

ISSN (PRINT) 2413-1865  
ISSN (ONLINE) 2663-2772  
DOI 10.32999/KSU2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**



**COLLECTION OF RESEARCH PAPERS**

**«PEDAGOGICAL SCIENCES»**

Випуск 91

Херсон–2020

## **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

### **Головний редактор:**

*Пермінова Л.А.* – кандидат педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна

### **Заступники головного редактора:**

*Петухова Л.Є.* – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;

*Слюсаренко Н.В.* – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна

### **Відповідальний секретар:**

*Гончаренко Т.Л.* – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет, Україна

### **Технічний секретар:**

*Блах В.С.* – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна

### **Члени редакційної колегії:**

*Андрієвський Б.М.* – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;

*Бондаренко О.В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет, Україна;

*Вінник М.О.* – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет, Україна;

*Воропай Н.А.* – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

*Гаран М.С.* – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет, Україна;

*Гнедкова О.О.* – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет, Україна;

*Князян М.О.* – доктор педагогічних наук, професор, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Україна;

*Коваль Л.В.* – доктор педагогічних наук, професор, Бердянський державний педагогічний університет, Україна;

*Ковшар О.В.* – доктор педагогічних наук, професор, Криворізький державний педагогічний інститут, Україна;

*Коткова В.В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

*Мухаммет Демірбілек* – доктор наук, магістр наук, Сюлейман Демірель Університет, Туреччина;

*Нагрибельна І.А.* – доктор педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

*Носко Ю.М.* – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет «Чернігівський колегіум імені Тараса Григоровича Шевченка», Україна;

*Омельчук С.А.* – доктор педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

*Пахомова О.В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

*Саган О.В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

*Співаковський О.В.* – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;

*Суріна Ірина* – доктор соціологічних наук, професор, Поморська Академія, м. Слупськ, Республіка Польща;

*Хоружа Л.Л.* – доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка, Україна;

*Чайка В.М.* – доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна.

**Збірник наукових праць «Педагогічні науки» є фаховим виданням (категорія «Б») на підставі Наказу МОН України № 886 від 02.07.2020 року (додаток № 4) з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями).**

**Журнал включено до наукометричної бази даних Index Copernicus (Республіка Польща)**

**Затверджено відповідно до рішення вченої ради  
Херсонського державного університету  
(протокол від 30.11.2020 р. № 6)**

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 23957-13797ПП  
від 26.04.2019 р. видане Міністерством юстиції України

Офіційний сайт видання: <https://ps.journal.kspu.edu>



## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ 1

#### МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Одокієнко В.С. СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ПРОФЕСОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
ВОЛОДИМИРА ЛЕВИЦЬКОГО.....7

Черепаня М.Т. ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ НА ЗАКАРПАТТІ  
В ПЕРІОД ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ.....16

Шевчук А.В. ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТІВ РЕЛІГІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ  
В АВСТРАЛІЙСЬКИХ ШКОЛАХ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.....23

### СЕКЦІЯ 2

#### ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Грабовський Ю.А., Городинська І.В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ МОТИВАЦІЇ  
ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ  
ДО ЗАНЯТЬ СПОРТИВНИМ ТУРИЗМОМ РІЗНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ.....29

Черепаня Н.І., Русин Н.М. КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ  
У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....36

### СЕКЦІЯ 3

#### ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бурак В.Г. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА  
В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....43

Вайнагій Т.М. КОМПЛЕКС ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО  
ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ДІАЛОГУ-РОЗПИТУВАННЯ  
МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПОЛІНАЦІОНАЛЬНИХ ГРУПАХ.....51

Дудіна О.В. ВИКЛАДАННЯ МЕДИЧНОЇ ЕТИКИ  
В ПЕРЕДОВИХ УНІВЕРСИТЕТАХ КИТАЮ.....61

Івченко В.І. ЕСТЕТИЗАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ  
В ДИЗАЙНІ ЗАСОБОМ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ.....65

Кудринська Х.В. МОТИВАЦІЙНІ СПОСОБИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ  
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПРОГРАМІСТІВ.....74

Олійник Н.А. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН  
ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ В АГРАРНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....81

Сургова С.Ю., Файчук О.Л. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ  
ЗА УМОВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....87

Фізеші О.Й. ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІКИ  
ДО ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ».....93

Цуранова О.О., Аржанухіна С.В. ПОЛІХУДОЖНІЙ ПІДХІД  
ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....98



## **СЕКЦІЯ 4 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

**Черниш О.О. МЕДІАСОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ  
В КОНТЕКСТІ ІНМУТАЦІЇ В ЗАСОБАХ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....104**

## **СЕКЦІЯ 5 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ**

**Бесседа В.В. ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ У КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ  
ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ПСИХОМОТОРНИМИ РОЗЛАДАМИ.....110**

**Денисенко І.І., Тарасюк А.М. ОРГАНІЗАЦІЯ КУРСУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ  
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....118**



## CONTENTS

### SECTION 1

#### METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

- Odokiienko V.S.** THE PECULIARITIES OF VLADIMIR LEVYTSKY'S PEDAGOGICAL AND PROFESSORAL ACTIVITY.....7
- Cherepania M.T.** BOARDING INSTITUTIONS PRACTICE IN TRANSCARPATHIA DURING THE SECOND WORLD WAR.....16
- Shevchuk A.V.** TEACHING SUBJECTS OF RELIGIOUS DIRECTION IN AUSTRALIAN SCHOOLS WITHIN SECOND PART OF XX CENTURY.....23

### SECTION 2

#### THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

- Hrabovskyi Yu.A., Horodynska I.V.** PECULIARITIES OF MOTIVATION OF YOUNG ATHLETES TO VARIETIES OF SPORTS TOURISM.....29
- Cherepania N.I., Rusyn N.M.** A FAIRY TALE AS A MEANS OF FORMATION OF MORAL FEELINGS OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE.....36

### SECTION 3

#### THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Burak V.H.** USE OF INTERNET RESOURCES IN DISTANCE TRAINING OF FUTURE PROFESSIONALS IN HOTEL AND RESTAURANT INDUSTRY IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....43
- Vainahii T.M.** THE COMPLEX OF EXERCISES FOR TEACHING ENGLISH PROFESSIONAL DIALOGUE-QUESTIONING TO FUTURE DOCTORS IN INTERNATIONAL GROUPS.....51
- Dudina O.V.** TEACHING MEDICAL ETHICS IN LEADING UNIVERSITIES OF CHINA.....61
- Ivchenko V.I.** AESTHETICIZATION OF ARTISTIC IMAGE IN DESIGN BY MEANS OF ARTISTIC AND AESTHETIC INTERPRETATION.....65
- Kudrynska K.V.** MOTIVATIVE MEANS FOR DEVELOPING OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PROSPECTIVE PROGRAMMERS.....74
- Oliinyk N.A.** ACTUAL PROBLEMS OF HUMANITARIAN TRAINING OF STUDENTS IN AGRICULTURAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....81
- Surgova S.Yu., Faichuk O.L.** FEATURES OF THE ORGANIZATION AND CONDUCT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRACTICE OF FUTURE PHILOLOGISTS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING.....87
- Fizeshi O.Yo.** CONTENTS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PEDAGOGY FOR TEACHING THE COURSE "THEORY AND METHODS OF EDUCATION".....93
- Tsuranova O.O., Arzhanukhina S.V.** POLY-ART APPROACH TO INSTRUMENTAL-PERFORMING TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART.....98



## **SECTION 4 SOCIAL PEDAGOGIC**

**Chernysh O.O.** MEDIA SOCIALIZATION OF PERSONALITY  
IN THE CONTEXT OF INMUTATION IN THE MASS MEDIA..... **104**

## **SECTION 5 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES**

**Biesieda V.V.** INTERACTION OF TEACHERS AND PARENTS  
IN CORRECTION OF DISORDERS OF PHYSICAL DEVELOPMENT  
OF CHILDREN WITH PSYCHOMOTOR DISORDERS..... **110**

**Denysenko I.I., Tarasiuk A.M.** ORGANIZATION OF FOREIGN LANGUAGES  
DISTANCE LEARNING COURSE AT HIGH SCHOOL..... **118**



## СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37-051(477)(092)

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-91-1>**СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ПРОФЕСОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
ВОЛОДИМИРА ЛЕВИЦЬКОГО**

Одокієнко Владислав Сергійович,  
аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки  
Полтавський національний педагогічний університет  
імені В. Г. Короленка  
vladfizuka@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-4675-2887

У статті проаналізовано зміст педагогічної діяльності, визначено місце й роль Володимира Левицького, щирою дорадника молоді й педагога львівських закладів освіти, професора розвитку української педагогічної думки. Також схарактеризовано процес становлення педагогічного світогляду вченого. З'ясовано, що ще в 1890 році, будучи студентом Львівського університету, він починав свою наукову роботу. Автор статті вказав, що Володимир Левицький, будучи закоханим у свою улюблену справу, не задовольнявся лише своїм особистим інтересом до математики, а намагався широко розповсюджувати цю цікавість серед своїх учнів. Крім того, зазначено, що колом його науково-математичних інтересів були аспекти вищої математики, зокрема диференціальних рівнянь і теорії функцій комплексної змінної. Проаналізовано зміст наукових праць і педагогічних ідей Володимира Левицького в умовах проблематичності використання української мови першої половини ХХ століття в Україні часів польської влади на Галичині й панування СРСР, положення яких використовуються не лише вітчизняними, а й зарубіжними вченими. Узагальнено, що вчений був не тільки автором першої наукової статті з математики українською мовою, редактором першого наукового часопису з природничих наук українською мовою, першим автором матеріалів до української термінології з математики, фізики й хімії, автором українських підручників математики й фізики для середніх шкіл, фундатором Товариства наукових викладів імені Петра Могили, засновником, педагогом і викладачем математики у львівських закладах освіти, а й видатним науковцем-математиком України, зокрема Західної. Автор статті зазначив, що Володимир Левицький прожив насичене педагогічною діяльністю життя, впродовж якого невтомно й щиро працював на ниві української науки й освіти, а також те, що вчений був першим, хто підіймав небосхил математичної культури на українському ґрунті під час трудової діяльності на Галичині.

**Ключові слова:** *інспектор середніх шкіл, математична культура, Наукове Товариство ім. Тараса Шевченка, педагогічна діяльність, педагог, природнича секція, термінологічна комісія, фаховий інструктор.*

**THE PECULIARITIES OF VLADIMIR LEVYTSKY'S PEDAGOGICAL  
AND PROFESSORAL ACTIVITY**

Odokiienko Vladyslav Serhiiiovych,  
Graduate Student at the Department of General Pedagogy and Andragogy  
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University  
vladfizuka@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-4675-2887

The content of V. Levitsky's pedagogical activity is analyzed in the article, his place and role as a sincere youth advisor and teacher of Lviv educational institutions, professor in the development of Ukrainian pedagogical thought are determined. The process of the formation of the scientist's pedagogical ideology is also characterized. It was found out that in 1890, as a student of Lviv University, he began his scientific work. The author of the article pointed out that Volodymyr Levitsky, being in love with his favorite activity, was not satisfied only with his personal interest in mathematics, but tried to spread this curiosity among his students. In addition, it is noted that the aspects of higher mathematics, in particular differential equations and the theory of functions of a complex variable were the range of his scientific and mathematical interests. The content of Volodymyr Levitsky's scientific works and pedagogical ideas in the conditions of problematic use of the Ukrainian language of the first half of the XX century in Ukraine during the Polish rule in Galicia and the domination of the USSR,



the provisions of which are used not only by domestic but also foreign scientists. It is generalized that the scientist was the author of the first scientific article on mathematics in Ukrainian, the editor of the first scientific journal of the natural sciences in Ukrainian, the first author of materials on Ukrainian terminology in mathematics, physics and chemistry, author of Ukrainian textbooks of mathematics, physics and physics. taught in the name of Peter Mohyla, the founder, pedagogue and teacher of mathematics in Lviv educational institutions, but also an outstanding scientist-mathematician of Ukraine, in particular the West. The author of the article noted that Volodymyr Levytsky lived a life full of pedagogical activity, during which he worked tirelessly and sincerely in the field of the Ukrainian science and education, as well as the fact that the scientist was the first to raise mathematical culture on Ukrainian soil during his work in Galicia.

**Key words:** *inspector of secondary schools, mathematical culture, Scientific Society named after Taras Shevchenko, pedagogical activity, teacher, natural section, terminology commission, professional instructor.*

## Вступ

Багата на таланти українська земля принесла в дарунок людству не лише прекрасних співаків, композиторів, письменників, а й видатних представників математичної культури, науковців, педагогів, що стали прикладом відданості науці, почуття патріотизму до своєї країни. Володимир Левицький – український педагог-математик, чий внесок у світову та європейську науку значний. Його постать заслуговує на увагу до педагогічної діяльності й життя, які пройшли в служінні математиці, науковим відкриттям, відомим як в Україні, так і за кордоном.

Мета статті – проаналізувати педагогічну й професорську діяльність Володимира Левицького.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

1. Визначити місце й роль Володимира Левицького в розвитку української педагогічної думки.

2. Схарактеризувати процес становлення його педагогічного світогляду.

3. Проаналізувати зміст наукових праць і педагогічних ідей вченого в умовах проблематичності використання української мови.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в перспективі подальшого розвитку систематизації педагогічних ідей в науково-просвітницькій діяльності Володимира Левицького (1872–1956 рр.) та з'ясуванні соціально-економічних передумов їхнього формування, а також визначенні ключових чинників становлення педагогічного світогляду вченого, теоретичному обґрунтуванню основних етапів і напрямів його науково-просвітницької діяльності, згідно з якими надалі стане можливою систематизація педагогічних ідей науковця в умовах проблематичності використання української мови й обґрунтування їхнього впровадження в сучасну практику вивчення фізики й математики в закладах освіти України.

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

На нашу думку, глибоке вивчення та критичне осмислення значущості надбань минулого дуже важливі в період ста-

новлення та розвитку національної системи освіти України. Особливо актуальними на сучасному етапі залишаються педагогічні ідеї та досвід з організації навчально-виховного процесу, оскільки робота з реформування національної освітньої системи вимагає апробації якомога більшої кількості нових і забутих методик, підходів, принципів, вироблених протягом тривалого часу вітчизняною педагогічною думкою. Тому в дослідженні зупинимось докладніше на педагогічній діяльності професора Володимира Левицького.

Аналіз періодичних видань і методичних праць дозволяє стверджувати, що спадщина великого педагога Володимира Левицького привертає до себе велику увагу науковців. Вивченню життєвого й педагогічного шляху вченого, його рис як науковця у сфері української науки й освіти, професорської діяльності у львівських вишах присвячені праці Г. Возняка (Возняк, 1997; 2006), К. Романчука (Романчук, 1999), М. Кравчука (Кравчук, 2000), Р. Кучера (Кучер, 1992) та інших дослідників. Вагоме значення мають дослідження науково-педагогічної спадщини Володимира Левицького, здійснені Б. Пташником (Пташник, 1998: 440–448).

## 2. Методологія та методи

Для досягнення поставленої мети й розв'язання визначених завдань використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження:

1) загальнонаукові (аналіз, синтез, узагальнення) – для характеристики процесу становлення педагогічного світогляду Володимира Левицького з огляду на розвиток системи освіти в радянській державі в першій половині ХХ століття;

2) загальні й спеціальні методи історико-педагогічного дослідження, зокрема:

– дослідно-бібліографічний – для опрацювання матеріалів періодичних науково-педагогічних видань та архівних матеріалів;

– біографічний – для розгляду життя та науково-педагогічної діяльності Володимира Левицького;





– феноменологічний – для дослідження персоналії вченого з позицій об'єктивності, оригінальності, неупередженості й свободи від ідеологізації та ідеалізації, а також для формулювання теоретичних положень і висновків;

– хронологічно-проблемний – для послідовного вивчення науково-педагогічної спадщини Володимира Левицького в динаміці в умовах проблематичності використання української мови.

### 3. Результати та дискусії

Володимир Левицький був керівником математично-природничої секції та термінологічної комісії Наукового товариства імені Шевченка (далі – НТШ) (з 1921 р.), заступником голови НТШ (1926–1932 рр.), головою НТШ (1932–1934 рр.), відомим педагогом-практиком, передусім педагогом тернопільської та львівської гімназій і Львівського потаємного університету, згодом – професором Львівського педагогічного інституту й Львівського державного університету імені Івана Франка.

Ще зі шкільних років, під час навчання в єдиній на той час у Тернополі гімназії, яка вважалася польською, завдяки досвідченим і прекрасним вчителям Володимир Левицький зацікавився математикою, фізикою, хімією та астрономією, про що писав у своєму записнику: «Математики в Тернополі вчили мене великі учителі, педагоги, що розвинули в мені охоту до «цариці усіх наук». Се був директор д-р Дністрянський, а по його відході до Львова проф. Плешкевич. Тому нічого дивного, що я, який побивався між замилюванням до філології та математики, вибрав вже в VI класі математику й остав їй вірний на все» (Левицький, 1995: 51).

На нашу думку, значення педагогічної діяльності відомого українського математика не лише в тому, що йому вдалось передати свої знання учням, студентам, підтримати молодих колег і надихнути їх до наукової роботи, а насамперед у тому, що він здебільшого дав їм можливість писати наукові праці рідною мовою, ставши волею долі й основоположником української наукової термінології.

Початок педагогічної діяльності Володимира Левицького припав ще на його студентські роки. Вважаємо за потрібне зазначити, що з 1890 по 1894 рр. він навчався на філософському факультеті Львівського університету, де слухав лекції з математики й фізики професорів Ю. Пузини, О. Фабіана, Б. Радзишевського. Юзеф Пузина – відомий науковець у галузі аналітичних функцій, який вперше читав у Львові спеціальні математичні курси, засновник математич-

ного семінару, до роботи в якому залучав і студентів, зокрема Володимира Левицького. Юзеф Пузина був чи не найкращим професором Львівського університету, читав лекції, доступні для розуміння студентській молоді, багато працював із талановитими й обдарованими студентами, залучаючи їх до самостійних наукових пошуків. Тому не дивно, що Ю. Пузина став наставником і педагогом, який прищепив любов до математики й, зокрема, педагогічної діяльності й Володимир Левицькому. У своїх нотатках Володимир Левицький зазначав: «Йому завдячую те знання математики, яке маю дотепер: завдяки йому пізнав я усі модерні теорії і методи, завдяки йому набрав я замилювання до праці та охоти до самостійних дослідів» (Левицький, 1895: 150).

Під керівництвом Ю. Пузини, ще будучи студентом, Володимир Йосипович написав свою першу наукову роботу «Про симетричні вираження з вартостей функції  $\tan t$ », яка була опублікована українською мовою в «Записках НТШ» (Кубійович, 1996: 231). Історично це була перша кваліфікаційна стаття з математики, випущена українською мовою. Протягом чотирьох років студентства на факультеті філософії у Львівському університеті Левицький старанно вивчав математику й фізику, встиг вивчити відомі праці А. Пуанкаре, а також історію математики дослідника Г. Кантора в трьох томах.

У ході дослідження нами було встановлено, що після закінчення університету, у вересні 1894 р., Володимир Левицький отримав місце асистента вчителя математики в академічній українській гімназії у Львові (в неповному розмірі, отримавши всього десять годин на тиждень з оплатою 25 гульденів на місяць). Відомо, що тільки в другому семестрі педагог одержав повне навантаження. Серед професорів цієї ж гімназії було багато видатних політичних, культурних і педагогічних діячів.

У травні 1895 р. в університеті Володимир Левицький склав важкі фахові екзамени для вчителів середніх шкіл із викладання математики й фізики українською та польською мовами (три письмові роботи з математики, фізики й філософії, письмові й усний екзамен з математики, фізики, хімії, української, польської та німецької мов викладання). Він одержав вчительську кваліфікацію з правом викладання в тогочасних українських і польських гімназіях. Цікавий той факт, що І. Закржевскі, досвідчений фізик, на той час декан факультету філософії та професор, незважаючи на свою неприязнь до українців, запропонував



ще недосвідченому Володимиру Левицькому університетську асистентуру з фізики. Пропозиція була зумовлена надзвичайною обдарованістю Володимира Левицького, в ті роки це виглядало унікальним феноменом для Львівського університету. Проте Володимир Левицький відмовився, оскільки не був настільки впевнений в експериментальній частині роботи, як у прикладній для нього теоретичній. «Теорія се річ справді чудна... Практика імпонує мені менше...» – саме так написав згодом молодий доктор філософії у своїх особистих записках (Левицький, 1895: 74).

Варто наголосити, що після повернення з військової служби зі званням лейтенанта артилерії в 1896 р. В. Левицький почав вчителювати в гімназії в Тернополі (в 1899 р. іменованій професором гімназії), в якій пропрацював сім років до 1903 р. Тоді стати педагогом було надвисоким досягненням в ієрархії Австро-Угорської імперії. Робота йому дуже подобалася, він мав хороші взаємини з учнями, серед яких був і Микола Мельник, який пізніше став видатним природником і з яким Володимир Левицький разом працюватиме в одній із секцій НТШ.

Однак на робочому місці стався нещасний випадок. Наприкінці 1898 р. у руках Володимира Левицького тріснула десятилітрова пляшка азотної димлячої кислоти. Вона завдала важких опіків усього тіла. Вечерній дивом залишився живим і лише навесні повернувся працювати. Відомо, що саме цього року Володимир Левицький одержав науковий ступінь професора гімназії.

У Тернополі Володимир Левицький не тільки навчав дітей, але й будив заснуле після від'їзду до Львова Олександра Барвінського українське життя. «<...> Якось так склалося, що в тім часі прийшов до Тернополя гурток молодих ідейних людей, що внесли свіже повітря в заскорузлу, заспану напівкацапську тернопільську громаду» (Левицький, 1895: 89). Товариське життя в той час тривало як гра в карти й проведення часу на вечорницях для попадянок. Лекції не читалися, як раніше, бібліотеки майже не функціонували, українських книжок не було. Тож Володимир Левицький намагався не лише розвинути у своїх учнів математичні здібності, а й популяризував українську мову.

Аналіз науково-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що Михайло Грушевський (голова НТШ у 1897–1913 рр.) запропонував Володимиру Левицькому переїхати до Львова задля роботи в НТШ, проте Володимир Йосипович відмовився та залишився вчителювати в Тернополі. Тут математик багато часу приділяв науково-до-

слідній роботі, опублікував ряд наукових статей українською, польською та німецькою мовами. У своїй педагогічній роботі Володимир Левицький дбав про живе й чітке викладання матеріалу, про естетичні записи на дошці й про гарні рисунки. Про це він згодом зазначав: «Я дбав про живий і ясний виклад, про естетичне писання на таблиці, про добрі прозорі рисунки, та, що найголовніше, – не допускав ніколи найбільшого ворога в школі – нудьги» (Левицький, 1895: 132).

Восени 1898 р. в Тернополі зусиллями Олександра Барвінського розпочався перший рік навчання дітей у державній українській гімназії імені цесаря Франца-Йосипа. Володимир Левицький одразу розпочав викладати математику в зазначеному навчальному закладі, не звільняючись з основного місця роботи. З літа 1917 р. до самої смерті в 1925 р. гімназію очолював його рідний брат Юрій Левицький (невдовзі після його смерті її закрили). Слід також наголосити, що в цей період свого життя Володимир Левицький плідно працював над створенням українських підручників. Він точно знав, що і як потрібно донести учням із математичних знань. Відомими його підручниками були «Алгебра для вищих клас шкіл середніх» (1906 і 1908 рр.) та «Фізика для вищих клас» (1912 р.). Підручник із фізики довгий час був одним із найкращих, а в 1924 р. його видали у двох частинах (Пташник, 1998: 440).

Як свідчать науково-педагогічні джерела, 11 травня 1893 р. відбулися загальні збори Наукового товариства імені Шевченка (НТШ), під час яких було створено математично-природописно-лікарську секцію (далі – МПЛС), а її директором обрали біолога Івана Верхратського. Варто зазначити, що членами секції стали 54 особи, й, безперечно, Володимир Левицький також перебував серед них. Уже на п'ятому засіданні секції молодому випускникові університету доручили укласти українську фізичну й математичну термінологію.

На початку ХХ століття задля збільшення ефективності престижу НТШ поруч зі звичайними його членами започаткували групу «дійсних членів», яких назвали так через їхню науково-методичну кваліфікацію та які мали власні наукові праці. 1 червня 1899 р. на загальному засіданні всіх груп НТШ створили перший корпус «дійсних членів». Це звання в МПЛС одержали десять авторитетних учених і наукових працівників, з-поміж яких був і Володимир Левицький – простий вчитель. З десяти осіб лише двоє тоді працювали у вищій школі поза межами країни. Третя частина з них не були докторами наук і тільки 4 особи були мешканцями Львова.



На час обрання Володимир Левицький мав вже шістнадцять друкованих праць, з яких одинадцять було опубліковано українською та п'ять польською мовами.

Слід зауважити й на тому, що в 1899 р. у Львові було створено національно-демократичну партію, до якої вступив Володимир Левицький. Основна мета партії – боротьба за національні права українського народу, порушення питання про створення у Львові українського університету, державна підтримка діяльності українських науковців і діячів. Завдяки зусиллям Олександра Барвінського для потреб майбутнього університету кільком українцям було призначено державну стипендію та надано відпустку для стажування в наукових студіях Європи. Це стосувалось і Володимира Левицького.

Пізніше, з 1899 по 1900 рр., у Львівському університеті Володимир Левицький склав важкі докторські экзамени, які тоді мали назву «риґорози», з математики, фізики й філософії з високою відзнакою. Через те, що всі іспити від 1 класу гімназії Володимир Левицький здавав із відзнакою та пройшов військову службу, а його родичі мали заслуги перед Австро-Угорщиною, в березні 1900 р. він звернувся з проханням до цісаря про призначення промоції (процедури присвоєння докторського ступеня) “*sub auspiciis Imperatoris*” – під протекторатом Імператора, тобто формально, без захисту. Коли приймалося позитивне рішення під час такої процедури, претендент на таку промоцію, що відбувалася в присутності намісника як заступника цісаря, одержував від цісаря дорогий подарунок – здебільшого перстень із діамантом, – наукову стипендію для поїздки за кордон і мав гарантовану наукову кар'єру. Відповідно до протоколу церемонії, яка на той час у Львівському університеті відбулася вперше, український «кандидат при промоції був би виголосив подяку цісареві по-українськи (рідною мовою) і був би так замаркував утравістичний характер львівського університету» (Возняк, 2006: 90). Очевидно, що польські працівники зробили все можливе, щоб таку нагороду одержав не українець (згодом, через декілька тижнів, документи подав ще один українець – Іван Копач), а віднайдений в останню мить хімік Неґруш із Польщі, наукові досягнення якого були набагато меншими та який надалі хімією навіть не займався, а викладав фізику. Саме тому докторську промоцію Володимир Левицький разом із Іваном Копачем одержали роком пізніше – 10 жовтня 1901 р. у Львові.

Також у ході наукового пошуку нами було виявлено, що в літньому семестрі

1901 р. Володимир Левицький пів року подорожував Німеччиною в наукових цілях, де перші три місяці слухав курси лекцій професорів Ф. Кляйна з проективної геометрії та Д. Гільберта з інтегрального числення в Геттінґені, брав участь у семінарі Ф. Кляйна; а наступні три місяці відвідував виклади професорів Г. Шварца, І. Фукса, Й. Кнобляуха, Ф. Фробеніуса в Берліні. Вдруге наукова подорож математика відбулася до Берліна в 1902–1903 шкільному році, де він прослухав лекції професорів Ф. Шотки, Р. Лемана, Ю. Баушінґера, Г. Шварца й інших науковців.

Володимир Левицький багато часу проводив у наукових бібліотеках, де зберігалася література з усього світу; відвідував лекції відомого історика стародавнього світу Е. Мейера й філософа Ф. Паульсена. Метою цієї кропіткої праці бачилась ученому робота у Львівській політехніці. На жаль, незважаючи на високу наукову й педагогічну кваліфікацію, всі зусилля Володимира Левицького, щоб у той час дістати доцентуру у Львівській політехніці, не увінчалися успіхом, оскільки він був українцем.

Міністерство освіти давало направлення для навчання за кордоном вихідцям з України, що претендували на роботу в університетах, проте «Львівський університет, хоч на ньому були систематизовані українські кафедри, за всяку ціну не допускав до габілітації (зайняття доцентської чи професорської посади на вишівській кафедрі) українських кандидатів» (Возняк, 1997: 96). Роздратований цілковитим лицемірством цієї процедури, Володимир Левицький забрав назад своє подання про габілітацію та більше його не складав. Декілька українських осіб, які в той час працювали в університеті, потрапили сюди шляхом переведення, вже після габілітації в Києві, Чернівцях чи в інших містах. Лише «перед війною, коли українці почали мати голос в державі, вдалося з трудом габілітувати їх <...>» (Левицький, 1895: 165). Тоді Володимир Левицький уже був автором близько 30 наукових статей, переважно з теорії аналітичних функцій.

Як свідчать науково-педагогічні джерела, після закінчення закордонного стажування в Німеччині Володимир Левицький у 1903 р. повернувся з Берліна, щоб реалізувати давню мрію працювати й жити у Львові. Уже в серпні Володимир Левицький переїхав до цього міста й з вересня почав працювати в 5-й державній гімназії на посаді професора, розпочавши активне громадське життя, шукав студентів, які мали здобутки в науці, й зацікавлював їх до подальшої самостійної наукової діяльності



через певний час після виконання ними його доручень, а також старанно працював над складанням українських підручників. Водночас учений активно популяризував серед української молоді передові наукові праці, друкуючись у журналах «Учитель» і «Наша школа». Володимир Левицький невтомно вишукував молодих adeptів науки, адже його ідеалом була вільна незалежна держава, для розбудови якої, за словами вченого, необхідні фахівці усіх рівнів, насамперед із точних наук.

Гімназія, в якій працював Володимир Левицький, на той час розташовувалась у старому монастирі Бернардинів на вулиці Валовій. То була польська гімназія, в якій навчалося близько ста українців. Заклад мав обладнану на високому рівні фізичну лабораторію з найновішими приладами. Пізніше Володимир Левицький став головним математиком і фізиком гімназії, продовжуючи працювати там до початку Першої світової війни.

З періодичних наукових видань відомо, що, окрім основного місця роботи, він читав лекції для жінок у платній єврейській гімназії п. Камерлінг, де його слухали здебільшого педагоги-українці, та в щойно збудованій (1903 р.) жіночій семінарії Українського Педагогічного Товариства. Спільно із цією діяльністю Володимир Левицький був також членом комісії кваліфікаційних і виділових учительських екзаменів, членом мішаної військово-цивільної комісії (Intelligenzprüfung), яка надавала дозвіл кандидатам без матури (диплому гімназії) на військову службу з терміном в один рік (Матеріали, 1997). У 1912 р. Краєва Шкільна Рада передала Володимирі Левицькому імприматуру (право підпису до друку) українських шкільних підручників із математико-природничого циклу. Його брат Юліан, який практично в один і той самий час з Володимиром переїхав до Львова з Тернополя, мав посаду директора української гімназії сестер Василіанок.

З того часу, коли Володимир Левицький переїхав до Львова, він одержав кращі можливості, щоб брати активну участь у громадському житті. Одразу, коли відбувалися ще перші збори, вченого назначили секретарем Українського Педагогічного Товариства, де він розпочав редагувати власне видання «Учитель». Саме в той час із метою популяризації наукових знань Володимир Левицький видав багато перекладів (здебільшого з німецької мови). За ініціативою професора О. Колесси в 1907 р. для часткової компенсації відсутності українського університету було створено Товариство наукових викладів імені Петра Могили.

Серед 13 засновників був і Володимир Левицький, котрий був справжнім скарбом товариства. У спогадах він зазначив: «Ми (з жінкою) взяли участь у всяких українських маніфестаціях, з'їздах, виступах українського театру – всюди там, де того вимагало тоді українське життя, що било в тих довоєнних часах сильно і живо, не так мляво, як нині» (Левицький, 1895: 202).

Під час педагогічної діяльності новатор-математик займається самоосвітою. У 1909 р. Володимира Левицького обрали дійсним членом іноземних математичних товариств «Circolo matematico di Palermo» (Італія, Палермо) й «Deutsche Mathematiker-Vereinigung» (Німеччина, Ляйпциг). Упродовж багатьох років він був співробітником амстердамського бібліографічного журналу з математики «Revue semestrielle des publications mathematiques», де реферував усі математичні видання, які виходили українською мовою, чим значною мірою став популярним за кордоном досягнень українських математиків (Романчук, 1999: 192).

На наше глибоке переконання, важливою історичною згадкою є те, що влітку 1914 р. багато українців Галичини отримали надію, адже після того, як пройшли вибори до парламенту, влада Австро-Угорщини вирішила змінити свій попередній дискримінаційний курс щодо українства, щоб спертися на нього. Влада планувала додати на важливі посади по одному українцю до кожного міністерства. У Міністерстві освіти попередньо домовилися про працевлаштування туди Володимира Левицького. Він очікував офіційного призначення, проте Перша світова війна безжально закреслила всі надії та сподівання як НТШ, так і самого вченого. Звичайно, почалася масова мобілізація, запанували хаос і розгубленість.

Однак навіть за таких буремних і складних умов Володимир Левицький не боявся брати на себе відповідальність і робити важливі кроки в будь-якій діяльності. Достеменно не відомо, але деякі бібліографічні джерела повідомляють, що з початком Першої світової війни він як офіцер був покликаний до австрійської армії; взимку перебував у Карпатах, звідки 31 грудня 1914 р. потрапив до російського полону. У полоні перебував до кінця березня 1918 р. у Курській, Нижньгородській, Пензенській губерніях і Москві. Після повернення з полону Володимир Левицький залишався ще в австрійській армії до 1 листопада 1918 р. Уже в 1919–1924 рр. вчений працював інспектором середніх шкіл, а в 1924–1930 рр. – фаховим інструктором математики й фізики в гімназіях, які належали до Львівського шкільного округу. У 1920–1923 рр. він читав



лекції з вищої математики, а також вступ до космографії в Українському таємному університеті Львова.

Слід пригадати й те, що в 1921 р. Володимира Левицького обрали продеканом філософського відділу цього університету. Через польську владу, яка розпочала слідство щодо педагогів, які працювали у вказаному недозволеному нею навчальному закладі, в 1925 р. Володимир Левицький був змушений припинити тут свою викладацьку діяльність. Зазначимо, що університет проіснував з 1920 по 1925 р. Це був унікальний заклад освіти «без вивіски», організований прогресивною українською громадськістю у відповідь на заборону польського уряду приймати українців до державного університету.

Відомо, що в 1923 р. польська влада наказала розпочати дисциплінарне слідство проти всіх урядовців-українців, які викладали в Таємному університеті. Щоб не позбутися державної посади, Володимир Левицький у 1923 р. припинив роботу. У 1928–1929 навчальному році вчений працював професором 2-ї гімназії. 21 серпня 1918 р. за пропозицією Київської Термінологічної комісії у Львові при МПЛС НТШ була організована Термінологічна комісія на чолі з Володимиром Левицьким. Однак через окупацію Львова поляками в 1919 р. співпраця цих двох комісій зупинилася та продовжилася лише в 1926 р. (Кучер, 1992: 98).

З різних наукових праць відомо, що 28 березня 1921 р., після восьмирічної паузи, відбулися збори членів НТШ, на яких Володимира Левицького обирають до керівництва НТШ. Крім того, він залишався членом видавничої, друкарської та фізіографічної комісії. У 1926–1932 рр. Володимир Левицький був замісником голови НТШ, у 1932–1934 рр. – головою НТШ. Посаду голови він залишив через те, що стан його здоров'я значно погіршився, але він продовжував очолювати МПЛС і редагувати «Збірник» цієї секції. Варто відзначити, що Володимир Левицький був редактором «Збірника» від першого (1897 р.) і до завершального 32-го тому (1939 р.). З 1924 р. секція розпочала створювати журнал «Sitzungsberichte» (німецькою мовою), в якому друкувались повідомлення про діяльність секції, а також короткі математичні й природознавчі статті (Кучер, 1992: 164).

У квітні 1927 р. відбулося ювілейне засідання МПЛС НТШ з нагоди діяльності секції, її директора й редактора 25 томів «Збірника» Володимира Левицького за 30 років. Промовляючи доповідь на цьому засіданні, Микола Чайковський зазначив:

«Появу 25-го тому нашого «Збірника» треба назвати нашим великим культурним святом. Щоби зрозуміти вагу того свята, треба нам кинути оком на 30 років узад, до того часу, коли малий гурток людей, відчуваючи велику вагу стислих наук для кожного народу, мав відвагу приступити до видання свого окремого органу. Оцей непосильний тягар взяли на свої плечі головні два науковці: визначний уже на той час науковий працівник і педагог Іван Верхратський і молодий, двадцятип'ятилітній математик-педагог, Володимир Левицький. І саме йому припало важке завдання, приходилось йому працювати в ділянці, якої до того часу ніхто не рушив. На перешкоді його праці стояли: брак традиції для тої праці, брак організації, яка давала б співробітників, а головне – невиробленість нашої наукової мови й повна недостача математичної термінології. До того часу в ділянці математично-природничих наук, крім шкільних підручників і кількох популярно-наукових розвідок, не було в нас нічого, отже, треба було положити підвалини до власної наукової літератури, до наукової праці рідною мовою» (Романчук, 1999: 231).

Володимир Левицький мав хороші стосунки з М. Кравчуком. І саме він восени 1929 р. висунув кандидатуру Володимира Левицького до Всеукраїнської академії наук, але його кандидатура не проходить. У 20–30-х рр. ХХ століття Володимир Левицький брав активну участь у заснуванні чималої кількості педагогічних товариств (зокрема, в організованому в 1927 р. Товаристві прихильників освіти у Львові він був головою фізико-математичної секції), у проведенні шістьох з'їздів українських природників, інженерів, лікарів; редагував математичні й фізичні матеріали для української загальної енциклопедії, видав популярні брошури, присвячені історії науки, астрономії, фізиці в бібліотеці «Самоосвіта».

Коли у вересні 1939 р. прийшла Червона Армія, припинили платити пенсію (499,57 зл.), і Володимир Левицький у шістьдесят сім років почав знову шукати роботу (на пенсію він вийшов ще 1 жовтня 1930 р., маючи за плечима практично 40 років стажу). У своїй особовій справі сам математик згодом написав, що «допомагав створювати фізико-математичний факультет університету» (Левицький, 1995: 53) і насправді був тільки біля його джерел у грудні. У 1939 р. математик почав викладати у створеному у Львові Педагогічному інституті, а з 1 січня 1940 р. його призначили професором фізико-математичного факультету у Львівському університеті. Володимир Левицький одразу



увійшов до лав Наукової Ради університету. Він залишився викладати й на пів ставки в Педагогічному інституті. Заробітна плата професора тоді складала 1 000 карбованців. Взагалі дуже цікаво переглянути його щомісячну книгу доходів, яку в той час було заведено вести. Крім обов'язкових записів фінансового характеру там записані головні події та погода на кожен день.

Пізніше Всесоюзний комітет у справах вищої школи (далі – ВКВШ) йому, як і всім дійсним членам НТШ, визнав 10 років стажу. Перед самою німецькою окупацією 14 червня 1941 р. Вища атестаційна комісія ВКВШ (протокол № 22) затвердила Володимира Левицького у вченому званні професора кафедри математичного аналізу. Зауважимо, що атестат професора Пр № 003231 був виписаний у Москві вже 6 березня 1946 р.

Після відходу німецьких окупантів 1 серпня 1944 р. Володимир Левицький продовжив викладати у Львівському державному університеті імені Івана Франка, де в 1941 р. йому було надано звання професора. 22 листопада він став в.о. завідувача кафедри математичного аналізу й пропрацював тут до 1953 р., вийшовши на пенсію. Тут Володимир Левицький читав курси диференціальних рівнянь, спеціальні курси з теорії функцій комплексної змінної, еліптичних та автоморфних функцій. У серпні 1947 р. Міністерство вищої освіти СРСР затвердило його кандидатуру на завідувача кафедри. Цього навчального року Володимир Левицький покинув працювати за сумісництвом у педагогічному інституті, яке тривало з 1940 р. Невдовзі, 15 квітня 1948 р., вчений залишив посаду завідувача кафедри й став простим професором кафедри математичного аналізу й теорії функцій.

18 жовтня 1950 р. надійшов наказ Міністерства (продубльований в університеті 25 жовтня) про затвердження Володимира Левицького на посаду професора кафедри. Традиційно вчений мав досить велике навантаження. Усі ці роки він читав лекції з вищої математики, диференціальних рівнянь на стаціонарному й вечірньому відділах, спеціальні курси з теорії функцій комплексної змінної, керував дипломними роботами, аспірантами, брав участь у проведенні педагогічної практики. На високому науково-методичному рівні, дуже майстерно професор читав спеціальні курси для студентів-старшокурсників факультету. Його лекції відвідували викладачі факультету, серед слухачів також були співробітники інших закладів вищої освіти м. Львова. Після 62 років творчої науково-педагогіч-

ної діяльності з 1 вересня 1953 р. вийшов на пенсію, яка сягала 1 200 карбованців на місяць. Пізніше ще два роки продовжував працювати погодинно – 450 годин у 1953–1954 навчальному році й 520 годин у наступному.

14 липня 1956 р. Володимир Левицький помер. Варто відзначити те, що 15 січня 1998 р. на фасаді Львівського державного університету імені Івана Франка урочисто відкрили меморіальну дошку Володимирі Левицькому. Раніше меморіальну дошку встановили на середній школі міста Тернополя, яка була названа іменем Володимира Левицького. Ці меморіальні дошки є символом того, що людство низько вклоняється пам'яті високого математика, невтомного працівника, який присвятив усе своє довге життя служінню Вітчизні.

### **Висновки**

Таким чином, ім'я Володимира Левицького належить до скарбниці імен, які складають національну гордість і славу нашої держави. Він – педагог-математик, засновник української математичної думки, перший, хто створив українську наукову термінологію, популяризатор точних наук серед населення, педагог-наставник молодих патріотично налаштованих українських науковців. Саме йому ми завдячуємо розвитком на українському ґрунті математичної культури.

Поряд із внеском Володимира Левицького в скарбницю науки значними є його культурні й національні заслуги як невтомного організатора науково-математичних кіл для популяризації математики серед українців і підготовки молодих кадрів українських математиків у важкі часи панування Польщі в Галичині. Відомий вчений-математик, педагог Володимир Левицький незмінно поєднував наукову роботу з педагогічною діяльністю, а його педагогічна й методична спадщина є свідченням багатогранного творчого таланту. Педагогічна діяльність Володимира Левицького відзначалася його високим професійним саморозвитком. Усі надбання педагога свідчать про високий науково-методичний рівень і рівень інтелекту.

Отже, вивчення та узагальнення науково-педагогічних матеріалів дає можливість стверджувати, що Володимир Левицький завжди стояв на державницьких позиціях, ненавидів усі окупаційні режими, які пригноблювали український народ. Можна впевнено стверджувати, що впродовж усього життя професор поклав свої знання та зусилля на вітар розвитку української математичної науки й педагогіки задля побудови майбутньої незалежної Української



держави. До перспективної тематики подальших наукових пошуків можна віднести питання педагогічної спадщини Володимира Левицького.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Возняк Г.М. Володимир Левицький – видатний український математик. Тернопіль : Підручники та посібники, 1997. 231 с.
2. Возняк Г.М. Математики – дійсні члени Наукового товариства імені Шевченка / Тернопільський осередок Наукового товариства ім. Шевченка. Тернопіль : Підручники і посібники, 2006. 127 с.
3. Енциклопедія українознавства: Словникова частина у 10 т. / ред. В.М. Кубійович ; Наукове товариство ім. Шевченка у Львові. Львів, 1996. 420 с.
4. Кравчук М.П. Науково-популярні праці. Київ : НТУУ(КПІ), 2000. 232 с.
5. Кучер Р.В. Наукове товариство імені Т. Шевченка. Київ : Наук. думка, 1992. 243 с.
6. Левицький В.Й. Еліптичні функції модулю. Записки НТШ у Львові. 1895. 235 с.
7. Левицький В.Й. Повернення із забуття: Невідомі імена видатних фізиків і математиків, вихідців із Тернопільщини – дійсних членів НТШ. Тернопіль, 1995. С. 50–55.
8. Матеріали наукової конференції, присвяченої 125-річчю від дня народження видатного українського вченого, математика Володимира Левицького. Тернопіль, 1997. 230 с.
9. Пташник Б.Й. Володимир Левицький. *Ювілейна книга Української гімназії в Тернополі 1898–1998*. Тернопіль-Львів, 1998. С. 440–448.
10. Романчук О.К. Аксиоми для нащадків: Українські імена у світовій науці. Львів : Меморіал, 1999. 541 с.

#### REFERENCES

1. Voznyak, G.M. (1997). Volodimir Levic'kij – vidatnij Ukraïns'kij matematik [Volodymyr Levitsky – an outstanding Ukrainian mathematician]. Ternopil': Pidruchniki ta posibniki [in Ukrainian].

2. Voznyak, G.M. (2006). Matematiki – dijsni chleni Naukovogo tovaristva imeni Shevchenka [Mathematicians – full members of the Shevchenko Scientific Society] Ternopil's'kij oseredok Naukovogo tovaristva im. Shevchenka. Ternopil' : Pidruchniki i posibniki [in Ukrainian].
3. Encyklopediya Ukraïnoznavstva [Encyclopedia of Ukrainian Studies]: Slovnikova chastina u 10 t. red. (1996). V. Kubijovich; Naukove tovaristvo im. Shevchenka u L'vovi. L'viv [in Ukrainian].
4. Kravchuk, M. (2000). Naukovo-populyarni praci [Popular science works]. K. : NTUU(KPI) [in Ukrainian].
5. Kucher, R.V. (1992). Naukove tovaristvo imeni T. Shevchenka [Taras Shevchenko Scientific Society]. K. : Nauk. dumka [in Ukrainian].
6. Levitstky, V.J. (1895). Eliptichni funkciï modulovi [Modular elliptic functions]. Zapiski NTSH u L'vovi [in Ukrainian].
7. Levitstky, V.J. (1995). Povernennya iz zabuttya: Nevidomi imena vidatnih fizikiv i matematikiv, vihidciv iz Ternopil'shchini – dijsnih chleniv NTSH [Return from oblivion: Unknown names of outstanding physicists and mathematicians, natives of Ternopil region – full members of the Shevchenko Scientific Society]. Ternopil' [in Ukrainian].
8. Materiali naukoï konferenciï, prisvyachenoï 125-richchyu vid dnya narodzhennya vidatnogo Ukraïns'kogo vchenogo, matematika Volodimira Levic'kogo [Proceedings of the scientific conference dedicated to the 125th anniversary of the birth of the outstanding Ukrainian scientist, mathematician Volodymyr Levitsky]. (1997). Ternopil' [in Ukrainian].
9. Ptashnik, B. Volodimir Levic'kij. Yuvilejna kniga Ukraïns'koï gimnazii v Ternopoli 1898-1998 [Volodymyr Levitsky. Anniversary book of the Ukrainian gymnasium in Ternopil 1898–1998]. Ternopil'–L'viv, 1998 [in Ukrainian].
10. Romanchuk, O.K. Aksiomi dlya nashchadkiv: Ukraïns'ki imena u svitovij nauci [Axioms for descendants: Ukrainian names in the world science]. L'viv : Memorial, 1999 [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції 10.11.2020.  
The article was received 10 November 2020.*



УДК 37.018.3(477.87)(09)«1939/1944»  
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-91-2>

## ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ НА ЗАКАРПАТТІ В ПЕРІОД ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Черепаня Марія Тарасівна,  
доктор філософії з педагогічних наук,  
асистент кафедри педагогіки дошкільної,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
*Мукачівський державний університет*  
mariia.cherepania@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-2333-5140

Історія становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Україні загалом і на Закарпатті зокрема є важливим джерелом педагогічного досвіду, вивчення, аналіз і систематизація якого сприятиме осмисленню й усвідомленню сучасних процесів глобалізації в освіті та проектуванню її майбутнього.

**Мета дослідження** – з'ясувати основні тенденції розвитку та діяльності закладів інтернатного типу Закарпаття в період Другої світової війни.

**Методи дослідження:** пошуково-бібліографічний задля вивчення архівних і бібліотечних каталогів, фондів та описів; контент-аналіз архівних матеріалів (наказів, розпоряджень керівних органів влади); хронологічний для визначення основних тенденцій у розвитку та діяльності закладів інтернатного типу Закарпаття в 1939–1944 рр.

**Результати.** Територіальне перепідпорядкування закарпатських земель Угорщини в 1939 р. призвело до зміни назви краю: замість Підкарпатської Русі (в період належності закарпатських земель до Чехословацької Республіки) повернені до Угорщини закарпатські землі одержали назву «Підкарпаття». Питання освіти та соціальний захист дитинства входили до компетенції регентського комісара Підкарпаття, який призначав головного директора шкільного округу Підкарпаття, а прийняття рішень щодо дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, входило до повноважень окружних сирітських судів.

Угорським урядом на повернутих територіях було організовано гуманітарні акції через залучення урядових організацій «Угорець за угорця» та державної Ліги захисту дітей.

Із початком воєнних дій окремі заклади інтернатного типу підлягали перепрофілюванню: відокремлений структурний підрозділ Мукачівського державного дитячого притулку «Дитячий будинок для калік» був перепрофілюваний у терапевтичне відділення лікарні м. Мукачево, а навчальні корпуси дитячого будинку у м. Надь Севлюш (сучасне м. Виноградів) передані в користування угорської армії. Ускладнилися умови проживання та харчування вихованців в інтернатних закладах Підкарпаття, особливо в дитячих будинках (греко-католицькому сиротинці «Свята родина») та поселеннях сімейного типу.

Постійні зміни контингенту вихованців, місця роботи працівників державних дитячих будинків призвели до несвоєчасної та некоректної виплати заробітної плати педагогічному та допоміжному персоналу закладів інтернатного типу.

**Висновки.** Діяльність закладів інтернатного типу на Закарпатті періоду 1939–1944 рр. характеризується такими тенденціями: 1) згортанням практики інтернатної освіти у зв'язку з початком воєнних дій, що вплинуло на скорочення кадрового потенціалу та зменшення рівня матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу в інтернатних закладах; 2) поширенням впливу релігійних і громадських організацій (Ліги захисту дітей, «Левенте», «Угорець за угорця» та ін.).

**Ключові слова:** інтернати, дитячі будинки, Закарпаття, Угорщина.

## BOARDING INSTITUTIONS PRACTICE IN TRANSCARPATHTHIA DURING THE SECOND WORLD WAR

Cherepania Mariia Tarasivna,  
Doctor of Philosophy in Pedagogical Sciences,  
Assistant at the Department of Pedagogy of Preschool,  
Primary Education and Educational Management  
*Mukachevo State University*  
mariia.cherepania@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-2333-5140

The history of boarding schools' formation and development in Ukraine in general and in Transcarpathia in particular is an important source of pedagogical experience, the study, analysis and systematization of which will contribute to understanding of modern globalization in education and designing its future.





**Purpose** is to find out the main trends in the boarding schools development and practice in Transcarpathia during the Second World War.

**Methods:** bibliographical search is for the archival and library catalogs study, collections and descriptions; archival materials content analysis (orders government instructions); chronological is for determining the main trends in the boarding schools' development and practice in Transcarpathia in 1939–1944.

**Results.** Transcarpathian lands territorial subordination to Hungary in 1939 led to a change in the name of the region: instead of Subcarpathian Russia (during the period of Transcarpathian lands belong to the Czechoslovak Republic) Transcarpathian lands that returned to Hungary were called "Subcarpathia". Childhood education and social protection were the the Podkarpackie Regent Commissioner's responsibility, who appointed the principal of the Podkarpackie school district, and decisions on orphans and children deprived of parental care were the district orphanage courts' responsibility. The Hungarian government organized a number of humanitarian actions in the returned territories through the involvement of government organizations "Hungarian for Hungarian" and the State League for the Protection of Children. With the beginning of hostilities, some boarding schools were subject to re-profiling: a separate structural unit of the Mukachevo State Orphanage "Orphanage for the crippled" was reorganized into the therapeutic department of the hospital in Mukachevo, and the educational building of the orphanage in Nad Sevlyush transferred to the use of the Hungarian army. The living and feeding conditions of pupils in boarding schools in Podkarpackie, and especially in orphanages (Greek-Catholic orphanage "Holy Family") and family-type settlements have become more complicated. Constant changes in the pupils' contingent, state orphanages employees' places of work have led to late and incorrect payment of salaries to teachers and support staff of boarding schools.

**Conclusions.** The boarding schools practice in Transcarpathia in the period 1939–1944 is characterized by the following trends: 1) boarding education curtailment in connection with the hostilities start, which reduced staffing and reduced the level of material and technical support of the educational process in boarding schools; 2) spreading the religious and public organizations influence (League for the Children's Protection, "Levente", "Hungarian for Hungarian", etc.)

**Key words:** *boarding schools, orphanages, Transcarpathia, Hungary.*

## Вступ

Сьогодні інтернатна освіта є важливою складовою частиною системи освіти України, яка потребує переосмислення свого функціонального призначення та реформування в напрямі розширення альтернативних форм інституційного утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, та дітей, що потребують особливих умов догляду та виховання. Вивчення історії становлення і розвитку закладів інтернатного типу в Україні загалом і на Закарпатті зокрема є важливим джерелом педагогічного досвіду, вивчення, аналіз і систематизація якого сприятиме осмисленню й усвідомленню сучасних процесів глобалізації в освіті та проектуванню її майбутнього.

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

В історико-регіональному аспекті проблеми виникнення, становлення та розвитку інтернатних закладів, дитячих будинків і притулків досліджувалися А. Аблятиповим (становлення та розвиток інтернатних закладів АР Крим у 1920–2000 рр.), О. Ільченко (виховання дітей-безпритульників на Полтавщині у 20–30 рр. ХХ ст.), О. Карпенко (розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (ХХ – початок ХХІ ст.)), Н. Касьяновою (боротьба з безпритульністю та бездоглядністю на Донбасі 1943–1953 рр.), М. Соловей (діяльність дитячих будинків Донбасу у 1943–1965 рр.) та ін. Щодо історико-педагогічних досліджень

інтернатної освіти в Закарпатті, то тут варто виокремити наукові напрацювання з історії розвитку та функціонування окремих закладів інтернатного типу радянського періоду, а саме: А. Машкаринець-Бутко (Хустська школа-інтернат, Ужгородська спецшкола-інтернат для дітей із вадами слуху) та М. Попадича (Виноградівський дитячий будинок).

Мета нашого дослідження полягає у з'ясуванні основних тенденцій розвитку та діяльності закладів інтернатного типу Закарпаття в період Другої світової війни.

## 2. Методологія та методи

Задля досягнення поставленої мети ми використовували комплекс методів наукових досліджень, зокрема: пошуково-бібліографічний для вивчення архівних і бібліотечних каталогів, фондів та описів; контент-аналіз архівних матеріалів (наказів, розпоряджень керівних органів влади); хронологічний для визначення основних тенденцій розвитку та діяльності закладів інтернатного типу Закарпаття в 1939–1944 рр.

## 3. Результати та дискусії

Напередодні Другої світової війни відбулося територіальне перепідпорядкування закарпатських земель Угорщині, оскільки після проголошення Карпатської України 15 березня 1939 р. незалежною республікою на чолі з президентом А. Волошиним угорські війська почали наступ. Тогочасний угорський уряд не змирився із включенням закарпатських земель ще в 1919 р.



до складу Чехословацької Республіки та вважав, що вони історично належать Угорщині. Внаслідок повернення території закарпатських земель до складу Угорщини найперше змінилася назва краю – замість Підкарпатської Русі (назва за часів перебування у складі Чехословаччини) повернені до Угорщини землі одержали назву «Підкарпаття». Очолював край регентський комісар, котрий підпорядковувався тільки регенту та прем'єр-міністру Угорщини.

Угорським урядом одразу було вжито заходи, спрямовані на покращення добробуту громадян на щойно повернутих землях. Зокрема, поширилися гуманітарні акції, серед яких особливо активними були місії урядової організації «Угорець за угорця» та державної Ліги захисту дітей, що влаштували дітей Підкарпаття до оздоровчих літніх таборів в Угорщині, організували збір грошей і продуктів для допомоги бідним (вже у другій половині березня 1939 р. напередодні великодніх свят серед населення Підкарпаття було розподілено 106 тис. споживчих пакунків) тощо (Закарпаття 1919–2009 рр., 2010: 195–197). Незважаючи на ці заходи, з початком Другої світової війни соціально-економічне життя Підкарпаття, як і в усій Угорщині та Європі, погіршувалося: значна частина підприємств була мілітаризована, що суттєво позначилося на умовах праці робітників; у сільській місцевості збільшувалася кількість малозабезпечених селян, змушених сплачувати введений угорським урядом «військовий податок» через реквізіцію продуктів харчування для потреб армії. Демографічна ситуація також була несприятливою, адже, як зазначає дослідник історії Закарпаття П.-Р. Магочій, «у 1939–1940 рр. близько 8.000 русинів, і то переважно молодих хлопців і дівчат, котрі не прийняли анексію Підкарпатської Русі Угорщиною, втекли через гори у східну Галичину, яка не так давно ще була частиною Польщі, а з 1939 р. її анексував Радянський Союз» (Магочій, 2007: 87), а представників єврейської общини, що тоді становила близько 15% усього населення краю, масово депортували у нацистські концентраційні табори (Тернистий шлях до України, 2007: 89). Суспільно-політичне життя Підкарпаття характеризувалося активізацією протидії поширенню комуністичної ідеології серед місцевого населення (Правление Мукачевской греко-католической епархии, 1943: 275) та поширенням ідеології молодіжної організації «Левенте», спрямованої на формування в підростаючого покоління національно-патріотичних почуттів, національної свідомості та готовності до оборони Угорщини. Зазначені аспекти соці-

ально-економічного та суспільно-політичного життя краю впливали на організацію життєдіяльності закладів інтернатного типу.

Справи освітньої адміністрації та соціального захисту дитинства входили до компетенції регентського комісара Підкарпаття. У п. 3 § 2 Розпорядження № 6.200 «Про теперішнє управління суспільною справою на повернутих землях Підкарпатської території» зазначалося, що освітою та шкільництвом керував головний директор округу, а в § 6 юридично закріплюється право прийняття рішень щодо дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, за окремими сирітськими судами (Fedines, 2004: 528–529). У цей період на території Закарпаття існувала розвинена мережа закладів інтернатного типу, заснована ще в 1901 р. Австро-Угорщиною й активно підтримувана Чехословаччиною, а саме: Державний дитячий будинок у м. Мукачево (до якого структури входили: Державний дитячий притулок для дітей із відхиленнями у розумовому та психічному розвитку у м. Надь Севлюш, Державний притулок для глухонімих у м. Ужгород, Державний притулок для калік у м. Мукачево, Державна школа-інтернат для сліпих дітей у м. Мукачево), приватні та релігійні дитячі притулки («Erzsébet», «Свята родина», «Алумнеум і Конвікт»), дитячі поселення сімейного типу, оздоровчі колонії (с. Поляна, с. Кваси, с. Анталовці), притулки для новонароджених дітей і незаміжніх матерів.

Із початком воєнних дій директори державних дитячих будинків зобов'язувалися виконувати розпорядження Міністерства внутрішніх справ Угорщини щодо введення загальної мобілізації та режиму економії, своєчасного подання інформації про військовозобов'язаних тощо (Мукачівський державний дитячий будинок, 1940–1942: 1). Зазначимо, що за невиконання цього розпорядження директори – головні лікарі несли дисциплінарну та матеріальну відповідальність. Окремі заклади інтернатного типу підлягали перепрофілюванню, а використання їхнього майна залежало від військових потреб. Наприклад, в одному із приміщень відокремленого структурного підрозділу Мукачівського державного дитячого притулку – дитячому притулку для калік – було відкрито терапевтичне відділення на період до 31 грудня 1941 р., але терміни автоматично продовжувалися аж до завершення війни (Мукачівський державний дитячий будинок, 1940–1942: 2).

Складні умови проживання та харчування вихованців в інтернатних закладах Підкарпаття стали однією з головних тенденцій досліджуваного періоду. До директора дер-



жавного дитячого будинку в м. Мукачево було зареєстровано численні звернення від окружних інтернатних інспекторів щодо ситуацій, які склалися в дитячих притулках, а особливо – у дитячих поселеннях. Прикладом може слугувати ситуація у дитячому поселенні сімейного типу в селищі Підгоряно (тепер Підгоряно є частиною м. Мукачево – М. Ч.), де керувала вдова Кондор, на вихованні якої перебували 26 вихованців із важкими фізичними та розумовими відхиленнями (анемією, ідіотизмом), а також із різними поведінковими девіаціями. Під час інспектування цього поселення було виявлено, що вихованці перебувають у вкрай виснаженому стані, майже голодують. На умови утримання (чистоту й порядок) і ставлення виховательки до дітей нарікань не було. Під час розмови із вдовою Кондор з'ясувалося, що їй не надавали в повному обсязі всі необхідні продукти харчування, і це призвело до такого становища. Адміністрація Мукачівського державного дитячого будинку неодноразово зверталася до місцевих органів влади, навіть до Міністра внутрішніх справ Угорщини, із проханням забезпечити належне виконання законів у контексті забезпечення вихованців дитячих притулків / поселень продуктами харчування (Мукачівський державний дитячий будинок, 1943: 1–2, 5–6). Через рік після розгляду цієї справи адміністрація Мукачівського державного дитячого будинку звернулася до управління житловим господарством у м. Мукачеві з проханням перемістити дитяче поселення сімейного типу вдови Кондор із Підгоряно в м. Мукачево, «ближче до головного відділення державного дитячого будинку, у чотирикімнатний будинок із надвірними спорудами, що залишився від євреїв» (Мукачівський державний дитячий будинок, 1943–1944: 16).

Фінансові труднощі спіткали не тільки державні інтернатні заклади, але й приватні та релігійні, зокрема греко-католицький сиротинець «Свята родина», про що свідчить переписка із греко-католицьким єпископом та Угорським Королівським Міністерством фінансів і засновником закладу А. Волошином, чиї кошти на банківських рахунках були конфісковані. Згодом, щоб хоч якось забезпечити діяльність інтернату, А. Волошин у переписці з єпископатом просить передати на потреби сиротинцю придбані ним у м. Хуст земельну ділянку та будівлю, в якому був розміщений сиротинець, передати за собівартістю греко-католицькій єпархії в м. Хуст. Отримані за це кошти греко-католицька єпархія повинна була передати на потреби сиротинця «Свята родина» (Правление

Мукачевской греко-католической епархии, г. Ужгород, 1941: 1–3).

Постійні зміни контингенту вихованців, а також зміни місця роботи працівниками державних дитячих будинків призвели до несвоєчасної та некоректної виплати заробітної плати вихователям. Для унормування цього питання директором центрального Угорського Королівського дитячого будинку в м. Будапешт було прийняте рішення, яке розповсюджувалося й на регіональні дитячі притулки, в т. ч. й на Мукачівський, щодо врегулювання цього питання. Із 1 квітня 1943 р. заробітну плату вихователям у сумі 28,50 пенге виплачувати не на початку, а наприкінці поточного місяця за останнім місцем працевлаштування (Мукачівський державний дитячий будинок, 1940–1942: 2).

Хроніка діяльності дитячого будинку для хлопців у м. Надь Севлюш (сучасна назва Виноградів – М. Ч.) засвідчує, що станом на 15 березня 1939 р. у дитячому будинку перебувало 120 вихованців (89 хлопців і 31 дівчина), котрі навчалися у п'яти класах школи. Щодо персоналу, то працівники, які працювали в закладі у чехословацький період і не склали присягу на вірність Угорщині, були звільнені, а на їхні місця прийшли інші. Навчання у школі велося угорською мовою. Наприкінці 1940–1941 навчального року весь педагогічний колектив був направлений на 8-денні курси до Будапешту. Починаючи з 1941–1942 н.р. кількох працівників (3 вчителів, лікаря, городника, сторожа) було мобілізовано, навіть навчальний рік довелося розпочати не з 1, а з 9 вересня, тому що в будівлі закладу перебували військові (Школьна хроніка, 1920–1965). Уплив воєнних дій став особливо відчутним у 1943 р. Так, архівні дані засвідчують, що ще у лютому 1943 р. директор дитячого будинку у м. Надь Севлюш звернувся до адміністрації державного дитячого притулку в м. Мукачево, щоб вона заздалегідь повідомила про можливе скорочення терміну навчального року. Насамперед це було пов'язано з тим, що не всі вихованці, які перебували в дитячому будинку, мали вади розумового розвитку, багато з них навчалися в місцевій народній початковій школі, тож їм потрібно було достроково здати річні іспити. Керівник закладу вважав, що «це важливо з огляду на соціалізацію дитини, адже, якщо вона матиме посвідчення про закінчення народної школи, в майбутньому на неї не казатимуть, що вона виховувалася у школі для розумово відсталих, і не піддаватимуть приниженню» (Мукачівський державний дитячий будинок, 1943: 61). У квітні 1943 р.



достроково припиняється освітній процес у будинку-інтернаті для розумово відсталих у м. Надь Севлюш і розглядається питання про його тимчасове закриття, про що зазначає директор – головний лікар Мукачівського державного дитячого будинку у своєму листі до Міністра внутрішніх справ Угорщини. Як зазначається у Шкільній хроніці, 1944–1945 навчальний рік у надьсевлюському дитячому будинку не розпочався взагалі, оскільки його будівлю зайняли військові (Шкільна хроніка, 1920–1965).

Починаючи з березня 1944 р. директором – головним лікарем Мукачівського державного дитячого будинку у зв'язку із запровадженням Угорщиною надзвичайного стану було видане розпорядження щодо створення бомбосховищ при головному корпусі інтернатного закладу, а також у його структурних підрозділах. Також спеціальним розпорядженням у всіх будівлях, які належали дитячому будинку, слід було вжити заходів щодо затемнення будівель із настанням вечірнього часу. Директор – головний лікар зобов'язав призначити відповідальних за цю справу, котрі неухильно мали виконувати приписи й несли персональну відповідальність за їх виконання (Мукачівський державний дитячий будинок, 1944: 5).

Та коли в 1944 р. радянські війська перейшли в наступ, закарпатські землі знову зазнали зміни територіальної належності, що відобразилося й на діяльності закладів інтернатного типу. Зокрема, нова влада приводила у відповідність до радянських стандартів діяльність усіх державних інституцій (економіки, освіти, медицини, соціальної опіки, культури тощо), не залишили осторонь і заклади інтернатного типу, які функціонували на території Закарпаття в першій половині ХХ ст. Зокрема, центральний заклад – Мукачівський державний дитячий будинок – у зв'язку з тим, що стара назва «не соответствует новым требованиям перестроенного института, ибо по новейшему он расширен на больше отделений по охране детей», змінив назву на «Державний дитячий притулок у Мукачеві» (Державний дитячий притулок, м. Мукачево, 1945: 2–4). Після перейменування Державного дитячого притулку та інвентаризації розпочинається перерозподіл його майна. Так, 3 жовтня 1945 р. виходить Постанова Народної Ради Закарпатської України «Про утворення соціальних закладів для інвалідів для дітей-калік», згідно з якою будинок для дітей-калік у Мукачеві з усіма прибудовами, обладнанням, господарством переходить у відання ресорту соціальної опіки Народної Ради Закарпатської України

для утворення в ньому будинку для інвалідів війни; а будинок для розумово відсталих дітей у Севлюші з усіма прибудовами, обладнанням, господарством переходить у відання ресорту соціальної опіки Народної Ради Закарпатської України для утворення в ньому будинку для інвалідів праці та престарілих пенсіонерів (Мукачівський державний дитячий будинок, 1944–1946: 4). Що стосується вихованців реорганізованих закладів, то діти, які мали особливо важкі фізичні та розумові відхилення, були переведені до головного корпусу Державного дитячого притулку, а решта – до інших дитячих притулків.

Зміни торкнулися і Державного закладу для глухонімих в Ужгороді. Так, у касовій книзі закладу, в якій фіксувалися фінансові надходження та витрати в діяльності закладу за період 1942–1944 рр., а також у журналі обліку продуктів за 1942–1944 рр. зазначено, що заклад згідно із розпорядженням відділу шкіл і народної освіти Народного комітету м. Ужгорода за № 241/1944 від 24 грудня 1944 р. закрито, і вся інформація щодо нього передана Уповноваженому Народної Ради із соціальної опіки (Державне заведення для глухонімих, 1945: 82). Тож нова влада вилучала фінансові документи про діяльність закладів інтернатного типу з метою їх перепідпорядкування та перепрофілювання виду їхньої діяльності. Зокрема, фінансове забезпечення всіх дитячих будинків на початку встановлення радянської влади здійснювалося Міністерством соціального забезпечення. Для виплати заробітної плати педагогічний, медичний і допоміжний персонал всіх закладів інтернатного типу зобов'язаний був заповнювати так звані «запитні листини» (Мукачівський державний дитячий будинок, 1944–45: 14), в яких чітко зазначалося місце роботи, посада, інформація про освіту та сімейний стан. Важливою була примітка, чи перебувала людина на цих посадах за угорського уряду, якщо була така примітка, то працівник вважався неблагонадійним.

### Висновки

Діяльність закладів інтернатного типу на Закарпатті періоду 1939–1944 рр. характеризується такими тенденціями: 1) згортанням практики інтернатної освіти у зв'язку з початком воєнних дій, що вплинуло на скорочення кадрового потенціалу та зменшення рівня матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу в інтернатних закладах; 2) поширенням впливу релігійних і громадських організацій (Ліги захисту дітей, «Левенте», «Угорець за угорця» та ін.). Перспективними напрямками подальших



історико-педагогічних досліджень закладів інтернатного типу є аналіз змісту їхньої освітньої та виховної діяльності, вивчення досвіду альтернативних форм інституційного догляду, які діяли в різні історичні періоди, тощо.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Державне заведення для глухонемих, г. Ужгород, 1945 р. Книга обліку продуктів за 1942–45 рр. ДАЗО. Ф. 779. Оп. 1. Спр. 239. Арк. 1–84.
2. Державний дитячий притулок, м. Мукачево, 1945 р. Переписка з Народною Радою Закарпатської України про переіменування дитячого притулку на «Державний дитячий притулок». ДАЗО. Ф. 1489. Оп. 2. Спр. 140. Арк. 1–4.
3. Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура: україномовний варіант українсько-угорського видання / під ред. М. Вегеша, Ч. Фединець; редкол.: Ю. Остапеч, Р. Офіцинський, Л. Сорко, М. Токар, С. Черничко; відп. за вип. М. Токар. Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2010. 720 с.
4. Магочій П.-Р. Народ нізвідки: ілюстрована історія карпаторусинів / пер. русинською мовою В. Падык. Ужгород: Вид-во В. Падыка, 2007. 120 с.
5. Мукачівський державний дитячий будинок, 1940–1942 рр. Розпорядження Міністерства внутрішніх справ Угорщини. ДАЗО. Ф. 1489. Оп. 1. Спр. 218. Арк. 1–10.
6. Мукачівський державний дитячий будинок, 1943 р. Переписка з Міністерством внутрішніх справ Угорщини про розміщення безнадзорних дітей в дитячих будинках. ДАЗО. Ф. 1489. Оп. 1. Спр. 227. Арк. 1–65.
7. Мукачівський державний дитячий будинок, 1943–1944 рр. Переписка з Міністерством внутрішніх справ Угорщини про діяльність Чинадіївського дитячого притулку та інше. ДАЗО. Ф. 1489. Оп. 1. Спр. 226. Арк. 1–18.
8. Мукачівський державний дитячий будинок, 1944 р. Переписка з Міністерством внутрішніх справ Угорщини про побудову бомбосховища при дитячому будинку. ДАЗО. Ф. 1489. Оп. 1. Спр. 239. Арк. 1–37.
9. Мукачівський державний дитячий будинок, 1944–1946 рр. Постанова Народної Ради Закарпатської України про утворення соціальних закладів для інвалідів війни і праці. ДАЗО. Ф. 1489. Оп. 2. Спр. 143. Арк. 1–8.
10. Мукачівський державний дитячий будинок, 1944–45 рр. Розпорядження Міністерства внутрішніх справ Угорщини. ДАЗО. Ф. 1489. Оп. 1. Спр. 235. Арк. 1–14.
11. Правление Мукачевской греко-католической епархии, г. Ужгород, 1941 г. Прошение Волошина Августа о перемещении Хустского церковного детского приюта в гор. Ужгород и сообщение епископа игумена монастыря Василия Великого в гор. Ужгороде об оказании материальной помощи регентским комиссаром Подкарпатской территории Хустскому приюту. ДАЗО. Ф. 151. Оп. 24. Спр. 529. Арк. 1–5.
12. Правление Мукачевской греко-католической епархии, г. Ужгород, 1943 г. Докладные записки

священника Волошина Августа и юрисконсульта епархии Свитанича о финансовых затруднениях Хустского детского приюта. ДАЗО. Ф. 151. Оп. 24. Спр. 894. Арк. 1–7.

13. Тернистий шлях до України: збірник архівних документів і матеріалів «Закарпаття в європейській політиці 1918–1919, 1938–1939, 1944–1946 рр.» / упор., передмова та покажчик О.Д. Довганича та О.М. Корсуна. Ужгород: ВАТ Видавництво «Закарпаття», 2007. 752 с.

14. Школьна хроніка: Рукопис. Виноградів, 1920–1965.

15. Fedinec Csilla. Iratok a Kárpátaljai Magyarok Történetéhez 1918–1944. Törvények, rendeletek, kisebbségiprogramok, nyilatkozatok. Somorja – Dunaszerda hely: Fórum Kisebbségi Intézet – Lilium Aurum Könyvkiadó, 2004. 663 ol.

### REFERENCES

1. State Institution for the Deaf and Dumb, Uzhhorod, 1945. Product Accounting Book for 1942–45 F. 779. Op. 1. Ref. 239. State Archives of the Transcarpathian region.
2. State Children's Orphanage, Mukachevo, 1945. Correspondence with the People's Council of Transcarpathian Ukraine on the renaming of the orphanage to the "State Children's Shelter". F. 1489. Op. 2. Ref. 140. State Archives of the Transcarpathian region.
3. Vehesh, M., Fedynets' Ch. (Ed.); Ostapets', Yu., Ofitsyns'kyy, R., Sorko, L., Tokar, M., Chernychko S. (Editorial board). (2010). *Transcarpathia 1919–2009: history, politics, culture*. Uzhhorod: Polygraphy Center "Lira".
4. Mahochiy, P.-R.; Padyak, V. (transl.). (2007). *People out of nowhere: an illustrated history of the Carpatho-Rusyns*. Uzhhorod: V. Padyak Publishing House.
5. Mukachevo State Orphanage, 1940–1942. Order of the Ministry of Internal Affairs of Hungary. F. 1489. Op. 1. Ref. 218. State Archives of the Transcarpathian region.
6. Mukachevo State Orphanage, 1943. Correspondence with the Ministry of Internal Affairs of Hungary on the placement of neglected children in orphanages. F. 1489. Op. 1. Ref. 227. State Archives of the Transcarpathian region.
7. Mukachevo State Orphanage, 1943–1944. Correspondence with the Ministry of Internal Affairs of Hungary on the activities of the Chinadiyiv Orphanage and more. F. 1489. Op. 1. Ref. 226. State Archives of the Transcarpathian region.
8. Mukachevo State Orphanage, 1944. Correspondence with the Ministry of Internal Affairs of Hungary on the construction of a bomb shelter at the orphanage. F. 1489. Op. 1. Ref. 239. State Archives of the Transcarpathian region.
9. Mukachevo State Orphanage, 1944–1946. Resolution of the People's Council of Transcarpathian Ukraine on the establishment of social institutions for war and labor invalids. F. 1489. Op. 2. Ref. 143. State Archives of the Transcarpathian region.
10. Mukachevo State Orphanage, 1944–45. Order of the Ministry of Internal Affairs of Hungary. F. 1489. Op. 1. Ref. 235. State Archives of the Transcarpathian region.
11. Board of the Mukachevo Greek Catholic Diocese, Uzhgorod, 1941. Voloshin August's request to move the



Khust church orphanage to the mountains. Uzhgorod and the message of the bishop hegumen of the monastery Basil the Great in the mountains. Uzhgorod on the provision of material assistance by the regent commissar of the Subcarpathian territory to the Khust shelter. F. 151. Op. 24. Ref. 529. State Archives of the Transcarpathian region.

12. Board of the Mukachevo Greek Catholic Diocese, Uzhgorod, 1943. Memoirs of the priest Voloshin Augustin and the legal adviser of the Diocese Svitanich about the financial difficulties of the Khust orphanage. F. 151. Op. 24. Ref. 894. State Archives of the Transcarpathian region.

13. Dovahnych, O.D., Korsun, O.M. (Compiler). (2007). The thorny path to Ukraine: a collection of archival

documents and materials “Transcarpathia in European politics 1918–1919, 1938–1939, 1944–1946”. Uzhhorod: Zakarpattia Publishing House OJSC.

14. School Chronicle: Manuscript. (1920–1965). Grapes.

15. Fedinec Csilla. (2004). Iratok a Kárpátaljai Magyarok Történetéhez 1918–1944. Törvények, rendeletek, kisebbségiprogramok, nyilatkozatok. Somorja – Dunaszerda hely: Fórum Kisebbségi Intézet – Lilium Aurum Könyvkiadó.

*Стаття надійшла до редакції 12.11.2020.*

*The article was received 12 November 2020.*



УДК 373:27-75:321.7(94)«19»  
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-91-3>

## **ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТІВ РЕЛІГІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В АВСТРАЛІЙСЬКИХ ШКОЛАХ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.**

Шевчук Андрій Васильович,  
аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти  
*Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка*  
a.shevchuk@ugi.edu.ua  
orcid.org/0000-0001-6328-6657

У статті проведено загальний огляд стану австралійської освіти в контексті викладання предметів релігійного спрямування, зроблено історичний огляд системи освіти з часу заселення материка, окреслено ключові переміни, які відбувалися в австралійському суспільстві щодо переосмислення місця предметів духовного спрямування у державній навчальній програмі. Визначено й описано основні причини, що призвели до трансформації розуміння важливості викладання релігії у державних закладах освіти, а саме: демографічні зміни, які відбулися в австралійському суспільстві після Другої світової війни та спричинили необхідність виховання у громадян розуміння та поваги до носіїв різних вірувань і цінностей і формування в учнів культурного плюралізму, що є визначальною характеристикою та вимогою демократичного суспільства; перехід від катехитичних до власне педагогічних підходів у викладанні предметів духовного виховання, головною цінністю яких було формування в учнів здатності виявляти позитивний вплив релігії на розвиток суспільства, розуміти особливості основних церковних традицій і виховувати толерантність і почуття поваги до всіх релігій як носіїв і провайдерів загальнолюдських цінностей. Указано на результат переосмислення австралійським суспільством важливої ролі вивчення релігії для розвитку демократичної держави, що призвело до практики вивчення відповідних предметів духовного спрямування у державних школах і дало учням змогу отримувати знання і вміння внаслідок опанування доктрин різноманітних релігійних віровчень. Зроблено огляд можливостей та умов для викладання релігії в освітніх закладах Австралії представниками релігійних конфесій, принципів вибору змісту програми предмету духовного спрямування та критеріїв її оцінювання шкільною адміністрацією, а також відзначено принцип збереження демократичних прав батьків та учнів, що полягає у свободі вибору предметів такого типу.

У статті зроблено припущення, що досвід викладання уроків релігії у державних школах Австралії може бути цінним на сучасному етапі розвитку української освіти в контексті впровадження предметів духовно-морального спрямування в освітній процес загальноосвітніх шкіл.

**Ключові слова:** *Австралія, релігійна освіта, демократія, поліконфесійність, полікультурність, культурний плюралізм, державні школи, вивчення релігії, катехитичні підходи, педагогічні підходи.*

## **TEACHING SUBJECTS OF RELIGIOUS DIRECTION IN AUSTRALIAN SCHOOLS WITHIN SECOND PART OF XX CENTURY**

Shevchuk Andrii Vasylovych,  
Postgraduate Student at the Department of Pedagogy  
and Educational Management  
*Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University*  
a.shevchuk@ugi.edu.ua  
orcid.org/0000-0001-6328-6657

The article contains general review of the state of Australian education in context of teaching subjects of religious direction; historical review of system of education is done, since the times of land settlement of the continent; key changes that happened in Australian society regarding reinterpretation of the place of subjects of spiritual direction in the educational state program were highlighted. Key reasons the caused the transformation of understanding of importance of teaching religion in state educational establishments are defined and described, these are demographical changes that happened in Australian society after the World War II and eventually led to necessity of upbringing the ability of understanding and respect of citizens towards the representatives of different beliefs and values, forming cultural pluralism in pupils of these schools, which is the determinative feature and demand towards democratic society and transformation from catechistic approaches towards pedagogical approaches in teaching subjects of spiritual upbringing, which had its main feature in forming the pupil's ability to manifest positive influence of religion for the development of the society; to understand peculiarities of basic church



traditions and educate tolerance and sense of respect for all religions as representatives and providers of all-human values. Result of rethinking by Australian society for the important role of religion for the democratic development of the state is indicated, which led to the practice of studying according subjects of spiritual direction in state schools, having given for the pupils the chance to receive knowledge and abilities as result of studying miscellaneous religious beliefs. The review is done regarding opportunities and conditions for teaching religion in educational establishments of Australia by representatives of religious confessions; principles of choice of the content of program of subject of spiritual direction and criteria for its estimation by school administration and also the keeping of democratic rights of parents and pupils, that content the freedom of choice towards of subjects of this kind are noted. The article contains the presumption that the experience of teaching subjects of spiritual direction can be valuable for Ukrainian education at modern stage of its development in the context of value-directed education of pupils of secondary schools.

**Key words:** *Australia, religious education, democracy, multi-confession, multi-culture, cultural pluralism, state schools, teaching religion, catechistic approaches, pedagogical approaches.*

## Вступ

Традиційно викладання релігії у школах Австралії обмежувалося церковними або незалежними школами, оскільки державна освіта в Австралії мала статус (і цілком йому відповідала) «вільної, світської та обов'язкової» (Dictionary of Educational History, 2014). Проте із часом ситуація почала змінюватися, і цьому сприяло поглиблення розуміння важливості виховання молодого покоління через прищеплення йому загальнолюдських цінностей, а також виникнення нових освітніх підходів, що дозволило запровадити вивчення релігії для учнів державних шкіл. Були запропоновані ідеї стосовно динамічних підходів викладання предметів духовного спрямування, які отримали схвальний відгук у педагогів і призвели до популяризації релігійних предметів. Вважаємо, що досвід австралійської освіти є актуальним для сучасної української освіти, яка потребує залучення передових методик для викладання предметів духовного виховання у школі.

### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Починаючи з 90-х рр. в Україні почалося поступове впровадження викладання предметів релігійного спрямування. За цей час були створені навчальні програми, і в українських державних школах з'явилася практика викладання предметів «Основи християнської етики», «Християнська етика» тощо. Процес викликав багато питань, пов'язаних із доцільністю такої діяльності, яка є результатом співпраці релігійних організацій і держави у сфері освіти, враховуючи той фактор, що українське законодавство утверджує принцип відокремлення церкви від держави та проголошує свободу совісті громадян, котрі є носіями різних цінностей і вірувань. Ці та інші причини зумовили необхідність вивчення закордонного досвіду тих країн, які мають довгу і плідну історію такого типу відносин, із метою його контекстуалізації та застосування в системі української освіти.

Вивченням питань впровадження предметів релігійного спрямування займалися вітчизняні та зарубіжні педагоги та релігієзнавці М. Васін, С. Здіорук, В. Жуковський, М. Палінчак, К. Писенка, І. Понкіна, Ю. Решетников, Л. Філіпович та ін., беручи до уваги практику інших країн. У контексті їхніх досліджень, а також робіт науковців І. Балицької, А. Волкової, Т. Козлової, С. Корешкової, Т. Парфенюк, А. Сбруєвої та ін., які торкалися у своїх дослідженнях окремих аспектів стану австралійської освіти, вважаємо за доцільне звернути увагу на багаторічний досвід викладання предметів релігійного спрямування у державних школах Австралії, що може бути цінним для розвитку української освіти за сучасних умов на етапі реформування та пошуку тих форм і методів, які відповідатимуть стану суспільства, його викликам і потребам.

**Мета статті** полягає у розкритті досвіду викладання предметів релігійного спрямування у школах Австралії у другій половині ХХ ст.

### 2. Методологія та методи

Для досягнення поставленої мети було застосовано методи науково-педагогічного дослідження: аналізу наукової літератури, синтезу отриманої інформації, порівняння, узагальнення та систематизації вивченого матеріалу для формулювання висновків.

### 3. Результати та дискусії

Історія викладання релігійних предметів у школах Австралії унікальна. Першими освітніми закладами на континенті були християнські школи, засновані Англійською церквою (Церквою Англії) у NSW (Новому Південному Уельсі) відразу після британського поселення в кінці 1700-х рр. Безкоштовні «благодійні школи», керовані іншими конфесіями, розпочали свою діяльність у наступні десятиліття. Існувало також кілька приватних комерційних шкіл, котрі надавали освіту хлопчикам середніх класів, і заклади, які навчали дівчаток етикету, мистецтва та «гречних манер». Вони не включали в навчальну програму релігійних





настанов, що, як передбачалося, слід було отримати вдома або в церкві (Barcan, 1980: 403–408). Тому наміри держави у 1820-х рр. створити неконфесійні національні школи для всіх учнів незалежно від віросповідання батьків були засуджені католицькою та англійською церквами, унаслідок чого релігійні школи, керовані церковними організаціями, залишалися основними провайдерами освіти до 1840-х рр., коли була встановлена подвійна система деномінаційних і державних шкіл.

1872 р. Вікторія стала першим австралійським штатом, який прийняв Закон про освіту – про безкоштовну світську державну освіту; інші штати зробили це протягом наступних двох десятиліть. До прикладу, у Новому Південному Уельсі Закон про державну освіту 1880 р. зазначав, що все навчання має бути «світською настановою», але також вказував, що «загальнорелігійне» навчання може здійснюватися доти, поки воно не набуде відтінку догматичного чи полемічного богослов'я. Цікаво, що цей закон давав учням змогу вивчати релігію, але Католицька Церква була проти того, щоб освіта контролювалася світською владою, і тому продовжувала створювати окремі школи, де викладання релігії здійснювалося з використанням конфесійного підходу відповідно до основ її релігійної традиції. Архієпископ Сіднея Вон, намагаючись відмовити батьків-католиків віддавати своїх дітей до державних шкіл, засудив «принципи секулярної освіти», говорячи, що державні школи є «майданчиками майбутньої аморальності, невірства та беззаконня» (Australian Dictionary of Biography, 1976).

Прийняття подібних законів прискорило процес відокремлення державних шкіл від церковних (незалежних) і фактично зробило неможливим загальне викладання релігії в державних школах, а також фактично завершило процес формування системи освіти Австралійського Союзу, яка включала в себе кілька сегментів:

- державні заклади освіти;
  - школи, керовані Католицькою церквою;
  - незалежні школи, засновниками яких здебільшого були інші релігійні організації.
- Відповідно, викладання релігійних предметів велося насамперед у освітніх закладах, що мали конфесійну природу, а державні школи не включали до свого навчального плану предметів релігійного спрямування, цілком відповідаючи світській сутності.

Ситуація почала змінюватися у другій половині ХХ ст. завдяки суспільним процесам, зумовленим такими факторами:

1. Високий рівень еміграції після Другої світової війни вплинув на австралійське суспільство, яке набуло вигляду полікультурності.

2. Бажання покращення стану викладання предметів релігійного спрямування та розвиток педагогічної думки спричинили зміни в підходах навчання та появи нових методів.

Саме на цих двох чинниках ми зосередимо увагу в нашій статті.

Ентоні Поттс, викладач освіти в університеті Аделаїди, серед факторів, які змінили картину австралійського суспільства у другій половині ХХ ст., звертає увагу на те, що іміграційний процес створив культурно неоднорідне суспільство, у якому всі групи прагнули зберегти свою ідентичність, культуру та цінності, а також відчувати толерантне ставлення до своїх поглядів і вірувань (Potts, 2000). Як наслідок, Австралія постала як мультикультурне суспільство із досить складною реальністю, адже питання, що насамперед стоїть перед усіма такими соціумами, полягає в тому, наскільки вони цінують плюралізм, тобто здатність громадян суспільства толерантно ставитися до людей із принципово іншими віруваннями та цінностями. Лаура Б. Перрі стверджувала, що плюралізм є «визначальною характеристикою і справді вимогою демократії та поширюється на всі соціальні інститути, включаючи освіту» (Perry, 2009: 428). І, як зазначав Брайан Кріттенден, суспільство не може цінувати й розвивати плюралізм і водночас намагатися запобігти поширенню різних переконань і цінностей людей за допомогою витіснення останніх із освітнього процесу в державних школах (Crittenden, 1988). Науковці та педагоги продовжували дотримуватися думки, що головним і надзвичайно важливим для діяльності державних шкіл було те, що система державної освіти залишалася світською, й учні таких закладів не повинні отримувати релігійні настанови усупереч побажанням своїх батьків, оскільки в державній школі жодна релігія не повинна мати привілей перед будь-якою іншою, однак відзначили, що характер секуляризму в Австралії помітно змінився з часу появи державних шкіл. Світська державна освіта спочатку була задумана як нейтральна та всеосяжна щодо релігії, коли всі релігійні традиції поважали однаково, та з часом термін «світський» набув антирелігійного забарвлення, у чому почав суперечити самій суті толерантності. Розмарі Саломоне стверджувала, що толерантність повинна бути двосторонньою вулицею між меншостями та цінностями більшості, «де підсумок вста-



новлюється на взаємності та не примусі» (Salomone, 2001: 224). І тому в контексті зазначених чинників австралійське суспільство дозріло до переконання, що, враховуючи досить високий рівень релігійності громадян, вивчення релігії у державних школах допоможе краще розуміти культурні особливості різних соціальних груп, щоб приймати і поважати їх, а також розуміти важливість загальнолюдських цінностей, які є значущими для кожної релігійної деномінації. Як наслідок, дедалі більша кількість державних шкіл почала включати у свій навчальний план предмети релігійного спрямування. Активно посприяла цьому процесу переміна у навчальних підходах, які лежали в суті релігійної освіти, на що ми також звертаємо увагу, відзначаючи другий фактор, який вплинув на зміну ситуації щодо викладання релігійних предметів у державних школах Австралії зазначеного періоду.

Принципи вивчення релігії, опираючись на дві основні парадигми, можуть бути підґрунтям розрізнення двох підходів релігійної освіти: 1) передання релігійної традиції (катехитичних) та 2) отримання знань (академічних, наукових). Катехитичні методи, розвинуті із теологічної перспективи, ставили перед собою ціль передусім залучити молодих людей до певної церковної традиції та спільноти, зазвичай релігійної деномінації, яка була засновником й основним спонсором школи. Такі методи були покликані переконувати, перетворювати або зміцнювати посвяченість певній релігійній традиції (Lovat, 2009). Вони включали в себе догматичний, керигматичний та антропологічний підходи. Незважаючи на відмінність один від одного, всі вони більшою чи меншою мірою відповідали догматичному способу навчання, але починаючи із 80-х рр. ХХ ст. відбувається певний перехід від катехитичного до власне педагогічного типу викладання релігії. Прикладом того став «Загальнохристиянський практикум», який належав до катехитичного типу, але зайняв місце своєрідного містка до активного впровадження орієнтованого на знання принципу, що полягав у передачі інформації про релігійну традицію чи про релігію як культурний феномен із використаними педагогічними стратегіями. Унаслідок подальшого розвитку з'явилися феноменологічний і типологічний підходи, які знаходилися виключно у сфері орієнтованої на знання парадигми. Їхніми особливостями було те, що головною ціллю стало навчання учнів, а не виховання релігійної відповідальності молодих людей. Ці підходи використовували через переконання,

що релігія може вивчатися із нейтральної перспективи. Метою такого принципу було формування вміння учнів визначати вплив релігії на суспільство. Кожне віровчення мало бути представлене із відповідною повагою, щоб учні могли розвивати в собі толерантне ставлення до всіх релігій, цінуючи їх як невід'ємну частину полікультурного суспільства.

Цей підхід мав такі переваги: він дав учням змогу отримувати знання і вміння унаслідок вивчення різноманітних релігійних традицій. Із такої, більш наукової, перспективи учні мали вивчати предмет за допомогою дослідження елементів релігії: Святого Писання, церковних обрядів, символів, життя відомих релігійних діячів, історії храмів і служіння священників, що сприяло глибшому розумінню суті релігійної традиції та її місця у суспільних процесах.

Враховуючи педагогічність і науковість таких підходів, вивченню релігії почали надавати дедалі більше можливостей у державних школах. Унаслідок зазначених вище змін і тенденцій наприкінці ХХ ст. кожен штат і територія Австралії (Квінсленд, Новий Південний Уельс, Тасманія, Вікторія, Південна Австралія, Західна Австралія, Австралійська столична територія та Північна територія) прийняли положення про конфесійну релігійну освіту. Відповідно до прийнятих умов конфесійне релігійне навчання могло здійснюватися в державній школі, якщо релігійна організація чи конфесія здатні забезпечити викладання щотижневого уроку. Церковні працівники або їхні акредитовані представники здебільшого були єдиними людьми, яким дозволялося проводити уроки релігійного спрямування. Конфесійні інструктори були зазвичай волонтерами з певної релігійної організації та не завжди отримували для цього відповідну офіційну освіту, використовуючи досвід, здобутий у проведенні подібних уроків у контексті церковних заходів. У деяких школах була запропонована «загальна» програма, яка мала християнську природу й була розроблена таким чином, що учні католицької, англіканської, лютеранської та уніатської церков могли перебувати на одному уроці, почуваячись комфортно у царині доктринальних питань. Учні відвідували предмети релігійного спрямування лише в тому разі, якщо їхні батьки чи опікуни надали письмовий дозвіл. У разі їхньої незгоди школярів перебували під наглядом інших вчителів в окремому місці протягом часу проведення відповідного уроку, який зазвичай тривав від тридцяти до шістдесяти хвилин і відбувався один раз на тиждень.



Підсумовуючи основні положення, зроблені в кожному штаті для забезпечення релігійної освіти в державних школах, можна виокремити такі спільні принципи (Goldburg, 2008: 243–245):

- програми, які використовували представники релігійних організацій, повинні передусім отримати схвалення шкільних асоціацій;

- батьки повинні бути повністю проінформовані та надавати відповідне клопотання щодо відвідування уроку релігійного спрямування;

- релігійним конфесіям, що проводять відповідні предмети, слід поводитися чесно і справедливо щодо інших віровчень.

У деяких штатах конфесійні програми релігійних предметів повинні бути відповідати стандартам, установленим державним органом.

Наприклад, у Тасманії діяли такі принципи:

- релігійні навчальні програми проходили перевірку на сумісність із практикою школи в межах цінностей і цілей шкільної програми, принципів навчання, викладання й оцінювання, які використовували викладачі закладу, загальноприйнятих педагогічних підходів, що застосовувалися в школі, і відповідних очікувань щодо розвитку учнів різних вікових груп;

- сам процес подання заявки та затвердження релігійних навчальних програм мав недискримінаційний характер і справедливо застосовувався до різних конфесій;

- програми предметів релігійного спрямування містили контент, що виражав повагу та визнавав різноманітність вірувань людей;

- представникам конфесій, які надавали уроки релігійного спрямування, дозволялося передавати особисті переконання, але подібна практика не повинна була мати характер прозелітизму.

Директор освітнього закладу отримав право та мав зобов'язання проводити оцінку того, чи можлива реалізація програми в межах організаційних та управлінських ресурсів школи, тому урок релігійного спрямування не завжди проходив щотижня, а, наприклад, відбувався один раз протягом визначеного періоду. Якщо у закладі освіти не було передбачено проведення предмету такого типу, батьки мали право обговорити з директором питання щодо залучення представників своєї конфесії до проведення уроку релігійного виховання у школі.

У Квінсленді додаткове положення стосувалося викладання Біблії та створювало можливості організувати півгодинні

щотижневі уроки вивчення Біблії. Такий предмет проводився класним керівником і не мав містити навчання відмінних принципів чи доктрин будь-якої релігійної конфесії без відповідних пояснень чи довідкової інформації.

Також слід звернути увагу на прийняття програми шкільного капеланства, яка мала на меті допомогти школам і громадам підтримувати духовне благополуччя своїх учнів. Така опіка включала в себе знання щодо етики, цінностей, стосунків, духовності та релігійних питань, а також надання душепідключальної допомоги та посилення взаємодії з місцевою громадою. На першому етапі втілення цієї програми очікувалося, що шкільні капелани повинні бути кваліфікованими викладачами загальної освіти, але не було визначено мінімальний рівень відповідної освіти, необхідної для акредитації капелана. Також не існувало жодних положень про кваліфікацію в галузі релігієзнавства або релігійної освіти, тому капелану потрібно було лише затверджувати релігійну програму. Від згаданих працівників очікувалося, що вони надаватимуть загальну релігійну, особисту пораду та підтримку всім учням і персоналу незалежно від їхньої релігійної належності незалежно від їх релігійних переконань. Шкільні капелани не могли надавати послуги, для яких вони не мали відповідної кваліфікації, наприклад, проводити психологічне тестування або медичний огляд і надавати відповідні рекомендації. Основними завданнями у діяльності капелана була підтримка учнів у їхньому духовному розвитку, надання релігійних, ціннісних та етичних настанов і допомога у зверненні до відповідних спеціалізованих організацій та установ, які пропонували відповідну кваліфіковану допомогу.

#### **Висновки**

Отже, унаслідок розвитку австралійського суспільства та системи освіти другої половини ХХ ст. відбулися зміни у викладанні уроків релігійного спрямування у державних школах, які полягали в переосмисленні місця предметів такого типу в освітній практиці закладів, що стало відповіддю на соціальні трансформації, пов'язані із демографічними процесами, які сприяли формуванню полікультурності суспільства, та розвитком педагогічної думки, що відобразилося на виникненні нових підходів у викладанні предметів релігійного спрямування. Як наслідок, кожна церковна традиція чи релігійна сім'я отримала право мати представництво у школі чи отримати відповідне навчання для своїх дітей. Така практика мала на меті виховання високого



рівня толерантності, враховуючи поліконфесійність австралійського суспільства, а також була ознакою високого рівня демократичності країни.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Dictionary of Educational History in Australia and New Zealand. URL: <http://dehanz.net.au/entries/free-compulsory-secular-education-acts/> (дата звернення: 02.11.2020).
2. Barcan A. A History of Australian Education. Melbourne : Oxford University Press, 1980. P. 403–408.
3. Australian Dictionary of Biography. URL: <http://adbonline.anu.edu.au/biogs/A060349b.htm> (дата звернення: 02.11.2020).
4. Potts A. Public and private schooling in Australia – Historical and contemporary considerations. The Institute of Historical Research (IHR), School of Advanced Study, University of London, 18 July 2000.
5. Perry Laura B. Conceptualising Education Policy in Democratic Societies. *Educational Policy*. 2009. Vol. 23 (3). P. 428.
6. Crittenden B. Parents, the State and the Right to Educate. Melbourne, Melbourne University Press, 1988. P. 130.
7. Salomone R. Common education and the democratic ideal. *Diane Ravitch and Joseph P. Viteratti (eds.), Making Good Citizens: Education and Civil Society*. New Haven, Connecticut : Yale University Press, 2001. P. 224.
8. Lovat T. What is This Thing Called Religious Education? Terrigal, David Barlow Publishing, 2009. 108 p.
9. Goldburg P. Teaching Religion in Australian Schools. *The History of Religions and Religious Education*. 2008. Vol. 55 (2/3). P. 241–271.

#### REFERENCES

1. Dictionary of Educational History in Australia and New Zealand. URL: <http://dehanz.net.au/entries/free-compulsory-secular-education-acts/> [In English].
2. Barcan A. (1980). A History of Australian Education. Melbourne: Oxford University Press, 403–408. [In English].
3. Australian Dictionary of Biography. URL: <http://adbonline.anu.edu.au/biogs/A060349b.htm> [In English].
4. Potts A. (2000). Public and private schooling in Australia – Historical and contemporary considerations. The Institute of Historical Research (IHR), School of Advanced Study, University of London, 18 July. [In English].
5. Perry Laura B. (2009). Conceptualising Education Policy in Democratic Societies. *Educational Policy*, Vol. 23 (3), 428. [In English].
6. Crittenden B. (1988). Parents, the State and the Right to Educate. Melbourne, Melbourne University Press, 130. [In English].
7. Salomone R. (2001). Common education and the democratic ideal, in Diane Ravitch and Joseph P. Viteratti (eds.), *Making Good Citizens: Education and Civil Society*. New Haven, Connecticut: Yale University Press, 224. [In English].
8. Lovat T. (2009). What is This Thing Called Religious Education? Terrigal, David Barlow Publishing, 108 p. [In English].
9. Goldburg P. (2008). Teaching Religion in Australian Schools. *The History of Religions and Religious Education*, Vol. 55 (2/3), 241–271. [In English].

*Стаття надійшла до редакції 10.11.2020.  
The article was received 10 November 2020.*



## СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 796.011.3:159.947.5:796.5

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-91-4>**ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ МОТИВАЦІЇ ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ  
ДО ЗАНЯТЬ СПОРТИВНИМ ТУРИЗМОМ РІЗНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ**

Грабовський Юрій Антонович,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання  
*Херсонський державний університет*  
turik56.ua@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-1854-5928

Городинська Інна Володимирівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання  
*Херсонський державний університет*  
innagorod1969@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-2111-9161

У статті розглядаються питання особливостей мотивації юних туристів до занять спортивним туризмом різної спрямованості. Низький рівень рухової активності учнівської молоді зумовлює пошук форм залучення дітей до занять різними видами фізичної культури й спорту. Суттєвий вплив на вдосконалення фізкультурно-спортивної роботи й підвищення її результативності має врахування педагогами мотивів дітей до занять. На основі аналізу наукової літератури визначено, що спортивний туризм розвивається за двома пов'язаними, але самостійними напрямками: організація та проведення спортивних походів та організація та проведення змагань із видів туризму. Спортивні походи здійснюються відповідно до нормативів. Як відзначає більшість дослідників, така діяльність має великі можливості у вихованні й розвитку дітей. Змагання з видів спортивного туризму передбачають уніфіковане порівняння вмінь і навичок подолання природних (або штучних) перешкод під час проходження дистанцій певної складності. Останнім часом спостерігається ситуація, коли юні туристи під керівництвом педагога спеціалізуються в певній спрямованості спортивного туризму, тобто готуються та беруть участь у змаганнях із видів туризму, або тільки готуються та здійснюють спортивні походи. Мета статті – визначення особливостей мотивації юних туристів до занять спортивним туризмом різної спрямованості. На основі аналізу наукової літератури визначено, що мотивація до занять різними видами спортивного туризму залежить від віку, статі, типу вищої нервової діяльності, стажу занять спортивним туризмом. Діти найчастіше віддають перевагу таким мотивам: отримання задоволення від занять, приємне проведення часу, отримання нових знань, умінь і навичок, розвиток фізичних якостей, а також укріплення здоров'я. Використовуючи метод анкетування, визначено пріоритети мотивів юних туристів залежно від спрямованості спортивного туризму. Отримані дані підтвердили висновки науковців щодо пріоритету мотивів, але юні туристи, основним видом діяльності яких є участь у спортивних походах, віддають перевагу мотиву естетичного задоволення та гострих відчуттів, а учасники спортивних змагань із видів туризму – мотиву фізичної досконалості. Крім того, суттєве значення для учасників походів мають мотиви спілкування, пізнання, придбання корисних для життя умінь і знань, а для учасників змагань – потреба в схваленні, підвищенні престижу. З метою формування гармонійної особистості керівникам туристських гуртків необхідно використовувати різну спрямованість спортивного туризму під час організації занять.

**Ключові слова:** спортивні походи, змагання з видів спортивного туризму, юні спортсмени-туристи, мотив до занять.



## PECULIARITIES OF MOTIVATION OF YOUNG ATHLETES TO VARIETIES OF SPORTS TOURISM

Hrabovskyi Yurii Antonovych,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Theory  
and Methods of Physical Education

*Kherson State University*

turik56.ua@gmail.com

orcid.org/0000-0002-1854-5928

Horodynska Inna Volodymyrivna,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Theory  
and Methods of Physical Education

*Kherson State University*

innagorod1969@gmail.com

orcid.org/0000-0002-2111-9161

The article considers the peculiarities of motivation of young tourists to engage in a variety of sports tourism. The low level of physical activity of youth stipulates the search for forms of involvement of children in various types of physical culture and sports. Teachers' motives for classes have a significant impact on the improvement of physical culture and sports work and increase its effectiveness. Based on the analysis of the scientific literature, it is defined that sports tourism develops in two interrelated but independent areas: the sports trips and the competitions in tourism. Sports trips are carried out in accordance with regulations. As most researchers note, such activities have a great potential in the upbringing and development of children. Competitions in sports tourism involve a unified comparison of skills and abilities to overcome natural (or artificial) obstacles passing distances of a certain complexity. It has recently been observed that young tourists, under the guidance of a teacher, specialize in a particular area of sports tourism, that in its turn means preparation and participation in competitions in tourism, or just prepare and take sports trips. The purpose of the article: to identify the characteristics of motivation of young tourists to engage in a variety of sports tourism. Based on the analysis of the scientific literature, it is defined that the motivation to engage in various types of sports tourism depends on age, gender, type of higher nervous activity, experience of sports tourism. Children often prefer motives: enjoyment of activities, pleasant pastime, gaining of new knowledge, skills and abilities, development of physical qualities and also strengthening of health. Using the method of questionnaires, it is defined that the priorities of the motives of young tourists depend on the direction of sports tourism. The data confirmed the conclusions of scientists on the priority of motives, but young tourists, whose main activity is going camping, hiking, taking sport trips prefer the motive of aesthetic pleasure and thrills, whereas participants of sports competitions in tourism highlight the motive of physical perfection. In addition, the motives for communication, cognition, gaining of useful skills and knowledge are essential for the campers, while the participants of the competitions are in need of approval and increasing prestige of individual. In order to form a harmonious personality, the leaders of tourist clubs need to use different directions of sports tourism organizing classes.

**Key words:** *camping, hiking, competitions in sports tourism, young athletes of tourism, motive for classes.*

### Вступ

У сучасний час у нашій державі існує проблема суттєвого зниження рухової активності учнівської молоді. За статистичними даними Міністерства молоді й спорту України кількість дітей, що займалась спортом на базі дитячо-юнацької спортивної школи у 2018 р., становила 470 425 осіб, а у 2019 р. – 460 175. Це на 2,18 % менше. Також зменшилась кількість дітей, що займалась фізкультурно-оздоровчою діяльністю в закладах позашкільної освіти з 126 662 у 2018 р. до 125 631 у 2019 р. (зменшення на 0,8 %) (Україна спортивна – 2019). Це опосеред-

ковано впливає на збереження та укріплення здоров'я дітей та юнацтва.

Учні сучасних закладів освіти стикаються з низкою труднощів, пов'язаних зі збільшенням навчального навантаження, проблемами в соціальному й міжособистісному спілкуванні, невисокою руховою активністю тощо. За даними опитування, проведеного в рамках дослідження А. Мандюк, в Україні тільки 33 % підлітків 12–14 років залучені до організованих занять спортом і руховою активністю, 32,3 % таких – серед 15–17літніх. Водночас в Європейських державах цей показник досягає 50–83 % (Мандюк, 2018). Одним із факторів залучення школярів до



фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності є формування позитивної мотивації до різних видів рухової активності.

### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Натепер існує багато засобів і різних видів діяльності, спрямованих на покращення рухової активності школярів. Серед них чинне місце займає спортивний туризм. Особливістю такого виду спорту є те, що він за умови правильної організації володіє суттєвим оздоровчим ефектом завдяки таким чинникам: тренування та змагальна діяльність здійснюється в природних зонах; спортсмени в основному виконують циклічні вправи не високої інтенсивності й отримують дозоване навантаження залежно від індивідуальних особливостей, рівня підготовленості й іншого. Тому не дивно, що багато дослідників поряд із терміном «спортивний туризм» застосовують термін «спортивно-оздоровчий» («оздоровчо-спортивний») туризм (В. Дехтяр, 2002 р.; В. Ганопольський, 2004 р.; С. Фокін, 2006 р.; В. Шевякова, В. Бакурідзе-Маніна, М. Радзецький, 2012 р. та інші). Крім того, спортивний туризм має велику пізнавальну й виховну цінність, сприяє всебічному й гармонійному розвитку людини, а також зниженню психологічного напруження. Учені відзначають, що заняття спортивним туризмом сприяють соціалізації особистості школярів (Н. Базилович, 2010 р.), їх патріотичному й моральному вихованню (Т. Троценко, 2010 р., С. Оришко, 2013 р.; Л. Онішук, 2014 р.; О. Горбонос-Андроннова, 2017 р. та інші), екологічному вихованню (А. Король, 2004 р.; Г. Литовченко, О. Буланов, В. Рябов, 2005 р. та інші). Особливості впливу занять туризмом на розумову й фізичну працездатність школярів розглядаються в дослідженнях Є. Рут (2004 р., 2005 р.). Багато дослідників відзначають суттєвий вплив туризму на формування здорового способу життя, підвищення рухової активності (В. Серебрій, 2004 р.; В. Шевякова, 2012 р. та інші).

Спортивний туризм згідно з правилами змагань здійснюється за двома пов'язаними, але самостійними напрямками. Це участь спортсменів-туристів у змаганнях із видів спортивного туризму й змагання зі спортивних походів. Метою змагань із видів спортивного туризму є уніфіковане порівняння спортсменів у технічній і тактичній майстерності подолання природних перешкод на коротких, довгих і комбінованих дистанціях (Спортивний туризм, 2008).

Змагання туристських спортивних походів проводяться з метою підвищення технічної та тактичної майстерності проходження

походів різної складності, але також сприяють вихованню патріотизму, колективізму, формуванню шанобливого ставлення до пам'яток історії, культури й природи (Спортивний туризм, 2008: 12).

Туризм давно став частиною життя багатьох людей і, не зважаючи на доступність і значущість, цим видом спорту займається незначна кількість дітей. Ураховуючи позитивний вплив спортивного туризму на розвиток і формування різних сторін та особистості, перед дослідниками постає питання детальнішого вивчення особливостей спортивного туризму з метою залучення учнівської молоді до занять. Основою вибору напряму й виду будь-якої діяльності є мотивація особистості. Тому **мета** нашого дослідження полягає у визначенні особливостей мотивації юних туристів до занять спортивним туризмом різної спрямованості.

Мотивація має високу значущість у будь-якій діяльності людини. Особливо велике значення мотивації в спорті, бо не можливо досягнення високого результату в ситуації жорсткої конкуренції з іншими спортсменами. Класична структура мотивації за ступенем значущості (А. Маслоу, 1954 р.) характеризується наявністю в людини потреб різного рівня: потреба в самовираженні; потреба у визнанні й повазі, потреба в належності до соціальної групи, потреба в безпеці й упевненості в майбутньому, фізіологічні потреби. Згідно із сучасною теорією класифікації мотивації можна зазначити, що ступені значущості потреб залежать від рівня вихованості, набутих знань і в цілому від розвитку інтелекту. Певну корекцію в структуру потреб здійснює вік людини. Відомо, що підлітковий вік характеризується виникненням і розвитком нових потреб: у самоствердженні, в неформальному спілкуванні, в «дорослості» тощо. Це необхідно враховувати під час дослідження мотивації.

Дослідження мотивації до занять спортом проводились багатьма вченими. Так, вивчаючи мотивацію до занять фізичною культурою та спортом школярів 5-11-х класів, Г. Безверхня звертає увагу, що мотивація змінюється залежно від віку, статі, типу вищої нервової діяльності, місця проживання. Водночас дослідницею були визначені пріоритетні мотиви: «зміцнення здоров'я (51 %), удосконалення форми тіла (42 %), досягнення високого спортивного результату (24 %), спілкування з друзями й активний відпочинок (18–19 %)» (Безверхня, 2004).

Досліджуючи формування інтересу й мотивації до занять фізичною культурою



старших школярів, В. Щирба відзначає, що домінівними мотивами в старших школярів є бажання поліпшити фігуру (38 %), зміцнення здоров'я (29 %), самоствердження, розвиток морально-вольових якостей (11 %). Водночас 57 % опитаних частково задоволені заняттями з фізичної культури в школі, 34 % задоволені повністю та 9 % вважають, що заняття фізичною культурою не відповідають потребам. Більшість старшокласників (69 %) позитивно ставляться до позаурочних форм занять – участі в походах, екскурсіях, туристичних забавах; 20 % – скоріше позитивно, а 5 % і 6 % – скоріше негативно й негативно відповідно (Щирба, 2016).

У дослідженні мотивації підлітків до занять спортом С. Калитка й інші визначили, що в підлітків 13–16 років, що займаються спортом на етапі попередньої базової підготовки, найвираженішими є мотив покращення своїх фізичних можливостей і мотив досягнення високих спортивних результатів. Крім цього, автори відзначають високу мотивацію до занять спортом для покращення стану здоров'я, отримання задоволення від рухової активності, навчання виховувати вольові якості. Усе це свідчить про те, що в підлітків на етапі попередньої базової підготовки з'являється стійкий інтерес до обраного виду спорту (Калитка й інші, 2016).

Виявлення мотивів занять різними видами спортивного туризму досліджували Т. Гриньова (2013 р.); К. Мулик, В. Мулик (2015 р.) О. Кільницький, І. Маляренко (2016 р.) та інші.

Т. Гриньова, яка вивчала мотиви дітей до занять різними видами спортивного туризму, відзначає, що найважливішими виявилися мотиви: отримання задоволення від занять, приємного проведення часу, отримання нових знань, умінь і навичок, розвитку фізичних якостей, а також укріплення здоров'я. Крім того, більшість дітей виявили бажання займатися різними видами спортивного туризму, що вимагає різносторонньої підготовки, сприяє реалізації здібностей і набуття нового досвіду (Гриньова, 2013).

Порівнюючи мотиви до занять спортивно-оздоровчим туризмом школярів і студентів, науковці К. Мулик, В. Мулик дійшли висновку, що в школярів домінує мотив отримання задоволення від занять, натомість для студентів першого курсу важливим є розвиток фізичних якостей, а для студентів четвертого курсу – підтримання здоров'я (Мулик, Мулик, 2015).

Дослідники О. Кільницький, І. Маляренко визначили, що для старших підлітків осо-

бливо важливою є перевірка своїх можливостей і бажання перемагати, що характеризує емоційну складову частину мотивації (Кільницький, Маляренко, 2016).

## 2. Методологія та методи

Проведений аналіз результатів дослідження щодо визначення мотивів до занять спортивним туризмом показує, що більшість авторів відзначають наявність різних мотивів залежно від віку, статі, туристського досвіду тощо.

Туризм давно став частиною життя багатьох людей і, не зважаючи на доступність і значущість, ним займається незначна кількість дітей. Ураховуючи позитивний вплив спортивного туризму на розвиток і формування різних сторін та особистості, перед дослідниками постає питання детальнішого вивчення особливостей спортивного туризму з метою залучення учнівської молоді до занять. Основою вибору напряму й виду будь-якої діяльності є мотивація особистості. Тому **мета** нашого дослідження полягає у визначенні особливостей мотивації юних туристів до занять спортивним туризмом різної спрямованості.

## 3. Результати та дискусії

Спортивний туризм – вид спорту, в якому змагання туристських спортивних походів і з видів спортивного туризму проводяться за встановленими Правилами й іншими документами, передбаченими Правилами. Таким чином, маємо дві пов'язані, але незалежні спрямованості діяльності в спортивному туризмі: частина спортсменів беруть участь у змаганнях із видів спортивного туризму, ігноруючи змагання туристських спортивних походів, а частина – навпаки.

Дослідження проводилось у два етапи. На першому етапі (2018 р.) дослідження вивчалися літературні джерела стосовно теоретичних аспектів мотивації, спортивного туризму, особливості підліткової психології тощо.

На другому етапі (2019 р.) проведено дослідно-експериментальну роботу щодо виявлення особливостей мотивації юних спортсменів Херсонської області до занять спортивним туризмом різної спрямованості.

Під час проведення дослідно-експериментальної роботи використовувались такі **методи**: теоретичний аналіз та узагальнення наукової літератури, анкетування щодо визначення мотивів, методи математичної статистики, узагальнення результатів дослідження. Вивчення мотивів занять спортивним туризмом здійснювалось за методикою В. Тропнікова, яка розроблена для визначення ступеню важливості різних причин (ситуацій, обставин), що спонукають спортсмена займатися обраним видом спорту.





За методикою визначалось респондентами одинадцять мотивів занять спортивним туризмом і ступінь прояву в спортсмена того чи іншого мотиву або потреби: спілкування; пізнання; матеріальних благ; розвитку характеру й психічних якостей; фізичної досконалості; поліпшення самопочуття та здоров'я; естетичного задоволення та гострих відчуттів; придбання корисних для життя умінь і знань; потреби у схваленні; підвищення престижу, бажання слави; колективістської спрямованості.

Дослідження проводилось з юними туристами Херсонської області (м. Херсон, с. Нова Збур'ївка, смт Сірогози, смт Чаплинка, смт Чернобаївка й інші), з яких було сформовано дві групи. КГ-1 (36 осіб) – юні туристи, вся спортивна діяльність яких спрямована на тренування та участь у змаганнях із видів туризму (як правило – пішохідного виду туризму). Спрямованість спортивних занять юних туристів, віднесених до КГ-2 (34 особи), в основному стосується участі в тренуваннях і багатоденних походах, хоча й вони брали участь у змаганнях невисокого рівня (шкільні, районі). Дані опитування наведені в таблиці 1 і на рисунку 1.

Найвищий рейтинг туристи першої групи визначили за мотивом «фізичної досконалості» (3,42 бала – тут і далі середній бал за 5-ти бальною оцінкою), а юні туристи другої групи визначили третій ранг цього мотиву (3,44 бала). Натомість спортсмени другої групи віддали перевагу мотиву «естетичного задоволення та гострих відчуттів» (3,58 бала), що за результатами анкетування першої групи має третій ранг (3,33 бала). Це пояснюється тим, що участь у змаганнях вимагає від спортсмена-

туриста вищого рівня фізичної досконалості, ніж участь у походах, де навантаження дозоване й некритичне, на відміну від змагань. Натомість можливість отримати естетичне задоволення разом із гострими відчуттями притаманніше учасникам походу.

Спостерігається збіг у визначенні рейтингів в обох групах для мотивів «розвитку характеру й психічних якостей» – другий рейтинг (3,41 та 3,49 бала); «колективістської спрямованості» – четвертий рейтинг (3,32 та 3,23 бала) відповідно. Це пояснюється особливостями спортивного туризму. По-перше, й походи, й змагання насичені перешкодами, подолання яких вимагає від туристів проявлення вольових зусиль, наполегливості, цілеспрямованості тощо. По-друге, спортивний туризм – це командний вид спорту, й походи, й подолання дистанцій на змаганнях здійснюється командою, хоча в програмі деяких змагань є подолання особистих дистанцій, але результат кожного зараховується в командний залік.

Також однаковий рейтинг визначили юні туристи в мотивах «поліпшення самопочуття та здоров'я» (передостанній десятий рейтинг – 2,47 та 2,42 бала) й «матеріальних благ» (останній одинадцятий рейтинг – 2,43 та 2,38 бала). Досить низький результат у рейтингу мотив «поліпшення самопочуття та здоров'я» пояснюється тим, що всі респонденти мають три й більше років стажу занять спортивним туризмом із регулярними тренуваннями, змаганнями й походами, що позитивно вплинуло на їхнє самопочуття та стан здоров'я. А те, що матеріальні блага від занять спортивним туризмом не цікавлять юних туристів як першої, так і другої груп, можна

Таблиця 1

**Результати визначення мотивів до занять спортивним туризмом**

Мотиви	КГ-1 (n=36)		КГ-2 (n=34)	
	середній бал	рейтинг	середній бал	рейтинг
Спілкування	2,88	6	3,22	5
Пізнання	2,57	9	2,95	6
Матеріальних благ	2,43	11	2,38	11
Розвитку характеру й психічних якостей	3,41	2	3,49	2
Фізичної досконалості	3,42	1	3,44	3
Поліпшення самопочуття та здоров'я	2,47	10	2,42	10
Естетичного задоволення та гострих відчуттів	3,33	3	3,58	1
Придбання корисних для життя умінь і знань	2,80	8	2,93	7
Потреби у схваленні	3,16	5	2,53	9
Підвищення престижу, бажання слави	2,87	7	2,57	8
Колективістської спрямованості	3,32	4	3,23	4



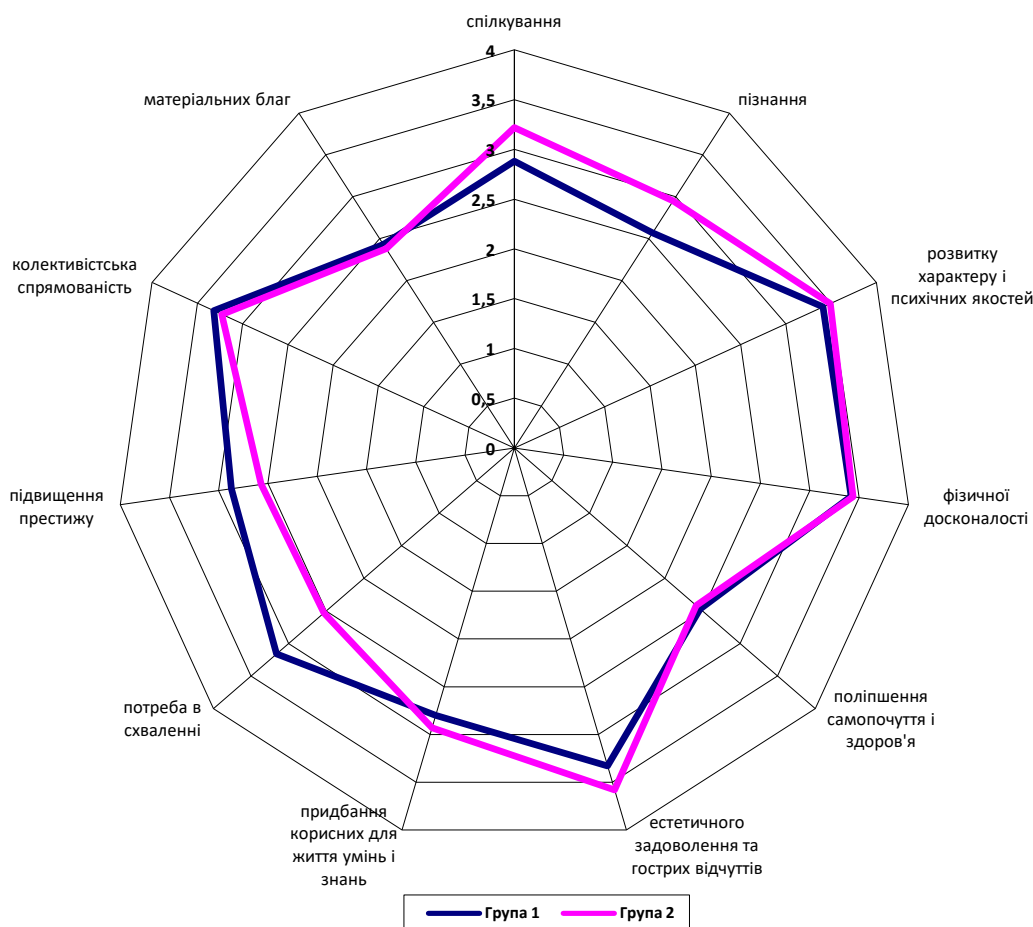
пояснити високим рейтингом мотиву «Естетичного задоволення та гострих відчуттів» (третьої і першої відповідно).

Суттєво відрізняється оцінка мотиву «пізнання»: для другої групи це шостий рейтинг (2,95 бала), а для першої – дев'ятий (2,57 бала), а «потреба у схваленні», навпаки, в першій групі переважає (п'ятий рейтинг проти дев'ятого – 3,16 та 2,53 бала відповідно). Так, здійснюючи спортивні походи, діти не тільки використовують, але й розширюють, збагачують, доповнюють свої знання із загальноосвітніх предметів, що вивчаються в школі. Участь у змаганнях потребує меншого використання знань, а більшого проявлення високого рівня фізичної, технічної, тактичної та психологічної підготовки, що реалізується в результаті, тому юні туристи першої групи визначили мотив «потреба у схваленні» більш значущим, ніж туристи другої групи.

**Висновки.** Підбиваючи підсумки дослідження, зазначимо, що, незалежно від обраної спрямованості спортивного туризму, юні спортсмени керуються майже однаковими мотивами діяльності. Такі

мотиви, як розвиток характеру й психічних якостей, колективістська спрямованість, фізичної досконалості, поліпшення самопочуття та здоров'я мають однакову оцінку серед туристів незалежно від спрямованості їхньої туристської діяльності. Туристи, основним видом діяльності яких є участь у спортивних походах, віддають перевагу мотиву естетичного задоволення та гострих відчуттів, а учасники спортивних змагань із видів туризму – мотиву фізичної досконалості. Крім того, суттєве значення для учасників походів відіграють мотиви спілкування, пізнання, придбання корисних для життя умінь і знань.

Таким чином, мотив спортивної діяльності юних туристів залежить від спрямованості діяльності в спортивному туризмі. З метою реалізації особистісно орієнтованого підходу в організації освітнього процесу туристського гуртка й здійснення комплексного впливу на виховання та розвиток дітей, керівникові необхідно використовувати різну спрямованість спортивного туризму під час планування змісту діяльності гуртка.



**Рис. 1. Розподіл мотивів в юних туристів до занять спортивним туризмом різної спрямованості**



## ЛІТЕРАТУРА

1. Безверхня Г.В. Мотивація до занять фізичною культурою і спортом школярів 5-11-х класів : дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 ; Уманський державний педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2004. 258 с.

2. Гриньова Т.І. Мотиви та зацікавленість дітей до занять різними видами спортивного туризму. *Слобожанський науково-спортивний вісник : науково-теоретичний журнал*. Харків : ХДАФК, 2013. № 5 (38). С. 82–85.

3. «Україна спортивна – 2019» : Інформаційний довідник / Міністерство молоді та спорту України. URL: <http://dsmsu.gov.ua/media/2020/07/16/1/57ff0334-c2fb-4933-9ec6-dc654c8368eb.pdf> (дата звернення: 01.11.2020).

4. Калитка С.В., Бухвал А.В., Тарасюк В.М. Грабовський О.В. Мотивація підлітків до занять спортом. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : збірник наукових праць Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк). 2016. № 1 (33). С. 81–86. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/153585709.pdf> (дата звернення: 01.11.2020).

5. Кільницький О.Ю., Маляренко І.В. Спонування до занять спортивним туризмом юних спортсменів. *Актуальні проблеми юнацького спорту* : Матеріали XII Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Херсон, 23 вересня 2016 року. Херсон, 2016. С. 127–130. URL: <http://www.kspu.edu/About/Faculty/FPhysicalEduSport/ChairTheoryMethodsPhysicalEdu/Conference.aspx> (дата звернення: 01.11.2020).

6. Мандюк А.Б. Рівень залученості дітей та підлітків до різних форм рухової активності в Україні та країнах членах Active Healthy Kids Global Alliance. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2018. № 3 (65). С. 42–47. URL: <file:///C:/Users/IM/AppData/Local/Temp/135584-291862-1-SM.pdf> (дата звернення: 01.11.2020).

7. Мулик К.В., Мулик В.В. Мотивація школярів та студентів до спортивно-оздоровчих занять з туризму. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту*. 2015. № 7. С. 33–39.

8. Спортивний туризм: правила змагань. Київ : Федерація спортивного туризму України, 2008. 137 с.

9. Щирба В.А. Проблема формування інтересу та мотивації до занять фізичною культурою старших школярів. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2016. № 01. С. 16–22.

## REFERENCES

1. Bezverhnya G.V. (2004) Motivaciya do zanyat fizichnoyu kulturoyu i sportom shkolyariv 5-11-h klasiv [Motivation to engage in physical culture and sports for schoolchildren of 5-11 grades] (PhD Thesis): Uman.

2. Grinova T.I. (2013) Motivi ta zacikavlenist ditej do zanyat rizmimi vidami sportivnogo turizmu [Motives and preferences of children to engage in different types of sports tourism] *Slobozhanskiy naukovо-sportivnij visnik: [Slobozhanskiy herald of science and sport]*. Harkiv: HDAFK, № 5 (38), pp.82–85.

3. Ministerstvo molodi ta sportu Ukrayini (2019) Informacijnij dovidnik "Ukrayina sportivna" (electronic) [Information guide "Sports Ukraine"] Retrieved from: <http://dsmsu.gov.ua/media/2020/07/16/1/57ff0334-c2fb-4933-9ec6-dc654c8368eb.pdf>.

4. Kalitka S., Buhval A., Tarasyuk V. & Grabovskij O. Motivaciya pidlitkiv do zanyat sportom [Teenagers' Motivation to Sports Practicing] *Fizichne vihovannya, sport i kultura zdorov'ya u suchasnomu suspilstvi: zbirnik naukovih prac Shidnoyevropejskogo nacionalnogo universitetu imeni Lesi Ukrayinki [Physical Education, Sport and Health Culture in Modern Society]* Luck, vol. 1 no. 33, 81–86. <http://journals.urau.ua/index.php/2220-7481/article/view/94022/89509>.

5. Kilnitskiy O., Maliarenko I. Sponukannya do zaniat sportyvnyim turizmom yunykhn sportsmeniv [Encouragement to engage in sports tourism for young athletes] *Proceedings of the Aktualni problemy yunatskoho sportu: Materialy XII Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii, Ukraine, Kherson, 23.09.2016, Kherson*, pp. 127–130, Retrieved from: <http://www.kspu.edu/About/Faculty/FPhysicalEduSport/ChairTheoryMethodsPhysicalEdu/Conference.aspx>.

6. Mandiuk A. (2018) Riven zaluchenosti ditei ta pidlitkiv do riznykh form rukhovoi aktyvnosti v Ukraini ta krainakh chlenakh Active Healthy Kids Global Alliance [Level of involvement of children and adolescents in various forms of motor activity in Ukraine and member countries Active Healthy Kids Global Alliance] *Slobozhanskiy naukovо-sportyvnyi visnyk [Slobozhanskiy herald of science and sport] (electronic journal)*, vol. 3, no. 65, pp. 42–47. Retrieved from: <file:///C:/Users/IM/AppData/Local/Temp/135584-291862-1-SM.pdf>.

7. Mulyk K.V., Mulyk V.V. (2015) Motyatsiia shkolyariv ta studentiv do sportyvno-ozdorochykh zaniat z turizmu [Motivation of schoolchildren and students for health related tourism.] *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia ta sportu [Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports]* no.7. pp. 33–39.

8. Federatsiia sportyvnoho turizmu Ukrainy (2008) *Sportyvnyi turizm: pravyla zmahania*, Kyiv.

9. Shchyrba V.A. (2016) Problema formuvannia interesu ta motyvatsii do zaniat fizychnoiu kulturoiu starshykh shkolyariv [Shaping of interest and motivation physical training high school students] *Teoriia ta metodyka fizychnoho vykhovannia [Theory and Methods of Physical Education and Sports]* no.1. pp. 16–22.

*Стаття надійшла до редакції 10.11.2020.  
The article was received 10 November 2020.*



УДК 373.2.015.31:17.022.1:82-343(045)  
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-91-5>

## КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Черепаня Наталія Іванівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти  
Мукачівський державний університет  
nataliacherepan@gmail.com

Русин Надія Михайлівна,  
старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти  
Мукачівський державний університет  
rysun.nadija@gmail.com

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні можливостей впливу казки на формування моральних почуттів у дітей старшого дошкільного віку; у виокремленні педагогічних і методичних прийомів морального виховання старших дошкільників засобами казки.

У статті розглядається казка як засіб формування моральних почуттів дітей старшого дошкільного віку. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю формування морально-етичних норм і правил поведінки, які закладаються в дитині завдяки впливу казки на особистість дошкільника. Дібрано та проаналізовано різні види казок, їхнє місце і роль у формуванні моральних норм поведінки. Наукова новизна полягає у висвітленні алгоритму використання педагогічних і методичних прийомів ознайомлення дітей із різними видами казок і їхнього значення в розвитку особистості дошкільника.

**Висновки.** Таким чином, можна зробити висновок, що методика роботи з казками в дошкільному навчальному закладі зумовлена якісною неоднорідністю цього жанру. Щоб дошкільники під час читання казок засвоювали глибину змісту казкового світу, його метафоричність, моральний і соціальний зміст, емоційний підтекст, педагогу у керівництві читанням казок необхідно спиратися на літературознавчу специфіку казкового жанру, цілеспрямовано формувати у дошкільників оптимальний обсяг умінь. Також одним із факторів низького рівня морального виховання дошкільників є недостатнє застосування казки та її засобів у щоденній роботі вихователя сучасного закладу дошкільної освіти. Мова казки, особливо народної, доступна дитині, вона ставить і допомагає їй вирішити моральні проблеми, адже всі казкові герої мають чітку моральну позицію. У процесі використання різних видів казок доцільно використовувати такі педагогічні та методичні методи і прийоми: читання, переказування, розгляд ілюстрацій, розмальовування і малювання персонажів казок, використання ігор-драматизацій, самостійне складання казок, що сприяють формуванню етичних і моральних норм поведінки дошкільника в повсякденному житті. Водночас ця проблема потребує подальшого вивчення задля вдосконалення державних програм дошкільного виховання, що підвищить рівень морального виховання дошкільників.

**Ключові слова:** діти старшого дошкільного віку, казка, мораль, моральні почуття, виховання, дошкільний навчальний заклад.

## A FAIRY TALE AS A MEANS OF FORMATION OF MORAL FEELINGS OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Cherepania Natalia Ivanivna,  
PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Head of the Department of Theory and Methods of Preschool Education  
Mukachevo State University  
nataliacherepan@gmail.com

Rusyn Nadia Mykhaylivna,  
Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool  
Education  
Mukachevo State University  
rysun.nadija@gmail.com

Senior preschool age is a period of active development of ethical norms, rules, the formation of moral feelings and inclinations. It is considered to be the most important stage in the formation of mechanisms



of behavior and activity; in the development of the individuality of a preschooler in general. This is due to significant changes that occur in the emotional and volitional, mental development of children, the development of the motivational sphere, communication with coevals and adults, especially acquired by the level of moral culture. Hence, the opportunities for moral education of senior preschoolers are rising nowadays.

**The article aims** at grounding the possibilities of a fairy-tale as a means of formation moral feelings of children of preschool age; at determining pedagogical and methodical methods of moral education of senior preschoolers by means of fairy tales.

The article highlights the notion of fairy-tale as means of formation of moral feelings of children of preschool age. The urgency of the problem under consideration lies in the necessity of formation moral and ethical norms and rules of behavior, which are transmitted to a child due to the influence of fairy tales onto preschooler's personality. Various types of fairy-tales have been selected and their role in formation of moral qualities have been analyzed. Scientific novelty of the present article is to highlight the algorithm of using pedagogical and methodological techniques to acquaint children with different types of fairy tales and their importance in the development of the personality of the preschooler.

**Conclusions.** Summing up the information mentioned above, it is possible to conclude that the methods of pedagogical work with fairy tales in a preschool educational establishment is caused by the qualitative heterogeneity of this genre. In order to intensify the depth of world concept of fairytales, its metaphorical, moral and social content, emotional connotations to children, the teacher must guide the reading of fairy tales based on the literary specifics of the fairy tale genre, purposefully form the optimal range of skills of preschoolers. In addition, one of the factors of the low level of moral education of preschoolers is the insufficient use of fairy tales and its means in the daily work of the educator of a modern preschool educational establishment. The language of a fairy tale, especially of a folk fairy-tale, is close to a child, it helps a child to solve moral problems, due to clear, determined moral position of characters in a fairy-tale. In the process of implementation of different types of fairy tales, it is advisable to use the following pedagogical and methodological methods and techniques: reading, retelling, describing the illustrations, coloring and drawing fairy tale characters, applying dramatization games, self-composition of fairy tales that contribute to the formation of ethical and moral norms of everyday life. At the same time, this problem demands further study in order to improve the state programs of preschool education, which in turn will increase the level of moral education of preschoolers.

**Key words:** *children of senior preschool age, fairy-tale, moral feelings, education, preschool educational establishment.*

## Вступ

Проблема формування морального розвитку дошкільників завжди займала важливе місце в педагогіці. Ще більшої актуальності це питання набуло останнім часом.

Нині у нашому суспільстві переважає байдужість, відсутність чуйного і дбайливого ставлення один до одного, дитячий егоїзм, основними показниками яких є відсутність поваги до оточуючих. Тому особливо значущим є не тільки розвиток і виховання у дітей дошкільного віку шанобливого ставлення до «інших», але і прояв його на рівні розвитку і виявлення на кожній віковій стадії становлення дошкільника.

Старший дошкільний вік є періодом активного освоєння етичних норм, правил, становлення моральних почуттів і нахилів. Найбільш важливим етапом у формуванні механізмів поведінки та діяльності є розвиток індивідуальності дошкільника загалом. Це зумовлено значними змінами, які відбуваються в емоційно-вольовому, розумовому розвитку дітей, розвитку мотиваційної сфери, спілкуванні з однолітками та дорослими, особливо придбаним рівнем моральної культури. Саме тому зростають можливості морального виховання старших дошкільників.

Відомо, що основи виховання закладаються в ранньому дитинстві, а стрижень

характеру, а саме його основа формується до п'яти років. Далі дитина набуває тільки звички. Поряд із тим вона засвоює ряд спотворених, неправильних уявлень, набуває шкідливі звички, якщо батьки не звертають увагу на те, якими предметами вона грається, які розглядає книги, які говорить слова, що малює.

Перші етичні норми дошкільник набуває в сім'ї. У сім'ї дитина чує, бачить, сприймає, як треба жити, в якій обстановці живуть близькі їй люди, а це є основним джерелом впливу сімейного виховання на дошкільника.

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Стійкий інтерес до проблеми морального виховання дошкільників знайшов відгук у роботах багатьох відомих класиків зарубіжної та російської педагогіки: І.Ф. Гербарта, Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка, І.П. Песталоцці, Н.І. Пирогова, К.Д. Ушинського, Л.М. Толстого, А.С. Макаренка, В.А. Сухомлинського та ін. Проте ці погляди на проблему формування і розвитку моральності дошкільника необхідно піддати осмисленню з позиції сучасних соціально-економічних перетворень, що відбуваються в суспільстві.

Саме в дошкільному віці, на думку більшості вчених, закладаються такі моральні



якості, як патріотизм, колективізм, дисциплінованість, правдивість, принциповість, ощадливість, доброзичливість, працьовитість та ін. Моральне виховання тільки тоді має цілеспрямований характер, коли в його основі лежить спонукання дітей до розвитку.

Багато сучасних вчених і педагогів відзначали великий вплив казки на становлення особистості дитини. Вони вважають, що все найважливіше, вдосконалене протягом декількох століть, може і повинно застосовуватися в освітній роботі закладів дошкільної освіти.

Казка показує особливості відносин один з одним, життєдіяльність людини в суспільстві. Описи моральних вчинків впливають не через абстрактні поняття, а з дій реальних героїв, поведінка яких важлива для дошкільника. Як відомо, у кожного народу є свої загальнонаціональні казки, пов'язані одна з одною. «Казка – символ єдності народів», – говорив російський дослідник казок, лінгвіст В.Я. Пропп.

У практиці застосування казок у процесі морального виховання дитини старшого дошкільного віку є чимало проблем: немає духовної та моральної стійкості особистості дошкільника, немає структури роботи по ефективному використанню казок для формування моральних якостей, не розроблені педагогічні умови, які б сприяли моральному вихованню дітей старшого дошкільного віку у процесі ознайомлення їх із різними видами казок.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні можливостей впливу казки на формування моральних почуттів у дітей старшого дошкільного віку; у виокремленні педагогічних і методичних прийомів морального виховання старших дошкільників засобами казки.

## 2. Методологія та методи

Для вивчення цієї проблеми використовували такі теоретичні методи дослідження, як: аналіз наукової літератури, синтез, порівняння, узагальнення і систематизація одержаної інформації з метою зіставлення різних поглядів науковців на вплив казки на розвиток моральних почуттів дітей старшого дошкільного віку.

## 3. Результати та дискусії

Із покоління до покоління створюються і переказуються казки, розвиваючись разом із народом. Змінюється не тільки зміст, а й форма казок, зокрема жанрові ознаки, оскільки змінюється ставлення до них народу.

Ми можемо розглянути різноманітність казок. Будь-яка казка виховує, попереджає, навчає, спонукає до дій і навіть лікує. Іншими

словами, потенціал казок значно яскравіший за художньо-образну значимість.

Казка – один із головних моральних і педагогічних засобів становлення особистості, оскільки супроводжує дитину з народження. Вона створена за давніх часів, досі жива, затягує дітей як змістом, так і своєю формою. Казка – це історія про фактично неймовірне, де в обов'язковому порядку наявне щось фантастичне і дивне: тварини можуть розмовляти, а звичайні предмети насправді чарівні.

Немає такої людини, котра б не слухала казку в дитячому віці. Казка супроводжує дитину протягом усього дитинства і залишається з нею на все життя. З казки починається знайомство малюка зі світом літератури, людських відносин і навколишнім світом загалом.

У реальному житті та взаєминах із близькими людьми закріплюються моральні поняття (чесність, доброта, людяність), яскраво представлені в образах героїв, які регулюються бажаннями і вчинками дитини. Живе протиставлення добра і зла, фантастичні образи, характерні причинно-наслідкові зв'язки та події, доступні для розуміння дитини, – все це робить казку особливо цікавою і хвилюючою для дітей. Вона є цінним інструментом розвитку моральної здорової особистості дошкільника (Лисенко, 2011: 361).

У ХХ ст. склалися такі види казок, одинорідні за складом персонажів, за мотивами і сюжетами, прийомами побудови та іншими стильовими ознаками: казки про тварин (тваринний епос); чарівні (або чудесні) казки; соціально-побутові казки.

Розглянемо казки про тварин. У них розповідається про зустріч диких і домашніх тварин, про дружбу звірів, взаємодопомогу, взаємини тварин і людини. Казки беруть свій початок із далеких часів, коли людина вірила, що тварини жили зграями або сім'ями, боялися один одного, билися між собою. Люди вважали, що їхній рід походить від роду тварин або рослин, тому тварини та рослини в казках одухотворені – не дарма ведмідь міг взяти за дружину дівчину. Вони спілкуються, як люди, займаються тими самими справами, допомагають іншим, мають людські чесноти та вади. У казках більш раннього походження людина слабша за тварин, а в казках більш пізнього періоду людина перемагає тварин своїм розумом і кмітливістю.

Для дитячого сприйняття в композиційній побудові прості та доступні казки про тварин, засновані на мотиві зустрічі тварин один з одним і з людиною. Бажана мовна форма казки про тварин – діалог. Він надає



їй жвавості, адже казкар може під час виконання імітувати голоси тварин, використовуючи жести і міміку.

Перейдемо до чарівних казок, у яких зображується особливий фантастичний світ. Все, що трапляється там – таємниче, страшне і чудове. У казках є чарівні предмети: чоботи-сороходи, килим-літак, шапка-невидимка. У них виражається чарівництво і магія: герої виліковуються настоями «чудесних» трав, їдять молодильні яблука, бризкають живою і мертвою водою тощо.

У характерах казкових героїнь народ відобразив важливі моральні особливості жінок: красу, простоту, повне невичерпної любові серце, прагнення пожертвувати собою для здійснення мрії.

Казки про особливі, але не чарівні пригоди та події в особистому або сімейному житті героя – це казки-новели. Назва вказує на схожість побутових казок із новелою. У них описуються дивовижні подорожі та небезпеки, забавні та заплутані історії життя, з яких герої виходять переможцями, без участі чаклунства, завдяки власній кмітливості та хитрощам, спритності та розуму. Винахідливість, вигадка в авантюрно-новелістичних казках має принципово інший характер, ніж у казках про диво: це навіть не фантастичне, скільки просто виняткове, на подив неймовірне. Місце дії в цих казках – цілком звичайна життєва обстановка, наприклад, трактир, багатий будинок.

В авантюрно-новелістичних казках найчастіше розглядаються мотиви сімейного життя: про вірну і невірну дружин, про коханця, який потрапив у неприємне становище, про виправлення ледачої дружини, про те, як дружина виручає хвалькуватого чоловіка, як своїм терпінням обеззброює його, як чоловік потрапляє на весільний бенкет своєї дружини, котру змушують виходити заміж за іншого, і багато ін. (Богущ, 1994: 198).

Значне місце в казковому жанрі займають соціально-побутові казки, які мають гумористичний або сатиричний характер. Сюжет, образ і художній вигляд відрізняють їх від чарівних казок. Сюжет соціально-побутової казки будується на тому, що все неймовірне і нездійсненне виникає у звичайнісінькій обстановці.

Творча вигадка в таких казках спрямована на те, щоб висміяти всі уявлення, поняття, погляди, які вважаються нормальними в сучасному соціальному суспільстві. Жадібний багач у казці не стає багатшим, а розоряється, а бідняк стає багатієм. У житті пан, чиновник, поміщик знущалися над чоловіком, наймитом, а в казці все відбувається навпаки.

Героями соціально-побутових казок досить часто представлені найпростіші люди: бідний мужик, наймит, «майстрова» людина, солдат. І наділені вони тими ж якостями, як і дійові особи авантюрно-новелістичних казок.

Відмінною рисою соціально-побутових казок є те, що події відбуваються в повсякденному житті, а все лише описує «виворіт» цього реального світу. Суперечності, зіткнення, боротьба в соціально-побутових казках, судячи з усього, загострені до межі, дані в перебільшеному вигляді, перетворені на гротеск.

Старші дошкільнята розуміють моральну сторону народних казок. Негативна моральна сторона вчинків героїв викликає різкий протест і обурення. Діти свідомо стають на бік добра. У віці 3–7 років у дітей складаються етичні еталони-зразки, які містять більш-менш узагальнене уявлення про позитивну або негативну поведінку в життєвих ситуаціях. Дошкільник співвідносить свою поведінку не тільки з конкретним дорослим, але і з узагальненим поданням. Тобто зовнішній зразок поведінки дорослого переходить у внутрішній план, розширюючи можливості морального розвитку особистості.

У старшого дошкільника формуються узагальнені уявлення про дружбу, взаємодопомогу, відданість, доброту. Певний стиль казок розкриває дошкільнятам шлях наочно-образного і наочно-дієвого досягнення світу людських взаємин, що цілком адекватно психологічним особливостям дітей (Богущ, 1994: 204).

Казка здатна допомогти дитині пізнати світ, обдарувати її уяву і навчити критично сприймати навколишнє, увійти в дійсність новими шляхами.

Розуміння і проживання через казку дають можливість дитині розпізнати та визначити особисті переживання і власні психічні процеси, усвідомити їхній зміст і важливість кожного з них.

Народні казки, вводячи дитину у сферу фантастичних подій, перетворень, що відбуваються з героями, висловлюють глибокі моральні ідеї. Вони вчать доброзичливим стосункам із людьми, демонструючи високі емоції та прагнення. «Завдання казкаря, насамперед народного, – писав К.І. Чуковський, – виховувати в дитині людяність – цю дивовижну здатність людини хвилюватися через чуже нещастя, радіти радощам іншого, переживати чужу долю як власну».

У вчинках і діях казкових героїв протиставляються працьовитість і лінощі, добро і зло, хоробрість і боягузтво. Дошкільнят часто притягують ті герої, яким характерні:



чуйність, любов до праці, рішучість. Діти радіють, якщо перемагає добро, коли герої долають труднощі та настає щасливий фінал (Пропп, 2000: 43).

Кожен педагог повинен володіти мистецтвом переказувати казки, тому що дуже важливо передати своєрідність її жанру.

Сучасній дитині недостатньо прочитати казку, розфарбувати зображення казкових персонажів, обговорити сюжет. З дошкільниками третього тисячоліття необхідно разом шукати та знаходити приховані значення, осмислювати казки і життєві уроки. Казки ніяк не вкрадуть у дитини реальність. Навпаки, можуть допомогти їй у реальному житті бути активним творцем. Казкові історії містять інформацію про динаміку життєвих процесів.

У казках можна знайти цілий список людських труднощів і образні способи їх вирішення. Прослуховуючи казки, дошкільник несвідомо накопичує деякий символічний «банк життєвих ситуацій». Цей «банк» здатний активізуватися за потреби, а не буде ситуації – залишиться пасивним. І якщо з дитиною міркувати над кожною прочитаною казкою, то знання, зашифровані в них, будуть знаходитися не в пасиві, а в активі, не у підсвідомості, а у свідомості. Таким чином можливо підготувати дошкільника до життя, сформувані найважливіші цінності.

Казки дошкільникам доцільно слухати в затишній атмосфері, яка може допомогти найбільш повному сприйняттю казкових образів, наприклад, у спокійний вечір, на природі. Розповіді повинні бути насиченими, соковитими, невеликими. Не можна представляти дітям велику кількість відчуттів, тому що може притупитися чуйність до розказаного. Говорити слід небагато, адже дошкільник повинен не тільки вміти слухати слово вихователя, а й мовчати. Саме в цей час він думає, усвідомлює нове, тому вихователю необхідно дати дитині час подумати. На думку Сухомлинського, це одна із найпрекрасніших якостей педагога (Сухомлинський, 1999: 56).

У процесі формування моральних почуттів у дитини дошкільного віку формуються людські емоції, розвиваються гуманні почуття, моральні визначення, навички культурної поведінки, можливості культурного впливу, соціально-громадські особливості, повага до старших, серйозний підхід до виконання завдань, вміння злагоджено грати та працювати, справедливо оцінювати свої вчинки та дії інших дітей.

Казки нам допомагають вирішувати завдання морального виховання дошкільників. Діти старшого дошкільного віку готові свідомо осягати зміст казок. Слід продовжувати розвивати читача, здатного

відчувати співчуття до героїв, стимулювати дошкільників розповідати про своє сприйняття певної дії персонажа, надати допомогу дітям усвідомити приховані мотиви поведінки героїв. Для того, щоб діти зуміли усвідомити та відчутти глибокий ідейний зміст казки, її художні якості, аналіз казки повинен бути таким, щоб їм надовго запам'яталися і сподобалися образи.

У старшій групі ми продовжуємо ознайомлювати дітей із новими казками. Коли запас казок стане досить цінним, коли дитина на мінімальному рівні усвідомлює характерні особливості цього жанру (фантастичний вимисел, олюднення тварин, рослин, предметів та ін.), усвідомлює традиційність прийомів побудови казкового сюжету (приказку, зачин, кінцівку тощо), можна почати розповіді казок дошкільниками.

Дошкільники із задоволенням і досить активно відгукуються на пропозицію педагога бути казкарями, вигадувати власні небилиці, але вміння самостійно складати зв'язні, закінчені казкові історії формується поступово. Необхідно вчити дошкільника прийомів придумування творів: обмірковувати задум, образи, вчити логічного розгортання сюжету і його завершення. Подібним способом ми навчаємо дитину вислуховувати, приймати і розуміти казку. Використовуючи казки, спираючись на принцип варіативності, ми враховуємо і вікові особливості дошкільників (Нечаева, 2002: 198).

Найбільш доцільними прийомами у плані формування моральних почуттів у дітей старшого дошкільного віку, на нашу думку, є ті, які дозволяють, поряд зі знайомством зі змістом казки, залучати дітей до діяльності. Можливо і необхідно інсценувати казку, залучаючи дитину до ролі в ігровій діяльності, яка зображує відносини між казковими персонажами, якщо останні можуть допомогти їй увійти у світ людського спілкування.

У дошкільника повсякденне життя пов'язане з його моральними уявленнями. Наприклад, реальна соціалізація вимагає відповідних зусиль дитини: дитина демонструє спроби здійснювати моральні дії та вирішувати конфлікти, проявляючи емоції. У старших дошкільників дедалі частіше спостерігається не прагматична поведінка, коли моральний вчинок пов'язаний із вигодою для себе, а безкорислива, коли поведінка не залежить від зовнішнього контролю, а її мотивом є моральна самооцінка.

У віці 5–6 років дошкільнята переходять від стихійної моральності до свідомої. Для них моральна норма починає виступати як регулятор взаємовідносин між людьми. Старший дошкільник розуміє, що норми необхідно дотримуватися, щоб колективна





діяльність була успішною. Необхідність зовнішнього контролю за дотриманням норми з боку дорослого відпадає. Поведінка дитини стає моральною навіть за відсутності дорослого або коли дитина впевнена у безкарності свого вчинку і не бачить користі для себе (Нечаєва, 2002: 105).

Казка значима своїм природним впливом на дитину, де мораль безпосередньо впливає із вчинків і дій персонажів. Тому значення багатьох методичних прийомів полягає в тому, щоб спростити дошкільникам процес слухання і розуміння (допомогти запам'ятати та глибше пережити казку). Природно, такі прийоми сприяють кращому засвоєнню тексту, більш серйозному його сприйняттю. Зазначеним цілям відповідає насамперед такий метод, як виразність читання.

Розповідання і повторне читання можна поєднувати з малюванням і ліпленням. Художнє слово сприяє створенню зорових образів, які надалі зображують діти. Завдання педагога – заохотити різноманітне образотворче мистецтво.

Один із прийомів, який сприяє кращому засвоєнню тексту – вибіркове читання (уривків, пісенок, кінцівок). У старшій групі вибіркове читання подається дітям за допомогою ігрової ситуації, можливо у вигляді вікторини, загадки. Можна поставити кілька запитань (із якої казки цей уривок? із розповіді або казки? чим закінчилася ця казка? тощо).

Можна використовувати словесні прийоми. Найчастіше дітям бувають незрозумілі деякі слова або вирази. У таких випадках треба давати їм можливість зрозуміти нове слово, будувати фрази шляхом осмислення ситуації. Не слід переривати читання поясненням окремих слів і виразів, оскільки це порушує сприйняття твору. Це можливо зробити до читання.

Досить популярним способом, який підсилює вплив слова і сприяє кращому його осмисленню, вважається розгляд ілюстрацій у книзі. Він може бути повністю осмислений, у такій послідовності, в якій ілюстрації розміщені в казці, проте вже після читання. Необхідно навчати дітей довго розглядати ілюстрації, розцінювати картинки, розпізнавати в них героїв прочитаної казки.

Починаючи зі старшої групи, дітям можна ставити питання, що направляють їх увагу на засоби виразності в малюнках, показуючи якусь ілюстрацію, знову звертаючись до тексту, повторно зачитати епізоди, в яких описується зображене на малюнку. Таким чином, здійснюється взаємозв'язок між сприйняттям тексту й ілюстрацією.

Існує певна залежність між сприйняттям моралі казки та моральними проявами

дітей. Якщо ідея, моральні якості та вчинки казкових героїв відповідають позитивним моральним проявам дитячого колективу, їхнім моральним якостям, то діти легше розуміють їх, їхні реакції яскравіші та різноманітніші, і навпаки.

Із цієї відмінності сприйняття казки з моральним змістом залежно від взаємин дітей витікає вимога враховувати ці особливості, коли моральна ідея казки, її образи відповідають моральним проявам дітей. Вихователю слід посилювати морально-естетичну оцінку народної казки, підводити дітей до сприйняття більш складних моральних понять і образів (Лисенко, 2011: 426).

Проведене нами спостереження за дошкільниками старшої групи дозволяє констатувати: діти із задоволенням включаються до організованих вихователем казкових драматизацій. Майже 79% дітей виказують позитивні емоції, 56% включаються до комунікації, 3% проявляють креативність в ігрових ситуаціях. Цікаво, що дошкільнята ще не вміють правильно оцінити ті чи інші вчинки, пов'язані з моральністю. Рівень їхньої самооцінки значно завищений. Однак всі діти завжди уважно слухають казки і намагаються реагувати на події, вчинки персонажів. Якщо ж у дітей немає тих позитивних моральних якостей, які ми хочемо виховати за допомогою народної казки, важливо допомогти їм осмислити моральну ідею твору і через сприйняття казкових образів підвести до правильної оцінки їхніх власних вчинків і якостей, не допускаючи зайвого моралізування.

### Висновки

Таким чином, можна зробити висновок, що методика роботи з казками в дошкільному навчальному закладі зумовлена якісною неоднорідністю цього жанру. Щоб дошкільники під час читання казок засвоювали глибину змісту казкового світу, його метафоричність, моральний і соціальний зміст, емоційний підтекст, педагогу у керівництві читанням казок необхідно спиратися на літературознавчу специфіку казкового жанру, цілеспрямовано формувати у дошкільників оптимальний обсяг умінь. Також одним із факторів низького рівня морального виховання дошкільників є недостатнє застосування казки та її засобів у щоденній роботі вихователя ЗДО сучасного дошкільного закладу. Мова казки, особливо народної, доступна дитині, вона ставить і допомагає їй вирішити моральні проблеми, адже всі казкові герої мають чітку моральну позицію. У процесі використання різних видів казок доцільно використовувати такі педагогічні та методичні методи і прийоми: читання, переказування, розгляд



ілюстрацій, розмальовування і малювання персонажів казок, використання ігор-драматизацій, самостійне складання казок, що сприяють формуванню етичних і моральних норм поведінки дошкільника в повсякденному житті. Водночас ця проблема потребує подальшого вивчення задля вдосконалення державних програм дошкільного виховання, що підвищить рівень морального виховання дошкільників.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 1994. 398 с.
2. Лисенко Н.В. Етнопедагогіка дитинства : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2011. 720 с.
3. Пропп В.Я. Мифология сказки. Исторические корни волшебной сказки (Собрание трудов В.Я. Проппа). Москва, 2000. 204 с.
4. Нравственное воспитание в детском саду / В.Г. Нечаева, Т.А. Маркова, Р.И. Жуковская ; под ред.

В.Г. Нечаевой и Т.А. Марковой. Москва : Просвещение, 2002. 256 с.

5. Сухомлинський В.О. Твори : в 5 т. Т. 5. Київ : Рад. шк., 1999. 676 с.

#### REFERENCES

1. Bohush A.M., Lysenko N.V. (1994). Ukrayins'ke narodoznavstvo v doshkil'nomu zakladi [Ukrainian ethnography in preschool]. Kyiv: Higher school.
2. Lysenko, N.V. (2011). Etnopedagogika dytynstva [Ethnopedagogy of childhood]. Kyiv: Slovo Publishing House.
3. Propp, V.Ya. (2000). Myfolohyya skazky. Ystorycheskye korny volshebnoy skazky (Sobranie trudov V.Ya. Proppa) [Mythology of a fairy tale. Historical roots of a fairy tale (Collection of works by V.Ya. Propp)]. Moscow.
4. Nechaeva, V.H., Markova, T.A., Zhukovskaya, R.Y.; Nechaeva, V.H. Markova, T.A. (Eds.). (2002). Nravstvennoe vospytanye v detskom sadu [Moral education in kindergarten]. Moscow: Prosveshchenye.
5. Sukhomlyns'kyy, V.O. (1999). Tvory : v 5 t. T. 5 [Works: in the 5th volume. Volume 5]. Kyiv: Radyans'ka shkola.

*Стаття надійшла до редакції 10.11.2020.  
The article was received 10 November 2020.*



## СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.018.43:004.77:[338.488.2:640.4]  
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-91-6>

### ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Бурак Валентина Геннадіївна,  
кандидат технічних наук, доцент,  
доцент кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу

*Херсонський державний університет*

burak\_valia@ukr.net

orcid.org/0000-0001-9085-9000

**Мета** дослідження полягає у здійсненні аналізу використання Інтернет-ресурсів (ІР) у дистанційному навчанні майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства в закладах вищої освіти. Науково-дослідницькі завдання: проаналізувати стан розробленості проблеми використання ІР у дистанційному навчанні в закладах вищої освіти (ЗВО); систематизувати професійно орієнтовані ІР в дистанційному навчанні майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства. **Методи.** Використано загальнонаукові методологічні підходи (системний, компетентнісний) і методи дослідження – абстрактно-логічний, аналізу та синтезу для уточнення понять «Інтернет-ресурси», «професійно орієнтовані Інтернет-ресурси». **Результати.** Інтернет-ресурси тлумачимо як сукупність інтегрованих засобів технічного і програмно-апаратного характеру, а також інформації, призначеної для публікації у Всесвітній павутині, у текстовій, графічній і мультимедійній формі. Інформаційно-фактологічною і методологічною базою стали публікації вітчизняних і закордонних науковців, ІР, результати власних досліджень автора. Проаналізовано теоретичну розробленість проблеми використання ІР в освітньому процесі закладів вищої освіти, укладено таблицю класифікації ІР у дистанційному навчанні. Розглянуто професійно орієнтовані ІР у дистанційному навчанні майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства. Визначено дистанційне навчання означених фахівців як цілеспрямований процес взаємодії викладача (тьютора) і студента, що здійснюється на відстані за умови застосування комп'ютерних технологій, змістом котрого є формування професійних знань, умінь, навичок у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. **Висновки.** Досліджено пріоритетні формальні засоби ІР (електронний підручник, довідник, комп'ютерні моделі, тренажери та конструктори, електронну дошку, комп'ютерні навчальні програми, комп'ютерні тестові системи) та неформальні (освітні серіали, фільми, блоги).

**Ключові слова:** професійно орієнтовані Інтернет-ресурси, пріоритетні формальні та неформальні засоби, дистанційне навчання.

### USE OF INTERNET RESOURCES IN DISTANCE TRAINING OF FUTURE PROFESSIONALS IN HOTEL AND RESTAURANT INDUSTRY IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Burak Valentyna Hennadiivna,  
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Hotel and Restaurant  
and Tourist Business

*Kherson State University*

burak\_valia@ukr.net

orcid.org/0000-0001-9085-9000

The **purpose** of the research is to analyze the use of the Internet resources in distance learning of future professionals in hotel and restaurant industry in higher educational establishments. Research objectives are the following: to analyze the state of development of using Internet resources problem (IP) in distance learning in higher education establishments, to systematize professionally oriented IP in distance learning of future specialists in hotel and restaurant industry. **Methods.** To clarify the concepts of “Internet resources”, “professionally oriented Internet resources” general scientific methodological approaches (system, competence) and abstract-logical methods, methods of analysis and synthesis were used. **Results.** We interpret the Internet



resources as a set of integrated software and hardware means, as well as information intended for publication on the World Wide Web, intext, graphics and multimedia forms. Information-factual and methodological basis of the research were domestic and foreign scientists' publications, IP, results of author's own research. In the course of the research, theoretical laboration of the problem of using Internet resources in the educational process of higher education establishments is analyzed, the chart of Internet resources classification in distance learning is compiled. Professionally oriented IP s in distance learning of future specialists in hotel and restaurant industry are reviewed. Distance learning of these specialists is defined as a purpose fulprocess of interaction between a teacher (tutor) and a student, carried out at a distance, using computer technology, the content of which is to form professional knowledge, skills, abilities of future hotel and restaurant professionals. **Conclusions.** Priority formal IP tools (an electronic textbook, a reference book, computer models, simulators and constructors, an electronic board, computer training programs, computer test systems) and informal (educational serials, movies, blogs) were studied.

**Key words:** *professionally-oriented Internet resources, priority formal and informal means, distance learning.*

## Вступ

Сучасне інформаційне суспільство основним продуктом виробництва має інформацію та знання, які невинно оновлюються та накопичуються. Цей процес співвідноситься із піднесенням ролі й актуальності інформаційно-комунікаційних технологій. Сьогоднішня характеризується незворотнім розвитком їхніх засобів, глобальної мережі Інтернет, що уможливило доступ до гігантських обсягів навчально-пізнавальної інформації, її використання та збереження задля здійснення освітнього процесу, у т. ч. й за дистанційною формою.

### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Мета дослідження полягає у здійсненні аналізу використання Інтернет-ресурсів (далі – IP) у дистанційному навчанні майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства у закладах вищої освіти (далі – ЗВО).

Науково-дослідницькі завдання:

- проаналізувати стан розробленості проблеми використання IP у дистанційному навчанні у ЗВО;
- систематизувати професійно орієнтовані IP в дистанційному навчанні майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства.

### 2. Методологія та методи

Для досягнення поставленої мети у статті використано загальнонаукові методологічні підходи (системний, компетентнісний) і методи дослідження – абстрактно-логічний, аналізу та синтезу для уточнення понять «Інтернет-ресурси», «професійно орієнтовані Інтернет-ресурси». Інформаційно-фактологічною і методологічною базою стали публікації вітчизняних і закордонних науковців, IP, результати власних досліджень автора.

### 3. Результати та дискусії

**Теоретична розробленість проблеми використання IP у дистанційному навчанні у ЗВО**

Традиційно під **Інтернет-ресурсами** (синоніми «веб-ресурс, веб-сайт, веб-сер-

віс, сайт») розуміють сукупність інтегрованих засобів технічного і програмно-апаратного характеру, а також інформації, призначеної для публікації у Всесвітній павутині, у текстовій, графічній і мультимедійній формі. Кожен IP має унікальну адресу, що дозволяє знайти його в Мережі. Саме Всесвітня павутина й електронна пошта є найбільш відомими та поширеними службами Інтернету та традиційно репрезентовані вебами, веб-форумами, блогами, веб-переглядачами, Вікі-проектами (зокрема Вікіпедією), Інтернет-магазинами, Інтернет-аукціонами, електронною поштою та списками розсилки груп новин (зазвичай Usenet), файлообмінними мережами, електронними платіжними системами, Інтернет-телебаченням, Інтернет-радіо, IP-телефонією, системами обміну повідомленнями тощо.

Відповідно до чинної нормативної документації *дистанційне навчання* отожднюється з індивідуалізованим процесом, пов'язаним із набуттям знань, умінь, навичок і способів навчально-пізнавальної діяльності людини за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціальному середовищі, створеному сучасними психолого-педагогічними та інформаційно-комунікаційними технологіями (Положення про дистанційне навчання, 2013). Воно здійснюється через активну та продуктивну взаємодію студентів із координатором курсу, передбачає здійснення систематичного контролю освітнього процесу як викладачем, так і автоматично засобами спеціально розроблених систем тестування, забезпечення оперативного зворотного зв'язку протягом усієї навчально-пізнавальної діяльності та використання комплекту необхідних навчально-науково-методичних матеріалів із дисциплін освітньо-професійних та освітньо-наукових програм підготовки здобувачів освіти.

Через свою актуальність проблеми використання IP у дистанційному нав-



чанні у ЗВО стали об'єктом аналізу вітчизняних науковців. Так, І. Вдовенко надає сукупність доцільних в освітньому процесі ЗВО форм роботи з використанням мережі Інтернет, а саме: Інтернет-занять, віртуальних експериментів, занять-досліджень, електронних лабораторних робіт, електронних вікторин, тематичних проєктів, веб-конференцій, чат-занять, веб-занять (дистанційних пар, семінарів, ділових ігор, лабораторних робіт, практикумів) тощо. Окрім того, дослідник визначає різні види діяльності студентів у мережі Інтернет: самостійну роботу з інформацією, самостійну навчальну діяльність (у режимі самоосвіти), поглиблення знань у певній галузі, ліквідацію прогалин, підготовку до іспитів, навчальну діяльність під керівництвом віддаленого викладача в курсі дистанційного навчання, спілкування в мережі (Вдовенко, 2010).

Р. Горбатюк, Ю. Туранов, В. Рак стверджують, що запровадження інформаційних технологій навчання сприяє доступності пошуку, отримання, обміну знаннями й інформацією; удосконаленню добору змісту та методів пошуку, обробки та використання інформації; удосконаленню процесу зберігання та розповсюдження інформації та педагогічного досвіду професорсько-викладацького складу; добору дидактичних методів, створенню і впровадженню нових методичних систем навчання; створенню і використанню нових технологій обліку, контролю й оцінки професійних компетенцій майбутніх фахівців; створенню нових форм навчального (освітнього – В. Б.) процесу, що дозволяють зменшити непродуктивні витрати часу та зусиль викладачів і студентів; наданню допомоги викладачам щодо творчої перебудови навчального (освітнього – В. Б.) процесу; підвищенню рівня самостійної пізнавальної діяльності студентів; раціональному використанню результатів наукових досліджень із різних галузей знань; комплексній підтримці навчального процесу (освітнього – В. Б.), наукових досліджень, інноваційної діяльності, захисту інформації; інтернаціоналізації навчання, створенню нових форм співпраці навчальних закладів, вільному доступу до освітніх ресурсів; упровадженню дистанційних технологій навчання; створенню і розвитку глобальної системи відкритої освіти (Горбатюк та ін., 2015).

Дослідниця С. Боднар визначає низку переваг використання Всесвітньої мережі Інтернет в освітньому процесі: варіативність застосування матеріалів на різних етапах навчання; краще сприймання

і запам'ятовування навчального матеріалу й економне використання часу; індивідуалізацію навчання, визначення глибини та послідовності засвоєння, темпу роботи; скорочення видів роботи, що викликають утомлюваність студентів; використання різних аудіовізуальних засобів навчання (графіки, звуку) для збагачення і мотивації навчання, наочного і динамічного подання матеріалу; розгалуження послідовності навчання на основі аналізу помилок; створення комфортного середовища й активізацію навчальної діяльності студентів; інтенсифікацію навчання й підвищення рівня мотивації; формування самооцінки студента і створення умов для його самостійної роботи (Боднар, 2013).

Науковці С. Мороз, О. Романовський, В. Мороз, С. Домбровська, Л. Грень, А. Помаза-Пономаренко, провівши експериментальне дослідження з визначення недоліків дистанційної форми навчання та використання ІР, дійшли висновків про залежність дистанційної форми навчання від особливостей здобувачів вищої освіти (індивідуальних, соціально-психологічних і фізіологічних особливостей людини та якісних характеристик її трудових можливостей), проблеми на організаційно-методичному рівні реалізації навчальної програми (неможливість своєчасно скорегувати помилкові дії здобувача вищої освіти), значущість фактору обмеженості дистанційної форми навчання у формуванні практичних умінь і навичок, недосконалість технології та методики ретрансляції знань, а також існування ризику в безпомилковій ідентифікації об'єкта навчальної комунікації (Мороз та ін., 2020).

Дослідниця М. М'ястковська важливим завданням практичної підготовки студентів до використання ІР вважає вироблення досвіду їх застосування та надає критерії оцінювання педагогічної ефективності ІР, репрезентовані вимогами до змісту (науковою достовірністю, точністю, повнотою, зрозумілістю і доступністю), функціональними (високою швидкістю завантаження мережевих ресурсів, стійким режимом роботи, достатньою пропускну спроможністю для одночасної роботи великої кількості здобувачів освіти), дидактичними (доступністю, доцільністю, науковістю, свідомістю, самостійністю й активізацією діяльності, систематичністю і послідовністю, міцністю засвоєння знань, єдністю освітніх і розвиваючих цілей, мультимедійністю, інтерактивністю, індивідуалізацією та диференціацією, розвитком критичного ставлення до інформації, системністю і структурно-функціональною зв'язаністю,



цілісністю), методичними (своєрідністю та специфікою, професійною спрямованістю, науковою термінологією, ступенем складності наукових понять, моделей, міркувань тощо), ергономічними вимогами (фізіологічною, психологічною і морально-етичною безпекою використання ІР, зокрема орієнтованістю на вікові особливості студентів, якістю звукових і візуальних матеріалів, відповідністю санітарно-гігієнічним нормам роботи зі звуковими, візуальними й аудіовізуальними посібниками, а також несуперечністю загальноприйнятій системі цінностей) (Мястковська, 2011).

Значущими вважаємо дослідження вітчизняних науковців щодо класифікації ІР із застосування в освітньому процесі ЗВО, самонавчання та життєдіяльності (Антощук, 2014; Боднар, 2013; Мястковська, 2011; Прошкін, 2017). Вивчення праць уможливило створення нами табл. 1 «Класифікація Інтернет-ресурсів у дистанційному навчанні».

#### **Професійно орієнтовані ІР у дистанційному навчанні майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства**

Аналізуючи дидактичні аспекти дистанційного навчання майбутніх фахівців туристичної та готельно-ресторанної сфери, науковці Н. Маковецька й О. Конох *дистанційне навчання майбутніх фахівців туристичної та готельно-ресторанної сфери* ототожують із цілеспрямованим процесом взаємодії викладача (тьютора) і студента, що здійснюється на відстані за умови застосування комп'ютерних технологій, змістом котрого є формування професійних знань, умінь, навичок у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи (Маковецька, Конох, 2019). Пріоритетними засобами ІР вважають електронний підручник, довідник, комп'ютерні моделі, тренажери та конструктори, електронну дошку, комп'ютерні навчальні програми, комп'ютерні тестові системи. Дослідниці наводять приклади окремих видів занять, які можуть бути використані у процесі дистанційного вивчення майбутніми фахівцями з туризму та готельно-ресторанної справи дисциплін циклу професійної підготовки (чат-заняття «Обмін інформацією», веб-заняття «Аукціон», телеконференції «Інформаційний пошук»).

Науковець М. Шаховалов здійснив класифікацію туристських ІР за належністю до систем електронної комерції та поділив їх на рівні: домашня сторінка в Інтернеті (інформація про фірму з телефонами, адресами офісів, основними послугами для забезпечення зворотного зв'язку,

правильної індексації пошукових машин, реєстрації в рейтингах і каталогах, проведення рекламних кампаній в Інтернеті), електронний каталог (необхідна інформація про послуги, ресурси, підключені до власних або зовнішніх баз даних об'єктів розміщення, транспортних розподільних або інвентарних систем), електронний склад (здійснення пошуку в базах даних фірм, бронювання замовленого продукту, способи оплати та доставки), електронний магазин (оплата «відкладеного товару» безпосередньо через систему, доставка квитків, путівок, ваучерів), електронний магазин (пошук та оплата послуги, укладання необхідних документів засобами комп'ютера), інтегрований електронний магазин повного циклу (придбання сукупності взаємопов'язаних сервісів: перельоту, проїзду залізничним транспортом, розміщення, трансферту, екскурсій, лікувальних процедур, проживання, харчування, відвідування ресторанів, театрів тощо) (Шаховалов, 2007).

Нині Міністерство та Комітет цифрової трансформації в Україні розпочали проєкт «Дія. Цифрова освіта», у рамках якого підготували освітні серіали. У контексті дослідження професійно орієнтованих ІР у дистанційному навчанні майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства доречно навести деякі з них. Розпочнемо з того, який, на нашу думку, є важливим для започаткування, провадження та популяризації майбутньої професійної діяльності у сфері обслуговування, а саме: «Як стати YouTube-блогером» (спільний проєкт Міністерства цифрової трансформації та Цитрус Академії, категорія: Для майбутніх діджитал-джедаїв, <https://osvita.diia.gov.ua/courses/youtube>). Доступно і практично подається інформація про джерела пошуку ідей для створення відео, автори діляться розробленими критеріями вдалого відео, оформленням авторського права, здійсненням аналізу конкурентів, оформлення YouTube-каналу тощо.

Освітній серіал «Вступ: діджитал-маркетинг для школярів та студентів» є спільним проєктом Міністерства цифрової трансформації України та Київського національного університету імені Тараса Шевченка за участю GoIT, Netpeak, Vintage та за підтримки бренду GoITeens, розрахований на школярів і студентів (<https://osvita.diia.gov.ua/courses/digital-marketing>). Ділиться правилами користування сучасними інструментами digital-маркетингу для старту власного бізнесу. Проаналізовано необхідність опису цільової аудиторії, алгоритм створення першого сайту без коду,



Таблиця 1

**Класифікація Інтернет-ресурсів у дистанційному навчанні**

<b>Класифікаційні критерії</b>	<b>Класифікаційні ознаки Інтернет-ресурсів у дистанційному навчанні</b>
за функціональним призначенням	навчально-методичні ІР (навчальні плани, робочі програми навчальних дисциплін, навчально-методичні комплекси), методичні ІР (вказівки, рекомендації, посібники, тематичні плани), навчальні ІР (підручники та посібники), допоміжні ІР (довідники, збірники документів, покажчики літератури, наукові публікації, матеріали конференцій, довідники, словники, енциклопедії), контролюючі ІР (тестуючі програми, банки контрольних питань і завдань для забезпечення контролю якості знань).
за метою використання	навчально-пізнавальна діяльність (посібники, підручники, словники, дистанційні освітні курси, конкурси, олімпіади, віртуальні музеї, бібліотеки, лабораторії); індивідуальні потреби (комунікація з використанням соціальних сервісів: Instagram, Facebook, Skype, Twitter, Youtube, Вконтакте; блоги, форуми, чати, електронна пошта, розваги: комп'ютерні ігри, кінофільми, музика; придбання товарів: Інтернет-магазини, аукціони).
за цільовим призначенням	офіційні (нормативні та директивні матеріали державних органів, установ, відомств або суспільних організацій), наукові (монографії, наукові статті, рецензії, наукові доповіді, дисертації, курсові та дипломні роботи, реферати), науково-популярні (зрозумілий, доступний виклад наукової інформації нефахівцям у неспеціальних часописах, книгах, науково-популярній літературі), довідкові (інформація наукового та прикладного характеру, отримана завдяки швидкому пошуку), рекламні (цікаві повідомлення про матеріали: навчальні програми, книги, реферати тощо), освітні послуги, заходи з метою створення попиту на них.
за методикою застосування	освітні веб-ресурси для аудиторної роботи (хостинги для зберігання медіафайлів: YouTube, Lectr.Com, системи створення та зберігання освітніх продуктів (Bubbl.us, Gloster, FreeMind, LearningApps, Merlot II, Moovly, Prezi, Padlet, PowToon), системи загального виготовлення різноманітних документів («Google-документи та таблиці», «Google-групи», «Google-календар» тощо); освітні веб-ресурси для самостійної й позааудиторної роботи (веб-ресурси для організації проектної діяльності ( <a href="http://wave.google.com">http://wave.google.com</a> , <a href="http://myhappyplanet.com">http://myhappyplanet.com</a> , <a href="http://www.busuu.com">http://www.busuu.com</a> ), системи дистанційного навчання, системи віртуального спілкування); навчально-пізнавальні веб-ресурси для здійснення науково-дослідної роботи (електронний інституційний репозитарій, бібліотека, періодичне наукове видання, освітня хмара).
за групою користувачів	для учнів і шкільної молоді, студентів, фахівців, магістрів, науково-педагогічних, наукових, педагогічних працівників.
за наявністю видання в паперовому вигляді	електронна версія друкованого навчального видання, самостійні ІР без паперових аналогів.
за способами інформаційного забезпечення діяльності та саморозвитку	вивчення й узагальнення педагогічного досвіду й організація обміну засобами онлайн-зв'язку (використання теле-інтернет-конференцій, форумів, чатів, електронної пошти тощо), інформаційне забезпечення діяльності фахівця для здійснення інноваційного пошуку (банки даних передового педагогічного досвіду, освітніх інновацій), поширення / представлення методик і досвіду роботи (web-сторінки освітніх сайтів, індивідуальні web-сайти), опрацювання теоретичного матеріалу і практичного досвіду, навчання, стажування, підвищення кваліфікації за дистанційною формою.
за природою основних даних	текстові (символьні) є текстовими даними з можливістю посимвольної обробки, оглядові є електронними зразками об'єктів у вигляді цілісної графічної сутності з можливістю перегляду і друкарського відтворення без посимвольної обробки, звукові є цифровим представленням звукових даних із допуском для прослуховування без можливості друкарського відтворення, програмні продукти є самостійними творами у вигляді публікації тексту програм мовою програмування або виконуваного коду, мультимедійні представлені різноманітними даними (текстовими, графічними, звуковими, відео тощо) для рівноправного і взаємозв'язаного розв'язання багатоманітних завдань за допомогою відповідних програмних засобів.
за невтручанням викладача	для пошуку мовної інформації у мережі – використання веб-переглядачів, баз даних, користування інформаційно-пошуковими й інформаційно-довідковими системами, автоматизованими бібліотечними системами, електронними журналами; для організації діалогу в мережі – використання електронної пошти, електронних дошок оголошень (Bulletin Board System), Chat, Forum, Blogs або Skype-технологій; для створення тематичних веб-сторінок і веб-квестів – використання html-редакторів, графічних редакторів, для представлення результатів наукових досліджень – публікації в електронних журналах.
за ступенем дидактичного забезпечення	забезпечує супровід спеціальності чи / або дисципліни, змістового модуля, теми (розділу) навчальної дисципліни, є частиною теми за видом освітньої діяльності: лекцій (мультимедійні презентації, відеофрагменти, аудіосупровід), практикумів, самостійної роботи, дистанційного навчання, самоосвіти, короткотривалих і довготривалих курсів підвищення кваліфікації чи стажування.
за характером взаємодії користувача й ІР	детерміновані – параметри, зміст і спосіб взаємодії встановлені автором, користувач не має права на внесення змін; недетерміновані (інтерактивні) – параметри, зміст і спосіб взаємодії можуть установлюватися користувачем згідно з інтересами, потребами, метою, рівнем підготовленості, з використанням реальної інформації засобами алгоритмів, установлених видавцем залежно від власності: відкриті – вільне використання, закриті – використання лише з дозволу (уведення реєстраційного імені та пароля, наданих розробниками), комбіновані – вільний доступ у демонстраційному режимі до частини або до всього ІР (демоверсії).



налаштування системи отримання заявок, запуск рекламних кампаній на прикладі Instagram і Google тощо.

Освітній Інтернет-продукт «Відкриті дані для бізнесу» є проектом Міністерства цифрової трансформації України за підтримки USAID/UK aid проекту «Прозорість та підзвітність у державному управлінні та послугах / TAPAS», категорія: для бізнесу і стартапів (<https://osvita.diiia.gov.ua/courses/opendata>). Підтверджує значущість відкритих даних для розвитку власної справи та створення IT-продуктів: сприяє прийняттю обґрунтованих рішень, віднайденню можливостей для економії та вдосконалення своєї діяльності. Серіал надає знання про відкриті дані, їхню користь, місце отримання та можливості використання з метою розвитку бізнесу.

Доцільним вважаємо використання IP соціальних мереж: Instagram, Facebook, LinkedIn, Snapchat, Tumblr, Twitter, Pinterest, WhatsApp тощо. Так, Creativity.ua ініціювало перегляд фільмів для розвитку креативного та критичного мислення, адже за умов пошуку у величезному інформаційному просторі доведеться боротися за увагу споживачів послуг, а цьому сприятиме здатність бути нешаблонним, реалізувавши яскраві та нестандартні задуми. До перегляду пропонуються такі фільми: «Хвіст крутить собакою» (1997), «Куди проводять мрії» (1998), «Сироп» (2011), «Стажери» (2013), «Стажер» (2015). Окрім того, актуальним вважаємо перегляд фільмів професійно орієнтованої тематики: «Смачного!» (2010), «Шеф» (2012), «Прянощі та пристрасті» (2014), «Кухар на колесах» (2014), «Шеф Адам Джонс» (2015), «Нома» – мій ідеальний шторм» (2015).

Значущими професійно орієнтованими IP у дистанційному навчанні майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства є також блоги як різновид веб-сайту, головний зміст якого – записи, зображення чи мультимедіа, що регулярно додаються. Наведемо зразки подібних блогів, як-от: Гастрономічний блог «Харч», Gastrofamily, Блог Домашнього гастроному, Гастрономічний ресторан, Львів гастрономічний, Найкращі гастрономічні фестивалі України, Час поїсти тощо. Надамо коротку характеристику цих блогів у табл. 2 «Характеристика блогів для здійснення процесу дистанційного навчання студентів спеціальності 241 «Готельно-ресторанна справа».

Безперечно, створення належних умов для використання IP у дистанційному навчанні майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства у ЗВО вимагає належної цифрової компетентності нау-

ково-педагогічних працівників. Її природа полягає у формуванні інтегральної компетентності, що поділяється на групи диференціальних: загальні (здатні переноситися з однієї предметної галузі в іншу) та професійні (застосовуються в певній предметній галузі науки та є характерними для неї) компетентності (Толочко, 2019).

### Висновки

Здійснено аналіз використання IP у дистанційному навчанні майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства у ЗВО. Виконано науково-дослідницькі завдання щодо аналізу стану розробленості проблеми використання IP у дистанційному навчанні у ЗВО, систематизації професійно орієнтованих IP у дистанційному навчанні майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства за допомогою загальнонаукових методологічних підходів (системного, компетентнісного) і методів дослідження – абстрактно-логічного, аналізу та синтезу для уточнення понять «Інтернет-ресурси», «професійно орієнтовані Інтернет-ресурси». IP тлумачимо як сукупність інтегрованих засобів технічного і програмно-апаратного характеру, а також інформації, призначеної для публікації у Всесвітній павутині, у текстовій, графічній і мультимедійній формі. Інформаційно-фактологічною і методологічною базою стали публікації вітчизняних і закордонних науковців, IP, результати власних досліджень автора. Проаналізовано теоретичну розробленість проблеми використання IP в освітньому процесі ЗВО, укладено таблицю класифікації IP у дистанційному навчанні. Розглянуто професійно орієнтовані IP у дистанційному навчанні майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства. Дистанційне навчання означених фахівців визначено як цілеспрямований процес взаємодії викладача (тьютора) і студента, що здійснюється на відстані за умови застосування комп'ютерних технологій, змістом котрого є формування професійних знань, умінь, навичок у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Досліджено пріоритетні формальні засоби IP (електронний підручник, довідник, комп'ютерні моделі, тренажери та конструктори, електронну дошку, комп'ютерні навчальні програми, комп'ютерні тестові системи) та неформальні (освітні серіали, фільми, блоги).

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в аналізі інноваційних інтегрованих методів і технологій професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства.





Таблиця 2

**Характеристика блогів для здійснення процесу дистанційного навчання студентів спеціальності 241 «Готельно-ресторанна справа»**

Назва	Електронна адреса	Характеристика діяльності
Гастрономічний блог «Харч»	<a href="https://borysov.com.ua/uk/media/gastronomichnyy-blog-harch">https://borysov.com.ua/uk/media/gastronomichnyy-blog-harch</a>	Дотепні історії про їжу та питво. Авторський блог Антона Полунина про гастрономію: історії страв і коктейлів, рецепти, фото та багацько доброго гумору.
Gastrofamily	<a href="https://borysov.com.ua/uk/family">https://borysov.com.ua/uk/family</a>	Сім'я ресторанів Дмитра Борисова об'єднує понад 30 різних за концепцією та настроєм закладів, різноманітні партнерські проекти в Україні та за кордоном: демократичний гастрономічний ресторан «Барсук», мистецько-гастрономічний простір «Остання Барикада», азіатський стейк-хаус OhotanaOvets, одеський ресторан та інтелектуальний пивбар «Любчик», рибний ресторан РИБА LOVE, краб-хаус і сифуд-бар Crab's Burger, ресторан нової української кухні «Канапа», стейк-хаус «Ватра», необістро на Андріївському «Канапка-бар», Philadelphia Roll & Bowl, 1€ бари «Білий Налив», Mushlya та моноформат пінци, моцарели та просеко Pinzarella, дитячий креативний простір BabyRock.
Блог Домашнього гастроному	<a href="https://dom-gastronom.com.ua/">https://dom-gastronom.com.ua/</a>	Інтернет-магазин «Будинок-гастроном» спеціалізується на продажу любителям і професіоналам всього необхідного асортименту продукції для приготування різних видів сирів і ковбасних делікатесів як за домашніх умов, так і на фермерських господарствах. Мета – зробити процес підбору і покупки наших товарів максимально швидким і зручним.
Гастрономічний ресторан	<a href="https://savva-libkin.com/uk/2017-04-11/gastronomichnij-restorandumki-pro-visoke">https://savva-libkin.com/uk/2017-04-11/gastronomichnij-restorandumki-pro-visoke</a>	Гастрономічний ресторан мусить задовольнити жадобу людини до високого. Таке неписане правило є заповіддю для закладів подібного гатунку. Мережа гастрономічних ресторанів Савви Лібкіна, правила діяльності яких: правильні інгредієнти, старанність, делікатність і гарний смак, кулінарний досвід минулих поколінь, закладений у ваші гени
Львів гастрономічний	<a href="https://fest-tour.com.ua/lviv-gastronomichnyj-najpopulyarnishi-zaklady-sered-turystiv/">https://fest-tour.com.ua/lviv-gastronomichnyj-najpopulyarnishi-zaklady-sered-turystiv/</a>	Найпопулярніші заклади серед туристів, де процвітають різноманітні нетривіальні заклади на будь-який смак, із різною кухнею, концепцією і стилістикою. Крім того, Львів славиться власними шедеврами та рецептурами: це місцеве пиво, кава, наливки, шоколад. Ситна і смачна західна кухня не здатна залишити байдужих.
Найкращі гастрономічні фестивалі України	<a href="https://ukr-prokat.com/blog/najkrashhi_gastronomichni_festivali_ukrajini.html">https://ukr-prokat.com/blog/najkrashhi_gastronomichni_festivali_ukrajini.html</a>	Гастрономічний туризм в Україні з року в рік залишається одним із найбільш популярних напрямів. Частина фестивалів і тематичних свят по всій країні: – Фестиваль кави у Львові, – Національний Сорочинський Ярмарок, Великі Сорочинці, – Фестиваль національної кухні, Луцьк, – Свято полуниці, Одеса, – Вулична їжа, Київ, – Фестиваль кавуна, Гола Пристань, – Фестиваль юшки у Станіславі.
Смаки Херсонщини	<a href="http://www.kspu.edu/About/Faculty/FEM/ChairGenengineerTraining/Tastes.aspx">http://www.kspu.edu/About/Faculty/FEM/ChairGenengineerTraining/Tastes.aspx</a>	Оволодіння основами кулінарного мистецтва, відтворення рецептур страв Херсонщини з локальними продуктами та брендами регіону, популяризація кулінарних традицій.
Дороги вина та смаку Херсонщини	<a href="https://apk-kherson.gov.ua/robocha-hrupa-proektu-dorohy-smaku-ta-vyna-khersonshchyny-vidvidala-pivdennu-stepovubrovarniu-drofa.html">https://apk-kherson.gov.ua/robocha-hrupa-proektu-dorohy-smaku-ta-vyna-khersonshchyny-vidvidala-pivdennu-stepovubrovarniu-drofa.html</a>	Система екогастрономічних туристично-рекреаційних маршрутів на Херсонщині для розвитку сільських територій і пробудження цікавості до продуктів харчування і напоїв регіону.
Час поїсти – гастрономічний блог	<a href="http://lvhoreca.blogspot.com/">http://lvhoreca.blogspot.com/</a>	Блог про те, що і за кіло можна скуштувати. Огляд ресторанів, кафе, барів, павів, хосперпавів щодо місця знаходження, доїзду, типу закладу, обслуговування, меню, дегустації, цін.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Боднар С.В. Використання Інтернет-технологій у системі автономного вивчення професійно орієнтованої іноземної мови студентами неможливих спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Т. 34. № 2. С. 75–83.

2. Вдовенко І.С. Використання мережі Інтернет у навчальному процесі вищих навчальних закладів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2010. № 137. С. 7–10.

3. Горбатюк Р., Туранов Ю., Рак В. Використання ресурсів мережі Інтернет студентами педагогічного вищого навчального закладу. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2015. Вип. 51. С. 80–86.

4. Дія. Цифрова освіта. URL: <https://osvita.diia.gov.ua/> (дата звернення: 05.11.2020).

5. Інформаційно-освітні ресурси відкритої освіти / авт. Антошук С.В. URL: <https://www.slideshare.net/Kalachova/ss-30706764> (дата звернення: 05.11.2020).

6. Маковецька Н.В., Конох О.Є. Дидактичні аспекти дистанційного навчання майбутніх фахівців туристичної та готельно-ресторанної сфери. *Молодий вчений*. 2019. № 4.1 (68.1). С. 123–127.

7. Мороз С.А., Романовський О.Г., Мороз В.М., Домбровська С.М., Грень Л.М., Помаза-Пономаренко А.Л. Дистанційна форма здобуття вищої освіти: аналіз думки студентів щодо якості, переваг і недоліків. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 79. № 5. С. 276–295.

8. Мясковська М.О. Використання Інтернет-ресурсів в навчанні майбутніх учителів фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. 2011. Вип. 17. С. 232–233.

9. Положення про дистанційне навчання від 25 квітня 2013 р. № 466. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (дата звернення: 05.11.2020).

10. Прошкін В. Освітні веб-ресурси в професійній підготовці майбутніх учителів. *Освітнологічний дискурс*. 2017. № 1–2 (16–17). С. 183–197.

11. Толочко С.В. Вимоги цифрового суспільства до компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 12. С. 178–181.

12. Шаховалов М.М. Інтернет-технології в туризмі : учебное пособие. Барнаул : Издательство АЛТАКИ, 2007. 251 с. URL: <http://infotour.in.ua/shahovalov.htm> (дата звернення: 05.11.2020).

13. John S.P. The integration of information technology in higher education: A study of faculty's attitude towards IT adoption in the teaching process. *Contaduría y Administración*. 2015. № 60 (S1). P. 230–252.

14. Ning makes it easy to build social networks from scratch. URL: <https://www.ning.com/> (дата звернення: 05.11.2020).

15. Sudman S., Bradburn N., Schwarz N. Thinking About Answers: The Application of Cognitive Processes to Survey Methodology. San Francisco : Jossey-Bass, 2010.

## REFERENCES

1. Bodnar S.V. (2013). Vykorystannia Internet-tekhnologii u systemi avtonomnoho vyvchennia profesiino-orientovanoi inozemnoi movy studentamy nemovnykh spetsialnostei [Use of Internet technologies in the system of autonomous study of professionally-oriented foreign language by students of non-language specialties].

*Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 34, 2, 75–83 [in Ukrainian].

2. Vdovenko I.S. (2010). Vykorystannia merezhi Internet u navchalnomu protsesi vyshchyykh navchalnykh zakladiv. [Use of the Internet in the educational process of higher educational establishments]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky*, 137, 7–10. [in Ukrainian].

3. Horbatiuk R., Turanov Yu., Rak V. (2015). Vykorystannia resursiv merezhi Internet studentamy pedahohichnoho vyshchoho navchalnoho zakladu [Use of Internet resources by students of pedagogical higher educational establishments]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii № 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 51, 80–86. [in Ukrainian].

4. Diia. Tsyfrova osvita [Action. Digital education] URL: <https://osvita.diia.gov.ua/>

5. Informatsiino-osvitni resursy vidkrytoi osvity [Information and educational resources of open education] / avt. Antoshchuk S.V. URL: <https://www.slideshare.net/Kalachova/ss-30706764> [in Ukrainian].

6. Makovetska N.V., Konokh O.Ye. (2019). Dydaktychni aspekty dystantsiinoho navchannia maibutnykh fakhivtsiv turystychnoi ta hotelno-restoranoi sfery [Didactic aspects of distance learning of future specialists in tourism, hotel and restaurant sphere]. *Molodyi vchenyi*, 4.1 (68.1), 123–127. [in Ukrainian].

7. Moroz S.A., Romanovskiy O.H., Moroz V.M., Dombrovska S.M., Hren L.M., Pomaza-Ponomarenko A.L. (2020). Dystantsiina forma zdobuttia vyshchoi osvity: analiz dumky studentiv shchodo yakosti, perevah i nedolikiv [Distance form of higher education: analysis of students' opinions on quality, advantages and disadvantages]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 78, 5, 276–295 [in Ukrainian].

8. Miastkovska M.O. (2011). Vykorystannia Internet-resursiv v navchanni maibutnykh uchyteliv fizyky [Use of the Internet resources in the training of future teachers of Physics]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohienka. Serii pedahohichna*, 17, 232–233 [in Ukrainian].

9. Polozhennia pro dystantsiine navchannia vid 25.04.2013 № 466 [Regulations on distance learning from 25.04.2013 № 466]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> [in Ukrainian].

10. Proshkin V. (2017). Osvitni veb-resursy v profesiinii pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv [Educational web resources in future teachers training]. *Osvitlohichnyi dyskurs*, 1–2 (16–17), 183–197 [in Ukrainian].

11. Tolochko S.V. (2019). Vymohy tsyfrovoho suspilstva do kompetentnosti vykladachiv u systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity [Requirements of the digital society to the competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education]. *Innovatsiina pedahohika*, 12, 178–181 [in Ukrainian].

12. Shakhvalov M.M. Internet-tekhnologii v turyzmi [Internet technologies in tourism]. URL: <http://infotour.in.ua/shahovalov23.htm> [in Ukrainian].

13. John S.P. (2015). The integration of information technology in higher education: A study of faculty's attitude towards IT adoption in the teaching process. *Contaduría y Administración*, 60 (S1), 230–252. [in English].

14. Ning makes it easy to build social networks from scratch. URL: <https://www.ning.com/> [in English].

15. Sudman S., Bradburn N., Schwarz N. (2010). Thinking About Answers: The Application of Cognitive Processes to Survey Methodology. San Francisco: Jossey-Bass. [in English].

*Стаття надійшла до редакції 11.11.2020.  
The article was received 11 November 2020.*



УДК 811.111:371.134:614.25

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-91-7>

## КОМПЛЕКС ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ДІАЛОГУ-РОЗПИТУВАННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПОЛІНАЦІОНАЛЬНИХ ГРУПАХ

Вайнагій Тетяна Миколаївна,  
викладач кафедри громадського здоров'я і гуманітарних дисциплін  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»  
tetiana.vainagii@uzhnu.edu.ua  
orcid.org/0000-0002-0569-2048

У статті розглянуто комплекс вправ для навчання англomовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування майбутніх лікарів у полінаціональних групах, визначено поняття «вправа», проаналізовано та систематизовано класифікації вправ для навчання діалогічного мовлення студентів спеціальності «Медицина». Указано, що в основі формування англomовної професійно орієнтованої компетентності майбутніх лікарів лежить навчання діалогу-розпитування, адже діалогічне мовлення превалює у повсякденній комунікації фахівців медичної галузі. Визначено, що під час формування англomовної професійно орієнтованої компетентності необхідно дотримуватися послідовності набуття мовних і мовленнєвих умінь і навичок. Цей принцип відображений в організації та систематизації трьох етапів розробки комплексу вправ, а саме підготовчо-орієнтаційного, структурно-комунікативного та завершального (рефлексійного) етапів. Також встановлено, що під час розробки комплексу вправ для студентів полінаціональних груп необхідно враховувати контекстність культур, адже розбіжності на рівні культурної, вербальної та невербальної поведінки між висококонтекстними та низькоконтекстними студентами можуть призводити до непорозумінь і конфліктів під час виконання завдань на англomовне професійно орієнтоване діалогічне мовлення. Питання контекстності культур зумовило розробку відповідної методики для комплексу вправ під час навчання англomовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування майбутніх лікарів. У ній враховані відмінності між представниками високо- і низькоконтекстних культур. Розроблений алгоритм постановки умов завдань для висококонтекстних і низькоконтекстних студентів, у якому детальніша умова сформульована для представників висококонтекстних культур із метою покращення розуміння ними умови завдання й оптимізації швидкості та якості виконання вправ. Указана методика також передбачає розміщення після кожної вправи пам'яток для представників висококонтекстних культур щодо правил поведінки та комунікації у процесі парної та групової роботи задля уникнення труднощів під час виконання вправ на англomовне професійно орієнтоване діалогічне мовлення.

**Ключові слова:** англomовний професійно орієнтований діалог-розпитування, діалогічне мовлення, комплекс вправ, майбутній лікар, полінаціональна група, висококонтекстна культура, низькоконтекстна культура, підготовчо-орієнтаційний етап, структурно-комунікативний етап, завершальний (рефлексійний) етап.

## THE COMPLEX OF EXERCISES FOR TEACHING ENGLISH PROFESSIONAL DIALOGUE-QUESTIONING TO FUTURE DOCTORS IN INTERNATIONAL GROUPS

Vainahii Tetiana Mykolaivna,  
Lecturer at the Department of Public Health and Humanitarian Disciplines  
Uzhhorod National University  
tetiana.vainagii@uzhnu.edu.ua  
orcid.org/0000-0002-0569-2048

The article considers a complex of exercises for teaching English professional dialogue-questioning to future doctors in international groups, defines the concept of “exercise”, analyses and systematises classifications of exercises for teaching dialogic speech to students majoring in Medicine. It is indicated that the basis for the formation of English professional competence of future doctors is the teaching of dialogue-questioning, since dialogic speech prevails in the everyday communication of medical professionals. It is determined that during the formation of English professional competence it is necessary to follow the sequence of acquisition of language and speech skills. This principle is reflected in the organization and systematization of three stages during designing the complex of exercises, namely the preparatory-orientational stage, the structural-communicative stage, and the final (reflective) stage. It is also established that the context of cultures should be taken into account when designing the complex of exercises for students of international groups, as



divergences between high-context and low-context students at the levels of cultural, verbal, and nonverbal behaviour can lead to misunderstandings and conflicts while performing English professional dialogic speech tasks. The issue of the context of cultures has led to the designing the corresponding methodology for the complex of exercises during teaching English professional dialogue-questioning to future doctors. It takes into consideration the differences between representatives of high- and low-context cultures. An algorithm for setting tasks for high-context and low-context students has been designed. It provides a more detailed task formulation for representatives of high-context cultures in order to improve understanding of tasks by its representatives and optimize speed and quality of exercise completion. The above-noted methodology also involves placing a handout for high-context cultures after each exercise which specifies the rules of behaviour and communication when performing pair and group tasks in English for professional dialogic speech in order to avoid difficulties during the exercise preparation.

**Key words:** *English professional dialogue-questioning, dialogic speech, complex of exercises, future doctor, international group, high-context culture, low-context culture, preparatory-orientational stage, structural-communicative stage, final (reflective) stage.*

## Вступ

Вітчизняні ЗВО є активними учасниками міжнародного освітнього середовища, адже щороку частка іноземних студентів у них невинно зростає (Річний звіт Національного агентства, 2020: 37). Зазвичай навчальний процес студентів-іноземців відбувається у полінаціональних групах, до складу яких входять представники так званих висококонтекстних і низькоконтекстних культур (Lewis, 2006: 33). Істотні відмінності на рівнях культурної, вербальної та невербальної поведінки високо- і низькоконтекстних студентів можуть призводити до значних непорозумінь і подекуди конфліктів під час виконання спільних парних і групових завдань. Саме тому перед викладачами постає необхідність розробки новітніх методик організації процесу навчання в полікультурному середовищі, які б враховували культурні розбіжності студентів і сприяли оптимізації освітнього процесу.

У цьому контексті особливу увагу варто приділити розробці методики навчання англійської мови за професійним спрямуванням (далі – АМПС) майбутніх лікарів, адже понад 45% усіх студентів з інших країн здобувають фах за медичними спеціальностями («Медицина», «Стоматологія», «Фармація») (Річний звіт Національного агентства, 2020: 37). У нашому дослідженні ми розглядаємо комплекс вправ для навчання саме англомовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування, адже діалогічне мовлення превалює у фаховій комунікації лікарів (Крисак, 2016).

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Проблема формування англомовної професійно орієнтованої компетентності (далі – АПОК) майбутніх лікарів відображена у низці наукових досліджень і методичних розробок зарубіжних і вітчизняних науковців, зокрема у працях Т.А. Баєвої, С.М. Баришнікової, М.І. Барсукової, Т.І. Бірюкової, І.Р. Гуменної, Л.В. Крисак,

К.О. Мітрофанової, Ж.М. Рагіної та ін. Однак у жодній із них не береться до уваги поняття контекстності культур під час навчання АМПС у полінаціональних групах. Втім, розуміння комунікативної специфіки представників високонтекстних і низькоконтекстних культур є надзвичайно важливим для розробки комплексу вправ для навчання англомовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування студентів спеціальності «Медицина» у полінаціональних групах. Фундаментальним завданням є створення такого комплексу вправ, у процесі виконання яких майбутні лікарі, котрі належать до різних культур, не стикалися б із труднощами культурної, вербальної та невербальної комунікації під час формування АПОК у діалогічному мовленні.

## 2. Методологія та методи

Указане завдання зумовило вибір взаємопов'язаних методів дослідження, таких як: 1) теоретичний аналіз наукових джерел задля визначення змісту понять «вправа» та «комплекс вправ», а також аналізу класифікацій вправ; 2) аналіз методичної літератури задля розробки комплексу вправ для навчання англомовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування майбутніх лікарів і вироблення концептуальних підходів до опрацювання програмного матеріалу.

## 3. Результати та дискусії

Перед розробкою комплексу вправ для навчання англомовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування майбутніх лікарів потрібно насамперед визначити поняття «вправа» та проаналізувати категорії вправ, які традиційно використовують у методиці навчання іноземних мов.

І. Бім (1985) визначає вправу як одиницю навчання, де елементи матеріалу співвідносяться з діями студентів. Тобто вправа – це будь-яка форма взаємодії студента і викладача (або студента і підручника під час самостійної роботи), опосередкована навчальним матеріалом і наді-



лена певною структурою. Структура вправи включає постановку завдання, вказівки на шляхи його вирішення (опори, орієнтири тощо), вирішення завдання і контроль / самоконтроль (Бим, 1985). З огляду на концепцію навчання АМПС майбутніх лікарів у полінаціональних групах, а саме врахування культурних розбіжностей між представниками різних висококонтекстних і низькоконтекстних культур ми вважаємо визначення вправи, запропоноване І. Бім, базовим для розробки комплексу вправ із метою навчання англомовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування.

У сучасній методиці навчання АМПС часто розглядається як безперервний ланцюг вправ. Водночас вправи є одночасно і засобом засвоєння мовного матеріалу, і способом оволодіння різноманітними видами мовленнєвої діяльності (Ариян, Шамов, 2017).

Для навчання говоріння у методиці АМПС розрізняють таку ієрархію понять: система, підсистема, комплекс, серія, цикл, група вправ (Овсянникова, 2017: 73). Система вправ для навчання АМПС зазвичай включає чотири підсистеми – відповідно до видів мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання, говоріння). До кожної системи може входити комплекс вправ для навчання окремих умінь (наприклад, комплекс вправ для навчання діалогічного мовлення). Комплекс вправ містить серії вправ для навчання різних навичок, які, у свою чергу, можуть охоплювати ряд циклів для навчання (наприклад, різних сторін діалогу). Цикл також може містити групи вправ для навчання конкретних мовних явищ (Скрипникова, 2017).

Відповідно до мети нашого дослідження для навчання англомовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування майбутніх лікарів найбільш ефективним є розроблення комплексу вправ. Більшість методистів тлумачать поняття «комплекс вправ» як сукупність вправ, спрямованих на автоматизацію певних умінь або на виконання окремих завдань процесу засвоєння матеріалу (Походзей, 2013).

З огляду на специфіку АПОК лікарів, а саме непідготовлене усне професійно орієнтоване кроскультурне діалогічне мовлення, ми зосередимося на аналізі класифікацій безпосередньо комунікативних вправ і вправ, спрямованих на формування міжкультурної комунікативної компетентності.

Ми погоджуємося із С. Шатіловим (1986), автором поняття «мовні навички і вміння», і беремо за основу розроблену ним типологію вправ за критерієм комунікативності та відповідності цілям навчання АМПС. Указана типологія включає такі категорії вправ:

1. некомунікативні (мовні);
2. умовно-комунікативні (умовно-мовленнєві);
3. комунікативні (мовленнєві).

До некомунікативних вправ належать так звані підготовчі, передмовленнєві, неситуативні (мовні) тренувальні вправи. Для більшості цих вправ характерна відсутність зв'язку з мовленнєвою ситуацією або мовленнєвим контекстом, їхній некомунікативний, формальний характер і спрямованість переважно на мовну сферу.

Характерною особливістю умовно-комунікативних вправ є те, що вони дозволяють здійснити тренування мовного матеріалу в навчальній (умовній) комунікації, яка імітує природну. Комунікативна умовність цих вправ (їхня «псевдокомунікативність») виражена в тому, що операції та дії, які виконують студенти в них, хоч і мають мовленнєвий характер, рідко зустрічаються у природній комунікації, наприклад, називання предметів медичного обладнання і цілей їх застосування (з малюнку).

До комунікативних вправ належать вправи в усіх видах мовленнєвої діяльності, що спонукають студентів користуватися цими видами комунікації, як у рідній мові. Основним мотивом виконання таких вправ є природна потреба в комунікації (Шатілов, 1986: 55–58).

Відповідно до іншої представленої класифікації комунікативні вправи поділяються за критерієм спрямованості навчальної дії на рецептивні (спрямовані на сприйняття й осмислення інформації, поданої в усному чи письмовому вигляді), рецептивно-репродуктивні (спрямовані на сприйняття мовних і мовленнєвих зразків із подальшим їх відтворенням), рецептивно-продуктивні (спрямовані на сприйняття мовних і мовленнєвих зразків із подальшим продукуванням власних) і продуктивні (спрямовані на продукування власних мовних і мовленнєвих зразків) (Бредихина, 2018).

На думку Н. Гез (1982), під час розробки вправ для навчання усного мовлення слід враховувати три принципи:

1) Послідовність формування мовленнєвих умінь і навичок передбачає наявність двох основних типів вправ: мовних (тренувальних) і мовленнєвих. Мовні вправи служать для вироблення мовленнєвих автоматизмів. Мовленнєві вправи передбачають включення явища, яке тренується, в мовленнєву ситуацію, що імітує умови реального спілкування.

2) Обидва типи вправ тісно пов'язані та можуть бути використані на будь-якій стадії розвитку навичок, зокрема і в період ознайомлення з новим матеріалом.



3) Види вправ всередині кожного типу також відображають послідовність формування мовленнєвих навичок і реальних видів висловлювання. Види вправ не є постійними. Необхідність використання тих чи інших вправ, їх дозування і сполучуваність залежить від етапу навчання, складності мовного матеріалу і конкретної практичної мети (Гез, 1982).

На підставі цих принципів виділяють такі (1) мовні та (2) мовленнєві вправи, як:

1а. Імітація (без перетворення структур і з частковим перетворенням структур).

1б. Перетворення інформації (видозміна структур на основі логічних операцій, конструювання, комбінування і групування структур).

2а. Підготовлене мовлення (з опорою на формальні ознаки, джерела інформації та вивчену тему).

2б. Непідготовлене мовлення (з опорою на джерело інформації та фонові професійні знання студентів) (Рахманов, 1974: 78–81).

Слідом за І. Рахмановим (1974) вважаємо, що під час навчання професійно орієнтованої медичної лексики необхідно брати до уваги, з одного боку, її особливості, а тому і труднощі її засвоєння, а з іншого – мету її вивчення. Говорячи про труднощі медичної лексики, слід враховувати значення і вживання термінів у професійному контексті порівняно з повсякденним (якщо такий існує), орфографію, фонетичну і граматичну характеристики, а крім того, її зв'язок з уже засвоєними термінами та поняттями. Мета вправ для роботи над лексикою пов'язана з тим, служитиме вона для репродукції (активна лексика) чи для рецепції (пасивна лексика) під час здійснення професійно орієнтованого діалогічного мовлення. Так, у процесі навчання англійської професійно орієнтованого діалогу-розпитування майбутніх лікарів основна увага буде приділятися опануванню активної лексики.

Розроблений нами комплекс вправ містить 13 тем, до складу яких входять одна і більше підтем:

№ п/п	Назва теми	Підтеми у межах кожної теми
1.	Human body and its structure.	1. Human body: structure and functions. 2. Body parts: making derivatives. 3. Body parts: making word combinations. 4. Names of body parts: medical terms vs common words. 5. Presenting complaint. Types of pain. 6. Physical examination. Asking about general complaints.
2.	Skeletal system.	1. Medical names for bones vs common names for bones. 2. Asking for and explaining the diagnosis.
3.	Muscular system.	1. Names and functions of muscles. Producing derivatives and making word combinations. 2. Movement terminology. Giving instructions.
4.	Respiratory system.	1. Respiratory system terminology: medical terms vs common words. 2. Talking about symptoms.
5.	Digestive system.	1. Digestive system terminology. Giving advice. 2. Abdominal examination. Giving instructions.
6.	Cardiovascular system.	Heart anatomy. Agreeing and disagreeing.
7.	Nervous system. The Brain.	Structure and functions of the nervous system and the brain.
8.	Types of injuries. The First Aid.	1. Types of injuries. History taking. Expressing empathy. 2. History taking. Contents of the first aid kit. Giving first aid.
9.	Diseases of the respiratory system.	1. Diseases of the respiratory system: types of coughs. Carrying out medical interviews. 2. Diseases of the respiratory system: specifying main signs and symptoms.
10.	Diseases of the digestive system.	1. General symptoms of digestive disorders. 2. Abdominal examination. Presenting complaint.
11.	Diseases of the cardiovascular system.	1. Symptoms of cardiovascular disorders. A check-up examination. 2. Giving recommendations. Explaining and reassuring.
12.	Diseases of the brain and nervous system.	1. Explaining a diagnosis. 2. Sharing professional expertise: reflecting on the symptoms of brain and neurological disorders.
13.	Infectious diseases.	1. Types and main symptoms of infectious diseases. 2. Online video consultations with foreign specialists (COVID-19).



Комплекс вправ передбачає розробку відповідної методики навчання англомовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування студентів полінаціональних груп спеціальності «Медицина», у якій враховані розбіжності між представниками висококонтекстних і низькоконтекстних культур. Розроблений алгоритм постановки умов завдань для висококонтекстних і низькоконтекстних студентів, у якому детальніша умова сформульована для представників висококонтекстних культур. Такий підхід покликаний покращити розуміння умови завдання представниками висококонтекстних культур та оптимізувати швидкість і якість виконання вправ. Указана методика також передбачає розміщення після кожної вправи пам'яток для представників висококонтекстних культур щодо правил поведінки та комунікації під час виконання парних і групових завдань на англомовне професійно орієнтоване діалогічне мовлення (далі – АПОДМ) задля уникнення труднощів під час виконання вправ.

Перший етап (**підготовчо-орієнтаційний**) полягає у закладанні бази для здійснення АПОДМ у формі діалогу-розпитування, тобто у підготовці до усної професійно орієнтованої комунікації. Він передбачає ознайомлення студентів із лексичною групою, яка підлягає засвоєнню, з метою подальшого створення первинних висловів із теми; спостереження і використання слова (терміна) у професійному контексті та сприйняття його відмінностей від інших слів парадигми; розмежування професійних медичних термінів і їхніх розмовних еквівалентів, а також застосування їх у відповідних контекстах; демонстрацію сполучуваності, синтагматичних зв'язків професійних термінів. На цьому етапі студенти вперше конструюють і практикують англомовні професійно орієнтовані міні-діалоги на основі сталих кліше у спрощених формах рольових і ділових ігор.

Для успішної підготовки до здійснення фахового орієнтованого медичного діалогу-розпитування ми пропонуємо використання двох видів вправ під час підготовчо-орієнтаційного етапу:

1) умовно-комунікативних вправ на надання знань і розвиток та формування навичок і вмінь використання лексичного мінімуму під час професійно орієнтованого спілкування майбутніх лікарів із залученням некомунікативних елементів на тренування вимови / артикуляції й утворення похідних;

2) умовно-комунікативних вправ на надання знань і розвиток та формування навичок і вмінь щодо позначення скарг, симптомів і діагнозів за допомогою клішованих фраз, медичних термінів латинсько-грецького походження та їхніх розмовних еквівалентів, що забезпечують адекватне вираження різних інтенцій мовця та зумовлюють адресата інформації (фахівців медичної галузі або пацієнтів чи їхніх представників).

Наведемо приклад вправи підготовчо-орієнтаційного етапу.

Тема: Human body and its structure.

Підтема: Names of body parts: medical terms vs common words.

Вид: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа.

Практична мета: надання знань і розвиток умінь перефразування фахових медичних термінів на позначення симптомів і скарг, до складу яких входять прикметники латинського походження, що позначають частини тіла людини, на їхні розмовні еквіваленти під час професійно орієнтованого спілкування з пацієнтами та їхніми представниками.

Професійно орієнтована мета: надання знань і розвиток умінь і навичок застосовувати фахові медичні терміни на позначення симптомів і скарг та їхні розмовні відповідники у професійно орієнтованих контекстах.

Інструкція:

Алгоритм

Умова завдання для представників низькоконтекстних культур	Умова завдання для представників висококонтекстних культур
a) Paraphrase anatomical terms in order to complete patients' statements.	
<b>Anatomical term</b> inguinal swelling abdominal pain periumbilical rash thoracic pain enlarged axillary node mandibular pain	<b>Patient's statement</b> I've got a lump in the ..... My little boy's got a(n) ..... ache. I've got some spots around my ..... I've got a pain in the middle of the ..... There's a painful swelling in my ..... I've got a pain in my .....
b) Work with a partner. Make up and act out short conversations between a doctor and a nurse.	b) Work with a partner. Make up and act out short conversations between a doctor and a nurse. Student A: you are a doctor; ask the nurse about the patient's complaint and state a diagnosis. Student B: you are a nurse; tell the doctor what the patient complained of. Use common words.
Use the following model: <b>Doctor:</b> What did the patient complain of? <b>Nurse:</b> The patient said that he had a lump in the groin. <b>Doctor:</b> The diagnosis for a lump in the groin is the inguinal swelling.	



### Пам'ятка для представників висококонтекстних культур:



- Speak in turns with your partner.
- Do not interrupt your partner.
- Speak in a low-pitched voice or in a moderate voice to avoid disturbing other students.
- Stick to the model of the conversation.

Метою другого етапу (**структурно-комунікативного**) є підведення студентів до розуміння структури англомовного медичного професійно орієнтованого діалогу-розпитування і вироблення у них навичок автоматизованого використання цієї структури у типових ситуаціях АПОДМ лікарів. На цьому етапі студенти продовжують створення міні-діалогів, а також поступово вчать створювати розгорнуті діалоги з використанням опор. Для досягнення поставленої мети використовують два види вправ:

1) умовно-комунікативні вправи на надання знань і розвиток та формування навичок і вмій щодо здійснення АПОДМ лікарів у типових ситуаціях медичної галузі з використанням методів і технологій навчання типу рольових, ділових ігор;

2) умовно-комунікативні вправи на надання знань і розвиток та формування навичок і вмій щодо вживання типових

граматичних конструкцій для вираження різних інтенцій мовців в АПОГ лікарів.

Якщо під час підготовчо-орієнтаційного етапу основна увага приділялася саме змісту діалогічного мовлення (тобто використанню термінів у відповідних фахово орієнтованих контекстах і ситуаціях), то під час структурно-комунікативного етапу окреслюється не лише зміст, але й форма (структура) діалогів у різних ситуаціях фахового мовлення лікарів. Саме з цією метою відбувається тренування і закріплення типових конструкцій для вираження різних повідомлень і намірів мовця.

Наведемо приклад вправи структурно-комунікативного етапу.

Тема: Types of injuries. The First Aid.

Підтема: Types of injuries. History taking. Expressing empathy.



Вид: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна вправа.

Практична мета: надання знань і розвиток уміння виражати емпатію на основі почутих реплік пацієнта / його представників під час професійно орієнтованого спілкування.

Професійно орієнтована мета: надання знань і розвиток умінь і навичок збору анамнезу пацієнта під час професійно орієнтованого спілкування.

Інструкція:

Алгоритм

Умова завдання для представників низькоконтекстних культур	Умова завдання для представників висококонтекстних культур
a) Describe the following pictures. What type(s) of injuries do you think can occur in each case?	a) Describe the following pictures. What type(s) of injuries do you think can occur in each case? Substantiate your opinion.
b) Listen  to the dialogues and match each conversation with a picture below. 1 _____ 2 _____ 3 _____ What injuries happened to the people in these pictures? Are these accidents preventable? Why? / Why not?	
	
c) Listen again. What questions do the doctors ask to find out what happened? What expressions do they use to express empathy?	c) Listen again. Make notes of questions that the doctors ask to find out what happened. Put down expressions that they use to express empathy.
Can you think of other questions to find out what happened as well as other expressions of empathy? Look at the list of <b>Statements that Facilitate Empathy</b> to help you.	





<p><b>Statements that Facilitate Empathy Queries</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– “Would you (or could you) tell me a little more about that?”</li> <li>– “What has this been like for you?”</li> <li>– “Is there anything else?”</li> <li>– “Are you okay with that?”</li> </ul> <p><b>Clarifications</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– “Let me see if I have this right.”</li> <li>– “I want to make sure I really understand what you’re telling me. I can hear that...”</li> <li>– “I don’t want us to go further until I’m sure I’ve gotten it right.”</li> <li>– “When I’m done, I’d appreciate it if you would correct me if I don’t get it right, okay?”</li> </ul> <p><b>Responses</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– “That sounds very difficult.”</li> <li>– “Sounds like ...”</li> <li>– “I bet you’re feeling pretty good about that.”</li> <li>– “I can imagine that this might feel ...”</li> <li>– “Anyone in your situation would feel that way ...”</li> <li>– “I can see that you are ...”</li> </ul>	
<p>d) Work with a partner. Based on the recordings, make up and act out a dialogue between a doctor and an injured patient. Choose out of the suggested situations:</p>	<p>d) Work with a partner. Based on the recordings, make up and act out between a doctor and an injured patient. Choose one of the suggested situations:</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dislocated shoulder of the tennis player.</li> <li>2. Sternal contusion and crush injury due to a car crash.</li> <li>3. Carpal sprain and fracture of the finger due to falling down while playing ice hockey.</li> <li>4. Abrasions of elbows and knees, coxal dislocation of the football player.</li> <li>5. Radial head subluxation (“pulled elbow”) of the toddler.</li> <li>6. Compound fracture of the hip and multiple incisions due to falling from the roof.</li> <li>7. Severe facial bruising and laceration of the upper lip of the boxer.</li> <li>8. Multiple burns due to the gas explosion.</li> <li>9. Concussion, eye contusion and nasal bleeding due to a ball hit (schoolboy).</li> </ol>	
<p>e) Include a few more empathy expressions to your dialogue using <b>Statements that Facilitate Empathy</b>.</p>	<p>e) Make notes of the most important statements of your dialogue. Include a few more empathy expressions to your dialogue using <b>Statements that Facilitate Empathy</b>. First practice a dialogue with your partner and then present it to the group.</p>

**Пам’ятка для представників високо-контекстних культур:**



- Speak in turns with other students while discussing the pictures.
- Do not interrupt other students.
- Speak in a low-pitched voice or in a moderate voice to avoid disturbing other students.

На третьому (**завершальному (рефлексійному)**) етапі студенти моделюють типові ситуації АПОДМ медичної галузі, використовуючи фонові знання з фахових дисциплін та АМПС, а також проводять мовну і мовленнєву рефлексію з метою аналізу та пошуку шляхів оптимізації англомовної професійно орієнтованої комунікації. Студенти виконують такі види прав:

1) комунікативні й умовно-комунікативні вправи, метою яких є надання знань і розвиток та формування навичок і вмінь щодо здійснення АПОДМ лікарів у типових ситуаціях медичної сфери з використанням таких

методів і технологій навчання, як рольові ігри, ділові ігри, «круглий стіл», «мозковий штурм», «проблемне навчання»;

2) комунікативні творчі вправи, метою яких є надання знань і розвиток та формування навичок і вмінь щодо здійснення АПОДМ лікарів у типових ситуаціях медичної галузі з використанням таких методів і технологій навчання, як рольові ігри, ділові ігри, «круглий стіл», «мозковий штурм», «проблемне навчання».

Інтерактивні прийоми рольових і ділових ігор вимагають підбору завдань вищого рівня складності. До них додаються такі прийоми вищого порядку, як «круглий стіл», «мозковий штурм» або «проблемне навчання».

Наведемо приклад вправи завершального (рефлексійного) етапу.

Тема: Diseases of the cardiovascular system.

Підтема: Giving recommendations. Explaining and reassuring.

Вид: комунікативна рецептивно-продуктивна вправа для створення власних діалогів за заданою темою за зразком.



Практична мета: надання знань і розвиток умінь щодо вживання ввідних та зв'язних слів і словосполучень під час професійно орієнтованого спілкування; внесення якісних змін до структури діалогів, відбору та використання лексичного матеріалу в межах заданої теми / підтеми.

Професійно орієнтована мета: надання знань і розвиток умінь щодо надання порад, рекомендацій і пояснень пацієнтам або їхнім представникам під час професійно орієнтованого спілкування.

Інструкція:  
Алгоритм

<b>Умова завдання для представників низькоконтекстних культур</b>	<b>Умова завдання для представників висококонтекстних культур</b>
<p>a) Work in pairs. Search for information on the web or pool your own experience. Each pair should research a different subject from:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>recommendations on hypertension prevention;</i></li> <li>2) <i>non-drug treatment for hypertension;</i></li> <li>3) <i>guidelines for stroke prevention;</i></li> <li>4) <i>post-stroke rehabilitation;</i></li> <li>5) <i>recommendations on arrhythmia prevention.</i></li> </ol> <p><b>Use the following links:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <a href="https://www.cdc.gov/bloodpressure/prevent.htm">https://www.cdc.gov/bloodpressure/prevent.htm</a></li> <li>– <a href="https://gpnotebook.com/simplepage.cfm?ID=-1294991342">https://gpnotebook.com/simplepage.cfm?ID=-1294991342</a></li> <li>– <a href="https://www.health.harvard.edu/womens-health/8-things-you-can-do-to-prevent-a-stroke">https://www.health.harvard.edu/womens-health/8-things-you-can-do-to-prevent-a-stroke</a></li> <li>– <a href="https://www.rehabselect.net/a-guide-to-stroke-rehabilitation-take-charge-of-your-recovery">https://www.rehabselect.net/a-guide-to-stroke-rehabilitation-take-charge-of-your-recovery</a></li> <li>– <a href="https://www.heart.org/en/health-topics/arrhythmia/prevention--treatment-of-arrhythmia">https://www.heart.org/en/health-topics/arrhythmia/prevention--treatment-of-arrhythmia</a></li> </ul>	<p>a) Work in pairs. Search for information on the web or pool your own experience. Each pair should research a different subject from:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>recommendations on hypertension prevention;</i></li> <li>2) <i>non-drug treatment for hypertension;</i></li> <li>3) <i>guidelines for stroke prevention;</i></li> <li>4) <i>post-stroke rehabilitation;</i></li> <li>5) <i>recommendations on arrhythmia prevention.</i></li> </ol> <p><b>Use the following links:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <a href="https://www.cdc.gov/bloodpressure/prevent.htm">https://www.cdc.gov/bloodpressure/prevent.htm</a></li> <li>– <a href="https://gpnotebook.com/simplepage.cfm?ID=-1294991342">https://gpnotebook.com/simplepage.cfm?ID=-1294991342</a></li> <li>– <a href="https://www.health.harvard.edu/womens-health/8-things-you-can-do-to-prevent-a-stroke">https://www.health.harvard.edu/womens-health/8-things-you-can-do-to-prevent-a-stroke</a></li> <li>– <a href="https://www.rehabselect.net/a-guide-to-stroke-rehabilitation-take-charge-of-your-recovery">https://www.rehabselect.net/a-guide-to-stroke-rehabilitation-take-charge-of-your-recovery</a></li> <li>– <a href="https://www.heart.org/en/health-topics/arrhythmia/prevention--treatment-of-arrhythmia">https://www.heart.org/en/health-topics/arrhythmia/prevention--treatment-of-arrhythmia</a></li> </ul>
<p>b) Make up and act out a dialogue. Student A: you are a doctor; you should give your patient recommendations on the stated problem and explain all procedures. Student B: you are a patient; you should ask your doctor for clarifications on the given recommendations / advice and prescribed procedures. Use Tips.</p>	<p>b) Make up, write down and act out a dialogue. Student A: you are a doctor; you should give your patient recommendations on the stated problem and explain all procedures. Be precise and brief. Give clear instructions. Student B: you are a patient; you should ask your doctor for clarifications on the given recommendations / advice and prescribed procedures. Be precise and brief. Your questions should be clear-cut and pertinent. Use Tips.</p>

<b>Tips for Explaining Procedures</b>	<b>Tips for Clarifying</b>
<p><b>To explain the order in which certain things are done</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– First ...</li> <li>– First of all, ...</li> <li>– Initially...</li> <li>– Next ...</li> <li>– The next thing you have to do is ...</li> <li>– Then ...</li> <li>– After that ...</li> <li>– After you (have done that / do that) ...</li> <li>– Finally, ...</li> <li>– ... And then finally ...</li> <li>– Lastly...</li> <li>– Afterwards...</li> </ul> <p><b>To add a further point</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Make sure you (don't forget to) ...</li> <li>– Oh, and by the way, don't forget to ...</li> <li>– Oh, and be careful not to ...</li> <li>– Make sure you ... / Make sure you don't ...</li> </ul> <p><b>To check that the patient is following you, or has understood</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– OK, so is that clear?</li> <li>– Does that make sense?</li> <li>– So, there we are / that's it. Do you have any questions?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– "I'm not quite sure I understand what you are saying."</li> <li>– "I don't feel clear about the main issue here."</li> <li>– "When you said ... what did you mean?"</li> <li>– "Could you repeat ...?"</li> <li>– Can you tell me a little more about ...?</li> <li>– Let me make sure I understand ...</li> <li>– If you'd give me an example of ... so I can be sure I understand?</li> <li>– So, are you suggesting that ...?</li> <li>– Tell me what you mean when you say ...</li> </ul>

**Пам'ятка для представників висококонтекстних культур:**

- Speak in turns with your partner.
- Do not interrupt your partner.
- Speak in a low-pitched voice or in a moderate voice to avoid disturbing other groups of students.
- Put down generated questions and statements in your notebooks.
- Student B, your reactions and answers should be verbal; do not express your attitude only by facial expressions and/or gestures.

Насамкінець необхідно зазначити, що комплекс вправ для навчання англомовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування майбутніх лікарів у полінаціональних групах укладений з урахуванням дидактичного принципу «від простого до складного» і безпосередньо пов'язує формування відповідних знань, умінь і навичок з етапом навчання. В основу розробки комплексу вправ покладений індуктивний метод, котрий передбачає першочергове оволодіння елементами діалогу з переходом до поступового формування навичок та умінь його самостійного ведення на основі навчально-мовленнєвої ситуації (Бредихина, 2018: 43–44).

**Висновки**

Формування АПОК майбутніх лікарів у полінаціональних групах є складним багатоконтактним процесом, який передбачає розробку комплексу вправ із дотриманням етапності навчання. Важливою умовою підвищення ефективності співпраці студентів під час виконання завдань з АПОДМ є урахування відмінностей представників висококонтекстних і низькоконтекстних культур, відображене у розробці відповідної методики. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у підготовці та проведенні експериментального навчання студентів спеціальності «Медицина» полінаціональних груп із подальшими організацією, аналізом та інтерпретацією отриманих результатів експериментального дослідження.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Ариян М.А., Шамов А.Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты : учебное пособие / отв. ред. А.Н. Шамов. Москва : ФЛИНТА : Наука, 2017. 224 с.
2. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач. *Иностр. яз. в школе*. 1985. № 5. С. 30–37.
3. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам рече-

вой деятельности : учебное пособие. М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. 104 с.

4. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Мирослюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник. Москва : Высш. школа, 1982. 373 с.
5. Крисак Л.В. Методика навчання майбутніх лікарів загальної практики англомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 288 с.
6. Овсянникова Т.В. Комплекс упражнений для формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата на занятиях по иностранному языку. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2017. Т. 6. № 22. С. 72–80.
7. Походзей Г.В. Комплекс упражнений по развитию иноязычной межкультурной компетенции курсантов судоводительских специальностей. *Педагогическое образование в России*. 2013. № 1. С. 130–133.
8. Рахманов И.В. Очерки по методике обучения немецкому языку. (Для педагогических вузов) / под ред. И.В. Рахманова. Москва : Высш. шк., 1974. 244 с.
9. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2019 рік / за заг. ред. С. Квіта. Київ : Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2020. 244 с.
10. Скрипникова Т.И. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам : учебно-методическое пособие / Дальневосточный фед. университет, Школа педагогики ; авт.-сост. Т.И. Скрипникова. Владивосток : Дальневосточный фед. ун-т, 2017. 137 с.
11. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учебное пособие. Москва : Просвещение, 1986. 223 с.
12. Lewis R.D. When Cultures Collide: Leading Across. Nicholas Brealey International. 2006. 625 p.

**REFERENCES**

1. Ariyan, M.A., Shamov, A.N. (2017). *Osnovy obshchey metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: teoreticheskiye i prakticheskiye aspekty: ucheb. posobiye* / отв. ред. А.Н. Шамов [Fundamentals of the general methodology of teaching foreign languages: theoretical and practical aspects]. Moskva: FLINTA: Nauka [in Russian].
2. Bim, I.L. (1985). Podkhod k probleme upravneniy s pozitsii iyerarkhii tseley i zadach [Approach to the problem of exercises from the perspective of a hierarchy of goals and objectives]. *Inostr. yaz. v shkole*, № 5, P. 30–37. [in Russian].
3. Bredikhina, I.A. (2018). *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov: Obucheniye osnovnym vidam rechevoy deyatel'nosti: uchebnoe posobiye* [Methodology of teaching foreign languages: Teaching the main types of speech activity]. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta [in Russian].
4. Gez, N.I., Lyakhovitskiy, M.V., Miroslyubov, A.A. (1982). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole: uchebnik* [Methodology of teaching foreign languages in secondary school]. Moskva: Vyssh. shkola [in Russian].
5. Krysak, L.V. (2016). *Metodyka navchannia maibutnikh likariv zahalnoi praktyky anhlomovnoho*



profesiino oriientovanoho dialohichnoho movlennia [Methodology of English professionally oriented dialogue speech teaching of future general practitioners]. [Doctoral dissertation, Taras Shevchenko National University of Kyiv]. 288 p. [in Ukrainian].

6. Ovsyannikova, T.V. (2017). Kompleks uprazhneniy dlya formirovaniya mezhkulturnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov bakalavriata na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku [Exercises for building intercultural communicative competence of bachelors in foreign language classes]. Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze, Vol. 6, № 22. P. 72–80. [in Russian].

7. Pokhodzey, G.V. (2013). Kompleks uprazhneniy po razvitiyu inoyazychnoy mezhkulturnoy kompetentsii kursantov sudovoditelskikh spetsialnostey [Complex of exercises for the development of the foreign intercultural competence of the navigating cadets]. Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii, № 1, P. 130–133. [in Russian].

8. Rakhmanov, I.V. (1974). Ocherki po metodike obucheniya nemetskomu yazyku. (Dlya pedagogicheskikh vuzov) / pod red. I.V. Rakhmanova [Essays on the methodology of teaching the German language. (For

pedagogical higher educational institutions)]. Moskva: Vyssh. shkola [in Russian].

9. Richnyi zvit Natsionalnoho ahentstva iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity za 2019 rik / za zah. red. prof. S. Kvita. (2020). [Annual report of the National Agency for Quality Assurance in Higher Education for 2019]. Kyiv: Natsionalne ahentstvo iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [in Ukrainian].

10. Skripnikova, T.I. (2017). Teoreticheskiye osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam. uchebno-metod. pos. [Theoretical foundations of methods of teaching foreign languages]. Vladivostok: Dalnevostochnyy fed. un-t [in Russian].

11. Shatilov, S.F. (1986). Metodika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole: uchebnoe posobiye [Methodology of teaching the German language in secondary school]. Moskva: Prosveshcheniye [in Russian].

12. Lewis, Richard D. (2006). When Cultures Collide: Leading Across Cultures, Nicholas Brealey International.

*Стаття надійшла до редакції 9.11.2020.  
The article was received 9 November 2020.*



УДК 378.016:614.253(516)  
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-91-8>

## ВИКЛАДАННЯ МЕДИЧНОЇ ЕТИКИ В ПЕРЕДОВИХ УНІВЕРСИТЕТАХ КИТАЮ

Дудіна Оксана Валеріївна,  
кандидат педагогічних наук,  
викладач кафедри мовних та гуманітарних дисциплін № 2  
*Донецький національний медичний університет*  
rexiff@ukr.net  
orcid.org/0000-0003-0405-5837

У статті досліджено питання викладання медичної етики у провідних університетах Китаю та виявлено, що курси з медичної етики у навчанні лікарів є нововведенням для китайських медичних ЗВО. З огляду на різні культурні традиції дослідники китайської медичної етики дотримуються суперечливих думок щодо наукової важливості та практичної необхідності медичної етики та біоетики. У дослідженні обґрунтовано, що освіта з медичної етики в Китаї поступово адаптувала досвід передових країн, таких як США та Велика Британія, щодо викладання етики. Зараз Китай на стадії обговорення того, як розвивати власну традиційну етику за умов глобалізації. Встановлено, що у програмі магістрів у галузі медицини формування етичних знань є обов'язковим. Навчання медичної етики відбувається не лише в університетах – це процес, що триває упродовж життя. Студент узагальнює результати своїх зусиль, поєднуючи відображення морального почуття, навчання та керівництво з боку влади. У статті проаналізовано методи та зміст викладання медичної етики, які включають відповідний культурний, соціальний та особистий розвиток, і виховання магістра у галузі медицини в університетах Китаю. Китайський студент-медик привносить у свій унікальний набір моральних переживань досвід розповідей про соціальне життя та моральні концепції пацієнтів, яких лікує.

Викладання етики в медичних університетах є відносно новим напрямом медичної освіти в Китаї, навчальні програми з етики мають різні рівні розвитку. З метою визначення особливостей у змісті навчальних програм, у методах викладання та навчання, у формах оцінювання та якості викладання етики у ЗВО Китаю вивчалася етична освіта в декількох провідних медичних університетах КНР: Медичній школі Уханського університету (Wuhan University School of Medicine), Гуанчжоуському медичному університету (Guangzhou Medical University) та Медичній школі Пекінського університету (Peking University School of Medicine). У процесі наукового дослідження питання викладання етики в університетах країни виявлено, що медична етика протягом певного часу входила до обов'язкового курсу навчальних дисциплін із тенденцією до наголошення на правильному ідеологічному мисленні майбутніх медиків.

**Ключові слова:** фахівець у галузі медицини, медична етика, магістерська підготовка, вища медична освіта в Китаї, професійна компетентність лікаря.

## TEACHING MEDICAL ETHICS IN LEADING UNIVERSITIES OF CHINA

Dudina Oksana Valeriivna,  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Lecturer at the Department of Languages and Humanities № 2  
*Donetsk National Medical University*  
rexiff@ukr.net  
orcid.org/0000-0003-0405-5837

The article examines the issue of teaching medical ethics in leading Chinese universities in the training of medical professionals and found that medical ethics courses for physicians are an innovation for Chinese medical high schools. Due to different cultural traditions, researchers of Chinese medical ethics hold conflicting views on the scientific importance and practical necessity of medical ethics and bioethics. The study found that medical ethics education in China has gradually adapted the experience of leading countries such as the United States and the United Kingdom in teaching ethics. China is now in the process of discussing how to develop its own traditional ethics in the context of globalization. It is established that in the program of masters in medicine the formation of ethical knowledge is a mandatory subject. The teaching of medical ethics takes place not only while studying in Chinese universities, but is a long-term lifelong process in which the student summarizes the results of their efforts, combining moral reflection, learning and leadership. The article analyzes the methods and content of teaching medical ethics, which include relevant cultural, social and personal development, and the education of masters in medicine at Chinese universities.



Teaching ethics in medical universities is a relatively new area of medical education in China, ethics curricula have different levels of development. In order to determine the peculiarities in the contents of curricula, teaching and learning methods, forms of evaluation and quality of teaching ethics in China, it was analyzed ethical education in several leading medical universities in China: Wuhan University School of Medicine, Guangzhou Medical University and Peking University School of Medicine. In the process of scientific research on the teaching of ethics in universities, it was found that medical ethics for some time was part of the mandatory course of disciplines, with a strong tendency to emphasize the correct ideological thinking of future physicians.

**Key words:** *specialist in medicine, medical ethics, master's degree, higher medical education in China, professional competence of doctor.*

## Вступ

За умов пандемії COVID-19 особливо актуальним стає питання підготовки фахівців із медичної етики, а саме з таких аспектів, як організація курсу медичної етики, зміст навчальної програми, викладацький склад із медичної етики, організація лікарняного комітету з етики. Вітчизняні та зарубіжні науковці шукають шляхи вирішення проблеми інтеграції освіти з медичної етики у клінічну практику. Кількість наукових праць щодо готовності медичних працівників до професійної діяльності показує, що існує нагальна потреба у вирішенні практичних питань стосовно підготовки лікарів у питаннях етики. Швидка реакція на лікування COVID-19 у Китаї свідчить про якість і високий рівень підготовки фахівців у галузі медицини в університетах КНР. Науково-інформаційний та економічний потенціал Китаю як високорозвиненої держави, однієї із провідних країн світу у сфері вищої медичної освіти зумовили інтерес до вивчення досвіду кращих ЗВО з підготовки фахівців у галузі медицини та формування медичної етики у майбутніх лікарів.

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Загальні теоретико-методологічні основи підготовки фахівців у галузі медицини в університетах Китаю закладені у працях Р. Мейа, Г. Оце, Ч. Лі, Л.М. Розенфельда, Дж. Джон Велоксі та Ю. Ліна. Надалі ці питання були розвинуті у роботах Г. Ченга, Я.К. Цяо, Дж. Шена, Х. Рена, Дж. Ін, Р. Шерера, Х. Вана та інших представників китайської педагогічної думки.

Деякі аспекти підготовки майбутніх лікарів вивчали такі українські вчені, як С. Гала, В. Мумладзе, Н. Мирончук, О. Гуменюк, В. Гуменюк, І. Гуменна, Л. Дудікова, О. Лазуренко, Г. Стечак та ін.

Дослідження цих і багатьох інших науковців показують, що зміни у змісті та структурі вищої медичної освіти у КНР мають глибокий характер і потребують розв'язання багатьох проблем підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі медицини, які б чітко володіли знаннями й етичними нормами, усвідомлювали свою соціальну відповідальність.

## 2. Методологія та методи

Мета дослідження – визначити й узагальнити особливості навчання етики в університетах КНР за умов глобалізації на основі праць китайських науковців.

## 3. Результати та дискусії

Німецький дослідник Оле Дорінг у своїй праці «Викладання медичної етики в Китаї. Культурні, соціальні та етичні проблеми» (Teaching Medical Ethics in China. Cultural, Social and Ethical Issues) зазначає, що у медичній етиці ми звикли концентруватися на теоретичних проблемах, таких як моральні принципи, моральний статус ненароджених або серйозні порушення людей або етичних норм, однак, коли ми розглядаємо медичну етику на практиці, зокрема кваліфікацію, яку вимагають від медичних працівників у роботі, цей рівень мислення іноді вважається недоцільним (Doering, 2003).

Університети КНР готують фахівців у галузі медицини, викладаючи етику як один із основних предметів на магістерському рівні. Курс етики для медиків базується на основі філософії Кантіана та Просвітництва. «Критичний огляд китайських теоретичних досліджень моральної освіти з 2000 р.» (A Critical Review of Chinese Theoretical Research on Moral Education Since 2000) китайського педагога Г. Ченга визначає чотири виміри досліджень морального-етичного виховання, що увібрали в себе багато ідей із філософії, етики, політології та психології, які потрібно врахувати у вихованні «моральної особистості». На його думку, теоретики моралі успадкували традиції раціоналізації, стандартизації та секуляризації ще з епохи Просвітництва; сьогодні у теоріях морального виховання гуманістичний ціннісний характер поступово опиняється в центрі уваги, тоді як політична індоктринація та контроль думок відіграють другорядну роль (Cheng, 2020: 562).

У медичних закладах Китаю навчальна програма курсу етики передбачає формування особистої емоції в життєвому досвіді й оволодіння соціальними правами та культурно-ціннісними поняттями. Теорії морального виховання пов'язані та доповнюють, а не суперечать одна одній. ЗВО



Китаю прагнуть вдосконалення теоретичних досліджень і підвищення ефективності практики морального виховання та здійснюють більш комплексний, міждисциплінарний підхід до викладання та навчання етики лікарів.

Китайські дослідники Я.К. Цяо, Дж. Шен, Х. Лянг, С. Дінг, Ф.Ю. Чен, Л. Шао, К. Чжен, З.Х. Ран у своїй праці «Використання когнітивної теорії для полегшення медичної освіти» (*Using cognitive theory to facilitate medical education*) стверджують, що, незважаючи на спектр різних методів, які використовуються в медичній освіті, студенти зобов'язані вивчати напам'ять значно більшу частину того, чого їх навчають, особливо під час вивчення основних наук. На їхню думку, курс із етики, так само як і основні медичні предмети, несе значне внутрішнє когнітивне навантаження, головним чином через великий обсяг інформації, яку потрібно зберігати, тому для цих предметів зменшення когнітивного навантаження неможливе, і запам'ятовування є єдиною стратегією. Когнітивне навантаження робить навчання складним завданням для багатьох студентів (Qiao et al., 2014).

Після теоретичного вивчення базових наук студентів направляють на навчання до лікарень, щоб розпочати другий етап в оволодінні професією. Вони вивчають перехідні курси (фізичну діагностику, хімічну діагностику, радіомедицину, лабораторну медицину, загальний вступ до хірургії тощо, що займає 15 тижнів), систематичні курси (вивчення лікарської практики з хірургії, педіатрії, акушерства та гінекології займає пів року) та проходять клінічну практику. Зазвичай курс медичної етики викладається студентам-медикам на другому етапі або під час перехідних чи систематичних курсів. У Китаї різні університети забезпечують різну кількість годин навчання – від 20 до 40 для курсу медичної етики. У більшості медичних університетів КНР курс медичної етики є обов'язковим, лише в небагатьох він вибірковий.

Науковці Х. Рен, Дж. Ін, Б. Ван, М.Р. Шварц, зробивши описовий аналіз медичної освіти в Китаї (*A descriptive analysis of medical education in China*), зазначають, що, хоча медична етика є предметом багатьох китайських навчальних програм, важливість освіти з цього питання насправді не така велика, як акцент на клінічних предметах, адже медична етика як навчальна дисципліна є новим явищем у Китаї. На їхню думку, існує потреба у підготовці викладачів, розробці навчальних планів і застосуванні клінічної медичної етики для вирішення проблем догляду за пацієнтами (Ren et al., 2009: 670).

Китайські вчені визначили, що етична освіта трьох медичних шкіл, таких як Медична школа Уханського університету (*Wuhan University School of Medicine*), Гуанчжоуський медичний університет (*Guangzhou Medical University*) та Медична школа Пекінського університету (*Peking University School of Medicine*) має спільні риси: 1) курси, розпочаті у 1980-х рр., є обов'язковими; 2) теми курсів дещо збігаються; 3) тривалість викладання не перевищує рекомендованого дослідницького рівня (понад 20 годин або більше); 4) викладачі включають професорів гуманітарних наук; 5) методи викладання включають лекції, дискусії в малих групах і незалежні читання (Sherer et al., 2017: 39).

Викладання біоетики у китайських ЗВО зосереджено на актуальних для Китаю проблемах сьогодення. Біоетика також робить акцент на дослідженні проблем, підкреслюючи їхнє практичне, а не теоретичне значення. На думку Х. Ванга та Кс. Ванга («Освіта з медичної етики в Китаї» (*Medical Ethics Education in China*)), викладання біоетики має на меті задоволення потреб практики лікаря. Біоетика – це не філософська чи теоретична етика, яка становить етичну теорію; це прикладна або практична етика для вирішення проблем, у якій утилітаризм і деонтологія є двома найбільш фундаментальними й ефективними теоріями (Wang, Wang, 2015: 90–91).

#### **Висновки**

Підготовка фахівців у галузі медицини у провідних університетах КНР передбачає, що студент-медик вдало вирішує конфлікт, який постає між етикою та законом чи іншими нормативними актами, у його професійній діяльності, незважаючи на те, що в сучасній медичній освіті Китаю система викладання етики ще недостатньо розроблена і в багатьох аспектах бракує регулювання.

Фахівці у галузі медицини у КНР володіють знаннями з моральних та етичних основ, але іноді студенти-медики не можуть визначити, що є повністю етичним, а що ні, у зв'язку із впливом на них громадськості та навколишнього середовища. Уряд Китаю розуміє, що така проблема не може бути вирішена лише освітою з медичної етики й у довгостроковій перспективі планує покращувати освіту, виходячи з особливих умов пандемії COVID-19 у Китаї та світі взагалі. Магістри у галузі медицини стикаються з етичними проблемами у клінічній практиці, після завершення курсу з медичної етики вони володіють знаннями та вміннями вирішувати етичні проблеми у професійній діяльності.



До перспектив подальших досліджень доцільно віднести викладання медичної етики у країнах Європи й у США, особливості підготовки фахівців у галузі медицини в передових університетах світу за світовими рейтингами.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Cheng H. A Critical Review of Chinese Theoretical Research on Moral Education Since 2000. *ECNU Review of Education*. 2020. Vol. 2. Issue 4. P. 561–580. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2096531119886490> doi: 10.1177/2096531119886490 (дата звернення: 03.11.2020).
2. Doering O. Teaching Medical Ethics in China. Cultural, Social and Ethical Issues. *Eubios Ethics Institute. Asian Bioethics in the 21<sup>st</sup> Century*. 2003. URL: <https://www.eubios.info/ABC4/abc4255.htm> (дата звернення: 03.11.2020).
3. Qiao Y.Q., Shen J., Liang X., Ding S., Chen F. Y., Shao L., Zheng Q., Ran Z.H. Using cognitive theory to facilitate medical education. *BMC Medical Education*. 2014. Vol. 14. № 79. URL: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-14-79#citeas> Doi: 10.1186/1472-6920-14-79 (дата звернення: 03.11.2020).
4. Ren X., Yin J., Wang B., Schwarz M.R. A descriptive analysis of medical education in China. *Medical Teacher*. 2009. Vol. 30. Issue 7. P. 667–672 URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01421590802155100?scroll=top&needAccess=true> Doi: 10.1080/01421590802155100 (дата звернення: 03.11.2020).
5. Sherer R., Dong H., Cong Y., Wan J., Chen H., Wang Y., Ma Z., Cooper B., Jiang I., Roth H., Siegler M. Medical ethics education in China: Lessons from three schools. *Education for Health. Change in Learning & Practice*. 2017. Vol. 30. Issue 1. P. 35–43. URL: <https://www.educationforhealth.net/article.asp?issn=1357-6283;year=2017;volume=30;issue=1;spage=35;epage=43;aulast=Sherer> Doi: 10.4103/1357-6283.210501 (дата звернення: 03.11.2020).

6. Wang H., Wang X. Medical Ethics Education in China. *Bioethics Education in a Global Perspective*. 2015. Vol. 4. P. 81–92. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7123482/> Doi: 10.1007/978-94-017-9232-5\_7 (дата звернення: 03.11.2020).

#### REFERENCES

1. Cheng H. A Critical Review of Chinese Theoretical Research on Moral Education Since 2000. *ECNU Review of Education*. 2020. Vol. 2. Issue 4. P. 561–580. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2096531119886490> doi: 10.1177/2096531119886490 [in English].
2. Doering O. Teaching Medical Ethics in China. Cultural, Social and Ethical Issues. *Eubios Ethics Institute. Asian Bioethics in the 21<sup>st</sup> Century*. 2003. URL: <https://www.eubios.info/ABC4/abc4255.htm>.
3. Qiao Y.Q., Shen J., Liang X., Ding S., Chen F. Y., Shao L., Zheng Q., Ran Z.H. Using cognitive theory to facilitate medical education. *BMC Medical Education*. 2014. Vol. 14. № 79. URL: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-14-79#citeas> Doi: 10.1186/1472-6920-14-79
4. Ren X., Yin J., Wang B., Schwarz M.R. A descriptive analysis of medical education in China. *Medical Teacher*. 2009. Vol. 30. Issue 7. P. 667–672 URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01421590802155100?scroll=top&needAccess=true> Doi: 10.1080/01421590802155100
5. Sherer R., Dong H., Cong Y., Wan J., Chen H., Wang Y., Ma Z., Cooper B., Jiang I., Roth H., Siegler M. Medical ethics education in China: Lessons from three schools. *Education for Health. Change in Learning & Practice*. 2017. Vol. 30. Issue 1. P. 35–43. URL: <https://www.educationforhealth.net/article.asp?issn=1357-6283;year=2017;volume=30;issue=1;spage=35;epage=43;aulast=Sherer> Doi: 10.4103/1357-6283.210501
6. Wang H., Wang X. Medical Ethics Education in China. *Bioethics Education in a Global Perspective*. 2015. Vol. 4. P. 81–92. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7123482/> Doi: 10.1007/978-94-017-9232-5\_7

Стаття надійшла до редакції 9.11.2020.  
The article was received 9 November 2020.





УДК 37.036

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-91-9>

## ЕСТЕТИЗАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ В ДИЗАЙНІ ЗАСОБОМ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Івченко Валерія Ігорівна,  
аспірантка кафедри педагогіки  
Криворізький державний педагогічний університет  
[Valeriya6365@gmail.com](mailto:Valeriya6365@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0002-8011-2306](https://orcid.org/0000-0002-8011-2306)

**Метою** статті є обґрунтування концепції використання можливостей художньо-естетичної інтерпретації у процесі художньої проектної діяльності задля естетизації художнього образу.

**Методи.** Для вирішення поставлених завдань і забезпечення правдивості положень і висновків було використано такі наукові методи: вивчення й узагальнення теоретичного та практичного наукового досвіду, аналіз, синтез, порівняння, класифікацію, художньо-естетичну інтерпретацію творів мистецтва.

**Результати.** На основі проведеного аналізу закордонної та вітчизняної педагогічної, мистецтвознавчої та психологічної літератури проведено дефініцію поняття «художній образ» у його широкому і вузькому науковому розумінні. Досліджено діалектичний взаємозв'язок основних компонентів художнього образу, таких як: зовнішня форма, внутрішня форма і зміст. Розглянуто специфічні особливості художнього образу, які становлять його природу загалом. Проаналізовано особливості та специфіку розуміння «естетичного» у творах мистецтва за часів Античності, Середньовіччя, Відродження, Нового часу і в сучасному постмодерністському суспільстві. Акцентовано увагу на взаємозв'язку цілеспрямованого формування художнього образу предметного середовища й особливостей запиту цільової аудиторії. Схарактеризовано відмінні риси художнього (естетичного) образу від псевдохудожнього візуального (рекламного). Розглянуто тенденції трансформації ціннісної картини особистості під впливом псевдохудожнього образу. Проведено аналіз різних зразків сучасної дизайн-продукції з використанням художньо-естетичної інтерпретації. У ході аналізу порівняно естетичні візуалізації та змістове наповнення художніх образів ХХІ ст. з аналогами в історії мистецтв і дизайну на прикладі художнього образу людини. Виявлено негативний вплив квазіцінностей постмодерністського суспільства на формування художнього образу дизайн-продукції, яка розрахована на різні статеві та вікові групи населення. Наведено та проаналізовано приклади грамотного використання художньо-естетичної інтерпретації у проектуванні художніх образів дизайн-виробів.

**Висновки.** Доведено ефективність використання художньо-естетичної інтерпретації щодо естетизації предметного середовища. Визначено її основні можливості в художньо-проектній діяльності й у розвитку особистості дизайнера.

**Ключові слова:** художньо-естетична інтерпретація, художній образ, візуальний рекламний образ, дизайн, естетика предметного середовища.

## AESTHETICIZATION OF ARTISTIC IMAGE IN DESIGN BY MEANS OF ARTISTIC AND AESTHETIC INTERPRETATION

Ivchenko Valeriia Ihorivna,  
Graduate Student at the Department of Pedagogy  
Kryvyi Rih State Pedagogical University  
[Valeriya6365@gmail.com](mailto:Valeriya6365@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0002-8011-2306](https://orcid.org/0000-0002-8011-2306)

**The purpose** of the article is to substantiate the concept of using the possibilities of artistic and aesthetic interpretation in the process of artistic design activities for the aestheticization of the artistic image.

**Methods.** The following scientific methods were used to solve the tasks and ensure the reliability of the provisions and conclusions: study and generalization of theoretical and practical scientific experience, analysis, synthesis, comparison, classification, artistic and aesthetic interpretation of works of art.

**Results.** The essence of the concept of “artistic image” in its broad and narrow scientific sense is substantiated in the article. The author analyzes the dialectical relationship of the main components of the artistic image, such as: external form, internal form and content. The article describes the specific features of the artistic image, which constitute its nature as a whole. In the article the author highlights the features and specifics of understanding the “aesthetic” in works of art in the Middle Ages, the Renaissance, modern times and postmodern society. The author focuses on the relationship between the purposeful formation of the artistic image of the subject



environment and the peculiarities of the request of the target audience. The author reflects the distinctive features of the artistic aesthetic image from the visual advertising image. The article describes the tendencies of transformation of the value picture of the personality under the influence of the visual advertising image. In the article the author analyzes various samples of modern design products. The author compares the aesthetic visualizations and semantic content of artistic images of the XXI century with analogues in the history of art and design on the example of the artistic image of man. The article describes the negative influence of quasi-values of postmodern society on the formation of the artistic image of design products designed for different gender and age groups. In the article the author highlights the examples of competent use of artistic and aesthetic interpretation in the design of artistic images of design products. The article describes the main possibilities of artistic and aesthetic interpretation in design and in the development of the designer's personality.

**Conclusions.** The author argues that the use of artistic and aesthetic interpretation is effective in the aestheticization of the subject environment. The article identifies its main capabilities in art and design activities and in the development of the designer's personality.

**Key words:** *artistic and aesthetic interpretation, artistic image, visual advertising image, design, aesthetics of the subject environment.*

## Вступ

Обробка образної інформації є важким завданням для дизайнера, особливо для молодого, непідготовленого до інтерпретаційної діяльності фахівця, адже, долучаючись до процесу семіотичних відносин із творами мистецтва, інтерпретатор змушений залишатися всередині них. Перебуваючи в межах «знаковості», для виявлення і пояснення змісту художнього образу дослідник зобов'язаний не тільки використовувати знову знакову систему, а й мати навички репрезентації однієї знакової системи іншою, більш зрозумілою для сприйняття сучасного глядача, використовуючи необхідні для цього засоби естетичного вираження.

Тому художньо-естетична інтерпретація образів-знаків є важкою процедурою спілкування з мистецтвом, проте стимулює дизайнера на продукування різних креативних концепцій і естетичних візуалізацій щодо запропонованого об'єкта або явища, що суттєво збагачує абстрактне мислення фахівця і сприяє підвищенню ефективності його проектної діяльності.

### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Вивченню проблематики художнього образу в мистецтві присвячено праці багатьох філософів, мистецтвознавців, педагогів і психологів. Так, художній образ як естетичний знаковий конструкт, цілком включений у простір художньої комунікації, є об'єктом дослідження Н. Арутюнової, І. Ісакової, О. Потєбні, Л. Чернець. Певні особливості постмодерністських семіотичних, аксіологічних значень, якими володіє художній образ задля цілісного та багатозначного сприйняття реципієнтом, розкрито у працях К. Акинъшиної та Т. Серікової. Як предмет психологічних маніпуляцій у комунікативному просторі художній образ висвітлено у наукових роботах Л. Дмитрієвої та Н. Ткаченко.

Однак твори мистецтва є продуктом відносно самостійним, на противагу витворам проектної діяльності, що насамперед розраховані на масове виробництво і переслідують комерційний інтерес. Проблема збереження естетичного та духовного компонентів у процесі модернізації художнього образу в дизайні сьогодні є відкритою для теоретичного розгляду та практичних експериментів, адже незалежно від того, до якого виду дизайну належить той чи інший предмет, незважаючи на час його сприйняття і використання в повсякденності, він поряд із зовнішньою привабливістю повинен впливати й на духовне збагачення споживача.

На жаль, як свідчить аналіз сучасної продукції, більшість молодих дизайнерів, послуговуючись лише маркетинговими ідеями швидкого продажу, забувають цю просту істину та мету справжньої художньої проектної діяльності, що веде до занепаду культурної освіти й естетичної безграмотності як окремо взятої людини, так і суспільства загалом. Тому проблема естетизації художнього образу в дизайні за допомогою художньо-естетичної інтерпретації є актуальною у професійній підготовці майбутніх дизайнерів і заслуговує на розгляд.

**Метою статті** є обґрунтування ролі художньо-естетичної інтерпретації у формуванні гармонійного естетичного художнього образу предметного середовища.

### 2. Методологія та методи

Для реалізації поставленої мети застосовано такий комплекс методів: теоретичний аналіз, порівняння, узагальнення, систематизацію теоретичного та практичного матеріалу; художньо-естетичну інтерпретацію творів мистецтва.

### 3. Результати та дискусії

Про сутність поняття «художній образ» як однієї з найважливіших категорій естетики розмірковували численні дослідники у сфері філософії, психології, мистецтвознавства, педагогіки.



Наприклад, відповідно до моделі розуміння мистецтва Платона образ – «тінь від тіні буття», тобто зображення конкретної речі, вічних ідей, віддалених від істини. У працях Аристотеля розуміння художнього образу поглиблюється. Філософ зауважує, що мистецтво не займається копіюванням предметів, а намагається проникнути у принципи природи суцього (Баах, 2011: 174). У працях Ф. Шиллера художній образ вже постає як втілення світоглядних ідей, почуттів і умовиводів творця. Г. Гегель вперше виділив проблему образу в окремому темі досліджень і витлумачив його як результат «очищення», «ідеалізації» явища від усього випадкового, несуттєвого (Киселева, Кравченко, 2018: 8). А. Андреев бачить у ньому спрощену, «відредаговану» модель дійсності (Киселева, Кравченко, 2018: 9). С. Романова визначає художній образ як певну візуальну інформаційну цілісність, яка створюється психікою у процесі сприйняття людиною навколишньої дійсності (Романова, 2008: 28). В. А. Мещанінова він постає таким собі «фантомом», особливим продуктом нашої психіки, об'єктом психічної реальності, даром осягнення явищ через цілісне уявлення (Мовчан, 2011: 70). В. Мовчан розглядає художній образ як метафоричну думку, що розкриває одне явище через інше шляхом послідовного повернення до його істинної природи (Мовчан, 2011: 72). Дослідники А. Радугін, Г. Біда та Ю. Кірцева художній образ описують як специфічну форму зображення дійсності в конкретно-чуттєвій формі, яка сприймається візуальним апаратом реципієнта (Петрик, 2018: 37). Д. Синенький і Ю. Максименко тлумачать його з декількох позицій: як візуальне позначення віртуальної діяльності конкретного героя; визначення способу художньої виразності у геометричній площині; суб'єктивний умовивід щодо естетичної моделі реального світу, що зображується в певному творі мистецтва (Максименко, Синенький, 2009: 181).

Таким чином, до проблеми розуміння художнього образу вчені підходять із позиції широкого та вузького підходів. Якщо перший висвітлює його як наочну форму зображення життя, то другий – як спосіб і акт створення, а також буття художнього твору загалом.

Щодо специфічних особливостей художнього образу дослідники (І. Ісакова, Л. Чернець, Н. Арутюнова) зазначають, що він відрізняється такими основними характеристиками: синкретичністю – об'єднує різні дані, які надходять через зорові враження, тобто створюється комплексним сприйняттям дійсності; синтетичністю – в ньому об'єднані різні аспекти об'єкта, що сприй-

маються перцептивно, а також форма з її змістовими характеристиками; фіксацією фундаментального факту віддільності та відтворюваності матерії, внаслідок чого природна кореляція форми та субстанції замінюється «культурним» співвідношенням форми та змісту; єдністю – потенційні сторони знака (візуалізація та змістове наповнення) сформовані ґрунтовним семіотичним зв'язком; спрямованістю зв'язку на природні об'єкти реальності, а не абстраговані категорії знакового геометричного донесення сенсу; інтерпретацією й заглибленням в асоціативні відносини, перебуваючи в людській свідомості – середовищі існування образів (за умови віддаленості об'єкта з поля прямого сприйняття); відносними стихійністю виникнення та незалежністю розвитку у свідомості людини (нерідко створений персонаж починає розвиватися за своєю логікою, «жити своїм життям») (Баах, 2011: 176).

Ще однією специфічною рисою художнього образу, на нашу думку, є свобода в оперуванні історичною точністю фактів і художньою вигадкою, адже ступінь художньої інтерпретації історичного матеріалу може бути різним. Так, наприклад, у стилістиці реалізму автор дотримуватиметься історичних фактів, а романтичному жанру вже більш характерний пасеїзм – минуле нерідко сприймається як ідеал і приклад для наслідування. Ну і, звичайно, художню цінність образу визначає така його риса, як оригінальність і неповторність. Оскільки протягом багатьох століть у мистецтві інтерпретуються переважно одні й ті самі теми та характери, досягти цього дуже складно. Ще більшою проблемою є естетизація художнього образу в рамках сучасності, яка передбачає гармонійне поєднання традицій із новаціями.

Структура художнього образу, на думку О. Потєбні, складається з діалектичного взаємозв'язку зовнішньої, внутрішньої форм і змісту. Зовнішня форма є відповідною матеріалізацією його ідейно-смиислового наповнення, що створюється за допомогою різноманітних зображально-виражальних засобів. Внутрішня форма містить емоційний стан образу, направляє думки на ціннісну орієнтацію, підкреслює виразність естетичної візуалізації образу. Головним елементом структури є «зміст», який включає основну ідею художнього образу, є гармонійною єдністю об'єктивного і суб'єктивного в останньому, а також найбільш рухомим елементом структури, значення якого постійно розширюється і поглиблюється. Всі компоненти перебувають у русі, у процесі якого зміст за



допомогою внутрішніх взаємодій переходить у форму, а форма стає змістом. Цей інтегративний акт О. Потебня називає «відновленням внутрішньої форми» та співвідносить із новим актом творчості, внаслідок чого виникають абсолютно інші співвідношення змісту і форми на основі асоціацій, естетичних почуттів, смислових значень (Тетянка, 2009: 100).

Теоретичні дослідження і практичні експерименти щодо формування «естетичного» у творах мистецтва вже протягом багатьох тисячоліть полонять уми провідних мислителів. Так, ще в епоху Античності, починаючи із Платона, Аристотеля, Гомера і Сократа, художній продукт, котрий належав до категорії прекрасного, уособлював «калокагатію» – єдність краси («callos») і добра («agathos»). Тобто твір мистецтва вважався таким тільки за наявності синтезу етичного й естетичного компонентів, які рівною мірою пронизували й доповнювали один одного. Поряд із цим також акцентувалася увага ще на доцільності, розумності, свідомості, утилітарності та спрямованості на вічність предметів мистецтва. Можна стверджувати, що таке розуміння естетичності художнього образу речі цілком відповідало основному закону філософії щодо діалектики протилежностей.

Середньовічні концепти естетичного, виділені в роботах Августина Аврелія і Ф. Аквінського, також нерозривно пов'язані із принципом єдності, що включає: пропорційність елементів структури, цілісність форми та змісту, ясність смислового повідомлення, раціональність прочитання. Такі мислителі, як Г. Гегель, І. Кант, Ф. Шиллер вже зосередили свою увагу на суб'єкті художньої естетичної діяльності та його нерозривному зв'язку із власним творінням; емоційному впливі художніх образів на реципієнта; високому пізнавальному значенню прекрасного для людини. Однак поняття художнього все ж традиційно співвідносилось із синтезом внутрішнього і зовнішнього, раціоналізмом концептуального змісту й адекватною естетичною формою його вираження.

Починаючи з межі XIX–XX ст. прекрасне й утилітарне перестають займати рівні позиції у творах мистецтва, поступово відбувається їхній повний розрив. Цьому, на думку Н. Калина, сприяє розвиток машинного виробництва і його спрямованість на створення продукту масового споживання, типізацію продукції, що випускається на основі розроблених стандартних образів-стереотипів. Художні образи, які пропонуються у дизайні постмодерністського суспільства, існують, безумовно, не для

естетичної насолоди і, тим більше, не для морального виховання й духовного перетворення громадян (Калин, 2019: 44).

Більшість творів побудовано на сарказмі, гротеску, епатажі, аморальних семіотичних кодах. Художні образи спрямовані на агресивне (під маскою лояльного) маніпулювання свідомістю реципієнта з метою формування в останнього споживчої культури буття і наслідування сучасних маркетингових стереотипів «еталонів прекрасного». Насправді ж вони позбавлені цілісності та є синтетичною мозаїчною моделлю, актуальною лише в обмежених часових і просторових рамках буття.

Такі образи дослідниці Л. Дмитрієва та Н. Ткаченко визначають як «псевдохудожні», тобто образи, близькі до художнього за формою, але бідніші за сутнісним естетичним критерієм (Ткаченко, 2016: 105). А. Овруцький, Е. Маркова, К. Акіньшина, Н. Анашкина, Р. Овчинникова, С. Берк, Т. Колишкіна, Т. Серікова та ін. зараховують такі образи до маркетингового «брифу» (Берк, 2016: 17), який визначає формально-змістові параметри візуально-смислового повідомлення аудиторії та покликані виправдовувати культуру споживання і масового виробництва. Ці новомодні замітники істинно естетичного дослідники називають просто «візуальним образом», а точніше «рекламним образом», опускаючи «естетичний», «художній» компоненти в цих поняттях (Анашкина, Дмитрієва, 2012: 58).

Також погоджуємося із К. Акіньшиною, котра стверджує, що формування концепції майбутнього проекту зі складною художньо-образною структурою його візуалізації можливе тільки за певного рівня духовно-морального розвитку самого реципієнта, його соціально-демографічних і емоційно-психологічних особливостей (Акіньшина, 2006: 76).

На думку Т. Серікова, архаїчні, громіздкі в естетичному і смисловому посиленні художні образи незручні для сучасного прискореного темпу життя, який не передбачає довгих роздумів і розвинених навичок перцепції. Визначальною якістю досконалості художнього образу для більшої частини сприймачів є його: однозначність, доступність, удавана («цукрова») миловидність, оптимістична спрямованість, агресивна сексуальність. Внаслідок частоти повторення таких поверхневих образів створюється «ефект навіювання» – прийняття без критики деструктивних концепцій, моделей культури поведінки, естетичних смаків та ідеалів, картини ілюзорного світогляду людини загалом. Внаслідок комерціалізації художніх образів, їхньої спрямованості



на надання уявної значущості та привабливості матеріальним об'єктам виникають «квазіцінності», засновані на споживчому, ринковому характері (Серикова, 2010: 154).

Дослідники М. Андріанова й О. Кузьміна виділяють три основні тенденції трансформації ціннісної картини під впливом псевдохудожніх (рекламних) образів: перша тенденція полягає у впровадженні не характерних для сучасної культури нових цінностей або збагаченні змісту вже чинних; друга включає створення нових комбінацій цінностей; третя полягає в оперуванні у проектах найбільш привабливими символами та знаками як для чоловічої, так і для жіночої аудиторії (Адрианова, 2016: 108).

Аналізуючи характер трансформації художнього образу в історії дизайну, можна стверджувати, що сьогодні він є зображенням таких постмодерністських цінностей суспільства: агресії, нахабства, зухвалості, сексуальної розкутості, активізації швидкості життя, удаваної пафосної інтелігентності («гламурного аристократизму») або ж її протилежності – цілковитого морального й естетичного невігластва («первісної природності»), «вигідної чесності», «кавайної» миловидності. Автори, які створюють явні естетично-поверхневі візуальні образи, найчастіше задовольняються й обороняються тим, що нібито у своїй концептуальній основі вони орієнтовані на актуальні філософські, гуманістичні та демократичні ідеали сучасного суспільства.

Однак чи настільки рівнозначно, з естетичного та морального поглядів, молоді дизайнери справляються з їхньою візуальною інтерпретацією порівняно з майстрами попередніх епох? Так, використовуючи художньо-естетичну інтерпретацію як засіб виявлення в художніх творах рівня естетичного та смислового повідомлення, проведемо аналіз деяких сучасних художніх образів, які пропонуються споживачеві за допомогою дизайн-продукції. Наприклад, візьмемо художній образ людини, оскільки найчастіше в дизайн-продукції активно використовується зображення людського тіла як одного з атрибутів успіху, а також інформатора щодо сучасного розуміння маскуліної, фемінної й андрогінної особистості. Сучасна особистість незалежно від статі підноситься в образі енергійної, усвідомленої, вільної від будь-яких стереотипів людини з активною життєвою позицією, котра втілює свої мрії в реальність. Самі по собі окреслені думки в історії культури не нові, проте естетизація художніх образів порівняно з історичними архетипами виявляє деструктивність їхнього постмодерністського змістового наповнення.

Тиражований зараз образ «жінки-воїна», «володарки своєї долі» був відомий ще за часів Античності, ознаменував пік у першій хвилі феміністичного руху стилістичної епохи «Арт-Деко» й активно використовувався в поліграфічному агітаційному мистецтві воєнного часу у Великій Британії, СРСР, Німеччині, Італії та ін. Однак художність в античних статуях, ренесансному живописі, де зображено різноманітні іпостасі богині Афіни, рельєфах і барельєфах Сирен, Медузи Горгони, гетер виражають всю повноту античного поняття прекрасного. Підкреслена чуйність образів переплітається з агресивністю, тілесна чуттєвість – із потужністю природної живої енергії, яка ховається за нею, мудрість у погляді – з легкою іронією і кокетством, лагідність, спокій – із напористістю і непримирненістю щодо відступу від власних поглядів. Останнє також можна простежити вже в одному з улюблених митцями середньовічних сюжетів – «Леді Лодіва» в зображенні художників-класиків В. Судівана і Д. Кольєра порівняно з більш пізніми інтерпретаціями на прикладах однойменних картин сучасного живопису таких виконавців, як Г. Якубовський, С. Rawlins, F. Cano, J. Brasch, K. Smith, Laura, M. Delgado, P. Simkins, R. Powers.

У XIX ст. одним із культових збірних жіночих образів також виступає алегорична постать сильної жінки, зображеної на картині «Свобода, що веде народ» Е. Делакруа. Стиль Арт-Деко початку XX ст. повсюдно будується на зображенні агресивно-кокетливих жіночих силуетів як символу емансипованих жінок. Так, художник Ерте вводить легкий, більш андрогінний образ сучасної дівчини, з витонченою фігурою, проте елегантність і естетичність, безперечно, перевершує образи «Барбі», «пін-апу» і «поп-арту», які з'явилися пізніше.

Поліграфічна продукція воєнного часу також схильна до легкої андрогінності жіночих образів задля більш наочної метафоризації Батьківщини, воєнної подруги, трудівниці тилу. Жінки на плакатах найчастіше представлені в образі рівноправного бійця, рятувниці, робітниць на заводах і фабриках, котрі сповнені рішучості зробити свій внесок у справу перемоги у війні та розбудови своєї країни. Вони сильні та рішучі, впевнені в собі, проте, на відміну від сучасного візуального образу «снігової королеви», їх відрізняє широка гама емоційних переживань і глибока духовна змістовність.

Поряд з агресивною естетикою жіночності в дизайн-продукції часто можна зустріти «цукрово-ніжні» або ж, як їх модно називати, «кавайні» (у просторіччі –



«мімішні») рекламні образи. Атрибутами прекрасного тут є такі найхарактерніші риси, як: великі очі – «очі-Бембі», «anime-eyes»; непропорційно пухкі («губи качечкою» (англ. «duckface» – «качине обличчя»)) або маленькі лялькові губи («dolly-lips»); вираз обличчя без емоцій або ж, навпаки, з гіпертрофованими застиглими емоціями («обличчя-Ня», «аheгао» (також відоме як «O-Face»)); подвійні зуби, які випирають за межі щелепи; дуже помітні різнокольорові екстраординарні зачіски. Описані характеристики художнього образу постмодерністської романтики найбільш мають попит серед таких молодіжних субкультур, як: готи, емо, гяру, декору, до гал, гангур, манбі, кігурумі, отаку тощо. Однак навіть за межами певних субкультур окреслену естетику використовують повсюдно в численних дизайн-предметах і рекламній продукції, наприклад, таких торгових марок, як «Sisley», «Marc Jacobs», «H&M», «Woc safe», «Nina Ricci», «Moschino», «Miu Miu» та ін.

Окреслені рекламні образи вже давно відійшли у своєму естетичному і смисловоу наповненні від стилю «Лоліта» і нижніх жіночих образів стилів Бароко, Рококо, Вікторіанської епохи й Арт-Нуво. У роботах майстрів Т. Гейнсборо («Дама у блакитному»), Ж. Фрагонара («Любовний лист»), Ф. Буше («Портрет мадам Бержере», «Портрет мадам Помпадур», «Туалет Венери» та ін.), В. Боровітського («Портрет М.І. Лопухіной»), Г. Клімта («Золоті сні», «Дама з віялом»), А. Мухи («Рекламні плакати вистав Сари Бернар, 1894–1898», «Поезія і Танець», «Пори року», «Ранок, День, Вечір, Ніч») завжди було представлено ніжні образи красунь свого часу, чуттєві, граціозні, миловидні. У них жінки «дихають здоров'ям», володіють почуттям власної гідності й усвідомленням власної чарівності незалежно від того, чи були це самостійні витвори мистецтва у вигляді картин або ж рекламний продукт, зображення якого тиражувалися у плакатах, рекламних листівках, гральних картах. Обидва варіанти, безумовно, як і зараз, навіювали на глядача приємні емоції, захоплення від грамотно візуалізованої чуттєвості, формували витончений естетичний смак на протигагу сучасним інтерпретаціям.

Багато в чому вищеописану постмодерністську класифікацію естетичності ми можемо спостерігати й у дизайн-продукції, в якій використовується чоловічий образ. Найбільш популярними типами зображень є «чоловік-мисливець» або «ламберсексуал-дроворуб» (від англ. «Lumberjack» – лісоруб, дроворуб) і «кавайні хлопчики» (субтильні, жінкоподібні юнаки).

Однак історичні аналоги й тут багато в чому перевершують сучасні маскуліні й андрогінні інтерпретації. Художній образ героїчного атлета як символу прославлення чеснот доблесті, врівноваженості, гідності, впевненості в собі, сили тіла і стійкості духу – неодмінний образ Античності та Відродження. Зображений у творах Мирона («Дискобол»), Поліклета («Дорифор», «Діадумен»), Лісіппа («Апоксиомен», «Геракл»), Леохара («Аполлон Бельведерський»), М. Буонарроті («Перемога», «Бородатий раб», «Мойсей», «Давид», фрески Сікстинської капели), П. Рубенса («Самсон і Даліла», «Союз Землі та Води», «Прикутий Прометей», «Калідонський вепр») – являє високу техніку виконання і надзвичайну увагу до внутрішнього світу персонажів. Майстрами віртуозно візуалізовано драматизм пережитих почуттів, різноманіття станів людської душі, індивідуальність образів, безмежні можливості та високе призначення людини як вінця творіння, котра перетворює навколишній світ відповідно до власних переконань. Замість цього в рекламному образі «ламберсексуала-дроворуба» (наприклад, моделі М. Патане, П. Бубуракас, П. Птіжана) багато всього удаваного і поверхневого, тобто «псевдо»: псевдомужність, псевдонедбалість, псевдобрутальність, псевдоінтелектуальність, що явно демонструє самозамилування біцепсами на камеру, духовну дисгармонію і вульгарність персонажа загалом.

У свою чергу, підкреслений гіперінфантилізм у чоловічих образах другого типу – «кавайних хлопчиків» – також не витримує жодної критики порівняно з естетикою поетичного образу юнака в мистецтві попередніх епох. Так, наприклад, манірним рекламним образам торгових марок «Dsquared2» і «Louis Vuitton» не зрівнятися з аристократизмом, витонченим ідеалом краси та граціозністю «Давида» А. Верроккьо і Донателло, «Меркурія, що зав'язує сандалію» Ж. Пигаля, андрогінності А. Пежіча, І. Гая, Р. Давши, С. Федятіна – з томливими інтерпретаціями Вахха у виконанні М. да Караваджо і Л. да Вінчі або ж «Нарцисом» К. Брюллово.

Що ж стосується дизайн-продукції, орієнтованої переважно на дитячу аудиторію, то найчастіше більшість образів має мультиплікаційний характер, однак технічне спрощення сучасного дитячого контенту відрізняється неабиякою токсичністю – відразливаю анімацією, отруйними кольорами, потворно стилізованими героями («Барбоскіни», «Лунтік», «Фіксікі», «Ми-ми-ведмедики», «Смішарики» та ін.). Примітивний продукт наповнений



сумнівною мораллю, шаблонним мисленням. Проблема сексуалізації та стереотипізації, на жаль, також вже не рідкість у контексті візуальної естетики продукції більшості провідних мультиплікаційних студій, таких як «Dreamworlds», «Walt Disney Animation Studios», «Warner Bros. Cartoons», «Аме́дія Гала Фільм», «Союзмультфільм» тощо. Художні образи головних героїв ламають уявлення дитини про те, як повинна виглядати природна людина, і формують комплекс неповноцінності.

Просуванню ранньої сексуалізації сприяють і впровадження в анімаційний продукт сексуальних метафор і «сублімувальних еротичних повідомлень» («subliminal messages»), не кажучи вже про відверті LGBT ідеї. Такі тенденції спостерігаємо і в дизайні одягу для дітей. Так, наприклад, дизайнер А. Френкель, розробивши колекцію елітної спідньої білизни для дітей, представила на постері 12-тирічних дівчаток в образі куртизанок початку ХХ ст. Візуальні способи, якими передається сексуалізація, тут легко простежуються: обличчя не виражають емоцій і позбавлені посмішки, губи відкриті; велика кількість макіяжу додає віку; високі вечірні зачіски вказують на досвід у світському житті; семантика «перлин» говорить про репродуктивну дорослість і класову перевагу; босі ноги, напівлежачі пози, м'які меблі та килими підсилюють інтимну атмосферу будуара. Щодо дизайну одягу, то він не містить навіть натяку на юну аудиторію, для якої його було спроектовано. Швидше, дизайн-продукт є просто зменшеною копією стандартного жіночого комплексу, художній образ якого не відрізняється від тисячі аналогічних. Як наслідок, дизайн-продукт знецінюється, а естетичний компонент затьмарюється аморальним контекстом реклами.

Сучасний книжковий дизайн також досить часто не відповідає віковим особливостям психіки дитини. Так, наприклад, дивують досить вульгарні ілюстрації до книги А. Барто «Вірші дітям» від видавничого дому «Проф-ПРЕС» і художниці С. Болотної. Малюнки явно копіюють пін-ап плакати 50-х рр. середини ХХ ст. Зауважимо, що художні образи, розраховані для дитячого сприйняття (3–6 років), ніяк не можуть співвідноситися з відвертими образами милих красунь, розрахованих на прикрасу стін солдатських казарм, гаражів і кают у вигляді постерів.

Аналогічно ситуацію спостерігаємо в ілюстраціях до книги А. Барто «Я расту» від видавництва «Махаон», де художні образи більшості головних героїв несуть у собі сліди розкутості й лецемирства, а візуалізо-

вані сюжети віршів не відповідають їхньому змісту і сповнені агресії.

Однак за грамотної художньо-естетичної інтерпретації модернізація художніх образів дійсно продукує появу креативних дизайн-рішень, змістове наповнення яких сприяє розвитку естетичного смаку споживача, розширенню його світогляду і системи знань, формуванню індивідуальності людини та її ефективній соціальній реалізації як цілісної особистості.

Так, наприклад, проаналізуємо кілька дизайн-проектів, художній образ яких проектувався як з урахуванням художньо-естетичної інтерпретації та збереження традиції спадкоємності архетипів, так і на механізмах перетворення дійсності: аглютинації, аналогії, гіперболізації, типізації, персоніфікації. Оригінальною є друкована реклама «Amadeus», створена рекламним агентством «Hochspannung» для швейцарського ресторанного бренду «Le Poisson». На постері зображено посмертний портрет Моцарта (художник Б. Крафт), котрий було виконано, оперуючи механізмом аглютинації, з відсиланням на стилістику поп-арту, що досить креативно візуалізує смислове посилення слогана кампанії «We Orchestrate Fish» («Ми оркеструємо рибу»). Ілюстрація в рекламі шин «GoodYear» заснована на механізмах аналогії та персоніфікації технології, що використовується в шинах. На постері образ ескімоса, виконаний у стилі реалізму, символізує високу міцність за низьких температур. Мінімалізм у рекламній ілюстрації також привертає увагу, особливо у поєднанні з механізмами гіперболізації та аналогії. Так, на постерах зі слоганом «Хороша форма приходить із практикою» для спортивного клубу «Companhia Athletica» дизайнери досить креативно провели паралель між еволюцією повітряного транспорту і пристроїв для реєстрації нерухомих зображень зі спортивною формою людини. Для компанії «Lego» було спроектовано ще більш мінімалістичні плакати, які точно виражають місію кампанії – допомагати дітям навчатися і розвивати уяву під час гри. Художні образи у дизайн-продукті від агентства «Blattner Brunner» показують, що уява і допитливість – все, що потрібно для гри в «LEGO». І починається ця гра лише з кількох простих кубиків 2x4, які можуть бути з'єднані більш ніж 915 мільйонами різних способів. Для просування компактної камери «NX Mini» кампанія «Samsung» спроектувала серію креативних постерів, у яких зображено відомих художників, таких як А. Дюрер, В. Гог, Ф. Кало. Слоган дизайн-продукту: «Для власного портрета. Не для селфі!» –



має двоякий сенс розуміння. З одного (маркетингового) боку, кампанія зображує, як лінзи девайсу дозволять користувачам зробити якісні «шедеври», навіть якщо вони будуть робити знімки на відстані витягнутої руки. З іншого (морального) – дизайнери вирішили підняти актуальне для сьогодення питання культу «нарцисизму» сучасної молоді й віртуальної реальності. Використання механізму «типізація» і відсилання до життя історичних творчих особистостей формує інтерес до останніх і мистецтва загалом, а тому розширює систему знань людини. Завуальоване повідомлення філософського спрямування щодо сенсу життя і його краси в реальному, а не віртуальному прояві дозволяє реципієнтам подумати над цінністю власного існування.

Як бачимо, знання і навички художньо-естетичної інтерпретації активізують творчу уяву дизайнера, допомагаючи створювати художні образи, які не базуються лише на копіюванні, відтворенні або фіксації будь-яких предметів або явищ навколишнього світу. Навпаки, формування і розвиток означеної професійної компетенції дозволить свідомості майбутніх дизайнерів вибудовувати складну ідейно-сміслову й естетичну образно-знакову модель предметного середовища і світу загалом. Опанування умінням розуміння «мови мистецтва» як системи різноманітних одиниць художньо-естетичного вираження надає майбутнім дизайнерам реальну можливість сформулювати особливе естетичне ставлення до дійсності та її предметного наповнення; бути як приймачем, так і джерелом інформації; грамотно донести до споживача, користуючись засобом представлення результату художньо-проектувальної діяльності, як основну концепцію замовника, так і власні внутрішні почуття та ідеї стосовно неї; стати популяризаторами моральної й естетичної культури в суспільстві; самостійно визначати проблему в ситуації невизначеності та продукувати художні образи, що сприяють створенню ефективної програми поведінки особистості за різних життєвих обставин; свідомо цілеспрямовано накопичувати досвід із художньо-проектної діяльності шляхом постійних творчих експериментів; розвинути зосередженість на об'єктах вивчення з метою прогнозування певних результатів проектної діяльності; сприяти розробці дизайн-предметів, які б уособлювали вищі досягнення художньо-проектної культури сучасності та слугували засобами соціального перетворення.

### Висновки

Отже, художньо-естетична інтерпретація є головною основою уяви, конструюючою

художніх образів і фундаментом художнього проектування. Тому вона грає ключову роль у формуванні гармонійного естетичного художнього образу й естетизації предметного середовища загалом.

Перспективи подальших розвідок бачимо в дослідженні й обґрунтуванні забезпечення якісного опанування ментальної моделі ланцюга пізнання шляхом привчання майбутніх дизайнерів до делікатної й об'єктивної самокритики.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Адрианова Н.С., Кузьмина Е.К. Ценностные и гендерные особенности рекламных текстов современных рекламных кампаний (на материале русского, французского и английского языков). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016. № 6 (60). С. 107–110.
2. Акинъшина В.Ю. Об особенностях использования художественного образа в рекламном творчестве. *Вестник Алтайского государственного аграрного университета*. 2006. № 5 (25). С. 75–77.
3. Анашкина Н.А., Дмитриева Л.М. Рекламный образ : учебное пособие. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 175 с.
4. Баах Ю.В. Философский, психологический и лингвистический аспекты рассмотрения понятия «образ» как одного из ключевых признаков концепта «BILD». *Вестник Омского университета*. 2011. № 1. С. 173–179.
5. Киселева Д.И., Кравченко К.А. Понятие «художественный образ» в философии и искусствоведении. *Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки*. 2018. № 6. С. 8–12.
6. Максименко Ю., Синенький Д. Теоретичні засади пізнання художнього образу. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 181–185.
7. Мовчан В.С. Эстетика : навчальний посібник. Київ : Знання, 2011. 527 с.
8. Петрик Л.О. Художній образ як форма буття художнього твору. *Теорія і практика актуальних наукових досліджень*. Матеріали III науково-практичної конференції (м. Чернівці, 21–22 грудня 2018 р.). Херсон : «Молодий вчений», 2018. 128 с.
9. Романова С.И. Художественный образ в пространстве семиотических отношений. *Вестник Московского университета*. 2008. № 7. С. 28–38.
10. Серикова Т.Ю. Трансформация понятий «визуальный» и «художественный» образы в современной культуре. *Известия Алтайского государственного университета*. 2010. № 2/1 (66). С. 152–155.
11. Тенянюк Ю.П. Познавательная функция и структура художественного образа в эстетической концепции А.А. Потебни. *Вопросы философии*. 2009. № 8. С. 100–111.
12. Ткаченко А.В. Художній образ як ключове поняття в естетичному вихованні. *Наука і освіта*. 2016. № 12. С. 63–67.
13. Berk, S. Designing for the Future of Education Requires Design Education. *Art Education*. 2016. № 69. P. 16–20.





14. Kalin, N. Decreating Entrepreneurial zed Art Education Appreciation. *Art Education*. 2019. № 72. P. 44–45.

#### REFERENCES

1. Adrianova, N.S., Kuz'mina, E.K. (2016). Cennostnye i gendernye osobennosti reklamnih tekstov sovremennyh reklamnih kampanij (na materiale russkogo, francuz'kogo i anglijskogo yazykov) [Value and gender features of advertising texts of modern advertising campaigns (in the material of Russian, French and English languages)]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki –Philological sciences. Questions of theory and practice*, 6 (60), 107–110 [in Russian].
2. Akin'shina, V.Yu. (2006). Ob osobennostyah ispol'zovaniya hudozhestvennogo obraza v reklamnom tvorchestve [On the peculiarities of using the artistic image in advertising work]. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta – Altai State Agrarian University Bulletin*, 5 (25), 75–77 [in Russian].
3. Anashkina, N.A., Dmitrieva L.M. (2012). Reklamnyj obraz [Advertising image] Moscow: YuNITI-DANA, 175 [in Russian].
4. Baax, Yu.V. (2011). Filosofskij, psihologicheskij i lingvisticheskij aspekty rassmotreniya ponyatiya “obraz” kak odnogo iz klyuchevyh priznakov koncepta “BILD” [Philosophical, psychological and linguistic aspects of considering the concept of “image” as one of the key features of the concept “BILD”]. *Vestnik Omskogo universiteta – Omsk University Bulletin*, 1, 173–79 [in Russian].
5. Kiseleva, D.I., Kravchenko, K.A. (2018). Ponyatie “hudozhestvennyj obraz” v filosofii i iskusstvovedenii [The concept of “artistic image” in philosophy and art history]. *Nauchnoe soobshhestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki. – Scientific community of students of the XXI century. Humanitarian sciences*, 6, 8–12 [in Russian].
6. Maksymenko, Yu., Synenkyi, D. (2009). Teoretychni zasady piznannia khudozhnogo obrazu [The theoretical ambush of the knowledge of the artistic image]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and suspension*, 4, 181–185 [in Ukrainian].
7. Movchan, V.S. (2011). Estetyka [Aesthetics] Kyiv: Znannia, 527 [in Ukrainian].
8. Petryk, L.O. (2018). Khudozhnii obraz yak forma buttia khudozhnogo tvorcu [An artistic image is a form of buttya for artistic creation] Teoriia i praktyka aktualnykh naukovykh doslidzhen. Materialy III naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Chernivtsi, 21-22 hrudnia 2018 r.). Kherson: “Molodyi vchenyi”, 2018. 128 [in Ukrainian].
9. Romanova, S.I. (2008). Hudozhestvennyj obraz v prostranstve semioticheskikh otnoshenij [The artistic image in the space of semiotic relations]. *Vestnik Moskovskogo universiteta – Moscow University Bulletin*, 7, 28–38 [in Russian].
10. Serikova, T.Yu. (2010). Transformaciya ponyatij “vizual'nyj” i “hudozhestvennyj” obrazy v sovremennoj kul'ture [Transformation of the concepts of “visual” and “artistic” images in modern culture]. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Altai State University*, 2/1(66), 152–155 [in Russian].
11. Tenyanko, Yu.P. (2009). Poznavatel'naya funkciya i struktura xudozhestvennogo obraza v e'stetichejskoj koncepcii A.A. Potebni [The cognitive function and structure of the artistic image in the aesthetic concept of A.A. Potebnya]. *Voprosy filosofii – Philosophy questions*, 8, 100–111 [in Russian].
12. Tkachenko, A.V. (2016). Hudozhnij obraz yak klyuchove ponyattya v estetichnomu vihovanni [The artistic image is like the key of the understanding in the aesthetic wickedness]. *Nauka i osvita – Science and education*, 12, 63–67 [in Ukrainian].
13. Berk, S. (2016). Designing for the Future of Education Requires Design Education. *Art Education*, 69, 16–20 [in English].
14. Kalin, N. (2019). Decreating Entrepreneurial zed Art Education Appreciation. *Art Education*, 72, 44–45 [in English].

Стаття надійшла до редакції 10.11.2020.  
The article was received 10 November 2020.



УДК 378.016:81'243:005.336.2

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-91-10>

## МОТИВАЦІЙНІ СПОСОБИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПРОГРАМІСТІВ

Кудринська Христина Володимирівна,  
асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів  
*Львівський національний університет імені Івана Франка*  
kkudrynska@gmail.com  
orcid.org/0000-0003-3918-8314

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що в умовах глобалізації належний рівень опанування іноземною мовою в молоді є важливим критерієм успішної самореалізації та запорукою вдалої кар'єри, зокрема в майбутніх програмістів. **Мета.** Дослідження присвячене аналізу ефективних мотиваційних способів розвитку іноземної комунікативної компетентності в майбутніх програмістів. **Методи:** метод теоретичного аналізу, порівняння; обґрунтування та систематизації наукових розвідок із досліджуваної тематики й узагальнення отриманих результатів дослідження. **Результати.** У статті розглянуто сутність таких понять, як «іноземна комунікативна компетентність», «мотивація» та «мотив». Здійснено огляд структури компонентів іноземної комунікативної компетентності й виокремлено важливі субкомпетентності: лінгвістичну, соціокультурну, соціолінгвістичну, прагматичну, дискурсивну й стратегічну. Викладено види мотивацій (зовнішня, внутрішня, пряма, непряма, спонукальна) й різновиди структурних елементів мотивації (пізнавальні й соціальні мотиви).

На основі здійсненого аналізу теоретичної бази науково-методичної літератури автором запропоновано інтегрований розподіл видів мотивації та відповідних мотивів, що входять до її складу, на дві основні групи:

1) зовнішня непряма спонукальна мотивація, в основі якої є загальносоціальні суспільно необхідні мотиви потреб та обов'язків студента;

2) внутрішня пряма мотивація, яка базується на пізнавальних особистісно орієнтованих мотивах студента.

Розглянуто методи, якими стимулюють мотивацію студентів до навчальної діяльності, зокрема активні й інтерактивні методи навчання, а також методи формування пізнавальних інтересів і методи стимулювання обов'язку й відповідальності. Базуючись на здійсненому аналізі наукових розвідок із методики навчання, зокрема з тематики дослідження, відібрано ефективні мотиваційні способи розвитку іноземної комунікативної компетентності в майбутніх програмістів.

Отже, автор статті, поділяючи думку науковців із досліджуваної нею проблематики, окреслила п'ять основних мотиваційних способів вдосконалення досліджуваної компетентності:

- 1) навчальні дискусії;
- 2) моделювання ситуацій / ситуативного;
- 3) мотиваційні бесіди;
- 4) застосування рольової / ділової гри;
- 5) колективне / групове навчання.

**Висновки.** Кожен із запропонованих способів сприятиме розвитку раніше набутих навичок і вмінь іноземного спілкування; вдосконалюватиме знання з іноземної мови в студентів; занурюватиме їх у наближений до природного «професійний світ»; забезпечуватиме розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності й урізноманітнюватиме навчальний процес, що буде підтримувати інтерес до навчання в студентів.

**Ключові слова:** компетентний, іноземна комунікативна компетентність, субкомпетенція, мотивація, мотив, мотиваційні способи, майбутні програмісти.

## MOTIVATIVE MEANS FOR DEVELOPING OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PROSPECTIVE PROGRAMMERS

Kudrynska Khrystyna Volodymyrivna,  
Assistant at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences  
*Ivan Franko National University of Lviv*  
kkudrynska@gmail.com  
orcid.org/0000-0003-3918-8314

The relevance of the research topic consists in the fact that in the context of globalization, the proper level of foreign language proficiency of young people is an important criterion for successful self-realization and the key to a successful career, especially for prospective programmers. **Purpose.** The research is devoted to the analysis



of the effective motivational ways of development of foreign language communicative competence of future programmers. **Methods:** method of theoretical analysis, comparison method; substantiation and systematization of scientific investigations on the researched subject and generalization of the obtained research results. **Results.** The article considers the essence of the concept of foreign language communicative competence, the term motivation and motive. The structure of foreign language communicative competence and its' structure are reviewed and important subcompetences are singled out, particularly: linguistic, sociocultural, sociolinguistic, pragmatic, discursive and strategic. The types of motivations (external, internal, direct, indirect, causative) and the types of structural elements of motivation (cognitive and social motives) are highlighted.

Founded on the analysis of the theoretical basis of scientific and methodological literature, the author proposes an integrated distribution of types of motivation and corresponding motives that are part of it into two main groups: 1) external indirect causative motivation, which is based on general socially necessary motives and student's responsibilities; 2) internal direct motivation, which is based on cognitive personality-oriented motives of the student. Methods that stimulate students' motivation to study, including active and interactive teaching methods, as well as methods of forming cognitive interests and methods of stimulating duty and responsibility are considered. Based on the analysis of scientific research on methodology of teaching, in particular on the topic of our investigation, effective motivational ways of developing of foreign language communicative competence of prospective programmers were selected.

Thus, the author of this article, following the proposed methods of stimulating motivation, identified the subsequent five main motivational ways to improve the explorable competence: 1) the way of educational discussion method; 2) mode of modeling situations / situational method; 3) the means of motivational conversation; 4) mode of a role play / business game; 5) means of a collective / group studying.

**Conclusions.** Each of the proposed means: will promote the development of previously acquired skills of foreign language communication; will improve students' knowledge of a foreign language; will immerse them into a close to natural "professional world"; will ensure the development of all types of speech activities and diversify the educational process, which will maintain the student's interest in studying.

**Key words:** *competent, foreign language communicative competence, subcompetence, motivation, motive, motivational means, prospective programmers.*

## Вступ

Натепер сучасність прагне до отримання кваліфікованих і компетентних фахівців на робочих місцях, отже, формування вищими навчальними закладами компетентності випускників – ключове питання. Серед важливих компонентів компетентного фахівця не остання роль відведена власне комунікативній компетентності, зокрема її іншомовному аспекту. Комунікативна компетентність студентів, у тому числі й тих, хто навчається за спрямуванням ІТ-технологій, досить давно є загальноприйнятою метою вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі. Оскільки саме професія майбутніх програмістів передбачає спілкування іноземною мовою в усній і письмовій формах, то мотивація задля вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності у фаховій підготовці власне цих студентів є актуальним завданням для викладачів.

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Визначенням сутності поняття «компетентний» і терміну «компетентність» присвячено праці С. Гончаренка, І. Кубенко. Дослідженнями формування комунікативної компетентності, зокрема й іншомовної, займалась О. Нечипорук, С. Ніколаєва, О. Миколюк, Т. Чернюк, В. Федоров. Низка вітчизняних і зарубіжних учених досліджували проблему мотивації, її стимулювання та розвитку в студентів як лінгвістичних, так і природничих чи гуманітарних спеціально-

тей, серед них М. Брейшоу, Т. Бернвальдт, С. Грей, Н. Гордон, С. Єрохін, К. Кевіліон, А. Маркова, Н. Сиско, І. Чорна-Климовець та інші.

Попри значні здобутки у сфері методики викладання вітчизняними й зарубіжними вченими, питання технологій підвищення рівня мотивації майбутніх програмістів є досі актуальним.

**Метою статті** є визначення ефективних технологій підвищення мотивації для вдосконалення комунікативної компетентності в майбутніх програмістів. Досягнути зазначеної мети допоможе виконання низки завдань:

- 1) визначення поняття комунікативної компетентності й мотивації;
- 2) огляд різновидів мотивації та навчальних технологій;
- 3) відбір ефективних мотиваційних технологій у контексті розвитку комунікативної компетентності майбутніх програмістів.

## 2. Методологія та методи

Розкриття сутності понять «компетентний» і «мотивація», а також огляд структури цих понять та їх складників потребують застосування методів теоретичного аналізу й порівняння; обґрунтування та систематизації наукових розвідок із досліджуваної тематики й узагальнення результатів дослідження.

## 3. Результати та дискусії

Насамперед варто розглянути термін «компетентний» і варіанти його дефініцій.



Академічний словник трактує поняття компетентності як певної властивості, а термін компетентний як: «**1.** Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий...; // Який ґрунтується на знанні; кваліфікований (у 2 знач.). **2.** Який має певні повноваження; повноправний, повновладний.» (Словник української мови, 1973: 250). І. Кубенко стверджує, що поняття «компетентність» містить не лише професійні, а й особистісні якості індивіда. А також, що компетентним здобувач вищої освіти може стати лише внаслідок закінчення освітнього процесу, тобто здобувши певний результат навчання (Кубенко, 2010).

Розглянувши різновиди трактувань поняття компетентності, пропонуємо перейти до детального аналізу цього поняття з боку комунікації, зокрема іншомовної. Поняттям комунікативної компетентності цікавились фахівці з різних галузей науки, однак серед запропонованих визначень найповніше поняття компетентності в царині методики навчання окреслила С. Ніколаєва. Учена тлумачить компетентність як здатність до успішного виконання завдань і задоволення особистісних і соціальних потреб; як сукупність знань, умінь, навичок, індивідуального досвіду, цінностей, емоцій і здібностей, якими індивідуум може досягнути й розв'язати певну ситуацію, в тому числі й комунікативну (Ніколаєва, 2010).

Щодо іншомовної комунікативної компетентності, теж існує низка дефініцій, запропонованих науковцями. Наприклад, у трактуванні О. Нечипорук «іншомовна комунікативна компетентність – це комплекс знань, умінь, навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти й саморозвитку особистості педагога» (Нечипорук, 2014: 17). Чи визначення, запропоноване Т. Чернюк, яка тлумачить іншомовну комунікативну компетентність як здатність індивіда до розуміння мовленнєвої діяльності носіїв мови, вчасного й адекватного вираження власних суджень та його цілісної готовності до здійснення іншомовного спілкування з представниками обраної культури (Чернюк, 2017: 359). Досить універсальною є дефініція поняття іншомовної комунікативної компетентності від І. Кухти: «іншомовна компетентність – це комплекс знань, умінь, навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти й саморозвитку особистості» (Кухта, 2008).

Окрім різновидів визначень, іншомовна комунікативна компетентність має струк-

туру й основні компоненти (субкомпетенції), кожен з яких має набір певних властивостей. На основі здійсненого О. Миколюк аналізу літератури з питань структури іншомовної комунікативної компетентності пропонуємо розглянути визначені автором ключові субкомпетенції, а саме мовну (лінгвістичну), соціокультурну, соціолінгвістичну, прагматичну, дискурсивну й стратегічну.

Лінгвістична субкомпетенція – набір мовних інструментів (лексичних одиниць, граматичних конструкцій, фонетичних та орфографічних правил тощо).

Соціокультурна субкомпетенція – ступінь обізнаності в культурній сфері носіїв мови (звичаї, традиції, історичні феномени, етикетні заборони тощо).

Соціолінгвістична субкомпетенція – вміння адаптувати й коректно трактувати мовні форми у відповідному контексті й мовній ситуації.

Прагматична субкомпетенція – зовнішні невербальні елементи комунікації, такі як жести, міміка й загальна мова тіла.

Дискурсивна субкомпетенція – здатність до організованого логічного зв'язування лексичних одиниць, граматичних конструкцій, висловлювань тощо в наповнений смислом текст, також здатність до адекватної інтерпретації та використання мовленнєвих форм.

Стратегічна субкомпетенція – своєчасне застосування інтралінгвістичних (вербальних) та екстралінгвістичних (невербальних) засобів мовлення в компенсаторних цілях; використання всіх можливих комунікативних інструментів з метою заміщення нестачі певних знань (Миколюк, 2013).

Поділяємо думку О. Миколюк, вважаємо визначені вище субкомпетентності актуальними й важливими під час формування іншомовної комунікативної компетентності, зокрема в майбутніх програмістів, оскільки кожна з них володіє певними характеристиками, необхідними для успішної реалізації іншомовної комунікації. На основі здійсненого огляду наукової літератури розуміємо поняття іншомовної комунікативної компетентності як інтегрований комплекс знань, умінь і навичок, які сприяють розвитку мобільності студентів, зокрема, вмінь пристосовуватись до комунікативних ситуацій, швидко реагувати й підбирати необхідні словесні форми відповідей на певну ситуацію та їхнім здібностям до коректного вживання іноземної мови в усіх різновидах мовленнєвої діяльності (читанні, говорінні, письмі, аудіюванні).

Розглянувши поняття іншомовної комунікативної компетентності, перейдемо до сутності поняття мотивації. Палітра тлумачень



цього терміну охоплює як сталі визначення, запропоновані словниками, так і порівняння мотивації із частиною гастрономії (солодощами) за даними інтернет-ресурсів. До прикладу, психологічний тлумачний словник подає трактування «мотиву» як умови до дій, яка має тісний зв'язок з особистими потребами індивіда та їх задоволенням. Поняття «мотивація» окреслене в словнику як сукупність внутрішніх чи зовнішніх спонук, які стимулюють особу до активних дій визначеного індивідуального спрямування (Шапар, 2004: 264; Сиско, 2018).

С. Гончаренко пропонує розглядати поняття мотиву як причини (духовної, матеріальної, емоційної тощо) людської діяльності, її окремих кроків і вчинків, а мотивацію – як сукупність розмаїття таких причин (мотивів). Водночас науковець наголошує на індивідуальності мотиву (наприклад, студенти виконують одне й те ж саме завдання з різних причин) (Гончаренко, 1997: 217).

На основі проведеного аналізу джерел можемо дійти висновку, що основна більшість науковців тяжіє до думки, що мотивацію можна ототожнити з певним поштовхом до дій, підкріпленим внутрішньою чи зовнішньою спонудою індивіда з метою задоволення визначених індивідуальних чи соціальних потреб. Погоджуючись із візією науковців, пропонуємо дотримуватись зазначених вище суджень щодо визначення цього терміну, проте залишаємо за собою право на деякі видозміни щодо трактування мотивації в межах тематики статті.

Відповідно до попередньо згаданого, схилиємось до думки, що в контексті нашого дослідження мотивацію варто розглядати як засіб для покращення наявних і розвитку потенційних навичок та умінь студентів під час формування в них іншомовної комунікативної компетентності. Спираючись на проведений аналіз понять мотивації, наступним кроком буде розгляд видів мотивації та способів підвищення її рівня.

І. Кот і С. Єрохін (2011 р.) окреслили такі види мотивації:

- пряма мотивація – базується на самореалізації індивіда під час здійснення трудової діяльності, досягненні особистісних і суспільних успіхів тощо;

- непряма мотивація – ототожнюється з матеріальною зацікавленістю (оплатою праці) відповідно до рівня складності роботи;

- спонукальна мотивація – спирається на невпевненість і загальні страхи індивіда щодо його хиткого становища в суспільстві (Кот, 2017).

І. Чорна-Климовець на основі здійсненого теоретичного аналізу іноземних дослі-

джень виокремила запропонований зарубіжними вченими (Gordon, Grey, Brayshaw, 2016; Quevillon, 2015) поділ мотивації на зовнішню та внутрішню:

- зовнішня мотивація складається із зовнішніх мотивів, які не зосереджуються на прямій меті навчального процесу – отриманні знань і досвіду, а лише опосередковано стосуються власне навчання. До таких мотивів можна віднести збереження стипендіальних виплат чи суворість батьків щодо негативних оцінок тощо;

- внутрішня мотивація, відповідно, охоплює внутрішні мотиви, а саме особистісні потреби й бажання студента, як, наприклад, жага до нових знань, свідоме сприйняття інформації для підвищення власної кваліфікації тощо (Gordon, Grey, Brayshaw, 2016; Quevillon, 2015; Чорна-Климовець, 2019).

Ще одним досить поширеним розподілом мотивів як основи мотивації займались вітчизняні дослідники (Алексеева, 1974; Бабанський, 1985; Маркова, 1990). Учені зійшлись на думці щодо двох основних груп:

1. Пізнавальні мотиви – зосереджені на навчальній діяльності, процесі пізнання та отримання задоволення від досягнення нового матеріалу, як наслідок, позитивні емоції, які власне й спонукають до поглиблення знань тощо. Формуються такі мотиви в аудиторній обстановці й охоплюють не лише навички, вміння та здібності студента, а й педагогічну майстерність викладача.

2. Соціальні мотиви – асоціюються радше із загальноприйнятими нормами суспільства, ніж з особистісними емоційними потребами студента. Формуються під впливом зовнішніх факторів, таких як оточення студента, його почуття відповідальності перед кимось тощо. До таких мотивів можна віднести професійно-ціннісні (знання як інструмент для отримання бажаної професії), комунікативні (вміння спілкуватись та обмінюватись інформацією як одна з базових функцій людини), суспільно-політичні (сприймання навчання як власного обов'язку) тощо.

Беручи до уваги вищезазначене, можемо дійти висновку, що ці розподіли мотивацій дещо схожі за значеннями, а запропонований ученими-методистами (Алексеева, 1974; Бабанський, 1985; Маркова, 1990) поділ мотивів може входити до складу визначених дослідниками (Єрохін, 2011; Кот, 2017; Чорна-Климовець, 2019; Gordon, Grey, Brayshaw, 2016; Quevillon, 2015) мотивацій. Таким чином, на основі поділу вчених і в межах нашого дослідження пропонуємо інтегрований розподіл видів мотивації для вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності майбутніх програмістів, а саме:



1) зовнішня непрямая спонукальна мотивація, яка базується на соціальних мотивах загальних суспільних потреб, обов'язків і вимог до здобувача вищої освіти. Така мотивація спрямована на задоволення навколо освітніх потреб на кшталт збереження стипендії, отримання позитивних оцінок для задоволення батьків, виконання завдань заради власне виконання завдання чи просто заради балів тощо;

2) внутрішня пряма мотивація, в основі якої є пізнавальні мотиви, ототожнюється з внутрішнім бажанням студентів до пізнання нового, отримання цінних знань у сфері їхньої професійної діяльності, набуття досвіду крізь призму виконання практичних завдань тощо.

Вважаємо, що для розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх програмістів потрібно застосовувати як зовнішню непряму спонукальну, так і внутрішню пряму мотивації. Оскільки поняття іншомовної комунікативної компетентності багатоконпонентне й інтегроване, то й розвиток спонук щодо вдосконалення цього лінгвістичного феномену повинен бути інтегрованим.

Щодо способів стимулювання мотивації наукова література й інтернет-джерела пропонують безліч ідей, методів і технологій підвищення рівня вмотивованості до навчальної діяльності. Серед цього широкого спектра інформації зосереджуємо увагу на думці Ю. Бабанського (1985 р.), який визначив 2 групи методів стимулювання позитивної мотивації:

1) методи формування пізнавальних інтересів: навчальні дискусії, моделювання навчальних ситуацій (наближених до природних), аналіз певних життєвих випадків, пізнавальні ігри й інше;

2) методи стимулювання обов'язку й відповідальності: метод заохочення та покарання, бесіда-роз'яснення важливості навчання, окреслення обов'язкових вимог та інше.

Вагомим доробком у сфері дослідження мотивації є праця Т. Бернвальдт (2011 р.), в якій визначено, що для формування повноцінної мотивації студенти повинні перебувати в правильній атмосфері співпраці, де викладач застосовуватиме відповідні методи навчання. Таку атмосферу, на думку дослідниці, можуть створити активні й інтерактивні методи навчання, зокрема:

– активні методи: тестування, групова робота, дидактична гра, мотиваційні бесіди;

– інтерактивні методи: ситуативне моделювання, рольові ігри, колективне / групове навчання.

Поділяючи думку дослідників Ю. Бабанського (1985 р.) і Т. Бернвальдт (2011 р.),

вважаємо, що кожен із вище згаданих методів важливий і ефективний, однак у контексті нашого дослідження виокремлюємо ті методи, які, на нашу думку, будуть найефективнішими. Пропонуємо розглядати кожен нижче описаний метод як мотиваційний спосіб розвитку іншомовної комунікативної компетентності, а саме:

1) спосіб навчальної дискусії – спонукатиме, а отже, мотивуватиме студентів до вдосконалення комунікативних навичок та умінь, оскільки бажання відстояти власну думку в більшості індивідуумів переважає над страхом неправильно підібраної лексичної одиниці чи граматичної конструкції або ж нечіткої вимови. Таким чином, студенти практикуватимуть і вдосконалюватимуть набуті знання та поглинатимуть нові від своїх однодумців та інодумців;

2) спосіб моделювання ситуацій / ситуативного моделювання – підвищуватиме інтерес до випробовування власних сил щодо розв'язання певних задач, у тому числі спроби попрактикуватись у фаховій діяльності. Таким чином, у студентів з'являтиметься певний азарт до покращення власних навичок та умінь спілкування в межах певної тематики;

3) спосіб мотиваційної бесіди – сприятиме підвищенню їхнього усвідомлення щодо важливості того чи іншого аспекту вивчення іноземної мови, зокрема для їхньої успішної майбутньої професійної діяльності;

4) спосіб застосування рольової / ділової гри – допомагатиме студентам повніше відчувати професійну діяльність, досягнути власні наявні знання та визначити прогалини в багажі знань, які потребують окремої зосередженості (наприклад, брак лексичного запасу для висловлення власної думки чи нерозуміння різниці в граматичних компонентах тощо);

5) колективне / групове навчання – мотивуватиме студентів до лідерства (як командного, так і одноосібного). Окрім цього, такий вид роботи завжди дає можливість поділитись власним креативом і знаннями й почерпнути корисну інформацію для себе, а отже й зацікавлює до роботи на заняттях.

Вважаємо, що запропоновані нами мотиваційні способи розвитку іншомовної комунікативної компетентності в майбутніх програмістів будуть ефективними, оскільки сприятимуть розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, зокрема з професійним нахилом, і забезпечуватимуть підтримку зацікавленості студентів до навчальної діяльності.

### **Висновки**

На основі здійсненого аналізу науково-методичної літератури вважаємо, що



крізь виконання завдань дослідження нам вдалося досягти основної мети – визначення ефективних, на нашу думку, мотиваційних способів розвитку іншомовної комунікативної компетентності в майбутніх програмістів. Ефективність кожного способу полягає в стимулюванні інтересу студентів до вивчення нового й закріплення вже набутих знань з іноземної мови.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у детальному дослідженні мотивування майбутніх програмістів крізь призму застосування інформаційних технологій.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Компетентний. *Словник української мови* : в 11 томах. Том 4. 1973. С. 250. URL: <http://sum.in.ua/s/kompetentnyj> (дата звернення: 03.11.2020).

2. Алексеева М.І. Мотиви навчання учнів. Київ : Радянська школа, 1974. 120 с.

3. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Москва: Просвещение, 1985. С. 208.

4. Бернвальдт Т.С. Формування мотивації навчальної діяльності майбутніх учителів в умовах сьогодення. *Рідна школа*. 2011. № 11. С. 60–64. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh\\_2011\\_11\\_17.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2011_11_17.pdf) (дата звернення: 05.11.2020).

5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

6. Дзюбка Л.В., Гриценюк Л.І. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психолінгвістика*. 2009. Вип. 4. С. 33–43. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/psling\\_2009\\_4\\_5.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/psling_2009_4_5.pdf) (дата звернення: 05.11.2020).

7. Єрохін С.А., Нікітін Ю.В., Нікітіна І.В. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці. *Юридична наука*. 2011. № 1. С. 20–28.

8. Ког М.І. Професійна мотивація студентів як спосіб активізації навчання. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 75 (1). С. 130–132. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/zppn\\_2017\\_75\(1\)\\_28.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/zppn_2017_75(1)_28.pdf) (дата звернення: 01.11.2020).

9. Кубенко І.М. Що таке компетентність і як її розуміють в освіті. *Додаток до електронного журналу «Теорія та методика управління освітою»*. 2010. Вип. 1. URL: [http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1\\_2010/kubenko.pdf](http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1_2010/kubenko.pdf) (дата звернення: 03.11.2020).

10. Кухта І.В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2008. № 4. С. 27–32. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Kuchta.php> (дата звернення: 02.11.2020).

11. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивов учения. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.

12. Миколок О.П. Структура іншомовної комунікативної компетентності сучасного фахівця. *Образовательный процесс: взгляд изнутри* : VI Международная научно-практическая конференция, 17–18 декабря 2013 г. URL: [http://www.confcontact.com/2013-obrazovatelnij-process/2\\_mikolyuk.htm](http://www.confcontact.com/2013-obrazovatelnij-process/2_mikolyuk.htm) (дата звернення: 04.11.2020).

13. Нечипорук О.В. Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку педагога. *Педагогічний пошук*. № 2. С. 16–18. 2014. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/pepr\\_2014\\_2\\_6.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/pepr_2014_2_6.pdf) (дата звернення: 28.10.2020).

14. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.

15. Сиско Н.М. Мотивація як важливий чинник неперервного професійного розвитку викладача закладу професійної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*. 2018. Вип. 24. С. 177–180. URL: <http://journals.urau.ua/index.php/2307-4507/article/download/151597/150479> (дата звернення: 06.11.2020).

16. Федоров В.Д. Комунікативний простір становлення особистості: психотехнологічний ракурс : навчально-методичний посібник. Хмельницький : ХОІППО. 2009. 404 с.

17. Чернюк Т.І. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності фахівця з фізичної культури і спорту. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 19. С. 358–363. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8623/1/Tchernyuk.pdf> (дата звернення: 04.11.2020).

18. Чорна-Климовець І.Ю. Мотивація студентів як одна з основ формування англійської лексичної компетентності в діловому письмі майбутніх фахівців з маркетингу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* / редкол. А. А. Сбруєва (голова) та ін. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка. 2019. № 2 (86). С. 109–119.

19. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник. Харків : Прапор, 2004. 640 с.

20. Gordon N., Grey S., Brayshaw M. Motivating and engaging students through technology. 2016. URL: [https://www.researchgate.net/publication/282155531\\_Motivating\\_and\\_Engaging\\_Students\\_Through\\_Technology](https://www.researchgate.net/publication/282155531_Motivating_and_Engaging_Students_Through_Technology) (дата звернення: 04.11.2020).

21. Quevillon K. Technology Motivation: 5 Simple Ways to Help Students – Hallr. 2015. Retrieved from: <https://hallr.com/technology-motivation-help-students/> (дата звернення: 04.11.2020).

## REFERENCES

1. Academichniy tлумachnyi slovnyk. (1973). [*Academic explanatory dictionary*]. Retrieved from: <http://sum.in.ua/s/kompetentnyj> [in Ukrainian].

2. Alekseeva M.I. (1974). *Motyvy navchaniia uchniv [Motives for teaching students]*. Kyiv : Soviet School, 120 [in Ukrainian].

3. Babanskyi Y.K. (1985). *Metody obucheniiia v sovremennoi obscheobrazovatelnoi shkole [Teaching methods in a modern secondary school]*. Moskva: Prosveschenie, 208 [in Russian].



4. Bernwaldt T. (2011). Formyvvannia motyvatsii navchalnoi diialnosti maibutnih uchyneliv v umovah siohodennia [*Formation of motivation to the educational activity of the future teachers in modern conditions*]. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh\\_2011\\_11\\_17.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2011_11_17.pdf) [in Ukrainian].
5. Goncharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [*Ukrainian pedagogical dictionary*]. Kyiv : Lybid, 1997, 374 [in Ukrainian].
6. Dzyubko L., Gritsenyuk. L. (2009). Motyvatsiia navchalnoi diialnosti yak psykholoho-pedahohichna problema [*Motivation of educational activity as a psychological and pedagogical problem*]. Retrieved from: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=p920/4ling](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=p920/4ling) [in Ukrainian].
7. Yerokhin S.A. (2011). Kontseptsiia profesiinoi motyvatsii studentiv yak faktoru konkurentnosti na rynku pratsi. [*The concept of students professional motivation as a factor of competitiveness on the labor market*]. S.A. Yerokhin, Yu.V. Nikitin, I.V. Nikitin. Yurydychna nauka. № 1, 20–28 [in Ukrainian].
8. Kot M.I. (2017). Profesiina motyvatsiia studentiv yak sposib aktyvizatsii navchannia. [Professional motivation of students as activation of training]. Retrieved from: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=12012\\_11/1/2020](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=12012_11/1/2020) [in Ukrainian].
9. Kubenko I.M. (2010). Shcho take kompetentnist i yak yii rozumiiut v osviti. [*What is competence and how it is understood in education*]. Retrieved from: [http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1\\_2010/kubenko.pdf](http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1_2010/kubenko.pdf) [in Ukrainian].
10. Kukhta I.V. (2008). Inshomovna kompetentnist u konteksti formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [*Foreign language competence in the context of the formation of students communicative culture in the process of foreign language learning*]. Retrieved from: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Kuchta.php> [in Ukrainian].
11. Markova A.K., Matys T.A., Orlov A.B. (1990). Formyrovanyie motyvov ucheniia. [*Formation of motives for learning*]. Moskva: Prosveschenie, 192 [in Russian].
12. Mykoliuk O.P. (2013). Struktura inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti suchasnoho fakhivtsia [*The structure of foreign language communicative competence of a modern specialist*]. Retrieved from: [http://www.confcontact.com/2013-obrazovatelnij-process/2\\_mikolyuk.htm](http://www.confcontact.com/2013-obrazovatelnij-process/2_mikolyuk.htm) [in Ukrainian].
13. Nechyporuk O.V. (2014). Inshomovna kompetentnist yak peredumova profesiinoho rozvytku pedahoha. [*Foreign language competence as a prerequisite for professional development of teachers*]. Retrieved from: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=P4F/ped](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=P4F/ped) [in Ukrainian].
14. Nikolaeva S.Yu. (2010). Tsili navchannia inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnogo pidkhodu [*Objectives of teaching foreign languages in terms of competency approach*]. Inozemni movy. № 2, 11–17. [in Ukrainian].
15. Sysko N.M. (2018) Motyvatsiia yak vazhlyvyi chynnyk neperervnogo profesiinoho rozvytku vykladacha zakladu profesiinoi osvity [*Motivation as an important factor in the independent professional development of professional education teacher*]. Retrieved from: <http://journals.uran.ua/index.php/2307-4507/article/download/151597/150479> [in Ukrainian].
16. Fedorov V.D. (2009). Komunikatyvnyi prostir stanovlennia osobystosti: psykhotekhnolohichnyi rakurs [*Communicative space of personality formation: psychological perspective*]: navch.-metod. posib. Khmelnytskyi : KHOIPPO, 404 [in Ukrainian].
17. Cherniuk T.I. (2017). Sutnist i struktura inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti fakhivtsia z fizychnoi kultury i sportu [*The substance and structure of the foreign language communicative competence of the specialist in physical training and sports*]. Retrieved from: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8623/1/Tcherniuk.pdf> [in Ukrainian].
18. Chorna-Klymovets I.Y. (2019). Motyvatsiia studentiv yak odna z osnov formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti v dilovomu pysmi maibutnikh fakhivtsiv z marketynhu [*Motivation of students as one of the bases for the formation of English competence in business writing of prospective marketers*]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii / redkol. A.A. Sbruieva (holova) ta in. Sumy: Sumskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A.S. Makarenka. № 2 (86), 109–119 [in Ukrainian].
19. Shapar V.B. (2004). Psykholohichnyi tлумachnyi slovnyk [*Psychological explanatory dictionary*]. Kharkiv : Prapor, 640.
20. Gordon, N., Gray, S., Brayshaw, M. (2016). Motivating and engaging students through technology. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/282155531\\_Motivating\\_and\\_Engaging\\_Students\\_Through\\_Technology](https://www.researchgate.net/publication/282155531_Motivating_and_Engaging_Students_Through_Technology).
21. Quevillon, K. (2015). Technology Motivation: 5 Simple Ways to Help Students – Hallr. Retrieved from: <https://hallr.com/technology-motivation-help-students/>.

Стаття надійшла до редакції 9.11.2020.  
The article was received 9 November 2020.





УДК 378.147:631

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-91-11>

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ В АГРАРНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Олійник Наталія Анатоліївна,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри початкової освіти  
*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*  
oleksasha97@ukr.net  
orcid.org/0000-0001-9340-4378

У статті розглядаються актуальні питання вивчення дисциплін гуманітарного циклу у вищій школі й визначається їх роль у системі професійної підготовки студентів аграрних університетів. Автор звертає увагу на переосмислення досвіду професійної підготовки майбутнього фахівця аграрної галузі й розглядає її з позиції гуманізації процесу навчання, передбачає якісну зміну пріоритетів. З'ясовано, що метою вищої аграрної освіти є підготовка загальнокультурних, творчих, креативних особистостей. Аналіз стану професійної підготовки майбутніх фахівців в аграрних закладах освіти дозволило виявити недоліки в гуманітаризації процесу підготовки майбутніх фахівців, а саме: по-перше, це невідповідність між потребою в соціально-гуманітарній підготовці фахівців та об'ємом часу, відведеним в освітніх планах на вивчення дисциплін гуманітарного циклу; по-друге, перевантаженість освітніх програм і підручників фактичним матеріалом, а потім акцент на передачі знань, умінь, навичок замість комплексного й всебічного розвитку особистості; по-третє, недостатня реалізація особистісно орієнтованого підходу в навчанні; по-четверте, традиційний характер організації освітнього процесу, зумовлений традиційною підготовкою викладача, нестачею інноваційних підходів до викладання, не обізнаністю в новітніх технологіях навчання. Жорстка регламентація навчальних програм, яка спостерігається натеper, призводить до їх перевантаженості, а суперечність між великим обсягом матеріалу й обмеженням кількості годин на його вивчення певним чином змушує викладача циклу гуманітарних дисциплін обмежитися в процесі навчання репродуктивним характером викладання. Відзначено, що гуманітарна підготовка в аграрних закладах освіти спрямована на розвиток та удосконалення особистісних якостей. З метою оптимізації гуманітарних дисциплін слід оновити їх зміст з урахуванням досягнень сучасних наук; впровадити нові дисципліни, спрямовані на вдосконалення особистісних якостей; використовувати інноваційні технології, інноваційні методи й форми навчання; ввести комунікативні дисципліни – публічний виступ, дискусію в малих групах, що скеровані на розвиток критичного мислення в студентів і розвиток творчих здібностей. Викладаються реальні недоліки в реалізації гуманітарної підготовки, акцентуються особливості побудови освітнього процесу в його змістовному, праксеологічному й методологічному компонентах, наголошено на необхідності комплексного розв'язання проблеми.

**Ключові слова:** аграрна освіта, професійна підготовка, гуманітарні дисципліни, вищий заклад освіти, майбутні фахівці аграрної галузі.

## ACTUAL PROBLEMS OF HUMANITARIAN TRAINING OF STUDENTS IN AGRICULTURAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Oliinyk Natalia Anatoliyivna,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Primary Education  
*Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University*  
oleksasha97@ukr.net  
orcid.org/0000-0001-9340-4378

The topical issues of teaching humanitarian disciplines at the agrarian university are analyzed in the article. Their place in the system of students' professional training is defined. The author draws attention to the rethinking of the experience of future agrarian's professional training and considers it from the point of humanization of the learning process, which implies a qualitative change of priorities. It was found that the purpose of higher agricultural education is to train general cultural, creative, creative individuals. Analysis of the state of professional training of future specialists in agricultural educational institutions revealed shortcomings in the humanization of the process of training future specialists, namely: first, the discrepancy between the need for socio-humanitarian training and the amount of time allocated in educational plans for disciplines. humanitarian



cycle; secondly, the overload of educational programs and textbooks with factual material, and then the emphasis on the transfer of knowledge, skills, abilities instead of comprehensive and comprehensive development of personality; third, insufficient implementation of a personality-oriented approach to learning; fourth, the traditional nature of the organization of the educational process, due to the traditional training of teachers, lack of innovative approaches to teaching, lack of awareness of the latest learning technologies. The current strict regulation of curricula leads to their congestion, and the contradiction between the large amount of material and the limited number of hours for its study in some way forces the teacher of the humanities cycle to limit the reproductive nature of teaching. It is noted that humanitarian training in agricultural educational institutions is aimed at the development and improvement of personal qualities. In order to optimize the humanities, their content should be updated to take into account the achievements of modern science; to introduce new disciplines aimed at improving personal qualities; use innovative technologies, innovative methods and forms of education; introduction of communicative disciplines – public speaking, discussion in small groups aimed at the development of critical thinking in students and the development of creative abilities. The real obstacles and shortcomings in the implementation of humanitarian training are highlighted, the peculiarities of the construction of the educational process, its content, activity and methodological components, the need for a comprehensive solution to the problem are emphasized.

**Key words:** *agricultural education, vocational training, social and humanitarian training, higher education, future agrarian.*

### Вступ

Одним із важливих завдань професійної освіти є підготовка високоякісних фахівців різних напрямів навчання. Така підготовка може бути якісною тільки за наявності певної бази знань, умінь, навичок, отриманою студентом до початку підготовки й накопичуваною в процесі навчання. Відповідно до Закону України «Про освіту», «<...> метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу <...>» (Про освіту, 2017).

Це характеризує освіту як єдиний безперервний процес та означає, що головним завданням діяльності вищого закладу є не тільки підготовка висококваліфікованих фахівців, а й формування особистості студентів через гармонійне поєднання професійних, морально-естетичних, психологічних якостей. Особливо актуальною є така проблематика для аграрних закладів освіти. Адже фахівці агропромислової галузі знаходяться «на межі» різних професій.

Професії аграрно-промислового комплексу (агроном, інженер-механік, ветеринар, технолог) суміжні й знаходяться «на межі» різних професійних галузей знань. Сучасні фахівці аграрних закладів освіти повинні володіти не тільки фаховими знаннями й компетентностями, але й особистісно-професійними якостями, усвідомлювати значення аграрної діяльності для суспільства, відповідати за наслідки своїх дій і вчинків, мати високий рівень загальної культури й психолого-педагогічну освіту. Загалом зміст професійної підготовки фахівців-аграріїв переважає фахову освіту,

водночас нівелюється педагогічна складова частина (Іщенко, 2011: 11). Аналізуючи процес підготовки студентів аграрних закладів освіти (а він значною мірою впливає і на формування особистісних якостей), слід зазначити деякі його слабкі сторони. У процесі викладання окремих дисциплін відчувається їхня відособленість. Немає достатнього комплексного зв'язку з іншими дисциплінами.

Особистісному розвитку майбутнього фахівця-аграрія, ефективному входженню його у сферу професійної соціалізації сприяє вивчення гуманітарних дисциплін. Концепція гуманітаризації освітнього процесу в аграрних закладах освіти полягає в посиленні ролі гуманітарних дисциплін і гуманітарно орієнтованого вивчення інших навчальних дисциплін; максимальному наближенні навчальних дисциплін (змістовно) до майбутніх потреб фахівця; диференціації навчання, створенні умов для апробування студентом власних задатків і переваг у різних видах діяльності й пошуку себе; поєднанні загальнолюдських і національних цінностей, вихованні на основі моральності (Олійник, 2018: 83).

**Мета статті** – проаналізувати роль гуманітарної підготовки в становленні майбутніх фахівців аграрного профілю, з'ясувати особливості його організації в закладах освіти аграрних галузей.

### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Сучасні філософські рефлексії освіти відбиті в дослідженнях вітчизняних науковців В. Астахової, О. Дусавицького, Г. Клімової, В. Кременя, В. Лутая, М. Романенка й інших авторів. Значні досягнення у вивченні проблеми підготовки студентів аграрної галузі належать О. Деджулі, Р. Кравець, О. Мишак, Н. Олійник, Д. Щепову. Велика кількість публікацій вчених, практиків, викладачів



закладів освіти свідчать про необхідність вивчення проблеми гуманітарної підготовки студентів-аграріїв.

## 2. Методологія та методи

Для вивчення проблеми використовували системний і діяльнісний методологічні підходи. Аналіз літературних джерел і нормативних документів дав змогу отримати повне уявлення про стан досліджуваної проблеми й нормативних актів. Педагогічне спостереження уможливило констатувати про необхідність вивчення дисциплін гуманітарного циклу для студентів-аграріїв. З метою формування висновків використано метод узагальнення та систематизації.

## 3. Результати та дискусії

Перехід до інформаційного суспільства породжує нові вимоги до характеру та якості професійної діяльності фахівців вищої кваліфікації, в тому числі й для аграрної галузі. Загальні вимоги до випускників закладів вищої освіти подаються в стандартах вищої освіти у вигляді переліку компетенцій, під якими розуміють динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, спосіб мислення, професійні, світоглядні й громадські якості, морально-етичні цінності, які визначають як здатність особистості успішно здійснювати професійну й подальшу діяльність, так і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. У стандартах сформульовані загальні компетентності – універсальні компетентності, що не залежать від предметної галузі, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача освіти в різних галузях із метою його особистісного зростання.

Основні компетенції відповідно до стандарту вищої освіти для першої (бакалаврського) галузі знань: Аграрні науки й продовольство.

1. Здатність продемонструвати розуміння проблем якості.

2. Здатність оцінювати, інтерпретувати й синтезувати теоретичну інформацію та практичні, виробничі й дослідні дані в галузях сільськогосподарського виробництва.

3. Здатність управляти комплексними діями або проектами, відповідальність за прийняття рішень у конкретних виробничих умовах.

4. Здатність застосовувати відповідні кількісні математичні, наукові й технічні методи, а також комп'ютерне програмне забезпечення для розв'язання завдань аграрного спрямування.

5. Навички здійснення безпечної діяльності.

6. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.

7. Здатність працювати в команді.

8. Прагнення до збереження навколишнього середовища.

9. Здатність зберігати й примножувати моральні, культурні, наукові цінності й досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної галузі, її місця в загальній системі знань про природу й суспільство, техніки й технологій, використовувати різні види й форми рухової активності для активного відпочинку й ведення здорового способу життя (Зат. станд. вищої освіти, 2018).

Суттєвою характеристикою сучасного фахівця є наявність у нього розвинених зазначених компетенцій, що значно розширює вимоги до підготовки висококваліфікованих фахівців, важливим елементом якої має стати гуманітарна підготовка. Мета вищої аграрної освіти, як відомо, полягає не у вузькопрофесійній підготовці, а в широкій природничо-науковій, загальнокультурній, соціально-індивідуальній підготовці, безперервно розвивальному творчому потенціалу особистості, що сприяє самостійному поповненню професійних знань майбутнього фахівця. Тому актуальною проблемою підготовки фахівців у вищій аграрній школі є формування різних циклів дисциплін, освітніх програм і планів.

Одна з найважливіших проблем вищого аграрного закладу освіти – відбір змісту теоретичної підготовки із циклу гуманітарних дисциплін, які характеризуються сучасними нормативними документами вищої школи (освітньою програмою, структурно логічною схемою підготовки, іншими нормативними актами органів державного управління освітою та вищим закладом освіти) й відбиті в підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах, застосовуваних під час проведення навчальних занять та інших видів навчальної діяльності.

Згідно з галузевим стандартом 2019–2020 рр. навчальні плани підготовки бакалаврів мають чотири групи дисциплін:

1) гуманітарної та соціально-економічної підготовки;

2) природно наукової (фундаментальної підготовки);

3) професійної та практичної (професійно орієнтованої) підготовки;

4) вибіркової дисциплін.

У змісті навчальних програм із дисциплін гуманітарного циклу, які входили до навчальних планів аграрних вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ), були включені філософія, культурологія, психологія, соціологія, українська й іноземна мови.



Нині навчальні плани підготовки фахівців різних аграрних ВНЗ містять нормативні навчальні дисципліни, які є незмінними для будь-якої установи вищої освіти, що готує майбутніх фахівців, а також вибіркові дисципліни (за вибором університету й за вибором студента).

Нормативні дисципліни поділяються таким чином: дисципліни циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки (історія України й культурологія, українська мова професійного спрямування, політологія, іноземна мова за професійним спрямуванням, філософія, соціологія, психологія, правознавство, економічна теорія); дисципліни циклу математичної та природничо-наукової підготовки; дисципліни циклу професійної та практичної підготовки.

Освітні програми й навчальні плани аграрних закладів освіти (Вінницького національного аграрного університету, Поліського національного університету, Львівського національного аграрного університету) містять однакові нормативні навчальні дисципліни. До нормативної частини навчального матеріалу цих закладів включені такі дисципліни циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки: історія України й етнокulturологія, українська мова професійного спрямування, політологія, ділова іноземна мова, філософія, соціологія, психологія, правознавство, економічна теорія.

На жаль, аналіз освітньої програми й навчальних планів підготовки студентів освітнього ступеня «Бакалавр» у Вінницькому національному аграрному університеті свідчить про панування технократичних тенденцій. У нормативну частину навчального матеріалу включена тільки одна гуманітарна дисципліна – «Політологія».

Вибірковими дисциплінами за вибором університету в навчальних планах підготовки бакалаврів визначені такі: «Історія України й етнокulturологія», «Іноземна мова професійного спрямування», «Українська мова професійного спрямування», «Філософія», «Фізичне виховання», «Безпека праці й життєдіяльності», «Правознавство».

Як бачимо, варіативна частина, яка визначається окремою установою вищої освіти, містить обмежену кількість дисциплін гуманітарного циклу в порівнянні з навчальними планами інших аграрних закладів освіти. Натепер з освітньо-професійної програми у Вінницькому національному аграрному університеті виключені курси «Психологія» та «Соціологія», які мають відповідну базу для формування особистості майбутніх фахівців. Про яку високоосвіченість особистості й гідного члена суспільства може

йтися, коли скорочуються курси, спрямовані на розвиток і формування особистості? Чи можемо ми говорити про кваліфікованого фахівця, коли його знання обмежені тільки окремою галуззю знань?

Аналіз стану професійної підготовки майбутніх фахівців в аграрних закладах освіти дозволило виявити недоліки в гуманітаризації процесу підготовки майбутніх фахівців, а саме: по-перше, це невідповідність між потребою в соціально-гуманітарній підготовці фахівців та обсягом часу, відведеного в освітніх планах на вивчення дисциплін гуманітарного циклу. Дуже часто гуманітарна підготовка формально приєднується до спеціальної, а іноді на неї відводиться мінімум годин. По-друге, переваженість освітніх програм і підручників фактичним матеріалом, а потім акцент на передачі знань, умінь, навичок замість комплексного й всебічного розвитку особистості. Суперечність між великим обсягом навчального матеріалу й обмеженим часом для його вивчення призводить до того, що під час вивчення гуманітарних дисциплін культивується репродуктивне викладання. Тобто педагог залишається центральною фігурою освітнього процесу, а його взаємодія зі студентами зводиться до передачі засвоєння знань. Слід зауважити, що такий підхід уже не ефективний. По-третє, недостатня реалізація особистісно орієнтованого підходу в навчанні. Зазвичай жорстка структура навчання в закладах вищої освіти аграрного спрямування забезпечує типову масову підготовку фахівців, практично нівелюючи індивідуальний підхід до студента. Слід зауважити, що під час вивчення дисципліни застосовуються традиційні форми й методи навчання, орієнтовані на середнього студента, що значно шкодить розвитку його творчої індивідуальності, формуванню важливих якостей фахівця, таких як креативність, творчість, новаторство, самостійність (Олійник, 2018: 172). По-четверте, традиційний характер організації освітнього процесу, зумовлений звичайною підготовкою викладача, нестачею інноваційних підходів до викладання, не обізнаністю в новітніх технологіях навчання. (Олійник, 2018: 173).

Значна кількість науковців (Грозна, 2012; Мишак, 2012; Олійник, 2018) до переліку найгостріших проблем викладання гуманітарних дисциплін в аграрних закладах освіти відносять: відсутність у меті й змісті навчання дисциплін гуманітарного циклу єдності об'єктивного й суб'єктивного, яка передбачає розвиток студента через сприйняття, усвідомлення та осмислення загальнолюдських цінностей, формування



мотивів самореалізації особистості; недооцінка аксіологічного виміру під час викладання дисциплін гуманітарного циклу, що пов'язано з невизнанням його ролі в процесі підготовки студента до майбутньої професійної діяльності; переваженість програм і підручників фактичним матеріалом; недоліки в структуруванні викладачем освітнього матеріалу, викликані недооцінкою ролі гуманітарних дисциплін у процесі розвитку й самореалізації суспільства в цілому й кожної конкретної особистості зокрема, внаслідок чого для відбору освітнього матеріалу застосовуються звичайні критерії; традиційний характер організації навчання на заняттях, зумовлений консервативно орієнтованою професійною підготовкою викладача.

Жорстка регламентація навчальних програм, яка спостерігається натеper, призводить до їх переваженості, а суперечність між великим обсягом матеріалу й обмеженням кількості годин на його вивчення певним чином змушує викладача циклу гуманітарних дисциплін обмежитися в процесі навчання репродуктивним характером викладання.

Тому в традиційному навчанні педагог розглядається як провідна й центральна фігура освітнього процесу. Його діяльність на заняттях із дисциплін гуманітарного циклу орієнтована на передачу знань (предметно орієнтовану) на відміну від інноваційного навчання, спрямованого на розвиток особистості студента (Мишак, 2012).

З огляду на це одним із першочергових завдань аграрних закладів освіти є розв'язання певних проблем і суперечностей. З метою покращення гуманістично орієнтованого навчання розглянемо основні його шляхи: використання гуманітарних знань під час вивчення спеціальних дисциплін і, відповідно, природничих і технічних наук під час викладання гуманітарних дисциплін, розробка системи інтегрованих знань із кількох дисциплін; поліпшення якості викладання гуманітарних дисциплін, подолання формальних підходів до їхнього викладання, використання інноваційних технологій навчання, що забезпечить індивідуальний, особистісно орієнтований, праксеологічний підхід до студента; процес навчання гуманітарних предметів у вищому навчальному закладі повинен здійснюватися на основі комплексної моделі цілей навчання гуманітарних предметів. Головною метою навчання повинен бути розвиток єдності когнітивної, особистісної та діяльнісної сфер студентів. Єдність та узгодженість викладання таких предметів, як філософія, психологія, соціологія, етика, історія,

культура забезпечує досягнення оптимального результату.

Виникає необхідність переосмислення досвіду професійної підготовки майбутніх аграріїв під час розгляду його з позиції гуманізації процесу освіти, який передбачає зміну пріоритетів, а саме: цілей (актуалізація та розвиток особистісних і суб'єктних функцій індивіда); змісту, в якому освітній стандарт органічно поєднується з особистісним і професійним досвідом студентів; технологій, що забезпечують розвиток особистісних функцій та особистісний рівень самореалізації індивіда.

### Висновки

Отже, з огляду на викладений вище матеріал, можна зробити висновок, що без гуманітарної підготовки в аграрних закладах освіти, яка є однією з невіддільних складових частин загальної підготовки майбутніх фахівців, важко уявити висококваліфікованого фахівця аграрного профілю як свідомого громадянина України. Слід відзначити, що саме дисципліни гуманітарного циклу спрямовані на розвиток та удосконалення особистісних якостей. З цієї причини з метою оптимізації гуманітарних дисциплін слід оновити їх зміст з урахуванням досягнень сучасних наук; впровадити нові дисципліни, спрямовані на вдосконалення особистісних якостей; використовувати інноваційні технології, інноваційні методи й форми навчання; ввести комунікативні дисципліни – публічний виступ, дискусію в малих групах, що скеровані на розвиток критичного мислення в студентів і розвиток творчих здібностей.

Перспективи подальшого дослідження проблеми інноваційного навчання гуманітарних дисциплін в аграрних закладах освіти вбачаємо в розробці програми особистісного професійного зростання студента-аграрія в процесі навчання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Грозна Н.З. Значення гуманітарної складової у професійній підготовці менеджерів-економістів у ВТНЗ. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. Вінниця, 2012. № 6. С. 48–52.
2. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 03.11.2020).
3. Затверджені стандарти вищої освіти / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 03.11.2020).
4. Іщенко Т.Д. Формування творчої особистості в процесі підготовці фахівців аграрного профілю.



*Науковий вісник ЛНУВМБТ ім. С.З. Гжицького*. Львів. 2011. Т. 13. № 3 (49). С. 7–13.

5. Мишак О.О. Забезпечення гуманістичної орієнтованості змісту навчання майбутніх біотехнологів. *Педагогічні науки. Проблеми підготовки фахівців*. 2012. № 2. URL: [http://www.rusnauka.com/27\\_NPM\\_2012/Pedagogica/2\\_116876.doc.htm](http://www.rusnauka.com/27_NPM_2012/Pedagogica/2_116876.doc.htm) (дата звернення: 03.11.2020).

6. Олійник Н.А. Педагогічне забезпечення розвитку соціальної активності майбутніх фахівців аграрної галузі як чинник гуманізації освітнього процесу у ВНЗ. *Гуманітарний і інноваційний ракурс професійної майстерності: пошук молодих вчених* : тези доп. всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 26 жовтня 2018 р. Одеса, 2018. С. 172–176.

7. Олійник Н.А. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2018. Вип. 7. Том 2. С. 83–87.

### REFERENCES

1. Hrozna N. Z.(2012). Znachennia humanitarnoi skladovoi u profesiinii pidhotovtsi menezheriv-ekonomistiv u VTNZ [The importance of the humanitarian component in the training of managers-economists in higher education ]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu. Vinnytsia*. № 6. S. 48–52 [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy pro osvitu : dokument 1060-12, redaktsiia vid 01. 01. 2015 r. [Law of Ukraine on Education]. Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/> [in Ukrainian].

3. Zatverdzeni standarty vyshchoi osvity. redaktsiia 05.12.2018 r. № 1339 (zminy). [Approved standards of higher education]. Rezhym dostupu: [https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-](https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti)

[rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti](https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti) [in Ukrainian].

4. Ishchenko T.D.(2011). Formuvannia Tvorchoi osobystosti v protsesi pidhotovki fakhivtsiv ahrarnoho profilu. [Formation of a creative personality in the process of training agricultural specialists]. *Naukovyi visnyk LNUVMBT im. S.Z. Hzhitskoho*. Lviv, T. 13. № 3 (49). S. 7–13. [in Ukrainian].

5. Myshak O.O. (2012). Zabezpechennia humanistichnoi oriientovanosti zmistu navchannia maibutnikh biotekhnolohiv. [Ensuring the humanistic orientation of the content of training of future biotechnologists]. *Pedahohichni nauky. problemy pidhotovky fakhivtsiv*. № 2. Rezhym dostupu: [http://www.rusnauka.com/27\\_NPM\\_2012/Pedagogica/2\\_116876.doc.htm](http://www.rusnauka.com/27_NPM_2012/Pedagogica/2_116876.doc.htm) [in Ukrainian].

6. Oliinyk N.A.(2018). Pedahohichne zabezpechennia rozvytku sotsialnoi aktyvnosti maibutnikh fakhivtsiv ahrarnoi haluzi yak chynnyk humanizatsii osvitnoho protsesu u VNZ. [Pedagogical support for the development of social activity of future specialists in the agricultural sector as a factor in the humanization of the educational process in universities]. *Humanitarnyi i innovatsiyni rakurs profesiinoi maisternosti: poshuku molodykh vchenykh* : tezy dop. vseukr. nauk.-prakt. konf. (m.Odesa, 26 zhovt. 2018 r.). Odesa, P. 172–176. [in Ukrainian].

7. Oliinyk N. A. (2018). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv ahrarnoi haluzi do profesiinoi diialnosti. *Innovatsiina pedahohika*. [Training of future agricultural specialists for professional activity]. Odesa, Vyp. 7. Tom 2. P. 83–87. [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції 10.11.2020.  
The article was received 10 November 2020.*



УДК 378.016.018.43-027.22:811-057.875  
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-91-12>

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗА УМОВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сургова Світлана Юріївна,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної роботи, управління і педагогіки  
Чорноморський національний університет імені Петра Могили  
[surgova.svetlana@gmail.com](mailto:surgova.svetlana@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0002-3840-2924](https://orcid.org/0000-0002-3840-2924)

Файчук Олена Леонідівна,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри соціальної роботи, управління і педагогіки  
Чорноморський національний університет імені Петра Могили  
[e.l.fajchuk@ukr.net](mailto:e.l.fajchuk@ukr.net)  
[orcid.org/0000-0002-6663-3287](https://orcid.org/0000-0002-6663-3287)

Стаття розкриває особливості організації та проведення психолого-педагогічної практики майбутніх філологів за умов дистанційного навчання. На основі аналізу робочої програми психолого-педагогічної практики зі спеціальності 035 «Філологія» спеціалізації «Германські мови та література, переклад (включно – англійська)» у статті визначено характер, принципи, зміст, структуру та форми її організації у ЗВО за умов дистанційного навчання. У дослідженні представлені та проаналізовані погляди вітчизняних і зарубіжних авторів на особливості організації психолого-педагогічної практики у системі підготовки майбутнього філолога. Визначено, що практика виконує провідну роль у процесі професійної підготовки та потребує перегляду підходів до її організації у зв'язку зі зміною традиційних форм навчання. Мета психолого-педагогічної практики – формування професійних умінь і практичних навичок, набуття фахового досвіду в педагогічній діяльності, забезпечення процесу подальшої професіоналізації студентів. Складність проведення психолого-педагогічної практики зумовлена введенням на всій території України карантину з березня 2020 р., що унеможливило відвідування студентами шкіл. Розглянуто адаптовані завдання практики з огляду на особливості її проведення за умов дистанційного навчання, що включають знайомство зі специфікою діяльності ЗСО, відвідування занять з іноземної мови у Всеукраїнській школі онлайн, здійснення аналізу уроків, розробку сценарію виховного заходу для учнів.

Процес організації психолого-педагогічної практики вимагав від викладачів і студентів творчого підходу та вміння швидко адаптуватися до нових умов. У ході проведення психолого-педагогічної практики дистанційно студенти оволодівають знаннями, уміннями, навичками, що сприяє появі стійкого професійного інтересу до майбутнього фаху. Перспективу подальшого дослідження автори вбачають у вивченні зазначеної проблеми задля вдосконалення системи заходів, спрямованих на формування готовності майбутніх філологів до реалізації завдань психолого-педагогічної практики.

**Ключові слова:** дистанційне навчання, практика, інтернет-платформа MOODLE, платформа ZOOM, студент, Всеукраїнська школа онлайн.

## FEATURES OF THE ORGANIZATION AND CONDUCT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRACTICE OF FUTURE PHILOLOGISTS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Surgova Svetlana Yuriyivna,  
PhD in Pedagogics, Associate Professor,  
Associate Professor at the Social Work, Governance and Pedagogics Department  
Petro Mohyla Black Sea National University  
[surgova.svetlana@gmail.com](mailto:surgova.svetlana@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0002-3840-2924](https://orcid.org/0000-0002-3840-2924)

Faichuk Olena Leonidivna,  
PhD in Pedagogics,  
Associate Professor at the Social Work, Governance and Pedagogics Department  
Petro Mohyla Black Sea National University  
[e.l.fajchuk@ukr.net](mailto:e.l.fajchuk@ukr.net)  
[orcid.org/0000-0002-6663-3287](https://orcid.org/0000-0002-6663-3287)

The article reveals the features of the organization and conduct of psychological and pedagogical practice of future philologists in the context of distance learning. Based on the analysis of the work program of psychological



and pedagogical practice in specialty 035 “Philology”, specialization “Germanic languages and literature (including translation – English)”, the article defines the nature, principles, content, structure and forms of its organization in universities in the context of distance learning. The study presents and analyzes the views of domestic and foreign authors regarding the peculiarities of the organization of psychological and pedagogical practice in the system of training a future philologist. It is determined that practice takes a leading role in the process of professional training and requires a revision of approaches to its organization in connection with the change in traditional forms of education. The goal of psychological and pedagogical practice is the formation of professional skills and practical skills, the acquisition of professional experience in pedagogical activities, and the provision of the process of further professionalization of students. The complexity of conducting psychological and pedagogical practice is due to the introduction of quarantine throughout Ukraine from March 2020, which made it impossible for students to visit schools. The adapted tasks of the practice are considered, taking into account the peculiarities of its conduct in the conditions of distance learning, including acquaintance with the specifics of the activities of secondary education institutions, attending classes in a foreign language at the Ukrainian school online, analyzing lessons, developing a script for an educational event for students, and the like.

The process of organizing psychological and pedagogical practice required from teachers and students a creative approach and the ability to quickly adapt to new conditions. It is proved that in the course of conducting psychological and pedagogical practice remotely, students acquire knowledge, skills, and abilities, which contributes to the emergence of a stable professional interest in the future profession. The authors see a prospect for further research in the continuation of the study of this problem, to improve the system of measures aimed at forming the readiness of future philologists to implement the tasks of psychological and pedagogical practice.

**Key words:** *distance learning, practice, MOODLE Internet platform, ZOOM platform, student, Ukrainian online school.*

### Вступ

ООН оголосили 2020 рік початком десятиліття дій щодо досягнення цілей сталого розвитку. Ще у 2015 р. Україна приєдналася до рішення Саміту Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 р.». Проте пандемія COVID-19 внесла у них свої корективи. За оцінками дослідників Імперського коледжу в Лондоні, у 2020 р. глобальний вплив пандемії призведе до 20 млн померлих у разі упровадження ефективних нефармацевтичних заходів і 40 млн померлих без таких заходів (Реймерз, 2020). Масштаби та наслідки пандемії свідчать про те, що вона не лише торкається сфери охорони здоров'я, а й вимагає звернення уваги на задоволення освітніх потреб населення під час кризи. Введення дистанційного навчання та необхідність дотримання соціальної дистанції вимагають створення нових підходів до організації навчання, адже студенти та викладачі не можуть проводити очні зустрічі у стінах навчального закладу. За сучасних умов важливо, щоб педагоги вжили негайних заходів щодо пом'якшення негативного впливу пандемії COVID-19 на освіту. На нашу думку, це може допомогти освітянам різних країн. Першочергового значення набуває обмін досвідом про ті заходи, які використовують різні освітні установи для підтримки якості навчального процесу в період пандемії. Саме тому, на нашу думку, проблема проведення психолого-педагогічної практики у ЗВО за умов карантину потребує окремого наукового дослідження.

Актуальність роботи зумовлена тим, що в період дистанційного навчання нами здійснювався пошук нових підходів до орга-

нізації психолого-педагогічної практики, яка мала бути творчою й особистісно-зорієнтованою, спрямованою на формування висококваліфікованих філологів, компетентних у своїй професійній діяльності, підвищення якості практичної підготовки майбутніх фахівців.

### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Аналіз наукової літератури засвідчує необхідність поєднання теоретичного вивчення матеріалу з його практичним закріпленням у процесі професійної підготовки. Так, М. Євтух і Л. Калініна у своїх працях розробили структуру практичної підготовки майбутнього вчителя (Євтух, 2008); Г. Шульдик висвітлив різні аспекти змісту й організації педагогічної практики студентів у вищих педагогічних навчальних закладах (Шульдик, 2000); М. Вечірко розкриває особливості професійного самовизначення майбутніх філологів у процесі педагогічної практики (Вечірко, 2012).

На думку В. Скакуна, «практика – складова частина навчально-виховного процесу, передбачена навчальними планами та програмами, організована за реальних виробничих умов (або близьких до них) із метою формування у студентів уявлення про конкретну професійну сферу, навчання практичних знань, навичок та умінь, придбання досвіду самостійної роботи з обраної професії» (Скакун, 1984). Практична підготовка майбутніх вчителів є важливою частиною освітньо-професійної програми їхнього навчання. Розглядаючи особливості організації практики, В. Поліщук зазначає, що «ефективність практики залежить не лише від вдалого підбору базових закладів із добре поставленою





роботою та творчо працюючим персоналом, але і від психологічної готовності студентів до роботи. Тому у процесі роботи зі студентами цим питанням приділяється особлива увага» (Поліщук, 2001: 119).

Попри широку представленість теми, практична складова частина підготовки майбутнього фахівця за сучасних умов пандемії залишається сьогодні недостатньо розробленою.

**Мета статті** – проаналізувати особливості організації та проведення психолого-педагогічної практики майбутніх філологів за умов дистанційного навчання.

## 2. Методологія та методи

В основу методології дослідження покладено принцип пріоритету загальнолюдських цінностей та оцінки суспільних процесів із погляду цивілізаційних основ розвитку людства. Інструментарієм запропонованої роботи є такі наукові методи: контент-аналіз, який дав змогу узагальнити погляди відомих науковців і дослідників на роль практики у процесі професійної підготовки; синтез і систематизація даних для теоретичного обґрунтування зазначеної проблеми. Методологічними орієнтирами у нашому дослідженні є впровадження особистісного, компетентнісного і діяльнісного підходу в сучасну освіту, а також взаємозв'язок і взаємозалежність теоретичної та практичної підготовки майбутніх філологів.

## 3. Результати та дискусії

Психолого-педагогічна практика студентів, котрі навчаються за спеціальністю «Філологія», є невід'ємною складовою частиною освітньо-професійної програми підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Бакалавр» і має за мету формування професійних умінь і практичних навичок, набуття фахового досвіду в педагогічній діяльності, забезпечення процесу подальшої професіоналізації.

Метою психолого-педагогічної практики є формування у студентів позитивного ставлення до майбутньої професії, набуття і вдосконалення умінь і навичок щодо організації навчально-виховної діяльності у ЗСО.

Аналіз програми психолого-педагогічної практики студентів 2 курсу спеціальності 035 «Філологія» Чорноморського національного університету імені П. Могили засвідчує, що така практика скерована на усвідомлення студентом ролі майбутнього вчителя в освітньому просторі навчального закладу, розвиток загально-педагогічних умінь, надбаних у період навчання на I–II курсах; поглиблення і закріплення теоретичних знань і їхнє практичне застосування в навчально-виховній роботі з учнями; розробку навчальних заходів з іноземної мови;

засвоєння вмінь щодо оцінювання результатів навчання учнів; розвиток вмінь педагогічного аналізу і самоаналізу уроку; вивчення студентами-практикантами передового досвіду вчителів іноземної мови; формування позитивного ставлення до обраної професії та стимулювання до поглибленого вивчення педагогічних дисциплін, необхідних для практичної роботи вчителя (Сургова, Файчук, 2019: 3–4).

Відповідно до програми практики студенти мають виконати низку завдань, що включають: ознайомлення з особливостями навчально-виховної роботи у ЗСО, вивчення основної документації (статуту школи, класного журналу, плану роботи класного керівника тощо); відвідування занять з іноземної мови; складання психолого-педагогічної характеристики класу; розробку сценарію виховного заходу для учнів тощо.

За результатами практики матеріали узагальнюються та викладаються у звітній документації, котра містить:

1. Індивідуальний план роботи практиканта.

2. Письмовий аналіз уроків з іноземної мови.

3. Психолого-педагогічну характеристику учня / класу.

Адаптуючи завдання практики (див. табл. 1) до дистанційного навчання, керівники практики прийняли рішення про використання інтернет-платформи MOODLE і ресурсів Всеукраїнської школи онлайн. Перед початком практики студенти-філологи отримали інструктаж стосовно основних завдань, вимог для написання звіту, критеріїв оцінювання практики, переліку літератури, яку необхідно проаналізувати для виконання програми практики.

Наприкінці практики студенти оформлюють звіт проходження практики, який повинен містити інформацію про обсяг звіту, наявність у ньому основних розділів, послідовність висвітлення матеріалу, правила оформлення. У звітах повинно бути коротко і конкретно описана робота, особисто виконана студентом. Для узагальнення матеріалів, зібраних під час практики і підготовки звіту, студентам у кінці практики відводиться 2–3 дні.

Підсумки практики підводяться у процесі складання студентом диференційованого заліку комісії, призначеної рішенням кафедри. З огляду на умови дистанційного навчання залік було проведено онлайн за допомогою платформи ZOOM. При кінцевій оцінці результатів практики враховується попередня оцінка керівників практики від університету та від бази практики, результати захисту підсумкових робіт практики.



Загальна оцінка за практику – 100 балів, із них 30 балів студент безпосередньо може набрати на заліку.

Результати проходження практики студентом оцінюються за такими критеріями: наявні всі необхідні документи; звіт містить всі формальні елементи; звіт написано самостійно,

він проходить перевірку на антиплагіат; всі завдання з практики виконано самостійно й у повному обсязі; ідеї та висновки, представлені студентом, обґрунтовані та логічні; захист практики успішний, студент вільно володіє матеріалами звіту та відповідає на додаткові запитання.

Таблиця 1

**Завдання на період проходження психолого-педагогічної практики за умов дистанційного навчання**

№	Дата	Вид завдання	Суть завдання
1	13–14 квітня	Онлайн-знайомство з особливостями психолого-педагогічної діяльності ЗСО м. Миколаєва	За допомогою аналізу сайту школи, за якою були закріплені студенти, необхідно зібрати та проаналізувати інформацію про особливості організації навчально-виховного процесу в цьому закладі.
2	15 квітня	Розподіл студентів за класами у Всеукраїнській школі онлайн	1. Знайомство з розкладом Всеукраїнської школи онлайн. 2. Розподілення студентів по класам. 3. Перегляд презентації «Сучасні педагогічні технології» на інтернет-платформі MOODLE.
3	16 квітня	Спостереження за педагогічним досвідом під час уроків у Всеукраїнській школі онлайн	1. Згідно зі своїм розкладом відвідування уроків англійської мови. 2. Анотування передового педагогічного досвіду вчителів (вимоги на інтернет-платформі MOODLE).
4	17 квітня	Психолого-педагогічне спостереження за класом в онлайн-режимі (згідно з розкладом Всеукраїнської школи онлайн)	1. Згідно зі своїм розкладом відвідування уроків англійської мови. 2. Ведення щоденника спостережень (вимоги на платформі MOODLE).
5	20 квітня	Психолого-педагогічне спостереження за класом / учнем в онлайн-режимі (за розкладом Всеукраїнської школи онлайн)	1. Відвідування уроків англійської мови за розкладом. 2. Знайомство з педагогічною діяльністю педагогів-новаторів. 3. Аналіз алгоритму розв'язання педагогічної задачі. На прикладі уривку Ш. Амонашвілі «Заспокоєння Іліко» або «Таранець» А. Макаренка із книги «Педагогічна поема».
6	21 квітня	Знайомство з педагогічною технікою як елементом педагогічної майстерності педагога	1. Відвідування уроків англійської мови відповідно до розкладу. 2. Вправа (Аутотренінг). 3. Знайомство з майстерністю педагога. Перегляд фільмів на вибір («Велика перерва», «Доживемо до понеділка» «Першокласниця» та ін.).
7	22 квітня	Розвиток культури педагогічного спілкування	1 Згідно зі своїм розкладом відвідування уроків англійської мови. 2. Прочитати та проаналізувати уривок із твору В.О. Сухомлинського «Лист про педагогічну етику» (Т. 5. С. 591–600) 3. Розробка сценарію виховної години для 5–11 класу (вимоги на платформі MOODLE).
8	23 квітня	Розвиток педагогічного менеджменту	1. Відповідно до розкладу відвідування уроків англійської мови. 2. Аналіз одного заняття з числа відвіданих (вимоги на платформі MOODLE). 3. Робота з оформлення звіту.
9	24 квітня	Робота з оформлення звітної документації в рамках психолого-педагогічних спостережень студентів	1. Складання розгорнутої психолого-педагогічної характеристики класу (вимоги на платформі MOODLE). 2. Завершення оформлення індивідуального плану роботи практиканта 3. Завантаження звітів студентів у MOODLE.



Таблиця 2

## Зміст і критерії оцінювання роботи студента

Зміст роботи та її функціональне призначення	Форма звітності	Кількість одиниць	Максимальна кількість балів
Спостереження й аналіз особливостей виробничої діяльності ЗСО	Протокол	1	10
Аналіз одного заняття з числа відвіданих занять зі спеціальності	Експертний звіт	1	20
Складання розгорнутої психолого-педагогічної характеристики учня / класу.	Звіт	2	20/20

Контроль роботи студентів під час проходження ними виробничої (зі спеціалізації) практики відбувається відповідно до її етапів. Критерії оцінювання роботи студента під час практики відображені у табл. 2.

Оцінювання результатів практики відбувається за такою шкалою:

«Відмінно» (90–100 балів): звіт написано самостійно, він проходить перевірку на антиплагіат; здані всі документи відповідно до вимог; виконано завдання практики; звіт захищено успішно і дано відповіді на всі додаткові запитання.

«Добре» (75–89 балів): звіт написано самостійно з певними незначним порушенням вимог, він проходить перевірку на антиплагіат; здані всі документи; завдання практики виконано в повному обсязі; захист практики пройдено успішно, але студент важко відповідає на додаткові запитання.

«Задовільно» (60–74 балів): звіт написано з порушенням формальних вимог, здано всі необхідні документи, але з порушеннями щодо їх оформлення, завдання практики виконано не повною мірою, під час захисту практики студент плутається у своїх відповідях, не може відповісти на додаткові запитання.

«Незадовільно» (1–59 балів): здано не всі необхідні документи із практики; звіт із практики не проходить перевірку на антиплагіат, має багато порушень щодо оформлення; завдання практики виконано не повністю; захист супроводжується неадекватними відповідями на запитання і слабкою орієнтацією в матеріалах звіту.

**Висновки**

Отже, практика має велике значення для формування особистості фахівця і дає змогу: ґрунтовніше засвоїти необхідні знання, сформувати навички самостійного пошуку ефективних шляхів розв'язання психолого-педагогічних проблем тощо. Проаналізувавши особливості організації психолого-педагогічної практики майбутніх філологів за умов дистанційного навчання, ми з'ясували, що, на жаль, сьогодні існують фрагментарні розробки цього питання, відсутня єдина науково обґрунтована

й апробована система практики онлайн. Комплексний характер проведення практики у звичайному режимі передбачає, що студент виконує всі види діяльності вчителя: проводить уроки, навчальні екскурсії, різноманітні форми виховної роботи та роботи з батьками, працює з документацією тощо. Сьогодні не можна забезпечити виконання цих завдань у повному обсязі за умов пандемії COVID-19. Такі аспекти роботи вчителя, як спілкування з учнями, робота з документацією, робота керівника гуртка залишаються поза увагою студентів і керівників практики, але завдяки сучасним технологіям, платформам MOODLE і ZOOM, а також ресурсів Всеукраїнської школи онлайн нам вдалося максимально наблизити процес проходження психолого-педагогічної практики до реальних умов навчально-виховного процесу ЗСО.

Перспективним у нашому дослідженні є подальше вивчення зазначеної проблеми задля вдосконалення системи заходів, спрямованих на формування готовності майбутніх філологів для реалізації завдань психолого-педагогічної практики.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Вечірко М. Педагогічна практика як одна із умов формування професійного самовизначення майбутнього вчителя філології. URL: <http://dSPACE.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3610/1/Vechirko%20M.S..pdf> (дата звернення: 03.11.2020).
2. Євтух М.Б. Педагогічна практика. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; головн. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком, 2008. 1040 с.
3. Поліщук В. Місценоперервної практики у цілісній системі підготовки соціальних педагогів. *Вісник Львівського університету*. 2001. Вип. 15. Ч. 1. С. 116–124.
4. Реймерз Ф. Рамкові настанови щодо відповідності освіти на пандемію COVID-19 2020 року. URL: [http://naps.gov.ua/uploads/files/press/2020/Framework-guide\\_V1\(COVID-19\\_ua\).pdf?fbclid=IwAR0ece3Nuf7VtJ4jCaIi9J2tBnXpOQG52pp1bods-rVLMmnKhpZBUZGM0M](http://naps.gov.ua/uploads/files/press/2020/Framework-guide_V1(COVID-19_ua).pdf?fbclid=IwAR0ece3Nuf7VtJ4jCaIi9J2tBnXpOQG52pp1bods-rVLMmnKhpZBUZGM0M) (дата звернення: 03.11.2020).
5. Скакун В.А. Преподавание курса «Организация и методика производственного обучения»: методическое пособие. Москва: Высшая школа, 1984. 168 с.



6. Сургова С.Ю., Файчук О.Л. Робоча програма психолого-педагогічної практики. Спеціальність 035 Філологія. Спеціалізація Германські мови та література (переклад включно – англійська). Миколаїв, 2019. 17 с.

7. Шулдик Г.О., Шулдик В.І. Педагогічна практика : навчальний посібник. Київ : Наук. світ, 2000. 143 с.

#### REFERENCES

1. Vechirko M. (2012). Pedagogichna praktika yak odna iz umov formuvannya profesiynogo samoviznachennya maybutnogo vchitelya filologiyi. [Pedagogical practice as one of the conditions for the formation of professional self-determination of the future teacher of philology]. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3610/1/Vechirko%20M.S..pdf> [in Ukrainian].

2. Evtuh M. (2008). Pedagogichna praktika. Entsiklopediya osviti. [Pedagogical practice. Encyclopedia of education] Kyiv. Yurinkom. [in Ukrainian]

3. Polischuk V. (2001). Mistse nepererвної praktiki u tsilisniy sistemi pidgotovki sotsialnih pedagogiv. [The place of continuous practice in the holistic system of training social educators]. Visnik Lvivskogo universitetu. 15 p. 116–124. [in Ukrainian].

4. Reymerz F. (2020). Ramkovi nastanovi schodo vidpovidnosti osviti na pandemiyu COVID-19 2020 roku. [Framework Guidelines for Educational Compliance for the 2020 COVID-19 Pandemic]. URL: [http://naps.gov.ua/uploads/files/press/2020/Framework-guide\\_V1\(COVID-19\\_ua\).pdf?fbclid=IwAR0e3Nu\\_f7VtJ4jCaIi9J2tBnXpOQG52pp1bods-rVLMmnKhpZBUZGM0M](http://naps.gov.ua/uploads/files/press/2020/Framework-guide_V1(COVID-19_ua).pdf?fbclid=IwAR0e3Nu_f7VtJ4jCaIi9J2tBnXpOQG52pp1bods-rVLMmnKhpZBUZGM0M). [in Ukrainian].

5. Skakun V. (1984). Prepodavanie kursa “Organizatsiya i metodika proizvodstvennogo obucheniya”. [Teaching the course “Organization and methods of industrial training”]. Moskva. Vysshaya shkola.

6. Surgova S., Faichuk O. (2019). Robocha programa psihologo-pedagogichnoyi praktiki. Spetsialnist 035 Filologiya. Spetsializatsiya Germanski movi ta literatura (pereklad vklyuchno – angliyska). [Working program of psychological and pedagogical practice. Specialty 035 Philology. Specialization German languages and literature (translation inclusive – English)] Mikolayiv. [in Ukrainian]

7. Shuldik G. (2000). Pedagogichna praktika. [Pedagogical practice]. Kyiv. Naukoviy svit.

*Стаття надійшла до редакції 9.11.2020.  
The article was received 9 November 2020.*



УДК 37.026 (078)

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-91-13>

## ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІКИ ДО ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ»

Фізеші Октавія Йосипівна,  
доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки дошкільної,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
*Мукачівський державний університет*  
oktaviia.fizeshi@gmail.com  
orcid.org/0000-0003-0423-3154

У статті розкрито зміст і значення курсу «Теорія та методика виховання» в системі підготовки майбутніх учителів початкової школи на бакалаврському рівні й особливості підготовки магістрантів – майбутніх викладачів педагогіки до його викладання.

**Мета дослідження** – узагальнити особливості підготовки майбутніх викладачів педагогіки до викладання курсу «Теорія та методика виховання» в системі професійної освіти майбутніх учителів початкової школи.

**Методи дослідження:** метод теоретичного аналізу нормативних освітніх документів і навчально-методичної літератури з питань методики викладання педагогіки у закладах вищої педагогічної освіти; методи узагальнення, систематизації для формулювання висновків наукового дослідження.

**Результати.** Основна увага публікації зосереджується на теоретичних і практичних аспектах засвоєння майбутніми вчителями початкової школи змісту навчальної дисципліни «Теорія та методика виховання», формуванні на його основі компетентностей до реалізації педагогічної діяльності за умов сучасної початкової школи. Важливою умовою для ефективного засвоєння змісту навчального курсу є комплексна підготовка майбутнього викладача педагогіки в магістратурі. Зокрема, важливим у цьому контексті є вивчення методики викладання розділу педагогіки «Теорія та методика виховання», яка включає ознайомлення майбутніх викладачів педагогіки з основними цілями та завданнями курсу, його структурою, особливостями побудови робочої програми з дисципліни, переліком розділів і тем, рекомендованих до вивчення майбутніми вчителями початкової школи. Також важливим є оволодіння найбільш раціональними формами та методами організації аудиторної (лекцій, семінарських занять, мікрорекламування, моделювання педагогічних ситуацій та ін.) та позааудиторної (педагогічного спостереження за реальним педагогічним процесом у початковій школі, ознайомлення з педагогічною та методичною літературою, вивчення передового педагогічного досвіду тощо) роботи студентів. Чинниками ефективного підготовки майбутніх викладачів педагогіки до викладання курсу «Теорія та методика виховання» у системі підготовки майбутніх учителів початкової школи виступають: організаційно-методична підготовка майбутніх викладачів педагогіки до викладання «Теорії та методики виховання», спрямування змісту методики викладання на формування системи теоретичних знань із теорії та методики виховання і практичних умінь і навичок їх застосування у викладацькій діяльності, розвиток професійної компетентності шляхом використання інтерактивних методів викладання, організація рефлексивної діяльності магістрантів щодо процесу і результату власної викладацької діяльності під час проходження асистентської практики.

**Висновки.** Підготовка майбутніх викладачів педагогіки до викладання навчальної дисципліни «Теорія та методика виховання» є системною та комплексною діяльністю, спрямованою на формування особистості викладача з високим рівнем наукових знань, здатністю до творчого переосмислення навчального матеріалу, практичними вміннями його викладу.

**Ключові слова:** *теорія та методика виховання, методика викладання, вчитель початкової школи, викладач педагогіки.*

## CONTENTS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PEDAGOGY FOR TEACHING THE COURSE “THEORY AND METHODS OF EDUCATION”

Fizeshi Oktaviia Yosypivna,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor at the Chair of Pedagogy of Preschool,  
Primary Education and Educational Management  
*Mukachevo State University*  
oktaviia.fizeshi@gmail.com  
orcid.org/0000-0003-0423-3154

The article reveals the content and significance of the course “Theory and methods of education” in the system of training future primary school teachers at the bachelor’s level and features of preparation of students studying for a master’s degree (future teachers of pedagogy) for teaching this discipline.



**Purpose is:** to generalize the features of training future teachers of pedagogy to teach the course “Theory and methods of education” in the system of professional education of future primary school teachers.

**Methods are:** the method of theoretical analysis of normative educational documents and educational-methodical literature on methods of teaching pedagogy in institutions of higher pedagogical education; the method of generalization, systematization to formulate the conclusions of scientific research.

**Results are:** the main attention of the publication is focused on theoretical and practical aspects of mastering by future primary school teachers the content of the discipline “Theory and methods of education”, formation on its basis of competencies for the implementation of pedagogical activities in a modern primary school. An important condition for the effective assimilation of the content of the course is the comprehensive training of future teachers of pedagogy in the master’s program. In particular, it is important in this context to study the methods of teaching the section of pedagogy “Theory and methods of education”, which includes acquaintance of future teachers of pedagogy with the main purposes and tasks of a course, its structure, features of construction of the working program on discipline, the list of sections and subjects, which are recommended for study by future primary school teachers. It is also important to master the most rational forms and methods of classroom organization (lectures, seminars, micro-teaching, modeling of pedagogical situations, etc.) and extracurricular (pedagogical observation of the real pedagogical process in primary school, acquaintance with pedagogical and methodical literature, study of advanced pedagogical experience, etc.) of students’ work. Factors of effective preparation of future teachers of pedagogy for teaching the course “Theory and methods of education” in the system of training future teachers of primary school are: organizational and methodological preparation of future teachers of pedagogy for teaching “Theory and methods of education”, directing the content of teaching methods to the formation of a system of theoretical knowledge on the theory and methods of education and practical skills and abilities to apply them in teaching, development of professional competence through the use of interactive teaching methods, organization of reflective activities of students studying for a master’s degree in the process and results of their own teaching activities during the internship.

**Conclusions are:** preparation of future teachers of pedagogy for teaching the discipline “Theory and methods of education” is a systematic and complex activity, which is aimed at forming a teacher’s personality with a high level of scientific knowledge, ability to creatively rethink educational material, practical skills for teaching educational material.

**Key words:** *theory and methods of education, methods of teaching, primary school teacher, teacher of pedagogy.*

## Вступ

Багатогранність педагогічної професії підносить її до рівня мистецтва. Проте, як зазначено в Концепції педагогічної освіти, «високий рівень академічних досягнень, продемонстрований здобувачем педагогічного фаху під час навчання у закладі освіти, не гарантує його успішності у професійній діяльності» (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018). Тож набуває актуальності проблема якісної підготовки та проектування студента як компетентного та конкурентоспроможного фахівця – вчителя початкової школи.

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Однією з базових навчальних дисциплін із циклу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на бакалаврському рівні є «Педагогіка», яка за спеціальністю 013 Початкова освіта викладається як комплекс взаємопов’язаних навчальних дисциплін: «Основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія та методика виховання», «Школознавство / Соціально-педагогічні основи управління освітою», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності / творчості» (Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня, 2017), (Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, 2012). Якісне викладання педагогічних дисциплін залежить від рівня нау-

ково-теоретичної, психолого-педагогічної, методичної готовності викладача педагогіки, його викладацької майстерності, здатності до творчо-перетворювальної діяльності.

**Мета дослідження** – узагальнити особливості підготовки майбутніх викладачів педагогіки до викладання курсу «Теорія та методика виховання» в системі професійної освіти майбутніх учителів початкової школи.

## 2. Методологія та методи

Задля досягнення поставленої мети нами використувався комплекс *методів дослідження*, зокрема: метод теоретичного аналізу нормативних освітніх документів і навчально-методичної літератури з питань методики викладання педагогіки у закладах вищої педагогічної освіти; методи узагальнення, систематизації для формулювання висновків наукового дослідження.

Сьогодні методика викладання педагогічних дисциплін ще не є єдиною усталеною науковою системою, «її формування відбувається у процесі оформлення педагогіки як навчального предмета» (Дубасенюк, Антонова, 2012: 7). Значну роль у формуванні методики викладання педагогіки відіграють наукові та навчально-методичні праці з питань педагогіки вищої школи (Л. Артемова, С. Вітвицька, В. Луговий, О. Пехота та ін.), методики викладання у вищій школі (О. Антонова, О. Дубасенюк, В. Каплінський, Н. Мачинська та ін.), підго-



товки викладачів для закладів вищої освіти (Н. Батечко, В. Бондар, О. Гура, Л. Хоружа та ін) та ін. Цікавою в межах предмету нашого дослідження є навчально-методична праця О. Дубасенюк та О. Антонової «Методика викладання педагогіки» (Дубасенюк, Антонова, 2012), у якій розкрито систему роботи з вивчення окремих тем до кожного розділу педагогіки.

### 3. Результати та дискусії

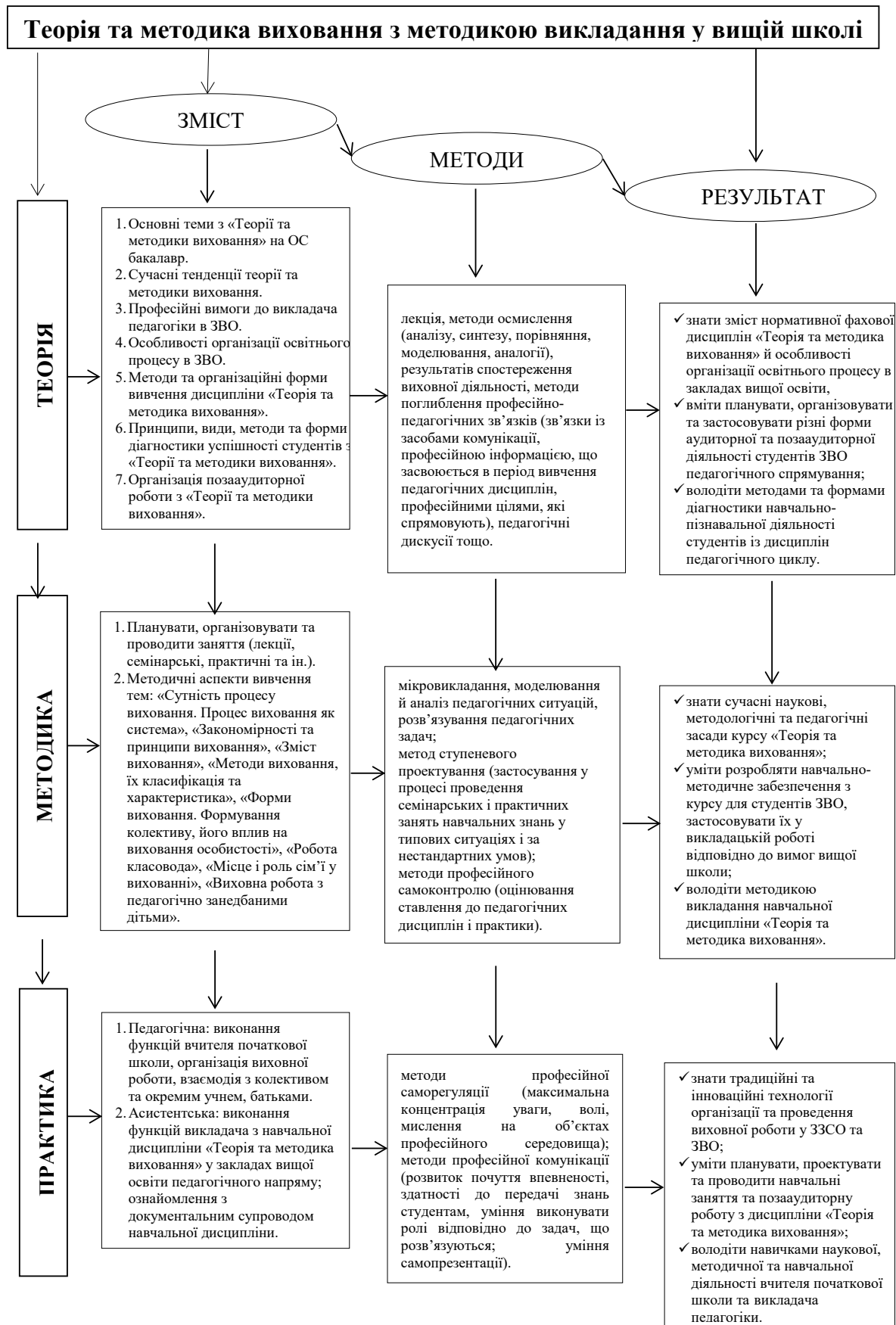
Вчитель початкової школи відіграє важливу роль у формуванні особистості молодшого школяра, його соціалізації, засвоєнні загальнолюдських і національних цінностей та формуванні на їх основі моделей поведінки в соціумі. Вивчення на бакалаврському рівні навчальної дисципліни «Теорія та методика виховання» є важливим компонентом педагогічної освіти. Програма курсу передбачає ознайомлення майбутнього вчителя з основними поняттями теорії виховання, сучасними тенденціями та змістом виховання, особливостями виховного процесу тощо. Оволодіння майбутніми педагогами вміннями застосовувати методи й організаційні форми виховання залежно від поставлених цілей та умов виховання, моделювати й аналізувати виховні заходи, конструктивно взаємодіяти з учнями та їхніми батьками реалізується шляхом організації активної взаємодії з лектором, керівником педагогічної практики, методистом. Із метою забезпечення фахової підготовки в рамках спеціальності 013 Початкова освіта до навчальних планів підготовки на магістерському рівні введено вивчення інтегрованого навчального курсу «Теорія та методика виховання з методикою викладання у вищій школі» (Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня, 2017), основна мета якого полягає в ознайомленні магістрантів з особливостями викладання курсу «Теорія та методика виховання» у закладах вищої педагогічної освіти. Актуальність запропонованого курсу також зумовлена особливостями підготовки фахівців магістерського рівня, котрі вступають до закладів вищої педагогічної освіти на основі так званого «перехресного» вступу та не мають базової вищої освіти з обраної спеціальності.

Вивчення курсу «Теорія та методика виховання з методикою викладання у вищій школі» сприяє оволодінню магістрантами *знаннями* про основні поняття та категорії теорії та методики виховання; про зміст курсу «Теорія та методика виховання» з його структурними компонентами; про особливості процесу виховання, його закономірності та принципи; про методи й організаційні форми виховання, їхню класифікацію та характеристики; про види, форми та методи діагностики; *вміннями* скласти

навчальні програми з дисципліни; планувати проведення різних видів навчальних занять; проводити навчальні заняття (лекції, семінарські / практичні); здійснювати контроль і діагностику навчальних досягнень студентів; організовувати позааудиторну роботу зі студентами з вивчення дисципліни. Практичні навички магістранти набувають під час проходження асистентської практики, де, серед інших завдань, передбачено проведення навчальних занять із «Теорії та методики виховання».

У процесі викладу курсу передбачено різні види освітньої діяльності: активне слухання, участь у діалогах і дискусіях під час лекцій, спостереження занять із «Теорії та методики виховання», розробку тексту лекцій з окремих тем, програвання й аналіз педагогічних ситуацій, їх моделювання, роботу з першоджерелами, виконання творчих завдань, виготовлення наочного матеріалу. В основу методики покладено творче оволодіння майбутніми вчителями педагогічною теорією, що передбачає розробку практичних завдань різноманітного типу та застосування форм і методів, спрямованих на формування умінь і засобів педагогічної творчої діяльності. Реалізація підходу співробітництва, ділового партнерства між викладачем і студентом можлива шляхом застосування активних та інтерактивних форм і методів навчання, які передбачають максимальну самостійність і творчість студента. Так, у ході вивчення курсу «Теорія та методика виховання з методикою викладання у вищій школі» магістранти розширюють і поглиблюють, узагальнюють і систематизують знання з теорії та методики виховання і водночас оволодівають практичними вміннями та навичками до презентації знань у контексті мікрОВикладання, що застосовується як активний метод взаємодії між викладачем і студентом на практичних заняттях (магістранти демонструють окремі фрагменти лекційних і семінарсько-практичних занять із подальшим обговоренням), через участь у дискусіях (наприклад: «Основне завдання школи: навчати або виховувати?», «Який стиль педагогічного спілкування обираєш Ти?», «Індивідуальність або колективність у вихованні: за і проти», «Дев'ятнадцять хвилин: що можуть змінити вчитель, батьки, громадськість, друзі» тощо).

Важливого значення у підготовці магістрантів до викладання педагогіки надається питанню навчально-методичного забезпечення дисципліни. Зокрема, в рамках засвоєння основного змісту курсу «Теорія та методика виховання з методикою викладання у вищій школі» магістранти отримують індивідуальні завдання до кожної теми бакалаврського курсу «Теорія та методика виховання»,



**Рис. 1. Модель вивчення навчальної дисципліни «Теорія та методика виховання з методикою викладання у вищій школі»**





сутність яких полягає в підготовці конспекту лекцій з обов'язковим наочним супроводом до теми (відеофрагментами, схемами, таблицями, портретами, фотографіями тощо), плану-конспекту семінарсько-практичного заняття включно з розробкою карток для індивідуального контролю, тестових завдань тощо. Таким чином, вивчення навчальної дисципліни «Теорія та методика виховання з методикою викладання у вищій школі» здійснюється у трьох площинах: теоретичній, методичній і практичній (рис. 1).

На користь доцільності й ефективності запропонованого курсу свідчить також позитивна динаміка щодо готовності майбутніх викладачів педагогіки до викладання дисципліни, а саме: розроблене магістрантами навчально-методичне забезпечення до кожної із запропонованих тем із «Теорії та методики виховання» та комплекс засобів контролю та діагностики навчальних досягнень студентів бакалаврського рівня, вдало підібрані наочні засоби навчання (відеофрагменти виховних заходів, презентації тощо) було в повному обсязі використано у процесі проходження асистентської практики. Розроблена нами модель (рис. 1) сприяє якійс підготовці майбутніх викладачів «Теорії та методики виховання» шляхом організації роботи в межах теоретичної, методичної та практичної площин.

З метою професійно-практичного спрямування майбутніх викладачів педагогіки нами розроблено методичні рекомендації щодо особливостей викладу основних тем із курсу «Теорія та методика виховання» (Фізеші, 2019), які лежать в основі формування практичних навичок до викладацької діяльності, а також передбачають можливість творчого переосмислення навчального матеріалу, урізноманітнення методів і форм його подачі.

### Висновки

Отже, підготовка майбутніх викладачів педагогіки до викладання навчальної дисципліни «Теорія та методика виховання» є системною та комплексною діяльністю, спрямованою на формування особистості викладача з високим рівнем наукових знань, здатністю до творчого переосмислення навчального матеріалу, практичними вміннями його викладання в системі підготовки майбутніх учителів початкової школи.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Дубасенюк О.А., Антонова О.С. Методика викладання педагогіки. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012.
2. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 03.11.2020).

3. Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка». Мукачєво : Мукачєвський державний університет, 2017. URL: [https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/01-Освіта\\_Педагогіка\\_013-Початкова-освіта.pdf](https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/01-Освіта_Педагогіка_013-Початкова-освіта.pdf) (дата звернення: 03.11.2020).

4. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка». Мукачєво : Мукачєвський державний університет, 2017. URL: [https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/01-Освіта\\_Педагогіка\\_013-Початкова-освіта.pdf](https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/01-Освіта_Педагогіка_013-Початкова-освіта.pdf) (дата звернення: 03.11.2020).

5. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра (в частині розподілу загального навчального часу за циклами підготовки, переліку та обсягу нормативних дисциплін). Галузь 0101 Педагогічна освіта. Напрямок підготовки 6.010102 Початкова освіта. Київ, 2012.

6. Фізеші О.Й. Теорія та методика виховання з методикою викладання у вищій школі: навчально-методичні матеріали до вивчення курсу для студентів освітнього ступеня «магістр» спеціальності 013 Початкова освіта : навчально-методичний посібник. Мукачєво : МДУ, 2019. 76 с.

### REFERENCES

1. Dubasenyuk, O.A., Antonova, O.Ye. (2012). *Metodyka vykladannya pedahohiky* [Methods of teaching pedagogy]. Zhytomyr: ZhSU Publishing House. I. Franko.
2. *Konceptsiya rozvytku pedagogichnoyi osvity* [The concept of teacher education]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>. Date of application: 2020.11.03.
3. *Osvitn'o-profesiyna prohrama drugoho (mahisters'koho) rivnya vyshchoyi osvity zi spetsial'nosti 013 "Pochatkova osvita" haluzi znan' 01 "Osvita / Pedahohika"* [Educational-professional program of the second (master's) level of higher education in the specialty 013 "Primary education" in the field of knowledge 01 "Education / Pedagogy"]. (2017). Mukachevo: Mukachevo State University. URL: [https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/01-Освіта\\_Педагогіка\\_013-Початкова-освіта.pdf](https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/01-Освіта_Педагогіка_013-Початкова-освіта.pdf). Date of application: 2020.11.03.
4. *Osvitn'o-profesiyna prohrama pershoho (bakalavrs'koho) rivnya vyshchoyi osvity zi spetsial'nosti 013 "Pochatkova osvita" haluzi znan' 01 "Osvita / Pedahohika"* [Educational-professional program of the first (bachelor's) level of higher education in the specialty 013 "Primary education" in the field of knowledge 01 "Education / Pedagogy"]. (2017). Mukachevo: Mukachevo State University. URL: [https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/01-Освіта\\_Педагогіка\\_013-Початкова-освіта.pdf](https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/01-Освіта_Педагогіка_013-Початкова-освіта.pdf). Date of application: 2020.11.03.
5. *Osvitn'o-profesiyna prohrama pidhotovky bakalavra (v chastyini rozpodilu zahal'noho navchal'noho chasu za tsyklamy pidhotovky, pereliku ta obsyahu normatyvnykh dystsyplin)* [Educational and professional bachelor's program (in terms of the distribution of total study time by cycles of training, list and scope of normative disciplines)]. (2012). Kyiv.
6. Fizeshi, O.Y. (2019). *Teoriya ta metodyka vykhovannya z metodykoyu vykladannya u vyshchiiy shkoli* [Theory and methods of education with methods of teaching in high school]. Mukachevo: Mukachevo State University.

*Стаття надійшла до редакції 12.11.2020.  
The article was received 12 November 2020.*



УДК 378:780.616.432(045)  
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-91-14>

## ПОЛІХУДОЖНІЙ ПІДХІД ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Цуранова Оксана Олексіївна,  
кандидат мистецтвознавства, доцент,  
завідувач кафедри фортепіано

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*  
oksanatsuranova@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-1516-1582

Аржанухіна Світлана Василівна,  
старший викладач кафедри фортепіано

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*  
elenapercova93@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-9478-0049

У статті розглядається реалізація поліхудожнього підходу в навчальному процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, представлена альтернативна інтегровано-предметна модель викладання курсу фортепіано на підставі загальних дидактичних принципів і спеціальних методичних прийомів опанування музичними творами. Пропонована модель розроблена на підставі концепції взаємодії мистецтв, яку реалізують чинні програми середньої ланки освіти.

Метою статті є обґрунтування ефективності інтегративно-предметної моделі викладання курсу фортепіано в закладах вищої освіти на підставі поліхудожнього підходу до освітнього процесу за принципами мистецької педагогіки.

Зазначено, що поліхудожнє виховання в сучасній школі висуває принципово нові вимоги до учителя музичного мистецтва. Його фахова підготовка має ґрунтуватися на інтегративних технологіях, які сприятимуть набуттю спеціальних знань, пов'язаних з уміннями встановлювати об'єктивно наявні зв'язки між музичним твором і творами інших видів мистецтва, уміннями синтезувати поняття, знаходити спільне й протилежне, здійснювати цілісний, інтегрований, ціннісно-змістовний аналіз музичного твору. Усі ці поліхудожні вміння, мистецькі знання належать до сутнісної характеристики поліхудожньої компетентності, формування якої стає необхідною умовою для фахівців мистецького профілю.

Концепція інтегровано-предметної моделі викладання фортепіано базується на комплексному поліхудожньому підході до вивчення музичних творів, який ґрунтується на певних дидактичних принципах та особливих методичних прийомах, кожен з яких неможливо виокремлювати; вони всі взаємодоповнюються, взаємопроникають, синтезуються, акумулюються в освітньому процесі. Розглядаються такі дидактичні принципи й методичні прийоми як: принцип системно-комплексного підходу, що зорієнтований на поєднання аудиторної, самостійної, позааудиторної та професійно-практичної підготовки студентів; принцип змістовності й різноманітності, який дозволяє викладачеві планувати технічний і художньо-музичний розвиток студента з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей та інтелектуальних здібностей; принцип індивідуального підходу до студента, що передбачає застосування варіативності навчальної програми студента залежно від його виконавських можливостей і перспективи росту; принцип внутрішньо-предметної, міждисциплінарної інтеграції та мистецького синтезу, що формує поліхудожні вміння, розвиває в студентах поліхудожню свідомість і мислення, пізнавальні інтереси щодо взаємодії з мистецтвом.

Зроблено висновок, що підвищення рівня інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах поліхудожнього підходу озброює їх цілим комплексом знань, умінь і навичок, що в процесі різних видів освітньої діяльності трансформуються в характеристики глибшого категоріального рівня, а саме відбувається формування широкого спектра професійних компетенцій, у тому числі поліхудожньої компетенції. Вироблені майбутніми фахівцями в процесі освітньої діяльності професійні компетенції можуть надалі транспонуватися в їхню майбутню професійно-педагогічну діяльність.

**Ключові слова:** мистецька освіта, фортепіанне виконавство, музичний твір, поліхудожні компетенції, дидактичні принципи, методичні прийоми.



## POLY-ART APPROACH TO INSTRUMENTAL-PERFORMING TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART

Tsuranova Oksana Oleksiivna,  
PhD in Musical Art, Associate Professor,  
Head of the Piano Department

*Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy of Kharkiv Regional Council*

oksanatsuranova@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-1516-1582

Arzhanukhina Svitlana Vasylivna,  
Senior Teacher at the Piano Department

*Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy of Kharkiv Regional Council*

elenapercova93@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-9478-0049

The article considers the implementation of a polyartistic approach in the educational process of instrumental and performance training of future music teachers, presents an alternative integrated-subject model of teaching a piano course based on general didactic principles and special methods of mastering musical works. The proposed model is developed from the perspective of the concept of interaction of arts which is realized by the current programs of secondary education.

The purpose of the article is to justify the effectiveness of the integrative-subject model of teaching a piano course based on a polyartistic approach to the educational process using the principles of art pedagogy within the higher education system.

It is noted that polyart education in a modern school puts forward fundamentally new requirements for a music teacher. His professional training should be based on integrative technologies that will promote the acquisition of special knowledge related to the ability to establish objectively existing links between a work of music and works of other arts, the ability to synthesize concepts, find common ground and implement a holistic, integrated, value-content analysis of a musical work. All these polyartistic skills, artistic knowledge belong to the essential characteristics of polyartistic competence, the formation of which becomes a necessary condition for artistic professionals.

The concept of an integrated-subject model of piano teaching is based on a comprehensive polyartistic approach to the study of musical works, which is hinged on certain didactic principles and special methodological techniques, each of which cannot be distinguished; they all complement, interpenetrate, synthesize, accumulate in the educational process. The following didactic principles are considered: the principle of system-complex approach, which is focused on the combination of classroom, independent, extracurricular and professional-practical training of students; the principle of content and diversity, which allows the teacher to plan the technical, artistic and musical development of the student, taking into account his individual psychological characteristics and intellectual capacities; individual approach to the student, which involves the use of variability of the student's curriculum depending on his performance capabilities and growth prospects; intra-subject, interdisciplinary integration and artistic synthesis, which forms polyartistic skills, develops in them polyartistic consciousness and thinking, cognitive interests in interaction with art.

It is concluded that increasing the level of instrumental and performing training of future music teachers using the polyartistic approach equips them with a range of knowledge, skills and abilities that in the process of various educational activities are transformed into characteristics of a deeper categorical level, professional competencies, including polyartistic. The professional competencies developed by future specialists in the process of educational activity can be further transposed into their future professional and pedagogical activity.

**Key words:** *art education, piano performance, musical work, polyartistic competences, didactic principles, methodical receptions.*

### Вступ

Перетворення, які відбуваються в системі освіти нашої держави, потребують нового погляду на професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. Нині в Україні актуальною є проблема підготовки компетентнісних у галузі своєї професійної діяльності фахівців. У нових галузевих стандартах мистецької освіти підсумкові вимоги

до випускника закладу вищої освіти (далі – ЗВО) представлені переліком компетентностей (від лат. *competere* – добиватися, відповідати, підходити), ступінь сформованості яких визначає здатність майбутнього фахівця до виконання різних видів професійної діяльності.

До системи координат найбільш професійно значущих компетентнісних якостей



учителя музичного мистецтва належить поліхудожня компетентність, яка за широтою змісту, інтегративною характеристикою відіграє важливу роль у формуванні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до реалізації завдань сучасної освітньої галузі «Мистецтво». Нова парадигма шкільної мистецької освіти базується на ідеї інтегративної взаємодії різних видів мистецтв, де є внутрішні зв'язки слова, звуку, кольору, рухів тощо. Інтеграція мистецьких знань сприяє формуванню у свідомості учнів поліхудожнього, полікультурного образу світу.

### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Проблеми поліхудожнього виховання досить широко розглядаються вітчизняною музично-педагогічною спільнотою. У наукових працях В. Бутенко, О. Лобової, Л. Масол, О. Отич, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової, Б. Юсового й інших ведеться активний пошук шляхів поліхудожнього розвитку учнівської молоді. На допомогу вчителям мистецьких дисциплін окремими авторами й авторськими колективами (О. Лобовою; О. Калініченко, Л. Аристовою; О. Калініченко, В. Сергієнко; О. Гайдамакою та іншими) створені підручники з інтегрованого курсу «Мистецтво», в яких реалізуються ідеї Нової української школи в галузі мистецької освіти.

Між тим, аналізуючи освітній процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в напрямі набуття ними фахових компетентностей, а також спираючись на багаторічний педагогічний досвід авторів дослідження, маємо констатувати, що у викладанні виконавських дисциплін (у нашому випадку – фортепіано) існують певні суперечності, які пов'язані з досить розповсюдженими в освітянській практиці традиційно-консервативними методами викладання дисциплін інструментально-виконавського напрямку, а саме: між орієнтацією сучасної мистецької освіти на комплексний, інтегрований характер викладання предметів художньо-естетичного циклу в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) й монохудожнім підходом до викладання курсу фортепіано; між упровадженням досить розробленої методики формування виконавської майстерності й нехтуванням проблем поліхудожнього розвитку на індивідуальних заняттях із фортепіано. До проблем також можна віднести механічне застосування комплексу мистецтв як наочно-ілюстративних методів, недостатню розробленість методики реалізації міжпредметних зв'язків.

Слід зазначити, що питанням розвитку виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва присвячено

чимало наукових, науково-методичних праць. Сказане підтверджується проблематикою, що репрезентована в наукових дослідженнях Л. Арчажнікової, В. Крицького, Г. Падалки, О. Рудницької (інтерпретація музики в процесі виконавства), Г. Ципіна (інтелектуальний компонент виконавства, музичне мислення), Є. Просолова, Ши Дюн-бо (культурологічні й художні основи виконавства), Н. Гуральник (розвиток української фортепіанної школи), Є. Бурської, Н. Мозгальнової, Є. Полотайко (розвиток музичного, художньо-образного мислення), Н. Згурської (формування виконавської культури), І. Мостової (формування педагогічно-виконавської майстерності майбутніх учителів музики). Але, виходячи з аналізу тематики наукової та науково-методичної літератури, маємо стверджувати, що на відміну від шкільної ланки освіти, де дуже активно досліджуються питання поліхудожнього виховання, поліхудожнього підходу до музичної освіти школярів, проблема поліхудожнього розвитку майбутніх фахівців із музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки ще не розроблена системно.

**Метою статті** є обґрунтування ефективності інтегративно-предметної моделі викладання курсу фортепіано у ЗВО на підставі поліхудожнього підходу до освітнього процесу за принципами мистецької педагогіки.

### 2. Методологія та методи

Для вивчення цієї проблеми були застосовані такі теоретичні методи дослідження: аналіз наукової літератури, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація одержаних знань із метою обґрунтування доцільності залучення інтегративно-предметної моделі викладання дисциплін інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в освітній процес ЗВО. Була використана методика лонгітюдного дослідження, спрямована на узагальнення певного освітнього інструментарію, запропонованому в дослідженні.

### 3. Результати та дискусії

Особливість навчання фахівця в класі музичного інструмента (фортепіано) містить у собі, з одного боку, дуалістичність навчального процесу (формування виконавської компетентності й виховання всебічно освіченого вчителя музичного мистецтва), а з іншого – його когерентність (взаємозв'язок). Тому перед викладачами інструментально-виконавських дисциплін у ЗВО постають завдання такої побудови освітнього процесу, в якій зміст, форми й методи навчання сприятимуть не тільки розвитку виконавської майстерності, а й вихованню в студентах творчої



ініціативи, креативності, самостійності, розвитку загального музичного, мистецького світогляду, поліхудожнього мислення, поліхудожньої свідомості, набуття ними поліхудожніх знань та умінь.

Викладачі кафедри фортепіано комунального закладу «Харківської гуманітарно-педагогічної академії» Харківської обласної ради, приділяючи увагу високому рівню виконавської підготовки здобувачів освіти, переломлюють зміст і методику викладання дисциплін крізь призму шкільної мистецької педагогіки й упроваджують інтегративно-предметну модель навчання, в основі якої – синтез мистецтв, міждисциплінарних зв'язків і різноманітних видів художньо-творчої діяльності.

Інтегративно-предметна модель викладання базується на таких методологічних положеннях: теорії розвивального навчання для студентів мистецьких спеціальностей Г. Ципіна; концепції комплексного впливу мистецтва на особистість Г. Шевченко; наукових дослідженнях із питань інтеграції в межах мистецької освіти Л. Масол, О. Ростовського, О. Рудницької та інших.

У музично-педагогічному виконавстві усвідомлення сутності твору, особливостей його художньо-виражальних засобів має вирішальне значення. У площині поліхудожнього підходу до його осягнення твор повинен розглядатися з декількох сторін, а саме: як історичне явище, художня цінність, суб'єкт художнього впливу, об'єкт художнього сприймання, об'єкт музичного виконавства, музичного змісту тощо. Відомо, що будь-який навчальний матеріал може бути наданий викладачем і сприйнятий студентом у різних контекстах. На жаль, іноді викладачі не реалізують повною мірою потенційні поліхудожні можливості індивідуальних занять. Так званий «інформаційно-знанневий» підхід, в якому викладач – транслятор знань, а студент – їх «споживач», в умовах сучасної мистецької освіти виявляється застарілим.

Домінування «технологічних» питань на занятті не сприяє формуванню в студентів емоційно-вольової та пізнавальної сторін особистості. Як зазначає Г. Нейгауз, «досягти успіхів у роботі над художнім образом можливо, лише безперервно розвиваючи учня музично, інтелектуально, артистично» (Нейгауз, 1967: 33). Поліхудожній підхід до викладання фортепіано означає, що вся діяльність викладача повинна спрямовуватися на формування в студентів таких компонентів поліхудожньої компетентності, як інтегративні знання, поліхудожні уміння, комплексні почуття, емоційний інтелект.

З метою обґрунтування ефективності впровадження інтегративно-предметної моделі в навчальний процес дисципліни інструментально-виконавського напрямку («Спеціальний музичний інструмент. Фортепіано») на підставі поліхудожнього підходу викладачами кафедри фортепіано було проведено лонгітудне дослідження, в процесі якого було проаналізовано декілька навчальних індивідуальних, екзаменаційних програм, а також програм державних іспитів із фортепіано, проведено співбесіди з викладачами й студентами різних курсів із питань організації навчального процесу й репертуарної політики в класі фортепіано.

У результаті проведеного дослідження маємо констатувати такі типові недоліки, як: жанрово-стильова обмеженість репертуару; розучування мінімальної кількості творів виконавського й професійно-педагогічного репертуару; нехтування такими формами роботи, як ескізне вивчення творів і читання нот із листа. До негативних сторін варто віднести також зміст репертуару студента, в якому переважають твори якогось одного стилістичного напрямку: класика, романтика, сучасна музика. Іноді викладач, експлуатуючи віртуозні можливості студента, обмежує його репертуарний багаж, не включаючи твори кантиленного плану або навпаки. У деяких індивідуальних репертуарних програмах не досить представлені твори класиків української музики й сучасних вітчизняних композиторів, тобто маємо недоліки, які суттєво впливають на якість як виконавського, так і загальномузичного розвитку.

Таким чином, можемо стверджувати, що реалізація виховного поліхудожнього потенціалу, який закладений у зміст навчальної програми з дисциплін інструментально-виконавського напрямку, цілком залежить від уміло організованої роботи викладача зі студентом. Йдеться насамперед про можливості реального впливу музичного мистецтва (творів фортепіанної музики) на формування особистості студента як майбутнього вчителя музичного мистецтва, на розвиток його музичного інтелекту й професійної культури. За О. Ростовським, «зміст професійної культури викладача музичного мистецтва складає єдність трьох взаємопов'язаних компонентів: загальнокультурного (естетичного), педагогічного, фахового, які взаємопроникають і взаємозумовлюють один одного, утворюючи властиву окремій особистості якість» (Ростовський, 2008: 11).

Концепція інтегровано-предметної моделі викладання фортепіано базується на комплексному поліхудожньому підході до вивчення



музичних творів, який ґрунтується на певних дидактичних принципах та особливих методичних прийомах, кожен з яких неможливо виокремлювати; вони всі взаємодоповнюються, взаємопроникають, синтезуються, акумулюються в освітньому процесі.

Одним із важливих дидактичних принципів, на який спираються викладачі фортепіано, є *принцип системно-комплексного підходу*, який зорієнтований на поєднання аудиторної, самостійної, позааудиторної та професійно-практичної підготовки студентів. Викладачу фортепіано необхідно враховувати, організувати, аналізувати й корегувати увесь потік художньої інформації, що стікається до студента в процесі різних видів освітньої діяльності. Зміст і методи роботи викладача повинні визначитися *принципом доцільності*, чітким розумінням того, до чого треба готувати студента, передбачати характер його майбутньої професійної діяльності.

Важливим у контексті поліхудожнього розвитку на заняттях із фортепіано стає *принцип змістовності й різноманітності*, закладений у програму з фортепіано, який дозволяє викладачеві планувати технічний і художньо-музичний розвиток студента з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей та інтелектуальних здібностей. У цьому сенсі курс фортепіано має універсальне значення для поліхудожнього розвитку майбутнього фахівця. По-перше, ця дисципліна на відміну від інших викладається впродовж усього періоду навчання, по-друге: програма з фортепіано створена за жанрово-стильовим принципом, вона охоплює всі основні фортепіанні жанри (поліфонічні твори, твори великої форми, етюди, п'єси), в ній представлені твори як класичної, так і сучасної музики композиторів різних країн. Це надає можливість студентам охопити за період навчання твори практично всіх жанрів і стилів, що безперечно дає широкий простір для формування в них виконавської компетентності й сприяє розвитку їхньої загальної музичної культури.

Методично доцільне дотримання *принципу індивідуального підходу до студента* з урахуванням рівня його попередньої виконавської підготовки. Варіативність навчальної програми з фортепіано дозволяє викладачеві обрати для студента той твір, який на той час буде найдоцільнішим для його виконавського й загального музичного розвитку.

Найактуальнішими в контексті поліхудожнього підходу виявляються принципи мистецької педагогіки, а саме – *принципи внутрішньопредметної, міждисциплінарної інтеграції та мистецького синтезу*. Реа-

лізація в класі фортепіано цих принципів формує в студентів поліхудожнє вміння, розвиває в них поліхудожню свідомість і мислення, пізнавальні інтереси щодо взаємодії з мистецтвом.

### Висновки

З нашого погляду, розробка й упровадження в освітній процес інтегративно-предметної моделі виконавської підготовки майбутніх учителів мистецтва, в основу якої покладено синтез мистецтв, внутрішньо-дисциплінарна й міждисциплінарна інтеграція в усіх видах освітньої діяльності (аудиторна, позааудиторна, самостійна й професійно-практична) сприятиме органічному входженню студентів у майбутню професію. Запропонованою дидактичною моделлю інструментально-виконавської підготовки розв'язуються такі завдання: стимулювання творчої самореалізації, самовдосконалення студентів у процесі відтворення художніх образів фортепіанної музики; опанування необхідними навичками роботи над музичними творами завдяки запровадженню поліхудожнього принципу цілісного сприймання творів мистецтва; формування в майбутніх учителів музичного мистецтва потреби до спілкування з творами різних видів мистецтва на основі розширення їхньої поліхудожньої компетентності; активізація музично-образної уяви, пізнавальних інтересів майбутніх фахівців завдяки ознайомленню їх із можливостями різних видів мистецтв у відбитті дійсності; формування мотивації до практичної діяльності з учнями на основі художньо-естетичного циклу за умов поліхудожнього виховання.

Отже, підвищення рівня інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах поліхудожнього підходу озброє їх цілим комплексом знань, умінь і навичок, що в процесі різних видів освітньої діяльності трансформуються в характеристики глибокого категоріального рівня, а саме відбувається формування широкого спектра професійних компетенцій, у тому числі поліхудожньої компетенції. Вироблені майбутніми фахівцями в процесі освітньої діяльності професійні компетенції можуть надалі транспонуватися в їхню майбутню професійно-педагогічну діяльність.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гаїдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. Харків : Веста : Ранок, 2006. 256 с.
2. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. Изд. 3. Москва : Музыка, 1967. 322 с.



3. Отич О.М. Педагогіка мистецтва у системі мистецьких субдисциплін педагогіки (порівняльний аналіз концептуальних засад). URL: <http://lib.iitta.gov.a/706489/1/%D0%9E%D1%82%D0%B8%D1%87%20%D0%9E.pdf> (дата звернення: 23.08.2020).

4. Ростовський О.Я. Музична педагогіка. Навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали : навчальний посібник. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. 191 с.

5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга, Богдан, 2005. 360 с.

6. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». Москва : Компания Спутник+, 2004. 253 с.

#### REFERENCES

1. Masol, L. (2006) *Metodyka navchannia mystetstva u pochatkovii shkoli* [Methods of teaching art in primary school]. Kharkiv: Vesta: Ranok [in Ukrainian].

2. Neihauz, G. (1967) *Ob iskusstve fortepyannoi ihru. Zapsiki pedahoha* [On the art of piano playing. Teacher notes]. Moskva : Muzyka [in Russian].

3. Otych O. *Pedahohika mystetstva u systemi mystetskykh subdystsyplin pedahohiky* [Art pedagogy in the system of art subdisciplines of pedagogy]. URL: <http://lib.iitta.gov.a/706489/1/%D0%9E%D1%82%D0%B8%D1%87%20%D0%9E.pdf>

4. Rostovskyi, O. (2008). *Muzychna pedahohika. Navchalni prohramy, metodychni rekomendatsii ta materialy* [Music pedagogy. Educational programs, methodical recommendations and materials] Nizhyn : Vydavnytstvo NDU [in Ukrainian].

5. Rudnytska, O. (2005). *Pedahohika: zahalna ta mystetska* [Pedagogy: general and artistic]. Ternopil : Navchalna knyha [in Ukrainian].

6. Yusov, B. (2004) *Vzaymosviaz kulturohennykh faktorov v formirovaniy sovremennoho khudozhestvennoho myshleniya uchytelia obrazovatelnoi oblasti „Yskusstvo”* [The relationship of cultural factors in the formation of modern artistic thinking of the teacher of the educational field „Art”]. Moskva : Kompanyia Sputnik+[in Russian].

*Стаття надійшла до редакції 11.11.2020.  
The article was received 11 November 2020.*



## СЕКЦІЯ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 316.61:070:316.774

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-91-15>**МЕДІАСОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ІНМУТАЦІЇ  
В ЗАСОБАХ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

Черниш Олег Олександрович,  
асистент кафедри журналістики та видавничої справи,  
аспірант кафедри соціальної педагогіки  
*Луганський національний університет імені Тараса Шевченка*  
chernyscholeg1995@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-4429-2020

Актуальність досліджуваної проблеми пов'язана зі зростаючою роллю засобів масової комунікації за сучасних умов. Це призводить до зміни ціннісних орієнтирів і трансформації ідентичності особистості. Активне зростання ролі медіа, їхній вплив на формування та розвиток особистості призводить до виникнення поняття «медіасоціалізація» та інмутації в засобах масової комунікації. Мета дослідження – окреслити можливості процесу медіасоціалізації в контексті інмутації в засобах масової комунікації. Методами нашого дослідження є: аналіз педагогічної, психологічної літератури, синтез, порівняння, узагальнення. У статті проаналізовано погляди вітчизняних і зарубіжних науковців на проблему інмутації в засобах масової комунікації та трансформації інформаційного простору. У контексті масового характеру інмутації суспільства актуальним стає поняття «медіасоціалізації», яке лежить в основі зменшення негативного впливу засобів масової комунікації на особистість.

Автор визначає відсутність ґрунтовного дослідження поняття «медіасоціалізація» в сучасній науковій думці. Так, медіасоціалізація пов'язана із трансформацією традиційних засобів соціалізації та полягає у засвоєнні та відтворенні соціального досвіду людства за допомогою нових медіа.

У статті проаналізовано сутність понять «медіапростір», «засоби масової комунікації» та «інмутація». Детально охарактеризовано вплив засобів масової інформації на становлення та розвиток сучасної особистості.

Було зроблено висновки про необхідність формування медіакультури особистості, налагодження безпечної та ефективної взаємодії молоді особистості із сучасною системою медіа, формування медіаосвіченості, медіаграмотності та медіакомпетентності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей задля успішної медіасоціалізації особистості. Також було визначено роль державних органів у вирішенні проблеми медіасоціалізації особистості. Визначено, що процес формування медіакультури у молоді повинен відбуватися на рівні традиційних інститутів соціалізації особистості.

Перспективу подальших досліджень автор вбачає у детальному аналізі та вивченні потенціалу закладів освіти як інституту та засобу протидії масовому характеру інмутації суспільства.

**Ключові слова:** *інмутація, медіасоціалізація, засоби масової комунікації, медіапростір, інформація.*

**MEDIA SOCIALIZATION OF PERSONALITY  
IN THE CONTEXT OF INMUTATION IN THE MASS MEDIA**

Chernysh Oleh Oleksandrovych,  
Assistant at the Department of Journalism and Publishing,  
Postgraduate Student at the Department of Social Pedagogy  
*Luhansk Taras Shevchenko National University*  
chernyscholeg1995@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-4429-2020

The urgency of the researched problem is connected with the growing role of mass media in modern conditions leads to change of values and transformation of identity of the person. The active growth of the role of the media, their influence on the formation and development of personality leads to the concept of “media socialization” and immutation in the media. The aim of the study is to outline the possibilities of the process of media socialization in the context of immutation in the media. The methods of our research are: analysis of pedagogical, psychological, literature, synthesis, comparison, generalization. The article analyzes the views of domestic and foreign scientists on the problem of immutation in the media and the transformation of the information space. In the context





of the mass nature of the immutation of society, the concept of “media socialization” becomes relevant, which is the basis for reducing the negative impact of the media on the individual.

The author identifies the lack of a thorough study of the concept of “media socialization” in modern scientific thought. Thus, media socialization is associated with the transformation of traditional means of socialization, and is to assimilate and reproduce the social experience of mankind with the help of new media.

The article analyzes the essence of the concepts “media space”, “mass media” and “immutation”. The influence of mass media on the formation and development of the modern personality is described in detail.

The study concluded that it is necessary to form a media culture of the individual, to establish safe and effective interaction of young people with the modern media system, the formation of media awareness, media literacy and media competence in accordance with age and individual characteristics for successful media socialization. The role of state bodies in solving the problem of media socialization of the individual was also determined. It is determined that the process of formation of media culture in youth should take place at the level of traditional institutions of socialization of the individual.

The author sees the prospect of further research in a detailed analysis and study of the potential of educational institutions as an institution and a means of counteracting the mass nature of the immutation of society.

**Key words:** *immutation, media socialization, mass media, media space, information.*

## Вступ

За сучасних умов розвитку українського суспільства відбувається зміна ціннісних орієнтирів, зростання ролі інформації та медіаресурсів. Інформація, перетворюючись на феномен глобального рівня, оволодіває простором і часом.

Водночас відбувається активне зростання ролі медіа, які стали новим потужним агентом соціалізації. Нівелюючи вплив традиційних агентів соціалізації особистості, таких як сім'я, референтні соціальні групи, заклади освіти, релігійні та державні установи, медіа набувають дедалі більшої популярності серед населення. Отже, постає поняття «медіасоціалізації», яке набуває особливої актуальності.

Вплив медіа на особистість має не тільки позитивний, а й доволі часто негативний характер. У зв'язку з цим сьогодні спостерігається інмутація в засобах масової комунікації (далі – ЗМК). Науковці не мають одностайної думки щодо механізмів і процесів, які впливають на інмутацію суспільства, та її наслідків, але відзначають, що ознаками масової інмутації суспільства є зниження якості продукції масової комунікації, зокрема продукції ЗМІ, зміна моделей поведінки аудиторії та індивідів.

**Мета статті** – окреслити можливості процесу медіасоціалізації в контексті інмутації у ЗМК.

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Проблеми масової інмутації суспільства вивчалися багатьма ученими. Так, О. Холод свої твори присвятив аналізу комунікаційних технологій (Холод, 2016). Науковець доводить, що суспільство потерпає від інмутації масової комунікації через появу інмутованих інмутантів.

Активно в науковому просторі досліджується проблема соціалізації та медіасоціалізації. Так, соціалізацію особистості за умов гібридної війни на сході України

вивчають В. Курило, С. Савченко, О. Караман (Курило, 2018). Учені визначили соціальні та соціально-психологічні особливості дітей, котрі стали жертвами несприятливих умов соціалізації за умов гібридної війни на сході України.

Н. Голованова розглядає медіапростір як чинник побудови інформаційного суспільства (Голованова, 2017). Учена акцентує увагу на тому, що розвиток медіапростору є складовою частиною інформаційної політики держави, але медіапростір водночас і визначає інформаційну політику держави.

Проте, незважаючи на пильну увагу дослідників до зазначених сторін проблеми, певні її аспекти залишаються недостатньо висвітленими.

## 2. Методологія та методи

Для вивчення цієї проблеми ми використовували системний, компетентнісний і діяльнісний методологічні підходи. За допомогою аналізу й узагальнення літературних джерел отримували повне уявлення про стан досліджуваної проблеми й базових понять. Педагогічне спостереження дало змогу вивчати специфіку та нюанси впливу ЗМК на формування особистості. Для формулювання висновків використовували метод систематизації, аналіз педагогічної та психологічної літератури, синтез, порівняння й узагальнення.

## 3. Результати дискусії

Сьогодні особливо актуальним стає поняття «інмутація ЗМК». На початку нашого дослідження важливо розглянути його визначення й основні характеристики.

До ЗМК науковці відносять: друковану, аудіовізуальну, електронну пресу, масові довідники, кіно-, відео-, аудіоносії інформації, супутникові, кабельні, комп'ютерні мережі – усе, що може нагромаджувати та передавати важливу для суспільного життя інформацію.

Поняття «засоби масової комунікації» змінювалося протягом розвитку суспільства.



Змінювалися процеси формування, трансляції інформації через ЗМК, їхні види та форми, темпи впливу.

Сьогодні діяльність ЗМК спрямована на відкрите, публічне передавання будь-якої інформації будь-якими засобами за допомогою спеціального технічного інструментарію.

Серед українських дослідників поняття «інмутація» активно досліджував О. Холод. Його праці присвячені вивченню особливостей процесу впливу на свідомість споживачів інформації з метою зміни їхньої поведінки. О. Холод відзначає, що засоби масової інформації здійснюють цілеспрямований вплив на масового споживача інформації, але пересічний реципієнт не може детально проаналізувати та визначити такий негативний вплив (Холод, 2020).

Поступово маніпулювання в ЗМК утворює у свідомості реципієнта негативний фрагмент картини світу, який змінює акценти як у сприйнятті реальних подій, так і у прийнятті рішень щодо реагування на них. Таким чином, утворюється хибний щодо об'єктивної істини стан речей (Холод, 2016: 108).

У зв'язку з цим виникає необхідність у більш детальному аналізі понять «маніпуляція в ЗМК» та «інмутація в ЗМК», визначенні їхніх характерних особливостей.

Так, маніпуляція в ЗМК є впливом на поведінку реципієнта. Цей вплив може бути двох видів: мутація та інмутація.

Мутація в ЗМК – це позитивний чи нейтральний вплив на поведінку реципієнта. Якщо у процесі впливу ЗМК на особистість не змінюється модель її поведінки, то такий вплив є позитивним. Якщо вплив призвів до тимчасових змін моделей поведінки реципієнтів, то він є нейтральним.

Інмутація в ЗМК – це процес впливу на свідомість реципієнтів з метою негативного змінення сценаріїв і моделей їхньої поведінки.

Звертаючись до аналізу поняття «інмутація», дослідники відзначають, що інмутація не може об'єктивно ідентифікуватися чи вимірюватися об'єктивними параметрами. Для визначення інмутації використовуються суб'єктивні критерії та одиниці, такі як оцінки, думки, позиції, твердження, питання, сумніви, переваги, вилучення лідерів.

О. Холод звертає увагу на те, що на початку XXI ст. виникають інмутовані інмутанти, тобто люди, інформаційний та інтелектуальний фонди яких формують переважно інші (частіше фахівці, котрі відповідають за інформаційну політику суспільства), число яких є невеликим, суб'єктивним. Такі особи здійснюють підсвідомий відбір інформації, формують її та, компілюючи, дають дозвіл на трансляцію гіпертрофованого (або гіпо-

трофованого) інформаційного утворення (Холод, 2016: 108).

Тобто у процесі інмутації суспільства аудиторія (споживачі інформації) отримує ретельно відібрану (гіпотрофовану) інформацію. Автори такої інформації, у свою чергу, є продуктом процесу інмутації суспільства. Відбувається певне «нашарування»: інмутовані автори інформації подають для суспільства інмутовану інформацію. Отже, інмутація інмутованих індивідів призводить до нової хвилі інмутації суспільства.

Особи, які сприймають інмутовану інформацію, є інмутованими інмутантами.

Масовий характер інмутації суспільства – процес формування негативних установок особистості й суспільства та їхніх аксіологічних систем і моделей поведінки через усі можливі соціальні (Холод, 2020: 127).

Саме вплив ЗМК став однією з головних причин масової інмутації суспільства. Дослідники виокремлюють низку цілей інмутації суспільства під впливом ЗМК:

- сталі ідеологічно-пропагандистські цілі, які є результатом постійного виховання прихильності до політичного режиму, що здійснюються представниками спецслужб;
- ворожі пропагандистські цілі, які використовуються для підризу чинного політичного режиму та здійснюються представниками розвідувальних служб супротивної країни;
- несталі пропагандистські цілі, що є результатом політичних виборчих компаній і здійснюються фахівцями з паблік рилейшнз;
- фрагментарні рекламні цілі, які є результатом рекламної кампанії та здійснюються фахівцями з рекламної справи та паблік рилейшнз;
- схожі на системні, що здійснюються для налагодження зв'язків із громадськістю;
- мобілізаційні, які здійснюються на випадок війни або термінового виконання економічних завдань із поновлення господарства.

Отже, сучасне суспільство активно потерпає від інмутації масової комунікації через появу інмутованих інмутантів. Вплив на суспільство масової комунікації, яка вже є інмутованою, породжує інмутацію інмутації. Саме тому особистість, котра є складовою частиною суспільства, потерпає від такого явища інмутації та перетворюється на інмутованого інмутанта.

У контексті інмутації суспільства дедалі більш актуальним стає поняття «медіасоціалізації». Саме медіасоціалізація лежить в основі зменшення негативного впливу ЗМК на особистість.

Особливості процесу медіасоціалізації досліджували такі вчені, як: О. Зінчина



(Зінчина, 2017), В. Курило (Курило, 2018), О. Петрунко (Петрунко, 2010), Л. Плеснюк (Плеснюк, 2006), С. Савченко (Курило, Савченко, Караман, 2018), А. Тадаєва (Тадаєва, 2013).

Так, на думку О. Петрунко (Петрунко, 2010), медіасоціалізація є однією із провідних моделей процесу соціалізації особистості. Медіасоціалізація не має конкретного сценарію, і втручання медіа у процес соціалізації може мати навіть агресивний характер.

В. Іванов та О. Волошенюк (Іванов, Волошенюк, 2012) відзначають, що медіасоціалізація є новим явищем інформаційного суспільства, пов'язаним із руйнацією традиційних способів адаптації дитини та кризою сім'ї як суспільного інституту, а період, за який відбулися зміни, ще недостатній для того, щоб повноцінно проаналізувати наслідки та зробити чіткі висновки. Отже, деякою мірою медіасоціалізація послаблює реальні контакти особистості, замінюючи їх віртуальним спілкуванням.

О. Зінчина розглядає медіасоціалізацію як складову частину процесу соціалізації людини інформаційного суспільства, яка здійснюється через нові медіа та заохочує до соціального досвіду людства кожного індивіда (Зінчина, 2017).

Ми поділяємо думку А. Тадаєвої, що у процесі медіасоціалізації відбувається перебудовування усіх сфер життєдіяльності особистості. Зокрема, змінюється роль інформаційної сфери (інформація набуває нового рівня значущості в інформаційному суспільстві); змінюються форми та характеристики освітнього процесу (з'являються нові форми отримання знань – дистанційна освіта; переважна більшість закладів освіти мають власний інтернет-сайт, за допомогою якого презентується їхня навчальна та виховна діяльність; існують онлайн-бібліотеки); дозвілля (з'являються яскраві ігри-симулятори); професійної сфери (можливість ведення власного інформаційного бізнесу, професійного росту й отримання кращої вакансії) тощо. Крім того, сучасні медіа істотно впливають на засвоєння соціальних норм, формування ціннісних орієнтацій і найчастіше виступають засобом неформальної освіти та просвіти. Особливістю медіасоціалізації людини є її активність. Індивід перетворюється із соціального об'єкта на соціальний суб'єкт, оскільки може не обмежуватися позицією глядача, читача чи слухача, а сам у змозі організовувати, впливати на події та залучається до дії, перетворюючи соціальне середовище, хоча й віртуальне (Голованова, 2017: 332–333).

Отже, проаналізувавши наукові праці багатьох дослідників проблем медіапростору та медіасоціалізації, ми дали своє визначення поняття «медіасоціалізація» – це специфічна складова частина процесу соціалізації особистості у сучасному інформаційному просторі, що пов'язана з трансформацією традиційних засобів соціалізації та полягає у засвоєнні та відтворенні соціального досвіду людства за допомогою нових медіа.

Трансформації у сучасному суспільстві під впливом нового медіапростору призводять до закріплення у свідомості людей таких цінностей, як право на свободу спілкування і самовираження, доступ до матеріальних благ і свободу переміщення, право на шанобливе ставлення до своїх потреб, до особистого життя та власного часу. Це нові цінності, народжені новою епохою. І якщо традиційні мас-медіа підкорюються законам суспільства масового споживання і формують уніфікований, примітивний тип особистості, то нові медіа наслідують логіку постмодерну, де кожна людина довільно обирає власний унікальний стиль життя з його ідеологією, цінностями та інструментарієм і створює свою індивідуальну реальність (Холод, 2020: 334).

Нові медіа, активно представлені сьогодні в Інтернет-мережі, надають молоді нове середовище і засоби для соціалізації. Сучасна особистість має можливість за допомогою Інтернет-мережі не тільки експериментувати зі своїм образом, але і знаходити друзів, однодумців, здобувати навички спілкування та створення романтичних стосунків. З одного боку, під час становлення та розвитку особистості такі можливості відіграють велике значення, зокрема терапевтичне. Проте стосунки, які будуються в Інтернеті, відрізняються від реальних і мають свої певні особливості. Молодь не завжди розуміє й усвідомлює публічний характер Інтернет-мережі.

Інтернет-мережа сьогодні стала певною творчою лабораторією, де молодь навчається особливостей презентації себе зовнішньому світу у просторі, що здається більш безпечним, ніж є насправді. Віртуальний образ дуже легко створити та зробити загальнодоступним, але в цьому є певні ризики. Зокрема, існує можливість маніпуляцій і фальсифікацій.

Нині відбувається і певна трансформація природи ідентичності особистості. Так, ідентичність особистості у світі цифрових технологій – це синтез образів, досвіду самовираження в реальному і віртуальному просторах. Зокрема, соціальна ідентичність, яка зазнає найбільших змін, форму-



ється не лише на основі слів чи дій самої особистості, але й думки інших користувачів Інтернет-мережі щодо цієї особистості. Ці оцінки, висловлювання та коментарі є загальнодоступними, їх важко контролювати та керувати.

У сучасній особистості сформувалася потреба брати участь в онлайн-комунікації, оскільки в іншому разі є ризик опинитися на периферії, втратити друзів, бути виключеним зі спілкування, навіть обмеженим у розвитку деяких навичок соціалізації.

Сьогодні за умов масової інмутації суспільства важливим є підвищення соціальної та психологічної безпеки особистості в медіапросторі. Особливо гостро постає питання успішного формування медіакультури особистості.

На нашу думку, необхідно усвідомлювати й обговорювати проблему медіасоціалізації, особливо молоді. Саме молодь сьогодні є активним користувачем Інтернет-мережі та інших ЗМК, а тому схильна до негативного впливу ЗМК.

Важливим є й усвідомлення відповідальності усіма Інтернет-користувачами.

Процес формування медіакультури у молоді повинен відбуватися на рівні традиційних інститутів соціалізації, зокрема сім'ї та освіти. Важливим є створення безпечної та ефективної взаємодії молоді особистості із сучасною системою медіа, формування медіаобізнаності, медіаграмотності та медіакомпетентності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей.

Ми вважаємо, що для успішної медіасоціалізації особистості доцільним є впровадження відповідних курсів у закладах освіти. Варто розуміти, що великою частиною аудиторії нових медіа є саме молодь, і важливо, щоб вона набула статусу повноцінного співучасника і партнера в комунікаційному процесі. Тільки тоді можна буде говорити про культуру комунікації як уміння усвідомлено сприймати, критично осмислювати, інтерпретувати медіатексти з метою розширення загальних, соціокультурних і професійно-значущих знань, комунікативних і творчих здібностей.

Дослідники акцентують увагу на важливій ролі державних органів для вирішення проблеми медіасоціалізації особистості. Так, О. Петрунко відзначає, що системне втручання на рівні держави необхідне як захист національного медіапростору і гуманізація медіасередовища, в якому відбувається розвиток і соціалізація підростаючого покоління, а також як підвищення загального рівня медіакультури й медіакомпетентності, тобто як медіапросвіта дорослого населення та цільова медіаосвіта дітей і молоді (Петрунко, 2010).

Сьогодні за складних умов зовнішніх і внутрішніх викликів проблеми медіасоціалізації молоді дедалі більше привертають увагу науковців. Молодь перебуває на стадії особистісного та професійного становлення, активно залучається до віртуальної реальності. Саме тому зростає значення закладів освіти як одних із провідних агентів соціально контрольованої, цілеспрямованої медіасоціалізації особистості в сучасному інформаційному суспільстві.

Існує потреба в детальному дослідженні та вивченні потенціалу закладів освіти як інституту та засобу протидії масовому характеру інмутації суспільства.

### Висновки

Таким чином, можна зазначити, що масовий характер інмутації суспільства є актуальною проблемою сьогодення. Він полягає у формуванні негативних установок особистості й суспільства та їхніх аксіологічних систем і моделей поведінки через усі можливі соціальні канали або такі, що стосуються широких верств населення.

У контексті інмутації в ЗМК постає необхідність збільшення уваги до процесу медіасоціалізації особистості. Медіасоціалізація – це специфічна складова частина процесу соціалізації особистості у сучасному інформаційному просторі, що пов'язана із трансформацією традиційних засобів соціалізації та полягає у засвоєнні та відтворенні соціального досвіду людства за допомогою нових медіа.

Сьогодні для успішної медіасоціалізації особистості важливим є формування медіакультури особистості, створення безпечної та ефективної взаємодії молоді особистості із сучасною системою медіа, формування медіаобізнаності, медіаграмотності та медіакомпетентності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні потенціалу закладів освіти як інституту медіасоціалізації особистості.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Холод О. Маніпуляція суспільством: мутація й інмутація як концепції соціально-комунікаційних технологій. *Освіта регіону*. 2016. № 4. С. 108
2. Курило В.С., Савченко С.В., Караман О.Л. Соціалізація особистості в умовах гібридної війни на сході України : монографія. Старобільськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2018. 240 с.
3. Голованова Н.В. Медіапростір як важливий чинник побудови інформаційного суспільства. *Актуальні проблеми державного управління*. 2017. № 1 (51).
4. Холод О.М. Комунікаційні технології. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 213 с.
5. Зінчина О.Б. Медіасоціалізація сучасної молоді: виклики і відповіді. *Вісник Харківського національного*



університету імені В.Н. Каразіна. Серія : Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. 2017. № 39. С. 332–339. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhISD\\_2017\\_39\\_49](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhISD_2017_39_49) (дата звернення: 01.11.2020).

6. Петрунко О.В. Медіасоціалізація, або соціалізація з медіа замість соціалізації з дорослими. *Психологічні перспективи : Спеціальний випуск. 2010*. С. 103–113. URL: [https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/petrunko\\_0003.pdf](https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/petrunko_0003.pdf) (дата звернення: 01.11.2020).

7. Плеснюк Л.П. Особенности организации профилактики адикции среди детей и подростков. *Социально-педагогическая работа. 2006*. № 5. С. 11–16.

8. Тадаєва А.В. Особливості соціалізації людини в сучасному інформаційному просторі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2013*. Вип. 17. Кн. 2. С. 329–337.

9. Иванов В.Ф., Волошенюк О.В., Дзюба Д.Ю. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.

### REFERENCES

1. Kholod, O.M. (2016). Manipulatsiia suspilstvom: mutatsiia y inmutatsiia yak kontseptsii sotsialno-komunikatsiinykh tekhnolohii [Manipulation of society: mutation and immutation as concepts of social and communication technologies]. *Osvita rehionu – Education of the region*, 4, 108. [in Ukrainian].

2. Kurylo, V.S., Savchenko, S.V., Karaman, O.L. (2018). Sotsializatsiia osobystosti v umovakh hibrydnoi viiny na skhodi Ukrainy [Socialization of the individual in the conditions of a hybrid war in the east of Ukraine]. Starobilsk : DZ “LNU imeni Tarasa Shevchenka” [in Ukrainian].

3. Holovanova, N.V. (2017). Mediaprostir yak vazhlyvyi chynnyk pobudovy informatsiinoho suspilstva [Media space as an important factor in building an information society]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia – Actual problems of public administration*, 1 (51) [in Ukrainian].

4. Kholod, O.M. (2020). Komunikatsiini tekhnolohii [Communication technologies]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

5. Zinchyna, O.B. (2017). Mediasotsializatsiia suchasnoi molodi: vyklyky i vidpovidi [Media socialization of modern youth: challenges and answers]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina. Serii: Sotsiologichni doslidzhennia suchasnoho suspilstva: metodolohiia, teoriia, metody – Bulletin of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series: Sociological research of modern society: methodology, theory, methods*. URL: <https://periodicals.karazin.ua/ssms/article/view/10283> [in Ukrainian].

6. Petrunko, O.V. (2010). Mediasotsializatsiia, abo sotsializatsiia z media zamist sotsializatsii z doroslymy [Media socialization, or socialization with the media instead of socialization with adults]. *Psykholohichni perspektyvy: Spetsialnyi vypusk – Psychological perspectives: Special issue*, 103–113. URL: [https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/petrunko\\_0003.pdf](https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/petrunko_0003.pdf) [in Ukrainian].

7. Plesniuk, L.P. (2006). Osobennosti orhanyzatsyy profylaktyky adykytsyy sredey detei y podrostkov [Features of the organization of prevention of addiction among children and adolescents]. *Sotsyalno-pedahohycheskaia rabota – Socio-pedagogical work*, 5, 11–16 [in Russian].

8. Tadaieva, A.V. (2013). Osoblyvosti sotsializatsii liudyny v suchasnomu informatsiinomu prostori [Features of human socialization in the modern information space]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: zbirnyk naukovykh prats – Theoretical and methodological problems of education of children and students: a collection of scientific works*. Kirovograd: Imex-LTD, 2013. 17, vol. 2. 329–337 [in Ukrainian].

9. Ivanov, V.F., Volosheniuk, O.V., Dziuba, D.Yu. (2012). Mediaosvita ta mediahramotnist: pidruchnyk [Media education and media literacy: textbook]. Kyiv : Tsentr vilnoi presy [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції 11.11.2020.  
The article was received 11 November 2020.*



## СЕКЦІЯ 5. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 37.064.1:616.89-088.43

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-91-16>**ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ У КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ПСИХОМОТОРНИМИ РОЗЛАДАМИ**

Беседа Володимир Вікторович,  
кандидат педагогічних наук,  
докторант кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології  
*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*  
doctorbeseda@gmail.com  
orcid.org/0000-0003-4262-6629

Розрізненість даних, відсутність взаємовідносин між фахівцями різних напрямів (медиками, психологами, педагогами) зумовили визначення основних шляхів вирішення проблеми ролі батьків у корекції фізичного розвитку дітей із розладами психомоторики.

Вищезазначене зумовило мету нашої роботи – виявити основні напрями взаємодії педагогів і батьків у корекції фізичного розвитку дітей із психомоторними розладами.

Виконане дослідження дозволяє зробити попередні висновки:

1. Проблема нормалізації стану психомоторики у дітей має вирішуватися комплексно, що передбачає не тільки консолідацію професійних дій фахівців із різних напрямів (медиків, педагогів, психологів), а й тісний їх зв'язок із родиною дитини, з її батьками.

2. Ця робота з координації дій педагогів і батьків має бути системною і передбачати такі етапи: анкетування батьків дитини, співбесіду з родиною, формулювання основних потреб родини, розробку індивідуальної програми профілактики та корекції порушень психомоторики конкретної дитини (включаючи порушення постави), педагогічне спостереження за родиною та різні форми очного та дистанційного консультування батьків і родичів дитини (дозовану допомогу за необхідності, фасилітацію).

3. Протягом констатувального педагогічного експерименту нами було апробовано різні варіанти консультування батьків дітей із порушеннями психомоторики. Найбільш вдалим слід вважати: очне консультування тільки батьків (без дитини) або батьків і дитини разом; дистанційну форму консультування батьків (за допомогою телефону, смартфона, іншого гаджета); онлайн-консультування на основі використання Інтернету (одноденні або пролонговані вебінари); очні семінари, тренінги з батьками та дітьми, майстер-класи від провідних фахівців із тієї або іншої галузі. Можливе успішне комбінування цих форм консультування у різних варіантах.

Перспективи подальших досліджень у напрямі взаємодії корекційних педагогів із родиною дитини з порушеннями психомоторики полягають у відпрацюванні найбільш оптимальних варіантів поєднання очних і дистанційних форм консультування родини за умов пандемії, спричиненої коронавірусом, і відповідних карантинних протидій.

*Ключові слова:* діти, родина, фізичний розвиток, корекція, психіка, моторика.

**INTERACTION OF TEACHERS AND PARENTS IN CORRECTION OF DISORDERS OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH PSYCHOMOTOR DISORDERS**

Biesieda Volodymyr Viktorovych,  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Doctoral Candidate at the Department of Orthopedagogy,  
Orthopsychology and Rehabilitation  
*National Pedagogical Dragomanov University*  
doctorbeseda@gmail.com  
orcid.org/0000-0003-4262-6629

The fragmentation of data, the lack of relationships between specialists of different directions (doctors, psychologists, teachers) determined the determination of the main directions for solving the problem of the role of parents in correcting the physical development of children with psychomotor disorders.

The aforementioned determined the goal of our study – to identify the main directions of interaction between teachers and parents in correcting the physical development of children with psychomotor disorders.



The conducted research allows to draw preliminary conclusions:

1. The problem of normalizing the state of psychomotor activity in children should be addressed in a comprehensive manner, which implies not only the consolidation of the professional actions of specialists in different areas (doctors, teachers, psychologists), but also their close connection with the child's family and with his parents.

2. This work on coordinating the actions of teachers and parents should be systematic and include the following stages: questioning the parents of the child, interviewing the family, formulating the basic needs of the family, developing an individual program for the prevention and correction of psychomotor disorders of a particular child (including postural disorder), pedagogical observation family and various forms of face-to-face and distance counseling for the parents and relatives of the child (dosed assistance if necessary, facilitation).

3. During the ascertaining pedagogical experiment, we tested various options for counseling parents of children with psychomotor disorders. The most successful should be considered: full-time counseling only for parents (without a child) or parents and child together; remote form of parental counseling (by phone, smartphone, other gadget); online counseling based on the use of the Internet (one-day or extended webinars); face-to-face seminars; trainings with parents and children and master classes from leading experts in a particular industry. It is possible to successfully combine these forms of counseling in different ways.

Prospects for further research in the direction of interaction between correctional teachers and the family of a child with psychomotor disorders may be in line with the development of the most optimal options for combining face-to-face and remote forms of family counseling in the context of the spread of the coronavirus pandemic and the corresponding quarantine countermeasures.

**Key words:** children, family, physical development, correction, psyche, motor skills.

### Вступ

Сучасні тенденції демократизації нашої країни передбачають формування гуманістично спрямованого суспільства. Одним із аспектів рішення цього завдання є врахування наявності в соціумі осіб із психофізичними вадами та формування позитивного ставлення до них.

Такими науковцями, як К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, Д. Шульженко доведено, що серед різних видів позитивного впливу з метою розвитку дітей з особливими освітніми потребами вирізняється психолого-педагогічний супровід. Д. Давсон, Є. Іванов, Д. Ісаєв, І. Костін, Д. Мансон, А. Чуприков вказують, що цей супровід забезпечує повний спектр корекційно-реабілітаційних заходів (Качмарик, 2015).

### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми.

Особливу увагу науковців привертає проблема впливу сім'ї на розвиток дітей, бо сім'я є найважливішим середовищем духовно-морального формування особистості дитини, фактором соціалізації, найголовнішим інститутом виховання. У сім'ї складаються відносини різного характеру: соціально-біологічні, господарсько-побутові, морально-правові, психологічні й естетичні.

У спілкуванні дорослих і дітей виділяються такі **принципи**:

1) прийняття дитини, тобто дитина приймається такою, яка вона є;

2) емпатія (співпереживання) – дорослий дивиться очима дитини на проблеми, приймає її позицію.

3) конгруентність – передбачає адекватне ставлення з боку дорослої людини до того, що відбувається.

У сім'ї, де перебуває дитина із психофізичними вадами, взаємини «батьки – дитина» деякими авторами розглядаються як об'єкт психоаналітичної терапії (Антропов, Шевченко, 2000).

Незважаючи на кількість наукових досліджень, недостатньо розкрито проблему допомоги батькам дітей із порушеннями психомоторики. Розрізненість даних, відсутність взаємовідносин між фахівцями різних напрямів (медиками, психологами, педагогами) зумовили визначення основних шляхів вирішення проблеми ролі батьків у корекції фізичного розвитку вказаної категорії дітей за домашніх умов.

**Мета дослідження** – виявити основні напрями взаємодії педагогів і батьків у корекції фізичного розвитку дітей із психомоторними розладами.

### 2. Методологія та методи

Використання методу аналізу дозволило виявити на сучасному рівні розвитку суспільства основні моменти розвитку комунікацій у сім'ї; типові функції та періоди розвитку сім'ї; вплив соціальних факторів на нормалізацію розвитку дитини; стресові фактори, що впливають на розвиток сім'ї. За допомогою методу синтезу було виділено: основні ознаки фахівця, котрий працює з дітьми з порушеннями психомоторики; основні форми роботи між батьками та фахівцями у ракурсі родинно-орієнтованого втручання.

### 3. Результати та дискусії

Загальновідомо, що за нормального розвитку дитини емоційна дистанція між нею та батьками здебільшого відсутня. Однак за наявності будь-яких порушень психомоторики виникають проблеми у стосунках між членами сім'ї. Батьки відчувають біль,



не справляються з побутовими проблемами, що накладає відбиток на спілкування між ними (Сансон, 2006).

Важливо сконцентруватися на розумінні реальної ситуації, внутрішнього світу дитини та його мінливих проявів. Шлях до усвідомлення цього може бути складним і лякаючим завданням, яке може затриматися не тільки після появи порушень у дитини (Сатмари, 2005).

Одним зі шляхів вирішення проблеми психологічного комфорту у сім'ї є сімейна взаємодія. Сім'я як система із декількох індивідів, котрі перебувають у динамічних взаємовідносинах, складається із чотирьох компонентів. А.Р. Turnbull та ін. (1993) виділяють такі складники сім'ї: підсистеми, згуртованість, пристосовність і комунікацію.

Підсистеми передбачають наявність таких етапів розвитку, як:

- 1) шлюбний: чоловік і дружина;
- 2) батьківський: батько і дитина;
- 3) братсько-сестринський: дитина і дитина;

4) позасімейний: взаємодія з родичами, друзями, фахівцями і т. д.

Згуртованість сім'ї виражається через спаяність і роз'єднаність. За високих показників спаяності межі між підсистемами будуть стерті або ледве виражені. Роз'єднаність, навпаки, сприяє формуванню обмеження взаємодії між членами сім'ї. Пристосовність – це та характеристика сім'ї, яка дозволяє їй змінюватися у відповідь на стрес чи інші негаразди у житті. Комунікації в сім'ї та їхня обмеженість вказує на зміни способів взаємодії між членами сім'ї, особливо пов'язані із функціями сім'ї за умов, що постійно змінюються (Селигман, 2007). Слід зазначити, що комунікація є багаторівневою функцією та повинна відповідати рішенню різних завдань (Волкова, Прочухаєва, 2019) (рис. 1).



Рис. 1. Залежність розвитку комунікацій у сім'ї від основних факторів розвитку дитини

За А.Р. Turnbuil & Turnbull (1990), типові функції сім'ї такі:

- 1. економічна (заробляння коштів на життя, оплата рахунків, накопичення заощаджень та ін.);
  - 2. домашнє господарство / турбота про здоров'я (покупка і приготування їжі, прибирання в будинку, відвідування лікарів та ін.);
  - 3. дозвілля (хобі, дозвілля для всієї родини та для окремих її членів);
  - 4. соціалізація (розвиток соціальних навичок, міжособистісні взаємини);
  - 5. самоідентичність (розпізнавання сильних і слабких сторін, почуття належності до сім'ї);
  - 6. прихильність (почуття любові, прихильності, близькості);
  - 7. освіта / робота (вибір кар'єри, засвоєння професійної етики, робота на дому та ін.).
- Кожна сім'я проходить певні періоди (рис. 2).

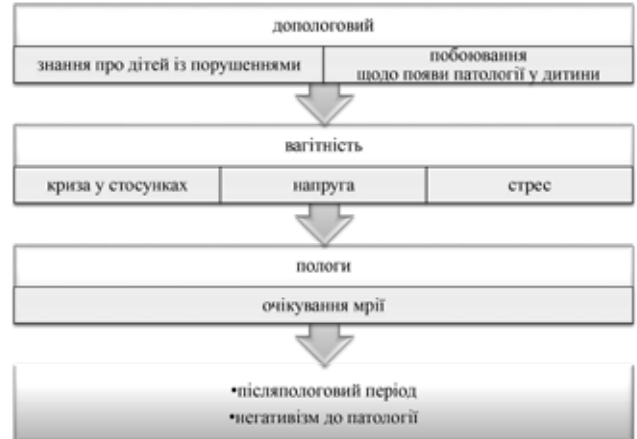


Рис. 2. Періоди розвитку сім'ї

Після появи дитини з особливостями у розвитку стресові фактори формують у сім'ї дискомфорт між її членами (рис. 3).



Рис. 3. Вплив соціальних факторів на нормалізацію розвитку дитини



Стресові фактори, які впливають на розвиток стадій сім'ї (Olson та ін., 1984):

1. народження дитини, дитинство, дошкільний вік. Ця стадія характеризується постановкою діагнозу дитині; емоційним пристосуванням батьків; повідомленням про порушення розвитку у дитини іншим членам сім'ї;

2. шкільний вік. Характеризується прийняттям рішення про звичайну або спеціальну освіту; рішенням проблем, пов'язаних із реакціями на дитину її однолітків; організаційними моментами навчання та дозвілля дитини;

3. підлітковий вік. Емоційне пристосування до порушень дитини; рішення проблем, пов'язаних із сексуальністю дитини, з її ізоляцією від однолітків; створення планів на майбутнє дитини, вибір можливої професії;

4. дорослішання. Пристосування до догляду за дорослою дитиною; прийняття рішення про місце проживання дитини (вдома або у спеціалізованому закладі); рішення проблем соціалізації та спілкування;

5. постбатьківський період. Ця стадія характеризується наявністю взаємодії з фахівцями спеціалізованої установи, де живе дитина; планами на майбутнє (Селигман, 2007).

Специфіка онтогенезу людини визначається спонтанністю та свідомістю. Спонтанний розвиток відбувається на біологічному рівні. Свідомість особистісного розвитку дозволяє виділити себе як суб'єкт і вирішувати проблеми кожного вікового циклу за рахунок цілеспрямованої діяльності. Самосвідомість бере початок із третього року життя дитини та функціонує як фактор узагальнення та диференціації щодо власного «Я». Саме це дозволяє усвідом-

лювати дитині, що вона є людською істотою (Худоян, 2013). Здебільшого у дитини з порушеннями психофізичного розвитку відбувається затримка розвитку свідомості та самосвідомості, яка передбачає втручання фахівців. Профілактика та корекція наявних порушень у дитини буде найбільш ефективною за взаємозв'язку між батьками дитини та фахівцями (рис. 3).

Спираючись на це, виділимо основні ознаки фахівця, котрий працює з дітьми з порушеннями психомоторики:

1. відмінне знання своєї сфери корекційно-профілактичного процесу;

2. здатність бачити сильні сторони кожної особистості, перспективи подолання відхилень у здоров'ї за рахунок внутрішніх мотивацій;

3. самоприйняття як професіонала необхідного, цінного та гідного довіри інших;

4. своєю метою роботи вбачає вирішення глобальних проблем за рахунок відвертої орієнтації на допомогу;

5. підхід до підлеглих суб'єктивний або феноменологічний (Селигман, 2007).

Взаємодії між фахівцями та батьками особливої дитини можна визначити як родинно-орієнтоване втручання, де форми роботи будуть найрізноманітнішими (рис. 4).

**Анкетування.** Метод анкетування – психологічний вербально-комунікативний метод, у якому як засіб для збору відомостей від респондента використовується спеціально оформлений список питань – анкета. Анкетування в наукових дослідженнях призначене для того, щоб за мінімальних організаційних і фінансових витрат зібрати максимум можливої інформації про ситуацію, проблему або конкретний об'єкт (суб'єкта). Анкетування

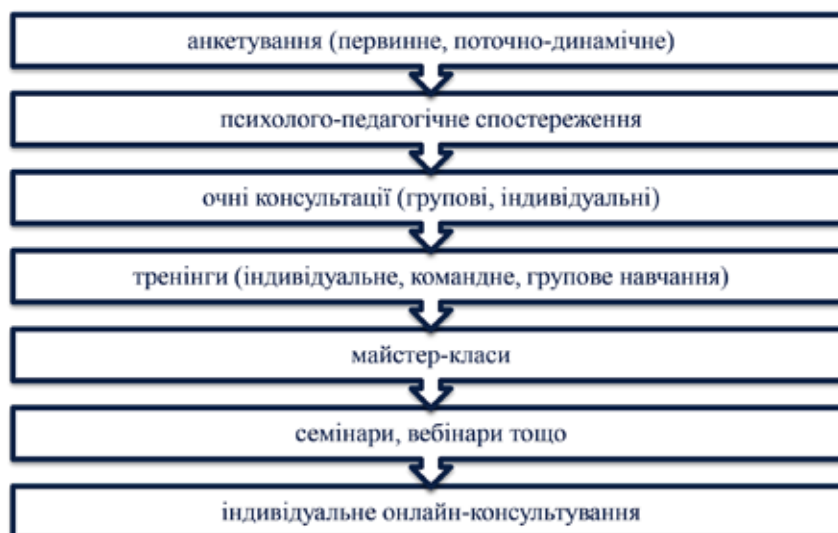


Рис. 4. Форми взаємодій фахівців із батьками



буває очним і заочним, але в нашій ситуації ми віддали перевагу заочному, яке позбавляє батьків дітей від прямого контакту з педагогом, дає необхідний час для осмислення питань і можливість спокійно і повно відповісти на них.

Нами використовувалося індивідуальне анкетування, коли опитували одного респондента (одну сім'ю / одного з батьків). Це дозволяє отримати більш достовірну інформацію, оскільки опитуваний у такій ситуації не орієнтується на думку інших респондентів або сформовану в цій ситуації переважну спільну думку.

З ростом популярності Інтернету дедалі більш затребуваним способом збору даних стає онлайн-анкетування, що значно спрощує загальну ситуацію з організацією анкетування і дає можливість респондентам знайти час для найбільш повних (точних) відповідей на поставлені запитання. Нами частково застосовувалася така дистанційна форма анкетування в тих випадках, коли у батьків дитини не було можливості зустрітися персонально з педагогом для проведення цієї процедури.

Якість одержуваної шляхом анкетування інформації багато в чому залежить від складених у ній питань. Насамперед питання не повинно бути двозначним, тобто припускати різні смисли. Кожне питання має бути спрямованим на певний предмет дослідження, виключаючи різні його трактування. Наприклад, можна запитати: «Ви любите дітей?», а можна поставити запитання більш вибірково: «Ви любите своїх дітей?». Ще точніше звучатиме питання: «Ви любите свого молодшого сина (із проблемами психомоторики) так само, як старшого (здорового) або менше / більше?».

Велике значення під час анкетування має ступінь достовірності (щирості) відповідей, яка безпосередньо залежить від двох основних факторів: ступеня довіри до

педагога, котрий здійснює анкетування, і ступеня дотримання педагогом професійної етики щодо нерозголошення отриманих даних. У зв'язку з цим метод анкетування можна вважати досить суб'єктивним, хоча він і дає значну інформацію про ситуацію у конкретній сім'ї.

Після анкетування необхідно скласти **психолого-педагогічний профіль сім'ї** відповідно до системного підходу (рис. 5).

Особливе стратегічне значення має пункт «розробка індивідуального плану роботи...», бо в ньому повинні бути передбачені такі основні положення:

1. Загальна багаторічна стратегія корекційних заходів щодо покращення психофізичного розвитку дитини з порушеннями психомоторики.
2. Координація взаємодії команди фахівців (медиків, педагогів, психологів, соціальних працівників).
3. Корекційна тактика в окремих напрямках психічної та фізичної реабілітації, зокрема в нормалізації постави як системного показника загального стану психомоторики.
4. Предметне-просторове забезпечення корекційного процесу необхідними матеріально-технічними умовами (обладнання фізкультурного залу, корекційного куточка, тренажери та індивідуальний фізкультурно-ігровий інвентар тощо).

Наступні напрями взаємодії педагога з родиною (спостереження за родиною та консультування) можна об'єднати, бо без отримування постійної потокової інформації про стан дитини та взаємини у родині не може бути консультацій і рекомендацій. Цей вид спостереження може бути реалізовано в таких формах, як:

А) **пряме спілкування** педагога з батьками дитини за умов закладу дошкільної освіти, реабілітаційного центру тощо (ця форма спостереження більш комфортна для батьків);

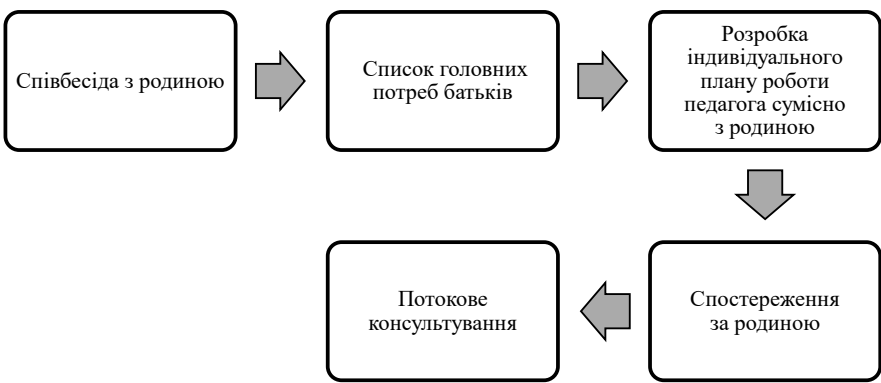


Рис. 5. Системний підхід до вирішення проблем сім'ї



Б) спілкування педагога з батьками **безпосередньо у них вдома** (ця форма спостереження не така комфортна для батьків, як попередня, але дозволяє педагогу більш об'єктивно оцінити стан взаємин у родині та загальну атмосферу, в якій перебуває дитина;

В) **посереднє спостереження** за допомогою опитування родичів дитини (дідуся, бабусі, дядька, тітки, брата або сестри) або сусідів, друзів дитини, близьких знайомих;

Г) **скрите педагогічне спостереження** за родиною (дитиною) за умов закладу дошкільної освіти та за місцем проживання (на вулиці, у дворі, на заняттях у секції або гуртку).

На основі отриманих у процесі педагогічних спостережень і безпосереднього спілкування з батьками та родичами дитини даних педагог консультує і навчає батьків дитини і саму дитину різних аспектів покращення стану психомоторики. Це можуть бути очні консультації тільки батьків у закладі дошкільної освіти. Те саме можна практикувати за присутності дитини (за умов дитячого садочка).

Гарно зарекомендувала себе така форма консультування родини, як одноденні (разові) семінари для батьків із конкретної проблеми психофізичного розвитку дітей. Наприклад, це можуть бути питання профілактики та корекції порушень постави у дітей нейрогенної, психогенної, комбінованої етіології або внаслідок педагогічної занедбаності. Семінари можуть бути і більш пролонгованими: протягом трьох днів або навіть тижня, але, виходячи із життєвих реалій, скороченими за часом.

У зв'язку з пандемією, спричиненою коронавірусом, актуальною стає дистанційна форма консультування онлайн. Це можуть бути телефонні консультації, консультації по Скайпу. Цікавою ми вважаємо таку форму, як вебінар, коли педагог за допомогою Інтернету має можливість дистанційно консультувати батьків дітей, котрі перебувають на самоізоляції у зв'язку із захворюванням або профілактично.

Більш практикоорієнтованими слід вважати такі форми консультування, як практичні тренінги та майстер-класи від провідних фахівців із того чи іншого напрямку педагогіки або психології, але вони все ж таки передбачають очне спілкування педагога і батьків.

Батькам, у яких діти з відхиленнями психомоторики мають порушення постави, слід зазначити такі напрями профілактики та корекції:

1. складання індивідуального плану корекційно-профілактичної роботи з дитиною;

2. забезпечення зовнішнього (предметно-просторового) оточення дитини;

3. оптимальний рухово-ігровий режим дитини впродовж дня;

4. комплексне використання різних засобів (фізичних вправ, гігієнічних факторів, сил природи).

Особливо актуальною вбачаємо проблему **предметно-просторового оточення** дитини за умов квартири або приватного будинку.

**Архітектоніка квартири або будинку**, в яких мешкає дитина. Зрозуміло, що простора квартира, в якій є багато вільного місця для рухово-ігрової діяльності, спонукатиме дитину до активного фізичного розвитку, виконання необхідного об'єму денних локомоцій і формування повноцінного м'язово-фасціального корсету, який надалі впливатиме на формування повноцінної постави у дитини. І, навпаки, тісна кімната, заставлена меблями та речами, не дає змоги дитині повноцінно рухатися і набирати необхідний потенціал денних локомоцій. М'язи у такої дитини будуть відносно слабкими, млявими, не матимуть необхідної для збереження оптимальної постави силової витривалості. Саме у таких дітей порушення постави можуть з'явитися раніше й у більшому числі випадків.

У цьому контексті нам здаються цікавими розробки окремих фахівців (Єфіменко, Мога) щодо використання феноменів простору у фізичній реабілітації дітей із порушеннями опорно-рухового апарату: йдеться про **динамічний простір** як автономно існуючу субстанцію. Автори мають на увазі не окреме існування простору від часу і руху – вони звертають увагу на первородну, корінну здатність простору спочатку бути самим собою незалежно від того, знаходяться в ньому предмети чи ні (за класичною концепцією І. Ньютона). Дослідники позначають дві дуальні крайнощі: з одного боку, має місце простір, щільно заповнений предметами (що сьогодні часто спостерігається у тренажерних залах і центрах фізичної реабілітації), а з іншого – абсолютно вільний простір. На їхню думку, саме відкритий, вільний простір відразу ж кличе дитину заповнити його порожнечу рухово-ігровими проявами.

**Оптимальний рухово-ігровий режим дитини впродовж дня** залежить від рівня її мотивації, що, у свою чергу, залежить від сформованості уваги.

Однією з ознак дітей із порушеннями психомоторики є зниження уваги не тільки до сторонніх людей, а й до своїх батьків. Є декілька моментів, які сприяють повертанню уваги дитини:



1. виділити фокус уваги дитини;
2. зайняти правильне місце для того, щоб дитина вас помітила;
3. усунути небажану «конкуренцію» з боку інших людей (родичів);
4. визначити зону соціального комфорту дитини;
5. приєднатися, дозволивши дитині бути провідною у занятті, яким вона займається (Роджерс та ін., 2016).

**Комплексне використання різних засобів (фізичних вправ, масажної гімнастики, гігієнічних факторів, сил природи).** Основними факторами, що впливають на організм дитини та системи її організму, є фізичні вправи, але комплексне використання разом з іншими факторами дозволяє більш ефективно сприяти рішенню профілактично-корекційних завдань.

**Фізичні вправи** – це рухові дії, спрямовані на вирішення завдань фізичного виховання, включаючи корекційні, зокрема із профілактики та подолання порушень постави у дітей раннього віку з порушеннями психомоторики. Кількість розроблених фізичних вправ (циклічних, ациклічних, динамічних, статичних, аеробних, анаеробних та ін.) велика. Вони різні за формою, змістом, спрямованістю.

**Масажна гімнастика** передбачає поєднання двох факторів, які впливають на організм дитини – фізичних вправ і масажних маніпуляцій. Використовується пасивно-активний підхід, що створює умови для більш ефективного фізичного розвитку дитини, профілактики та корекції рухових порушень у неї.

**Гігієнічні фактори** відіграють важливу роль у фізичному вихованні дітей, адже сприяють зміцненню здоров'я і підвищують ефект впливу фізичних вправ на організм, стимулюючи розвиток адаптивних властивостей. До них належать: особиста і громадська гігієна (чистота тіла, чистота місць занять, повітря і т. д.), дотримання загального режиму дня, режиму рухової активності, режиму харчування і сну.

**Природні сили** істотно впливають на заняття фізичними вправами. Вони підвищують функціональні можливості та працездатність організму, покращують обмінні процеси, збільшують пристосувальні та захисні функції дитини, мають величезне значення в загартовуванні та розвитку механізмів терморегуляції, можуть бути формою активного відпочинку і підвищення ефекту відновлення. У процесі фізичного виховання природні сили навколишнього середовища використовують за двома напрямками: як супутні фактори, які доповнюють ефект впливу фізичних вправ

на організм дітей, котрі займаються; як відносно самостійні засоби оздоровлення і загартовування організму (сонячні та повітряні ванни, водні процедури).

### Висновки

Виконане дослідження дозволяє зробити попередні висновки:

1. Проблема нормалізації стану психомоторики у дітей має вирішуватися комплексно, що передбачає не тільки консолідацію професійних дій фахівців із різних напрямів (медиків, педагогів, психологів), а й тісний їх зв'язок із родиною дитини, з її батьками.

2. Ця робота з координації дій педагогів і батьків має бути системною і передбачати такі етапи: анкетування батьків дитини, співбесіду з родиною, формулювання основних потреб родини, розробку індивідуальної програми профілактики та корекції порушень психомоторики конкретної дитини (включаючи порушення постави), педагогічне спостереження за родиною та різні форми очного та дистанційного консультування батьків і родичів дитини (дозовану допомогу за необхідності, фасилітацію).

3. Протягом констатувального педагогічного експерименту нами було апробовано різні варіанти консультування батьків дітей із порушеннями психомоторики. Найбільш вдалим слід вважати такі: очне консультування тільки батьків (без дитини) або батьків і дитини разом; дистанційну форму консультування батьків (за допомогою телефону, смартфона, іншого гаджета); онлайн-консультування на основі використання Інтернету (одноденні або пролонговані вебінари); очні семінари, тренінги з батьками та дітьми, майстер-класи від провідних фахівців із цієї або іншої галузі. Можливе успішне комбінування цих форм консультування у різних варіантах.

Перспективи подальших досліджень у напрямі взаємодії корекційних педагогів із родиною дитини з порушеннями психомоторики полягають у відпрацюванні найбільш оптимальних варіантів поєднання очних і дистанційних форм консультування родини за умов пандемії, спричиненої коронавірусом, і відповідних карантинних протидій.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков. Москва : Издательство Института Психотерапии, Издательство НГМА, 2000. 320 с.
2. Волкова Т.В., Прочухаева М.М. Организация инклюзивной образовательной среды в ДОО : учебно-методическое пособие. Москва : ТЦ Сфера, 2019. 112 с.



3. Качмарик Х.В. Особливості психологічного супроводу аутичних дітей у дошкільній установі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2015. 22 с.

4. Роджерс С.Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться / пер. с англ. В. Дегтяревой. Екатеринбург : Рама Пабблишинг, 2016. 416 с.

5. Сансон П. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми. Москва : Теревинф, 2006. 208 с.

6. Сатмари П. Дети с аутизмом. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 224 с.

7. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети / пер. с англ. Москва : Теревинф, 2007. 368 с.

8. Худоян С.С. Феномен детского аутизма с точки зрения онтогенетических закономерностей развития. *Психология и психотехника*. 2013. № 5 (56). С. 506–511.

#### REFERENCES

1. Antropov Yu.F., Shevchenko Yu.S. (2000). *Psyhosomaticheskiye rasstrojstva y patologicheskiye pryvychnye dejstviya u detej y podrostkov*. Moskva: Yzdatelstvo Ynstytuta Psyhoterapyy, Yzdatelstvo NGMA [in Russia].

2. Volkova T.V., Prochuxaeva M.M. (2019). *Organyzacyya ynklyuzyvnoj obrazovatelnoj sredy v DOO: Ucheb.-metod. posobyе*. Moskva: TCz Sfera [in Russia].

3. Kachmaryk Kh.V. (2015). *Osoblyvosti psyhologichnogo suprovodu autychnyh ditej u doshkilnij ustanovi: avtoref. dys. ... kand. psyhol. nauk: 19.00.08*. Kyiv [in Ukrainian].

4. Rodzhers S.Dzh., Douson Dzh., Vysmara L.A. (2016). *Denverskaya model rannego vmeshatelstva dlya detej s autyzmom: kak v processe povsednevnogo vzaymodejstviya nauchyt rebenka ygrat, obshhatsya y uchytsya* [per. s angl. V. Degtyarevoj]. Ekaterynburg: Rama Pablyshyng [in Russia].

5. Sanson P. (2006). *Psyhopedagogyka y autyzm: opyt raboty s detmy y vzroslymy*. Moskva: Terevynf [in Russia].

6. Satmary P. (2005). *Dety s autyzmom*. Sankt-Peterburg: Pyter [in Russia].

7. Selygman M., Darlyng R. (2007). *Obychnye semy, osobyе dety* [per. s angl.]. Moskva: Terevynf [in Russia].

8. Khudoyan S.S. (2013). *Fenomen detskogo autyzma s tochky zrenyya ontogenetycheskyh zakonornostej razvyya*. *Psychologyya y psyhotehnyka*. № 5 (56) [in Russia].

*Стаття надійшла до редакції 9.11.2020.  
The article was received 9 November 2020.*



УДК 378.018.43:004.773.7:81'243  
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-91-17>

## ОРГАНІЗАЦІЯ КУРСУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Денисенко Ілона Ігорівна,  
асистент кафедри романо-германської філології та перекладу  
*Білоцерківський національний аграрний університет*  
ilonadenysenko12@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-9769-4605

Тарасюк Анна Миколаївна,  
асистент кафедри романо-германської філології та перекладу  
*Білоцерківський національний аграрний університет*  
vikann@meta.ua  
orcid.org/0000-0003-0084-0248

Стаття присвячена одному з новітніх форматів навчання іноземної мови у вищій школі, яке ефективно доповнює заочну й очну форми навчання, – дистанційному навчанню. Автори підкреслюють, що якість і результативність дистанційного навчання іноземної мови у вищій школі головним чином залежать від того, наскільки ефективно організований курс; від педагогічної майстерності викладачів, які беруть участь у навчальному процесі; від якісного методичного контенту, що використовується.

Викладаються головні принципи дистанційного навчання іноземної мови у вищій школі, пропонуються засоби підвищення якості й результативності цього формату навчання, визначаються ключові концептуальні положення дистанційного навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі. У статті запропонована модель організації курсу дистанційного навчання іноземної мови майбутніх фахівців, описується система контролю та моніторингу знань за всіма видами мовленнєвої діяльності. Зазначається також, що самостійна робота в рамках дистанційного курсу з іноземної мови у вищій школі не повинна бути пасивною, а навпаки, студента слід залучати до активної пізнавальної діяльності, яка не обмежується придбанням іншомовних знань, а обов'язково передбачає їхнє практичне застосування; для розв'язання певних комунікативних завдань у рамках майбутньої професійної діяльності.

У статті зроблено висновки, що в процесі організації курсу дистанційного навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі потрібно враховувати окрім дидактичних характеристик і функцій мультимедійних засобів і телекомунікацій як технологічної основи навчання також і концептуальні тенденції дидактичної організації дистанційного навчання як компонента загальної сучасної освітньої системи. Окрім цього, необхідно брати до уваги специфічний характер навчання іноземних мов взагалі.

**Ключові слова:** вищій навчальний заклад, дистанційне навчання, мультимедійні засоби, самостійна робота, інформаційні й комунікативні технології, Інтернет, інтерактивна взаємодія.

## ORGANIZATION OF FOREIGN LANGUAGES DISTANCE LEARNING COURSE AT HIGH SCHOOL

Denysenko Ilona Ihorivna,  
Assistant at the Department of Romano-Germanic Philology and Translation  
*Bila Tserkva National Agrarian University*  
ilonadenysenko12@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-9769-4605

Tarasiuk Anna Mykolaivna,  
Assistant at the Department of Romano-Germanic Philology and Translation  
*Bila Tserkva National Agrarian University*  
vikann@meta.ua  
orcid.org/0000-0003-0084-0248

The article is devoted to one of the advanced formats of foreign language teaching at high school, which effectively complements extramural and full-time forms of education – distance learning. The author emphasizes that the quality and effectiveness of foreign languages distance learning at higher educational establishments



depends on effectively organized course; the pedagogical skills of teachers, participating in the educational process; the quality of applied methodical content.

The main principles of foreign languages distance learning in higher education has been covered, the means of improving the quality and effectiveness of this educational format has been proposed, the key conceptual regulations of foreign languages distance learning has been determined. The article proposes a model for organizing foreign languages distance learning course for future specialists, describes a system to control and monitor the knowledge of all types of speech activities. It is also noted that independent work in the foreign languages distance course at high school should not be passive, but on the contrary, the student should be involved in active cognitive activities, not limited to acquiring foreign language skills, but necessarily includes their practical application; to solve certain communicative tasks in the future professional activity.

The article concludes that in the process of organizing the foreign language distance learning course at high school, it is necessary to take into account not only the didactic characteristics and functions of multimedia and telecommunications as a technological basis, but also the conceptual trends of didactic distance learning as a component of modern education. In addition, it is necessary to take into account the specific nature of foreign language teaching in general.

**Key words:** *higher educational establishment, distance learning, multimedia means, independent work, information and communicative technologies, Internet, interactive engagement.*

### Вступ

Пандемія коронавірусної інфекції COVID-19 вплинула на всі без винятку системи освіти по всьому світу. Заклади вищої освіти України були змушені екстрено перейти на дистанційне навчання, що виявило ряд серйозних проблем, які вимагають негайного розв'язання стосовно організації освітнього процесу й формування вмінь швидко й адекватно реагувати на запити з боку теперішньої економічної та політичної ситуацій. Спостерігаються труднощі щодо функціонування глобальної мережі Інтернет, освоєння професорсько-викладацьким складом актуальних платформ, які доцільно застосовувати в процесі організації навчання, та, звичайно, складності виникають у студентів під час навчання в електронно-інформаційному освітньому середовищі.

### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Багато вчених і методистів розглядають дистанційне навчання як одну з найбільш результативних систем підготовки й постійної підтримки високого професійного рівня майбутніх фахівців. Технології дистанційного навчання розвиваються паралельно з удосконаленням технічних засобів і носіїв інформації, що змушує дослідників приділяти особливу увагу питанням теорії та практики дистанційного навчання (А.А. Андреев, Е.С. Полат, В.І. Солдаткін, А.В. Хуторський, М.С. Moore, G. Kearsley, В. Holmberg та інші).

Перші дослідження питання «навчання мов за підтримки комп'ютера» (CALL – Computer-Assisted Language Learning) належать до 60-их років минулого століття. На сучасному етапі теоретичні й практичні питання впровадження комп'ютерів у процес навчання іноземних мов розробляються в ергономічному й психолого-педагогічному аспектах (М.А. Акопова, Є. Енгланд, В.Я. Ляудіс, Є.І. Машбіц, Н.Ф. Тализіна

й інші); в технічному й програмно-інформаційному аспекті (В. Денінг, А.М. Довгялло, Е.С. Полат та інші); в лінгвометодичному й дидактичному аспектах (М.М. Кеннінг, А.Ю. Трутнев, Л.В. Турбіна, Дж. Хіггінс та інші). Питаннями щодо розвитку дистанційного навчання, його технологій і форм організації займаються західні вчені Майкл Мур, Ренді Гаррісон, Майра Бейнтон, а також вітчизняні теоретики навчання В.І. Гриценко, В.Н. Кухаренко, В.Н. Стефаненко, Б.І. Шуневич.

### 2. Методологія та методи

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу з теми, ми можемо зазначити, що за умови всього різноманіття підходів методика дистанційного навчання іноземної мови у вищій школі не отримала поки системного розгляду й заслуговує детального вивчення та подальшого розвитку. Найбільш важливими й мало розробленими ми вважаємо питання змісту й організації процесу дистанційного навчання іноземної мови в закладах вищої освіти (далі – ЗВО).

Мета статті – виділити головні принципи дистанційного навчання іноземної мови у вищій школі, запропонувати засоби підвищення якості й результативності цього формату навчання, визначити ключові концептуальні положення дистанційного навчання іноземної мови у ЗВО.

### 3. Результати та дискусії

У закладах вищої освіти дистанційне навчання – один із новітніх форматів навчання іноземної мови, яке ефективно доповнює заочну й очну форми навчання. За допомогою курсу дистанційного навчання майбутні фахівці мають можливість у зручний для них час, використовуючи свій персональний комп'ютер, вивчати навчальні матеріали, консультуватися з викладачем, проходити контрольні й екзаменаційні тести. У класичній моделі навчання викладач здійснює освітню діяльність, а в системі



дистанційного навчання за цю діяльність несе відповідальність, як правило, спеціально сформована структура (тьютори, системні адміністратори, адміністратори окремих систем). Вони надають студенту різноманітні ресурси ЗВО й контролюють його самостійну роботу, використовуючи навчальні засоби, комп'ютерні програми, але водночас викладач зберігає за собою провідну роль. Головним принципом дистанційного навчання вважається пряма інтерактивна взаємодія викладача зі студентом. Методика дистанційного навчання іноземної мови спрямована головним чином на забезпечення студентів зрозумілими, зручними заняттями в традиційній формі, які проводяться віртуально як Інтернет відеоконференції. Ефект очного заняття створюється через синхронну передачу відеозображення, міміки, звуку, графічної та слайдової інформації від викладача до студента й навпаки.

Результативність будь-якого виду дистанційного навчання іноземної мови залежить від ефективної взаємодії студентів і викладача; від педагогічних технологій, що використовуються в процесі викладання іноземної мови; від того, як використовуються методичні матеріали й ефективності зворотного зв'язку. Таким чином, якість і результативність дистанційного навчання іноземної мови у ЗВО головним чином залежать від того, наскільки ефективно організований курс; від педагогічної майстерності викладачів, які беруть участь у навчальному процесі; від якісного методичного контенту, що використовується.

Нині ЗВО по-різному технічно розв'язують проблему дистанційного навчання іноземної мови. Інформаційно-комунікативні технології надають фактично безмежні можливості щодо зберігання, обробки, розміщення та отримання інформації будь-якого змісту й кількості, не зважаючи на відстань. За таких обставин у системі дистанційного навчання іноземної мови студентів ключове місце займає педагогічна складова частина організації курсу. Тобто не лише відбір навчального матеріалу, а й його структурна організація та методи іншомовного навчання. Педагогічні технології – це цілеспрямована, методична діяльність викладача й студента, яка виконується задля досягнення ефективної реалізації навчальної мети. Вищезгадані технології представляють взаємозв'язок організаційних форм, методів і засобів навчання, а саме організацію когнітивної діяльності студентів. Прогресивні педагогічні технології, які необхідно застосовувати в процесі організації дистанційного курсу навчання іноземної мови сту-

дентів, містять: навчання в співробітництві (активне спілкування та співпрацю між студентами й викладачем), дискусії (на відміну від звичайної відповіді передбачають вільне вираження власної думки), рольові й ділові ігри (навчальні ігри, які орієнтовані на проблему, безпосередньо пов'язану з майбутньою професією, та дозволяють за допомогою драматизації сюжету інсценувати певні варіанти розв'язання проблем), ситуаційний аналіз (застосовується як елемент ділової гри або мозкового штурму; його метою виступає навчання використовувати набуті теоретичні знання на практиці й приймати зважене, оперативне рішення), метод проєктів (дидактичні цілі досягаються за допомогою детальної розробки проблеми, практичним результатом розв'язання якої буде конкретний продукт діяльності), кейс-технології (орієнтовані на формування здатності до самоаналізу й оцінювання дій інших учасників) (Калмыкова, 2015).

До інформаційних технологій ми відносимо ті, які необхідні для створення, зберігання, передачі навчальних матеріалів, а також для процесу організації та проведення дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційних технологій. Інформаційні технології можуть бути синхронними й асинхронними – системи підтримки й управління дистанційним навчанням (Content Management System), системи контролю навчання (Learning Management System), а також віртуальне навчальне середовище (Virtual Learning Environment). Синхронні технології в on-line режимі припускають одночасну участь у процесі навчання іноземної мови студентів і викладача, наприклад: web-Chat, ICQ, Skype, IRC (Internet Relay Chat), інтерактивне телебачення, телеконференції – Net Meeting, Telnet. Асинхронні технології, які застосовуються в off-line режимі, не вимагають одночасної участі студентів і викладача. Студент самостійно вибирає час і план заняття з іноземної мови. Такі технології містять: друковані навчальні матеріали, CD-ROM, аудіо й відео матеріали, електронну пошту, web-сторінки, FTP, web-форуми, телеконференції Usenet.

Відмінною особливістю ефективного електронного ресурсу є його інтерактивність, що розуміється як взаємодія учня з контентом, викладачем та іншими учнями, результатом якої виступає:

- самостійне конструювання знань на основі розуміння та інтерпретації навчального матеріалу, виходячи з власного (професійного) досвіду;
- багатоканальність та оперативність зворотного зв'язку як фактору підтримки





стійкої навчальної мотивації під час асинхронної та синхронної форм навчання;

- психологічний комфорт в умовах фізичної роз'єднаності учасників навчального процесу;

- удосконалення навичок мережевого спілкування як елемента «інформаційної культури особистості».

Електронний контент навчального курсу повинен містити теоретичний матеріал (навчальний і довідково-інформаційний), практичні завдання тренувального, проблемно орієнтованого, проектно-рольового характеру й методичні рекомендації щодо їх виконання, оцінні засоби, глосарій, чати, форуми, вікі, бази даних та анкети як інструменти активізації рефлексивного мислення студентів та організації їхньої спільної роботи.

Як правило, дистанційний курс містить вступний організаційно-інформаційний блок, тематичні розділи й розділи з матеріалами підсумкового контролю. У вступному розділі доцільно розміщувати інформацію, яка полегшить навігацію по всьому курсу: правила поведінки на курсі, його короткий огляд, інструкцію та відповіді на питання, які часто задаються в процесі роботи в навчальному середовищі Moodle, новинний форум і форум з питаннями за змістом курсу.

Тематичні розділи повинні мати уніфіковану структуру, але відрізнятися за кількістю та видами завдань залежно від обсягу самої теми й ступеня складності її засвоєння студентами. Подібна однотипна організація розділів полегшує відпрацювання та засвоєння іншомовного матеріалу, згрупованого в такі інформаційні блоки:

- тема й перелік компетенцій, які формуються в процесі її засвоєння;

- зміст розділу з коротким описом його структурних елементів і зазначенням рейтингової ваги кожного завдання в метричній шкалі розділу, яка служить інструментом самоаналізу, стимулює мотивацію студентів і вибудовування ними власної траєкторії засвоєння навчального модуля;

- форум для обговорення студентами питань, які вводять їх у проблематику тематичного розділу;

- модуль опитування, що дозволяє учасникам дистанційного навчального курсу оцінити ступінь популярності й / або актуальності тематики розглянутого розділу;

- елемент «Словник», що містить список актуальної термінології розділу для спільного опису в запропонованому форматі й інструкцію щодо внесення записів до зразка оформлення;

- лекційний модуль, утворений навчально-методичними матеріалами щодо ключо-

вих аспектів проблематики розділу у формі автентичного тексту, ілюстрованого за допомогою графіки, аудіо / відео й гіперпосилань на зовнішні ресурси у відкритому доступі, а також завданнями для самоперевірки з відповідями й коментарями;

- мультимедійний довідник із рекомендаціями щодо вдосконалення комунікативних навичок усної / писемної презентації та візуалізації предметно орієнтованої інформації у форматах есе, звіту, анотації, статті, доповіді, радіальної схеми, інтелект-карти, SWOT-аналізу;

- завдання репродуктивно-тренувального, проблемно-мовного або творчого характеру з методичними рекомендаціями щодо їх виконання та критеріями оцінки;

- елементи для вдосконалення навичок пошуку, відбору, аналітичної обробки й презентації інформації у формі гіпертекстового продукту за заданими параметрами відповідно до запропонованого шаблону (бази даних) або в межах зазначених рубрик (вікі) з метою спільного створення додаткового інформаційного ресурсу в рамках тематики розділу;

- підсумковий тест із питань закритого й відкритого (формат есе) типу, в тому числі з візуальною та аудитивною текстовою інформацією як ілюстрацією або стимулу для роздумів, як засобу поточного контролю засвоєння навчального матеріалу;

- елементи для консультування, організації та обговорення спільної роботи студентів (чат, відеоконференція);

- модулі «Зворотний зв'язок» та «Анкета» як інструменти розвитку ретроспективної рефлексії студентів із метою критичного аналізу результатів засвоєння ними тематичного блоку, а також коментарів і рекомендацій розробникам курсу щодо його вдосконалення.

Самостійна робота в рамках дистанційного курсу з іноземної мови у ЗВО не повинна бути пасивною, а навпаки, студента слід залучати до активної пізнавальної діяльності, яка не обмежується придбанням іншомовних знань, а обов'язково передбачає їхнє практичне застосування для розв'язання певних комунікативних завдань у рамках майбутньої професійної діяльності. Тому спільні міжнародні проекти зі студентами, для яких досліджувана мова є рідною, мають особливо високий результат. Організація контролю щодо того, як засвоюються знання та засоби пізнавальної діяльності, як студент вміє застосовувати отримані знання в певних ситуаціях, що безпосередньо пов'язані з його майбутньою спеціальністю, повинна бути систематичною та заснована на своєчасному



зворотному зв'язку, який вже міститься в самому навчальному матеріалі. Курс дистанційного навчання іноземної мови передбачає гнучке комбінування самостійної когнітивної діяльності студентів і різних інформаційних джерел, навчальних матеріалів, спеціально розроблених довідкових, додаткових матеріалів і постійної оперативної взаємодії з викладачем курсу дистанційного навчання, але не виключає роботу в групі з учасниками цього курсу, застосовуючи проблемні, дослідницькі, пошукові методи в процесі роботи над певними модулями курсу. Окрім цього, можливе проведення спільних телекомунікаційних проєктів з іноземними студентами (міжнародні проєкти), організація круглих столів, групових та індивідуальних презентацій, електронних телеконференцій, телемостів. З метою контролю ефективності дистанційного навчання іноземної мови доцільно використовувати спеціально призначені для цього Web-сторінки, які кожен студент або група студентів може організувати для себе. Такі сторінки істотно спрощують процес взаємодії студента і викладача в процесі дистанційного навчання. Оцінювання можна проводити у форматі презентацій, проєктів, творчих робіт, тестів.

Оскільки в основі предмета «іноземна мова» лежить практична діяльність, то насамперед необхідно надати кожному студенту досить практики в певному виді мовленнєвої діяльності. Вивчення іноземної мови, як визначається в роботах відомих методистів, буде найбільш результативним у разі врахування ключових положень:

1. Опора на слухомоторні навички вважається необхідним елементом у процесі навчання іншомовної мовленнєвої діяльності. Тому усні вправи – основа навчання усіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності. Отже, на дистанційному курсі з іноземної мови для майбутніх фахівців необхідно використовувати велику кількість якісної звукової основи як в мережевому форматі, так і CD-ROM.

2. Викладаючи іноземну мову, слід спиратися на рідну мову, оскільки це гарантує осмислене, а таким чином якісніше засвоєння нового матеріалу.

3. Процес вивчення іноземної мови слід організувати таким чином, щоб у свідомості студента сформувалася концепція мови.

Підтримка оптимального рівня навчальної мотивації протягом усього дистанційного курсу набуває особливої актуальності під час роботи в електронному освітньому середовищі з орієнтацією на автономність студента: актуальний мультимедійний автентичний контент, його інформаційна

насиченість, варіативність і можливості оперативного оновлення, раціональне адміністрування курсу, що передбачає насамперед дотримання студентами вимог своєчасного надання виконаних робіт (deadline), що сприяє ефективному плануванню часу й підтримці високої динаміки курсу. Таким чином, у процесі організації курсу дистанційного навчання іноземної мови у ЗВО потрібно враховувати окрім дидактичних характеристик і функцій мультимедійних засобів і телекомунікацій як технологічної основи навчання також і концептуальні тенденції дидактичної організації дистанційного навчання як компонента загальної сучасної освітньої системи. Окрім цього, необхідно брати до уваги специфічний характер навчання іноземних мов взагалі.

### Висновки

Очевидні переваги дистанційних освітніх технологій, пов'язаних із доступністю матеріалів, зручністю їх використання та можливостями організації свого навчального часу, не викликають сумнівів. Однак все ще залишаються нерозв'язаними питання щодо перевантаження інформацією на електронних освітніх ресурсах і контролю її якості, грамотної методичної організації, що відповідає цілям і задачам навчання і дотепер ще не має перевірених даних, які підтверджують підвищення якості навчання в разі використання дистанційних освітніх технологій в порівнянні з більш традиційними методами навчання. Важливим аспектом впровадження електронного навчання є готовність і здатність викладачів і студентів до нових методів і технологій навчання. Сучасний педагог має не лише опанувати новітні технології, але й змінити методику викладання, необхідно вивчити й розробити питання педагогічного дизайну, педагогіки в електронному навчанні на інституціональному й організаційно-технологічному рівнях.

Практичну діяльність студента слід організувати, керуючись принципами інтерактивності, тобто цією діяльністю повинен керувати досвідчений викладач. Процес навчання необхідно будувати так, щоб викладач міг регулярно протягом усього курсу дистанційного навчання здійснювати контроль, виправляти помилки, стежити за ходом навчання, регулювати й оцінювати роботу студентів. Слід встановити зовнішній зворотний зв'язок у процесі практичної групової діяльності, під час контактів із педагогом.

Таким чином, у процесі дистанційного навчання іноземної мови у ЗВО слід керуватися такими принципами:

1. Проводити відбір навчального іншомовного матеріалу, спираючись на завдання та цілі курсу.



2. Курс повинен мати насичений методичний і технологічний контент, наприклад, Web-сторінки, гіпертекстові технології, посилання на корисні ресурси – граматичний матеріал, довідковий матеріал з іноземної мови, словники за фахом та інше.

3. Необхідно організовано планувати роботу групи: розподіл студентів за групами, проведення аудіо й відеоконференцій, має бути присутня регулярна звітність, як індивідуальна, так і групова.

4. Необхідно встановити й постійно підтримувати позитивний емоційний фон у всій групі й у кожного студента окремо.

Також хотілося б відзначити, що граматна розробка дидактичних і технічних складових частин онлайн навчання іноземних мов у ЗВО, регулярний і професійний супровід студентів, їхня висока мотивація та наявність необхідного ряду технічних засобів навчання, а також електронних освітніх ресурсів зробить онлайн навчання іноземних мов конкурентною формою навчання, оскільки онлайн навчання має всі можливості навчати студентів всіх видів мовленнєвої діяльності, а також формувати комунікативну компетентність, що є головною метою навчання іноземних мов.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Калмыкова О.В. Онлайн-обучение – высшее образование для всех. *Перспективы развития информационных технологий* : сб. материалов XIX Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск, 2014. С. 115–119.

2. Фомина А.С. Учебное проектирование с применением Google Диск (Drive) в высшем учебном заведении. *Теория и практика общественного развития*. Москва, 2015. № 11. С. 281–289.

3. Фомина А.С. Некоторые вопросы применения ИКТ в учебном процессе вуза. *Педагогика и психология-2015* : сб. материалов междунар. науч. конф., 2-я сессия. Москва, 2015. С. 70–79.

4. Bates Т. *Technology, e-learning and distance education*. London : Routledge, 2005. 260 p.

5. Bryntseva O.V. Foreign languages as means of students' professional mobility development. *Педагогика формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наукових праць. Запоріжжя : КПУ, 2020. № 68. Т. 1. С. 212–216.

6. Fee K. *Delivering e-learning: a complete strategy for design, application and assessment*. London : Kogan Page. 208 p.

7. *Handbook of distance education* / Ed. M.G. Moore, W.G. Anderson. London : Lawrence Erlbaum Associates, 2008. P. 193–235, 349–367.

#### REFERENCES

1. Kalmykova, O.V. (2014). Onlayn-obuchenie – vysshee obrazovanie dlya vseh . *Perspektivy razvitiya informatsionnykh tehnolo-giy* : sb. materialov XIX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. pod obsch. red. S.S. Chernova. [‘Online Training - higher education for all’, Prospects of development of information technologies: Sat. Materials of XIX Intern. scientific and practical Conf.]. Novosibirsk, s. 115–119. [in Russian].

2. Fomina, A.S. (2015). *Uchebnoe proektirovanie s primeneniem Google Disk (Drive) v vysshem uchebnom zavedenii. Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya* [‘Study design using Google Drive in higher education’, Theory and Practice of Social Development] . Moscow, No. 11, s. 281–289. [in Russian].

3. Fomina, A.S. (2015). *Nekotorye voprosy primeneniya IKT v uchebnom protsesse vuza. Pedagogika i psihologiya-2015* : sb. materialov mezhdunar. nauch. konf., 2-ya sessiya. [‘Some questions of the use of ICT in the educational process of high school’, Pedagogy and Psychology 2015: Materials of Intern. scientific Conf., 2nd Session]. Moscow, s. 70–79. [in Russian].

4. Bates, T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. London: Routledge. [in English].

5. Bryntseva, O. V. (2020). Foreign languages as means of students' professional mobility development. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* : zb. nauk. pr. Zaporizhzhia : KPU, 2020. Vyp. 68. T. 1. С. 212–216. [in English].

6. Fee, K. (2009). *Delivering e-learning: a complete strategy for design, application and assessment*. London: Kogan Page. [in English].

7. *Handbook of distance education* / ed. M. G. Moore, W. G. Anderson. (2003) London: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. – P. 193–235, 349–367. [in English].

*Стаття надійшла до редакції 12.11.2020.  
The article was received 12 November 2020.*

Наукове видання

Збірник наукових праць

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск 91**

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *Кузнєцова Н.С.*

Формат 64x84/8. Гарнітура Pragmatica.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 14,42.  
Замов. № 1220/355. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а  
Телефон +38 (0552) 39 95 80, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08  
E-mail: [mailbox@helvetica.com.ua](mailto:mailbox@helvetica.com.ua)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.