Теоретичні і практичні аспекти валеологізації сучасного уроку літератури за ноосферою парадигмою // Джерело педагогічних інновацій : науково-методичний журнал. Випуск № 2 (6) : до 150-річчя від дня народження В. І. Вернадського. – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2014. – 212 с. – С. 74–94.
  15. Теорія літератури : методика і технології вивчення / Автори-укладачі В. Шуляр, С. Паламар // Формування літературної компетентності учнів-читачів 5 класу : навчально-методичний посібник. – Миколаїв : ОІППО, 2014. – 100 с. – С. 52–55.
  16. Валеологізація сучасного уроку літератури : імперативи Василя Сухомлинського і сучасних учених // Вектор науки Тольяттинського державного університету. Серія : Педагогіка, психологія. – 2015. – № 3 (22). – С. 185–190.

17. Валеологізації сучасного уроку літератури в умовах едукації навчального середовища // Дискурс здоров'я в освіті : філософія, педагогіка, антропологія, психологія : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 120-річчю з дня народження Миколи Олександровича Брейнштейна, 16–17 вересня 2016 року : в 3 т. Т. 3 ; за заг. ред. : М. Б. Євтуха та В. М. Федорця. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2016. – Т. 3. – 190 с. – С. 74–82.
18. Філософсько-освітні імперативи компетентнісно-діяльнісного уроку (заняття) літератури у вимірах Ніли Волошиної і Нової української школи // П'яті Волошинські читання. Творча майстерня Ніли Волошиної у перспекції філологічного простору Нової української школи : тези доповідей Усеукраїнської науково-практичної конференції 22–25 червня 2017 року м. Миколаїв. – Миколаїв : ОІППО, 2017. – 152 с. – С. 135–138.
19. Філософсько-освітні імперативи компетентнісно-діяльнісного уроку (заняття) літератури у вимірах Ніли Волошиної і Нової української школи // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. № 2 (57) : зб. наук. пр. ; за ред. проф. Т. Степанової. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. – 538 с. – С. 518–524.
20. Від ноосвітнього ландшафту Нової української школи до формування науково-методичного середовища МОІППО // Сучасна освіта в контексті нової української школи : зб. тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 11–12 жовтня 2018 р. / М-во освіти і науки України, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області [та ін.]. – Чернівці, 2018. – 276 с. – С. 30–37.
21. Від освітнього ландшафту України до формування ноосвітнього простору Миколаївщини // Директор школи. – 2018. – № 15–16 (831–832). – С. 4–8.



22. Інклюзивний освітній простір Миколаївщини : створення умов та організація роботи обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти / К. Пінюгіна, В. Стойкова, А. Бабич ; наук. керівник В. Шуляр // Проект регіонального розвитку. Інклюзивний освітній простір Миколаївщини : створення умов та організація роботи обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти. – Миколаїв : ОІППО, 2018. – 20 с.
23. Освітній Арт-комплекс : інноваційне середовище удосконалення професійної компетентності педагога Нової української школи / Т. Кібалова, Г. Гич, В. Стойкова, А. Бабич ; наук. керівник В. І. Шуляр // Проект регіонального розвитку. Освітній Арт-комплекс : інноваційне середовище удосконалення професійної компетентності педагога Нової української школи. – Миколаїв : ОІППО, 2018. – 40 с.
24. Освітній ландшафт і філософія Нової української школи : нооосвітнє середовище Миколаївщини : навчальний посібник : опорний матеріал для занять. – Миколаїв : ОІППО, 2018. – 12 с.
25. Психолого-педагогічна система диференціації навчально-виховного процесу в школі : якою їй бути ; перші результати // Психолого-педагогічна система диференціації навчально-виховного процесу в Котляревській школі І–ІІІ ступенів. – Миколаїв, 1992. – С. 2–15.
26. Від маленького письменника до великого читача [Текст] : посібник для філологів. Література. 5 клас / В. І. Шуляр. – Миколаїв : [б. в.], 1994. – 189 с.
27. Відкриваймо таїну краси імпресіонізму (і не тільки...) : імпресіонізм у творчості М. Коцюбинського та М. Хвильового // Українська мова та література. – 2000. – Ч. 44. – С. 1–2.
28. Дух Нечуївських творів : посібник для вчителів-україністів : матеріали до вивчення спадщини І. С. Нечуя-Левицького. – Миколаїв : ПП «Шамрай», 2000. – 80 с.

29. Микола Хвильовий : життя та творчість. «Я (Романтика)» // Українська мова та література. – 2000. – Ч. 34. – С. 1–7.
30. Від мудрого письменника до творчого читача : українська література. 11 клас : навчально-методичний посібник. – Тернопіль : СМП «Астон», 2001. – 280 с.
31. Відкриваємо таїну краси імпресіонізму... : з досвіду використання схем і моделей літературознавчих явищ на уроці літератури // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2002. – № 2. – С. 64–68.
32. Візуалізація методики вивчення літератури в системі професійно-фахових компетентностей учителя-словесника : постмодерновий погляд // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 24–28.
33. Урок літератури в умовах 12-річної школи : 5–9 класи : практико-орієнтована монографія. – 2-ге вид. – Миколаїв : «Іліон», 2008. – 284 с.
34. Учитель літератури й учень-читач старшої школи в новому освітньому просторі : проблеми і перспективи // Дивослово. – 2008. – № 11. – С. 3–7.
35. Візуальна компетентність у системі літературної освіти : від компендіуму понять до виваженої методики формування // Дивослово. – 2009. – № 5. – С. 20–22.
36. Сучасний урок української літератури : навчально-методичний посібник. – Х. : вид. група «Основа», 2009. – 121 с. – (Бібліотека журналу «Вивчаємо українську мову та літературу»).
37. Психолого-дидактичні засади сучасного уроку української літератури (стаття перша) // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 6. – С. 28–31.
38. Учитель Василь Сухомлинський : уроки на завтра... (від школи Василя Сухомлинського до Нової української школи) : практико-орієнтована монографія. – Миколаїв : ОІППО, 2018. – 182 с.

39. Аксиоми Нової української школи й дидактична система К. Д. Ушинського : практично-зорієнтована монографія. – Миколаїв : ОІППО, 2020. – 108 с.
40. Учитель як людський ресурс Нової української школи майбутнього : навчальний посібник. – Миколаїв : ОІППО, 2020. – 50 с.
41. Формування компетентного читача Нової української школи : (засобами візуального посібника «Цікаве літературознавство для допитливого читача», 5–7 кл.) : опорний матеріал для занять : навчальний посібник. – Миколаїв : ОІППО, 2020. – 56 с. – (Вивчення теорії літератури : ноосферно-екологічна стратегія).
42. Методичні стратегії і тактики валеологізації сучасного уроку : заняття літератури (стаття перша). 1.1. Едуктивний потенціал валеологізації сучасного уроку : заняття літератури / В. І. Шуляр // Вересень : науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – 2021. – № 1 (88). – С. 4–17.
43. Методичні стратегії і тактики валеологізації сучасного уроку / заняття літератури (стаття друга). 2.2. Методичні засади валеологізації сучасного уроку : заняття літератури / В. І. Шуляр // Вересень : науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – 2021. – № 2 (89). – С. 3–15.
44. Ноосвітнє середовище МОІППО й Нова українська школа майбутнього : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2021. – 102 с.
45. Шкільна літературна освіта : проблеми, перспективи, практики (за ідеями Нової української школи) / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2022. – 306 с.

## ДЛЯ НОТАТОК

Миколаївський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти

*Василь Шуляр*

**ВАЛЕОЛОГІЗАЦІЯ  
ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ:  
МЕТОДИЧНІ СТРАТЕГІЇ І ТАКТИКИ  
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Комп'ютерний набір, технічна верстка:  
В. І. Шуляр, Н. М. Дерманська

Папір офсетний.  
Друк на різнографі  
Формат 84x1081/16  
Умовно-друкованих арк. – 37,5  
Обліково-видавничих арк. – 34,87  
Гарнітура шкільна

Тираж 100  
Замовлення № 24

*Адреса редакції:*  
вул. Адміральська, 4-а,  
м. Миколаїв, 54001  
Тел./факс 37 85 89

<http://www.moippo.mk.ua>,  
e-mail: [moippo@moippo.mk.ua](mailto:moippo@moippo.mk.ua)