

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 26

Заснований в 2007 році

Видається двічі на рік

Хмельницький – 2019

Засновники:

*Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

ISSN 2309-9127 (друкована версія)

ISSN 2313-8769 (Online)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації

серія КВ №20734-10534 ПР від 30.04.2014 р.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс»

*включено до переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»
(постанови Президії ВАК України від 09 квітня 2008 р. №2-05/4; від 18 листопада 2009 р. №1-05/5;
наказ МОН України від 06 березня 2015 р. № 261)*

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький, 2019. Вип. 26. 103 с.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання і профорієнтації учнів у закладах освіти та позашкільних установах, теорії та методики управління освітою, професійного становлення студентів, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, ступеневої педагогічної освіти тощо.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: *Шоробура І.М., заслужений діяч науки і техніки України, доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Заступник головного редактора: *Галус О.М., заслужений діяч науки і техніки України, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Відповідальний секретар: *Кришук Б.С., кандидат педагогічних наук, доцент, начальник наукового відділу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

Топузов О.М.	<i>доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки НАПН України;</i>
Савченко О.Я.	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, віце-президент НАПН України;</i>
Бібік Н.М.	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;</i>
Вашуленко М.С.	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;</i>
Євтух М.Б.	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;</i>
Бурда М.І.	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;</i>
Березівська Л.Д.	<i>доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;</i>
Берека В.Є.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Блощинський І.Г.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Васьківська Г.О.	<i>доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник;</i>
Гупан Н.М.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Дічек Н.П.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Зданевич Л.В.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Кліпа О.	<i>доктор філософії, професор (м.Сучава, Румунія);</i>
Пехота О.М.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Пустовіт Г.П.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Романишина Л.М.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Руснак І.С.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Самборський С.С.	<i>доктор психологічних наук, професор, Університет штату Каліфорнія (м.Сакраменто, США);</i>
Тордік Ю.	<i>доктор філософії, професор (м.Секешфегервар, Угорщина);</i>
Фаїне Домбі Аліса	<i>доктор хабілітований, професор (м.Сегед, Угорщина);</i>
Ящук І.П.	<i>доктор педагогічних наук, професор.</i>

Збірник включено до:

[DOAJ](#), [ERIH PLUS](#), [Index Copernicus](#), [ROAD](#), [Crossref](#), [WorldCat](#), [Google Scholar](#), [BASE](#),
[Ulrichsweb \(Ulrich's Periodicals Directory\)](#), [Polska Bibliografia Naukowa](#),
[Бібліометрика української науки](#), [Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського](#)

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол № 5 від 29 травня 2019 року)*

© Інститут педагогіки НАПН України, 2019

© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2019

© Ільїнський С.В. (обкладинка), 2019

Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 26

Founded in 2007

Published semi-yearly

Khmelnyskyi – 2019

Founders:

*Institute of Pedagogics of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy*

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

State Registration Certificate of Printed Massmedia
series KB №20734-10534 IIP of 30.04.2014

Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse»

*is inscribed to the list of scientific professional editions of Ukraine in the sphere «Pedagogical Sciences»
(decision of Presidium of the State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine of November 18, 2009
№1-05/5; order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 06 March 2015 № 261)*

Pedagogical Discourse: Collection of scientific papers. Khmelnytskyi, 2019. Issue 26. 103 p.

Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse» contains the articles of theoretical and experimental character on the topical problems of theory and history of pedagogics, school organization and management, methods of teaching, upbringing and career guidance of students in educational establishments and out-of-school institutions, theory and methods of education management, professional formation of students, pedagogical practice, comparative pedagogics, social pedagogics, multistage pedagogical education, etc.

EDITORIAL BOARD:

Editor in chief: *Shorobura I.M.*, honoured master of sciences and engineering of Ukraine, doctor of pedagogical sciences, professor, rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

Deputy editor in chief: *Halus O.M.*, honoured master of sciences and engineering of Ukraine, doctor of pedagogical sciences, professor, pro-rector for research of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

Executive editor: *Kryshchuk B.S.*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, chief of the research department of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

MEMBERS OF EDITORIAL COUNCIL:

- Topuzov O.M.** *doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Institute of Pedagogics of the NAPS of Ukraine;*
- Savchenko O.Ya.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine, Vice President of the NAPS of Ukraine;*
- Bibik N.M.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
- Vashulenko M.S.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
- Yevtukh M.B.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
- Burda M.I.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
- Berezivska L.D.** *doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the NAPS of Ukraine;*
- Bereka V.Ye.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Bloshchynskyi I.H.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Vaskivska H.O.** *doctor of pedagogical sciences, senior research worker;*
- Hupan N.M.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Dichek N.P.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Zdanevych L.V.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Klipa O.** *doctor of philosophy, professor (Suceava, Romania);*
- Piekhota O.M.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Pustovit H.P.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Romanyshyna L.M.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Rusnak I.S.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Samborskyi S.S.** *doctor of psychology, professor, California State University (Sacramento, USA);*
- Tordik Y.** *doctor of philosophy (Szekesfehervar, Hungary);*
- Fáyne Dombi Alice** *doctor habilitowany, professor (Szeged, Hungary)*
- Yashchuk I.P.** *doctor of pedagogical sciences, professor.*

The collection is listed in:

[DOAJ](#), [ERIH PLUS](#), [Index Copernicus](#), [ROAD](#), [Crossref](#), [WorldCat](#), [Google Scholar](#), [BASE](#), [Ulrichsweb \(Ulrich's Periodicals Directory\)](#), [Polska Bibliografia Naukowa](#), [Бібліометрика української науки](#), [Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського](#)

*Recommended for publication by the decision of the Scientific Board
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(protocol № 5 of May 29, 2019)*

© Institute of Pedagogics of the National Academy of
Pedagogical Sciences of Ukraine, 2019

© Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, 2019

© Ilinskyi S.V. (cover), 2019

ЗМІСТ

ЮРІЙ МОСЕЙЧУК, ЯКОБ МІГАЙ-РАДУ, ОЛЕНА МОРОЗ <i>Сформованість інформаційно-пізнавального компоненту культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури та шляхи його вдосконалення.....</i>	7–13
НІНА НІКОЛЬСЬКА <i>Білінгвальна освіта школярів як предмет дослідження вітчизняних учених.....</i>	14–18
ОЛЕКСАНДР ВОЗНЮК, ЛАРИСА ЗДАНЕВИЧ <i>Застосування системної та синергетичної парадигми управління соціально-економічними, освітніми процесами в Україні.....</i>	19–26
АНДРІЙ БАЛЕНДР <i>Гармонізація загальноєвропейських стандартів підготовки фахівців з охорони кордону: український досвід.....</i>	27–31
ГАЛИНА ЛИСАК, ОЛЕНА МАРТИНЮК <i>Навчання студентів закладів вищої освіти усного англomовного монологічного мовлення.....</i>	32–37
ОКСАНА ВАШАК, ЛЮДМИЛА МАРТИРОСЯН <i>Формування професійно-педагогічного іміджу працівників вищої школи.....</i>	38–43
МАРИНА КАБАНЕЦЬ <i>Форми залучення обдарованих школярів до науково-дослідницької роботи у східноукраїнському регіоні (кінець ХХ – початок ХХІ ст.).....</i>	44–49
ЛІЛІЯ ТКАЧ <i>Педагогічні умови практичної підготовки майбутніх техніків-технологів зі спеціальності «Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів».....</i>	50–59
ОЛЬГА НАГОРНА <i>Завершення навчання на спеціалізованій магістерській програмі з міжнародного арбітражу як невід'ємний етап у професійній підготовці майбутніх арбітражних суддів.....</i>	60–63
НАТАЛІЯ ПЕДОРЕНКО <i>Експериментальна перевірка ефективності формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер.....</i>	64–68
ЛЮДМИЛА ЗАГОРОДНЯ <i>Формування готовності магістрів до забезпечення управління якістю освітнього процесу в закладі дошкільної освіти під час вивчення фахових дисциплін.....</i>	69–76
ВІКТОРІЯ ГРИНЬКО <i>Формування цифрової компетентності майбутніх учителів під час реалізації навчально-дослідницького проекту.....</i>	77–84
АЛЬОНА КОЛОМІЄЦЬ, ВІТАЛІЙ КЛОЧКО, ОЛЕНА СТАХОВА <i>Професійно-орієнтовані задачі як компонент фундаментальної математичної підготовки студентів технічних університетів та коледжів.....</i>	85–93
ВИХРУЩ ВІРА <i>Організація та управління системою освіти у Грецькій республіці.....</i>	94–101

CONTENT

YURII MOSEICHUK, JACOB MIHAI-RADU, OLENA MOROZ <i>Formedness of Informational-Cognitive Component of Health Culture of the Future Teachers of Physical Culture and the Ways of its Improvement.....</i>	7–13
NINA NIKOLSKA <i>Bilingual Education of Schoolchildren as a Subject of Research of Native Scientists.....</i>	14–18
ALEXANDER VOZNYUK, LARYSA ZDANEVYCH <i>Application of System and Synergetic Paradigm of Management of Social-Economic, Educational Processes in Ukraine.....</i>	19–26
ANDRII BALENDR <i>Harmonization of the All-European Standards for the Border Guards Training: Ukrainian Experience.....</i>	27–31
HALYNA LYSAK, OLENA MARTYNYUK <i>Teaching Students of Higher Educational Institutions Oral Monologue Speech in English.....</i>	32–37
OKSANA VASHAK, LUDMILA MARTIROSYAN <i>Formation of Professional-Pedagogical Image of Teachers of Higher Educational Establishments.....</i>	38–43
MARYNA KABANETS <i>Forms of Involvement of Gifted Students in Research Work in the East Ukrainian Region (End of the 20th – Beginning of the 21st Century).....</i>	44–49
LILIIA TKACH <i>Pedagogical Conditions of Practical Training of Future Technician-Technologist in the Specialty «Production of Bread, Confectionery, Pasta and Food Concentrates».....</i>	50–59
OLHA NAHORNА <i>Completion of a Specialized Master’s Programme (LLM) in International Arbitration as an Integral Part of the Professional Training of Future Arbitrators.....</i>	60–63
NATALIA PEDORENKO <i>Experimental Review of the Efficiency of the Cultural Compatibility Formation of Future Medical Nurses.....</i>	64–68
LIUDMYLA ZAHORODNIA <i>Masters’ Readiness Formation to Ensuring the Educational Process Quality in the Preschool Educational Institutions in the Process of Professional Disciplines Studying.....</i>	69–76
VICTORIIA HRYNKO <i>Developing Future Teachers’ Digital Competence While Performing Learning and Research Project.....</i>	77–84
ALYONA KOLOMIETS, VITALIY KLOCHKO, OLENA STAHOVA <i>Professionally-Oriented Tasks as a Component of Fundamental Mathematical Training of Students of Technical Universities and Colleges.....</i>	85–93
VIRA VYKHRUSHCH <i>Organization and Education System Management in the Hellenic Republic.....</i>	94–101

УДК 373.091.12.011.3-051

UDC 373.091.12.011.3-051

DOI: 10.31475/ped.dys.2019.26.01

ЮРІЙ МОСЕЙЧУК,

*доктор педагогічних наук, доцент
(Україна, Чернівці, Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича,
вул. Коцюбинського, 2)*

YURIY MOSEICHUK,

*doctor of pedagogical sciences, associate professor
(Ukraine, Chernivtsi city, Chernivtsi Yuri Fedkovych National University,
Kotsiubynskoho Str., 2)*

ORCID: 0000-0002-2457-6552

ЯКОБ МІГАЙ-РАДУ,

*доктор філософії
(Румунія, Ясси, Яський університет імені А.Й.Кузи)*

JACOB MIHAI-RADU,

*lecturer PhD
(Romania, Iasi city, «Alexandru Ioan Cuza» University of Iasi)*

ORCID: 0000-0001-8087-5066

ОЛЕНА МОРОЗ,

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент
(Україна, Чернівці, Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича,
вул. Коцюбинського, 2)*

OLENA MOROZ,

*candidate of sciences in physical education and sport, associate professor
(Ukraine, Chernivtsi city, Chernivtsi Yuri Fedkovych National University,
Kotsiubynskoho Str., 2)*

ORCID: 0000-0003-4142-2712

Сформованість інформаційно-пізнавального компоненту культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури та шляхи його вдосконалення

Formedness of Informational-Cognitive Component of Health Culture of the Future Teachers of Physical Culture and the Ways of its Improvement

У статті представлена характеристика інформаційно-пізнавального компоненту культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури. Охарактеризовано результати сформованості показників (повнота знань про культуру здоров'я та рівень загального світогляду) цього компоненту на констатувальному етапі дослідження. Головна увага зосереджена на висвітленні практичних механізмів вдосконалення інформаційно-пізнавального компоненту культури здоров'я шляхом міждисциплінарної інтеграції знань у процесі неперервної професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти.

Ключові слова: *культура здоров'я, майбутні учителі фізичної культури, інформаційно-пізнавальний компонент, міждисциплінарна інтеграція.*

During the professional training of the future teachers of physical culture in higher education institutions it is necessary to form an appropriate level of health culture. It will give a possibility for the future teachers to competently carry out their professional activities, be an example for the pursuit of health. We consider components as the most significant parts of the culture of health, which fully reflect its content and characterize its features. The health culture is considered through the unity and interrelation between the motivational-value, informative-cognitive, organizational-activity, personal-emotional and reflexive-evaluation components. The article presents a thorough description of the informational-cognitive component of the health culture of the future teachers of physical culture. The results of monitoring on the formation of indicators (completeness of knowledge about the culture of health and the level of general outlook) of this component at the research stage have been described. The

completeness of knowledge about the culture of health has been tested on the basis of two methods – comprehensive survey and methodology «Unfinished sentences». Written work allowed covering all areas of activity of the future teachers of physical culture. The object of evaluation was a set of acquired knowledge, a formed system of professional competencies. Monitoring has shown that the health culture of students is spontaneous, and therefore only one fifth of respondents has a high (creative) level, while 2/3 of respondents have an average (basic) level.

The main focus is on highlighting practical mechanisms for improving the informational-cognitive component of health culture through interdisciplinary integration of knowledge. It is advisable to carry out the rapprochement of related disciplines, due to their convergence. We should implement the integration of compulsory examination and postgraduate disciplines in the bachelor's degree and the subjects of professional and practical training in the undergraduate and magistracy. Based on the principles of interdisciplinary integration, it is advisable to coordinate the curricula of teaching disciplines in order to avoid repetitions, as well as to substantially improve the methodological support.

Key words: *health culture, future teachers of physical culture, informational-cognitive component, interdisciplinary integration.*

Вступ / Introduction. Нині професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури повинна носити випереджувальний характер у закладах вищої освіти (ЗВО). Нормативна база професійної підготовки педагогічних кадрів має здійснюватися з урахуванням положень Загальнодержавної програми «Здоров'я 2020: український вимір» на 2012–2020 роки (2011 р.), наказу МОН України «Про затвердження плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2020 року» (№ 612 від 2007 р.). Формування культури здоров'я розглядаємо у якості вагомого інструменту для підвищення професіоналізму майбутнього педагога, що виступає у якості важливого чинника, який активізує особистісний та професійний розвиток. У зазначеному контексті дослідження компонентного складу культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури є доволі перспективним, адже створює позитивний імідж та дозволяє якісно і професійно виконувати свої обов'язки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що культури здоров'я майбутнього педагога, що реалізовуватиме фізичне виховання має інтегративну сутність, а її структурна характеристика не отримала у наукових дослідженнях достатнього повного висвітлення. У поняттєво-термінологічному трактуванні наукової категорії «компоненти» за основу було взято визначення із тлумачного словника української мови, де цей термін розглядається як «складова частина чого-небудь; складник» (Новий тлумачний словник української мови, 2008). Тобто «компоненти» розглядаємо у якості найбільш значимих складників культури здоров'я, що відображають її зміст та характеризують особливості її формування у студентів.

Відзначимо, що у контексті виокремлення компонентів культури здоров'я не вироблено єдиного наукового бачення. Першочерговим завданням є доцільність вивчення компонентно-структурного складу, а тому необхідно зупинитися на розгляді *компонентів*, які буде покладено в основу процесу формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури (Мосейчук Ю., 2018).

Зокрема, О. Завальнюк визначила три компоненти культури здоров'я: «гуманістичні ціннісні орієнтації та ідеали, які дозволяють орієнтуватися особистості в широкому спектрі цінностей та формувати на цій основі відповідне ставлення до навколишнього світу; знання духовного, психічного та фізичного аспектів здоров'я людини; володіння оздоровчими технологіями для формування, збереження й зміцнення свого здоров'я та здоров'я майбутніх вихованців» (Завальнюк О., 2007). У статті В. Лободи наголошено на когнітивному, операційно-практичному, творчому та мотиваційно-ціннісному компонентах (Лобода В., 2016). Схожі думки декларують Є. Конькіна, Н. Малярчук, С. Лебедченко, П. Петриця та Г. Фалик. З'ясовано, що в наукових публікаціях Г. Безверхньої, Т. Галенко, С. Гобушиної, Є. Жданової, В. Козігон та О. Соколенка вмотивовано позицію про необхідність п'ятих компонентів. Зокрема, В. Козігон виокремлює: мотивацію до здорового способу життя; мотивацію до інноваційної діяльності у сфері здоров'я; професійну компетентність у сфері збереження здоров'я і організації здорового способу життя; здоров'язбережувальну поведінку та стиль життя; ціннісне ставлення до свого здоров'я (Козігон В., 2012). У публікаціях В. Бабича, Ю. Драгнева та Л. Дудорової зроблено акцент на виокремленні від шести до дев'яти компонентів. Таким чином, проведений аналіз досліджень доводить багатовимірність культури здоров'я. Семантичний аналіз показав, що зміст та характеристика компонентів, найчастіше, носить фрагментарний характер, у той час як цілісна сутність феномену «культура здоров'я майбутніх учителів фізичної культури» залишається поза увагою наукової спільноти. У зазначеному контексті було прийнято рішення про вироблення власної позиції.

Мета та завдання / Aim and Tasks. У своїй публікації ми насамперед, прагнули дослідити сутність дослідженні компонентного складу культури здоров'я. Основні *завдання*: 1) здійснити загальний компонентно-структурний аналіз культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури; 2) дослідити стан сформованості інформаційно-пізнавального компоненту культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури та проаналізувати отримані результати; 3) визначити найбільш перспективні шляхи вдосконалення інформаційно-пізнавального компоненту культури здоров'я у студентів спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура).

Методи / Methods. Під час дослідження проблеми було використано такі методи:

– *теоретичні*: метод концептуально-порівняльного аналізу, метод системно-структурного аналізу, педагогічного моделювання, узагальнення емпіричного матеріалу з проблем підготовки МУФК;

– *емпіричні*: педагогічне спостереження, опитування, бесіда, анкетування, тестування, метод експертних оцінок, психодіагностичні методики для визначення, стану сформованості компонентів КЗ у МУФК;

Діагностика результативності проведеного дослідження здійснювалася за допомогою методик: «незакінчених речень, продовжених фраз» для визначення ступеня обізнаності студентів щодо сутності культури здоров'я та письмової роботи «для оцінювання загального світогляду майбутніх учителів фізичної культури».

Моніторингове дослідження було організовано на базі таких ЗВО: Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Херсонського державного університету. Усього у дослідженні було задіяно 106 магістрантів та 596 бакалаврів стаціонарної та заочної форми навчання, що здобувають спеціальність 014.11 Середня освіта (фізична культура) та 43 викладачі.

Результати / Results. На основі аргументів, що представлені у публікаціях науковців (Мосейчук Ю., 2018; Завальнюк О., 2007; Лобода В., 2016; Козігон В., 2012) культуру здоров'я розглядаємо як вагому складову, що виявляється через сформованість внутрішніх мотивів і ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя, яка передбачає оволодіння теоретичними знаннями та охоплює систему практичних умінь і навичок щодо дотримання здоров'язберігаючих технологій, базується на професійних і особистісних якостей та рефлексії своєї життєдіяльності. Виходячи із задекларованого, у її структурі виокремлюємо мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, організаційно-діяльнісний, особистісно-емоційний, рефлексивно-оцінювальний компоненти.

У нашому розумінні інформаційно-пізнавальний компонент виражає ступінь оволодіння студентами науково-методичними основами теоретичних знань в сфері культури здоров'я, а також рівень теоретичних знань з питань здоров'язберезувальної педагогіки та використання їх під час організації фізичного виховання. Вважаємо, що сучасний учитель не може успішно вирішувати професійні завдання, які стоять перед ним не володіючи необхідними знаннями про способи, засоби і технології ефективного вирішення необхідних завдань. Виокремлюючи інформаційно-пізнавальний компонент, до уваги було взято те, що учитель повинен відповідати за знання специфіки та структури здоров'язберігаючих технологій, принципів та засобів їх формування. Цей компонент виконує пізнавальну (оволодіння валеологічними знаннями) і нормативну (закріплення соціальних норм здоров'я) функції, адже виражає рівень теоретичних знань студентів у таких питаннях, як: організація фізичного виховання, відсутність шкідливих звичок, раціональне харчування, дотримання гігієнічних правил, науково-обґрунтоване чергування праці та відпочинку, фізична активність, самоосвіта.

У практичному контексті для більш ґрунтовнішого дослідження стану сформованості інформаційно-пізнавального компоненту культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури доцільно визначити показники. Як доводить Є. Кочерга, показник – «це конкретний вимірник критерію, що робить його доступним для спостереження, обліку й фіксування» (Кочерга Є., 2016). Тобто показник виступає конкретним вимірювачем та робить його доступним для спостереження і вимірювання. У публікації О. Ахвердова та В. Магіна визначено, що показники повинні відображати наскільки особистість усвідомлює культуру здоров'я (Ахвердова О., Магин В., 2002). Показник ми розуміємо як операційну характеристику, що відображає властивості та зв'язки і виступає реальним інструментом для виміру стану сформованості культури здоров'я. Вважаємо, що чіткий перелік показників дозволить об'єктивно оцінити сформованість компоненту. У спектр показників інформаційно-пізнавального компоненту включено: повноту знань про культуру здоров'я та рівень загального світогляду.

З метою вивчення стану сформованості культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури було проведено моніторингове дослідження, що розглядається як є система збору, зберігання, обробки та поширення інформації, що забезпечує прогнозування заходів щодо її вдосконалення. Ми виходили з тих міркувань, що моніторинг є засобом, що дозволяє комплексно з'ясувати стан професійної підготовки студентів, а також є інтегральним джерелом прогностичної, інформаційної, аналітичної та управлінської функцій у ЗВО. Завдяки «спеціальному інструментарію, що передбачає моніторингове дослідження можна виміряти та оцінити якісні характеристики» (Ярошук Л., 2016).

Зазначимо, що з технічної точки зору кожен із показників ми оцінювали методом експертної оцінки (у складі експертної групи 3 досвідчених викладачі) за чотирьохбальною системою: 5 балів – високий рівень сформованості – показник виражений яскраво, виявляється систематично у всіх діях студентів і за різних обставин; 4 бали – достатній рівень сформованості – показник виражений посередньо, помітні незначні відхилення; 3 бали – середній рівень сформованості – показник можна зафіксувати, але його важко виявити в усіх діях студентів, спостерігаються значні відхилення, хоча студент і знає сутність вимог; 2 бали – низький рівень сформованості – спостерігається негативна спрямованість, незважаючи на те, що студент розуміє вимоги.

Рівень сформованості повноти знань про культуру здоров'я перевірявся на основі двох методик – комплексного опитування та методики «Незакінчені речення». За першою методикою з'ясовано, що 220 (31,34 %) студентів вважають культуру здоров'я важливим чинником професіоналізму, уміють збільшувати свою рухову активність, коригувати власну масу тіла, правильно харчуватися, адекватно реагують на стрес; 176 (25,07 %) опитаних трактують культуру здоров'я як високий рівень підготовленості з питань організації фізичної культури; для 172 (24,50 %) її сутність пов'язана лише з умінням зберегти здоров'я – у них знання на середньому рівні; 134 (19,09 %) опитаних стверджують, що культура здоров'я опосередковано потрібна для того, щоб відповідати вимогам професії – низький рівень. На основі другої методики студентам було запропоновано продовжити такі речення: «Культура здоров'я – це ...», «Сформована культура здоров'я потрібна для того, щоб ...», «Для того, щоб ефективно формувати у своїх вихованців високий рівень культури здоров'я, майбутній учитель фізичної культури повинен знати...», «Про сформованість культури здоров'я свідчить...», «Основні складові культури здоров'я охоплюють...». Для оцінки відповідей було використано 4-бальну шкалу: 2 бал – лише загальні фрази, 3 бали – неповна відповідь, 4 бали – правильна та недостатньо обґрунтована відповідь, 5 балів – повна обґрунтована відповідь. Студенти мали змогу набрати від 10 до 25 балів. У тому разі, коли МУФК набирали від 10 до 14 балів, їх зараховували до групи з низьким рівнем, якщо від 15 до 18 – до середнього рівня, якщо від 19 до 22 – до достатнього, а якщо від 23 до 25 – то до високого. Повнота відповідей представлена у табл. 1.

Таблиця 1

Обізнаність студентів про культуру здоров'я

№	Запитання й якість відповідей	Кількісні результати
1	<i>Дали визначення поняття «Культура здоров'я»:</i> – повна обґрунтована відповідь – правильна та недостатньо обґрунтована відповідь – неповна, часткова відповідь – лише загальні фрази та допустили серйозні помилки	79 (11,25 %) 274 (39,03 %) 322 (45,87 %) 27 (3,85 %)
2	<i>Пояснили для чого потрібна культура здоров'я учителю:</i> – повна обґрунтована відповідь – правильна та недостатньо обґрунтована відповідь – неповна, часткова відповідь – лише загальні фрази та допустили серйозні помилки	84 (11,97 %) 203 (28,92 %) 352 (50,14 %) 63 (8,97 %)
3	<i>Пояснили, що повинен знати учитель для того, щоб формувати у вихованців культуру здоров'я:</i> – повна обґрунтована відповідь – правильна та недостатньо обґрунтована відповідь – неповна, часткова відповідь – лише загальні фрази та допустили серйозні помилки	92 (13,1 %) 221 (31,48 %) 354 (50,43 %) 35 (4,99 %)

4	Обґрунтували, які чинники свідчать про сформованість культури здоров'я: – повна обґрунтована відповідь – правильна та недостатньо обґрунтована відповідь – неповна, часткова відповідь – лише загальні фрази та допустили серйозні помилки	83 (11,83 %) 220 (31,34 %) 361 (51,42 %) 38 (5,41 %)
5	Назвали основні складники культури здоров'я: – повна обґрунтована відповідь – правильна та недостатньо обґрунтована відповідь – неповна, часткова відповідь – лише загальні фрази та допустили серйозні помилки	90 (12,82 %) 241 (34,33 %) 340 (48,43 %) 31 (4,42 %)
ЗАГАЛЬНІ РЕЗУЛЬТАТИ – повна обґрунтована відповідь – правильна та недостатньо обґрунтована відповідь – неповна, часткова відповідь – лише загальні фрази та допустили серйозні помилки		85 (12,11 %) 232 (33,05 %) 346 (49,29 %) 39 (5,55 %)

Отримані результати відповідей за методикою «Незакінчені речення» дозволили з'ясувати, що лише 85 (12,11 %) опитаних дали повні та обґрунтовані відповіді; 232 (33,05 %) студенти відповіли правильно, однак не повною мірою обґрунтували свою позицію, відповіді 346 (49,29 %) респондентів були неповними, а 39 (5,55 %) написали лише загальні фрази, або допустили серйозні помилки та грубі неточності.

Письмова робота передбачала виконання комплексу кваліфікаційних завдань і розглядалася нами як найбільш адекватна форма для об'єктивного визначення рівня якості освітньої та професійної підготовки випускників та дозволяла встановити загальний світогляд. Засобами оцінювання рівня здобутих професійних знань та ступеня сформованості професійних компетентностей були теоретичні питання та практичні ситуативні комплексні завдання з таких профільюючих дисциплін, як: «Теорія і методика фізичного виховання»; «Методика викладання предмета «Основи здоров'я»; «Медико-біологічні основи фізичної культури»; «Педагогіка». Письмове опитування ми спрямували на вирішення таких завдань, як: перевірити якість засвоєння навчальних курсів; виявити здібності до педагогічного мислення, творчого підходу до питань, які вивчають дані дисципліни; перевірити рівень оволодіння педагогічною технологією та професійною майстерністю щодо використання вивчених дисциплін. Письмова робота дала можливість охопити всі напрямки діяльності майбутніх учителів фізичної культури. Об'єктом оцінювання була сукупність здобутих знань, сформованої системи професійних компетентностей. Оцінювання відповідей здійснювалося на основі принципів об'єктивності, комплексності та компетентнісного підходу. Так, було з'ясовано, що 82 (11,68 %) студенти міцно засвоїли теоретичний матеріал, глибоко і всебічно знають зміст навчальних дисциплін, володіють широким світоглядом, логічно мислять і будують відповіді, вільно використовують набуті теоретичні знання, висловлюють своє ставлення до тих чи інших проблем. Більшій частині майбутніх учителів (349 (49,72 %)) отримала оцінки в діапазоні від 74 до 69 балів, що відповідає середньому рівні. Тоді як 213 (30,34 %) студентів оцінені оцінками від 89 до 75 балів, що відповідає достатньому рівню сформованого світогляду по своїй спеціальності. 58 респонденти отримали оцінки в діапазоні від 68 до 60 балів, що відповідає низькому рівню.

Отже, запропонований діагностичний інструментарій дозволив констатувати, що узагальнені показники стану сформованості інформаційно-пізнавального компоненту культури здоров'я у 207 (29,49 %) студентів перебувають на достатньому рівні; у 289 (41,17 %) на середньому рівні, тоді як високий рівень встановлено лише у 129 (18,38 %) респондентів, а низький у 77 (10,97 %) майбутніх учителів. Такі результати вважаємо доволі посередніми, тому ми зайнялися пошуком реальних шляхів, які б сприяли вдосконаленню.

Обговорення / Discussion. Насамперед відзначимо, що з практичної позиції процес формування культури здоров'я постійно удосконалюється, проте у відношенні технологізації даного процесу і специфіки можливостей міждисциплінарної інтеграції ця проблема повністю не вирішена. Саме це протиріччя покладено в основу міждисциплінарної інтеграції теоретичної інформації для якісного формування інформаційно-пізнавального компоненту. Як аргументовано доводять А. Сулима та Т. Кравчук однією з найважливіших задач професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах ЗВО є формування і закріплення орієнтації студентів на збереження здоров'я й прищеплення навичок щодо розширення теоретичних знань під час формування культури здоров'я у студентському віці (Сулима А., Кравчук Т., 2010). Для підтвердження вагомості міждисциплінарної інтеграції наведемо ще деякі конкретні аргументи. До прикладу, як

доводить Р. Узянбаєва інтенсифікація навчального процесу, зростаючі темпи освітнього процесу, нераціональний режим праці та відпочинку, перевантаження в процесі пізнавальної діяльності призводять до нервово-психічних зривів та спричиняють виникнення соматичних захворювань (Узянбаєва Р., 2007). Ці факти переконливо доводять вагомість міждисциплінарної інтеграції усіх теоретичних знань про культуру здоров'я та обґрунтовують необхідність розробки практичних шляхів її формування.

З нашої точки зору саме міждисциплінарна інтеграція забезпечить глибоке проникнення студентів у змістові основи культури здоров'я, сприятиме ефективній систематизації теоретичних знань та дозволить здійснити вдосконалення змісту освітнього процесу. Для міждисциплінарної інтеграції найбільш вагомим є постулат про досягнення загальної гармонії та узгодженості між теоретичною інформацією усіх навчальних дисциплін, які прямо та опосередковано впливають на формування культури здоров'я. З'ясовано, що інтеграція має вагомий вплив на реалізацію методологічної, розвиваючої й технологічної функцій професійної підготовки студентів спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура). Зокрема, методологічна функція спрямована на реальне узгодження теоретичної інформації, що передбачає усунення дублювання. Розвиваюча функція спрямовується на всебічний розвиток теоретичних знань. Тоді як технологічна функція базується на досягненні наступності та передбачає ущільнення інформації й чітку систематизацію усіх наукових понять і термінів.

З практичної точки зору міждисциплінарна інтеграція знань у контексті формування культури здоров'я передбачала конкретні механізми: по-перше, розширення теоретичних знань про здоров'я, його збереження та структурні складові культури здоров'я; по-друге, системну діяльність щодо уникнення дублювання навчального матеріалу; по-третє, адекватний розподіл аудиторних годин та годин на індивідуальну й самостійну роботу під час вивчення навчальних дисциплін професійного спрямування; по-четверте, активізація пізнавальної діяльності, що спрямована на формування культури здоров'я.

У процесі вивчення означеного кола проблематики було встановлено, що міждисциплінарна інтеграція спрямована на налагодження чіткого взаємозв'язку між практичним змістом усіх навчальних дисциплін. Найбільший вплив на формування культури здоров'я мають дисципліни професійної та практичної підготовки у бакалавраті («Вступ до спеціальності», «Теорія і методика фізичного виховання школярів», «Теорія і методика фізичного виховання різних груп населення», «Загальна теорія здоров'я», «Основи здорового способу життя», «Методика викладання предмету «Основи здоров'я») та магістратурі («Професійна майстерність викладача фізичної культури», «Інноваційні технології у фізичній культурі», «Наукові засади здорового способу життя», «Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні», «Основи оздоровчого харчування», «Методика фізкультурно-оздоровчої роботи», авторський спецкурс «Теорія і методика формування культури здоров'я»). Усі ці дисципліни розширюють світогляд та забезпечують передачу культурно-історичного досвіду про збереження здоров'я на основі використання засобів фізичного виховання. При їх вивченні пропонуємо робити вагомий акцент на уникнення дублювання навчальної інформації. Викладачам необхідно узгодити програми дисциплін з метою уникнення повторів та удосконалити навчально-методичне забезпечення.

Висновки / Conclusions. Належний рівень культури здоров'я дасть можливість майбутнім учителям компетентно реалізувати свою професійну діяльність, бути прикладом для наслідування щодо збереження здоров'я. Компонентний аналіз культури здоров'я розглядається через єдність між мотиваційно-ціннісним, інформаційно-пізнавальним, організаційно-діяльнісним, особистісно-емоційним та рефлексивно-оцінювальним компонентами. До спектру показників інформаційно-пізнавального компоненту віднесено повноту знань про культуру здоров'я та загальний світогляд. З метою вивчення стану сформованості показників цього компоненту культури здоров'я проведено комплексний моніторинг. Отримані результати моніторингу дозволяють констатувати, що формування культури здоров'я у студентів спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура) відбувається стихійно. Вважаємо, що міждисциплінарна інтеграція сприяє вдосконаленню формування інформаційно-пізнавального компонента культури здоров'я.

Подальша наша увага буде зосереджена на доцільності проведення зближення суміжних дисциплін, здійснення інтеграції екзаменаційних і залікових дисциплін, узгодження програм викладання дисциплін з метою уникнення повторів, удосконалення методичного забезпечення.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. *Новий тлумачний словник української мови* (Т. 1–3). (2008). Київ: Аконт / *Novyi tлумachnyi slovnyk ukraїnskoi movy* (Vols. 1–3). (2008). [New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language]. Kyiv: Akonit. [in Ukrainian].
2. Мосейчук, Ю. Ю. (2018). *Теоретико-методологічні основи формування культури здоров'я у майбутніх учителів фізичної культури* [моногр.]. Чернівці: «Місто». / Moseichuk, Yu. Yu. (2018). *Teoretyko-metodolohichni*

osnovy formuvannia kultury zdorovia u maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [The Theoretical and Methodological Bases of the Formation of the Health Culture of Future Teachers of Physical Culture]. [monograph]. Chernivtsi: «Misto». [in Ukrainian].

3. Завальнюк, О. Л. (2007). Формування ціннісної моделі здоров'я у студентів – майбутніх педагогів. *Науковий вісник Чернівецького університету* (Вип. 327, с. 59–64.). Чернівці: Рута. / Zavalniuk, O. L. (2007). Formuvannia tsinnisnoi modeli zdorovia u studentiv – maibutnikh pedahohiv [Formation of Valuable Health Model for Students – Future Teachers]. *Scientific herald of Chernivtsi University* (Vol. 327, pp. 59–64). Chernivtsi: Ruta. [in Ukrainian].

4. Лобода, В. (2016). Педагогічні умови формування культури здоров'я студентів на заняттях з фізичного виховання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* (Вип. 13, с. 28–33). Умань: ФОП Жовтий О. О. / Loboda, V. (2016). Pedahohichni umovy formuvannia kultury zdorovia studentiv na zaniattiakh z fizychnoho vykhovannia [Pedagogical Conditions for the Formation of the Health Culture of Students in Physical Education Classes]. *Problems of Training a Modern Teacher* (Vol. 13, pp. 28–33). Uman: FOP Zhovtyi O. O. [in Ukrainian].

5. Козігон, В. (2012). Формування культури здоров'я вчителя. *Директор школи. Шкільний світ*, 21, 37–50. / Kozihon, V. (2012). Formuvannia kultury zdorovia vchytelia [Formation of a Teacher's Health Culture]. *School Director. School World*, 21, 37–50. [in Ukrainian].

6. Кочерга, Є. В. (2016). Критерії та показники сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя хімії. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 6 (303), II, 15–25. / Kocherha, Ye. V. (2016). Kryterii ta pokaznyky sformovanosti zdoroviazbereshuvальної kompetentnosti maibutnoho vchytelia khimii [Criteria and Indicators of the Formation of Health Preserving Competence of the Future Teacher of Chemistry]. *Herald of Taras Shevchenko National University of Lugansk*, 6 (303), II, 15–25. [in Ukrainian].

7. Ахвердова, О. А., & Магин, В. А. (2002). К исследованию феномена «культура здоровья» в области профессионального физкультурного образования. *Теория и практика физической культуры*, 2, 5–7. / Ahverdova, O. A., & Magin, V. A. (2002). K issledovaniyu fenomena «kul'tura zdorov'ya» v oblasti professional'nogo fizkul'turnogo obrazovaniya [To Study the Phenomenon of «Health Culture» in the Field of Professional Physical Education]. *Theory and Practice of Physical Culture*, 2, 5–7. [in Russian].

8. Ярошук, Л. Г. (2016). Моніторингові дослідження в Європі як сучасний метод діагностики знань. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 13 (56), I, 14–19. / Yaroshchuk, L. H. (2016). Monitorynhovi doslidzhennia v Yevropi yak suchasnyi metod diahnostryky znan [Monitoring Research in Europe as a Modern Method of Diagnosing Knowledge]. *Updating the Content, Forms and Methods of Education and Training in Educational Institutions*, 13 (56), I, 14–19. [in Ukrainian].

9. Сулима, А., & Кравчук, Т. (2010). Особливості формування культури здоров'я студентів факультету фізичної культури, що займаються единоборствами. *Теорія та методика фізичного виховання*, 11, 43–46. / Sulyma, A., & Kravchuk, T. (2010). Osoblyvosti formuvannia kultury zdorovia studentiv fakultetu fizychnoi kultury, shcho zaimaiutsia yedynoborstvamymy [Features of the Formation of the Health Culture of Students of the Faculty of Physical Culture, Engaged in Martial Arts]. *Theory and Methods of Physical Education*, 11, 43–46. [in Ukrainian].

10. Узьянбаева, Р. Г. (2007). Комплексный подход к формированию культуры здоровья студентов. *Теория и практика физической культуры*. 5, 49–51. / Uzyanbaeva, R. G. (2007). Kompleksnyj podhod k formirovaniyu kultury zdorov'ya studentov [A Comprehensive Approach to the Formation of Student's Health Culture]. *Theory and Practice of Physical Culture*, 5, 49–51. [in Russian].

Дата надходження статті: «23» січня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «19» лютого 2019 р.

Мосейчук Юрій – завідувач кафедри фізичної культури та основ здоров'я Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, доктор педагогічних наук, доцент

Moseichuk Yurii – head of the department of physical training and health basics of Chernivtsi Yurii Fedkovych National University, doctor of pedagogical sciences, associate professor

Мігай-Раду Якоб – викладач Яського університету імені А.Й.Кузи, доктор філософії

Mihai-Radu Jacob – lecturer of faculty of physical education and sport of «Alexandru Ioan Cuza» University of Iasy, PhD

Мороз Олена – доцент кафедри фізичної культури та основ здоров'я Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент

Moroz Olena – assistant professor of the department of physical training and health basics of Chernivtsi Yurii Fedkovych National University, candidate of sciences in physical education and sport, associate professor

Цитуйте цю статтю як:

Мосейчук, Ю., Мігай-Раду, Я., & Мороз, О. (2019). Діяльність Сформованість інформаційно-пізнавального компоненту культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури та шляхи його вдосконалення. *Педагогічний дискурс*, 26, 7–13.

Cite this article as:

Moseichuk, Yu., Mihai-Radu, J., & Moroz, O. (2019). Formedness of Informational-Cognitive Component of Health Culture of the Future Teachers of Physical Culture and the Ways of its Improvement. *Pedagogical Discourse*, 26, 7–13.

УДК:373.5

UDC: 373.5

DOI: 10.31475/ped.dys.2019.26.02

НІНА НІКОЛЬСЬКА,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
(Україна, Київ, Інститут педагогіки НАПН України,
вул. Січових Стрільців, 52-А)*

NINA NIKOLSKA,

*candidate of pedagogical sciences,
senior research fellow
(Ukraine, Kyiv, Institute of Pedagogics of National
Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Sichovykh Striltsiv street, 52-A)
ORCID: 0000-0003-3393-3248*

Білінгвальна освіта школярів як предмет дослідження вітчизняних учених Bilingual Education of Schoolchildren as a Subject of Research of Native Scientists

У статті автором розглянуто зміст термінів «білінгвальне навчання» та «білінгвальна освіта». Автор стверджує, що у педагогічних джерелах досить часто поряд вживають ці два поняття. Здійснено аналіз цих двох напрямів та їх основних ознак, автор вважає за необхідне розмежувати ці два поняття: Білінгвальна освіта (bilingual, bicultural education – бікультурна освіта) – це процес, реалізація якого відбувається на основі використання двох програм з метою опанування змісту предметів, що включають у себе культури, від яких ці дві мови походять. Білінгвальне навчання (bilingual instruction) – процес, за якого навчальні програми або підходи сконструйовані для спрощення навчання для неангломовних учнів у початковій та середній школах, навчаючи їх рідною мовою та англійською. Білінгвальне (двомовне) навчання є засобом здобуття освіти з використанням двох мов як засобів навчання, у процесі якого відбувається формування особистості, відкритої до взаємодії з оточуючим світом.

Ключові слова: *білінгвальна освіта, білінгвальне навчання, предметна компетентність, мовна компетентність, навчальні програми, іншомовна культура.*

In this article the author analyzed the content of the terms «bilingual education» and «bilingual instruction». The author claims that in pedagogical sources quite often these two concepts are used. The analysis of these two areas and their main features is carried out, the author considers it necessary to distinguish between these two concepts: bilingual education (bilingual, bicultural education) is a process, the realization of which is based on the use of two programs with the aim of mastering subjects that include cultures, from which these two languages occur. Bilingual instruction is a process in which curricula or approaches are designed to facilitate learning for non-English speakers in primary and secondary schools by teaching their native language and English. Bilingual education is a means of obtaining education using two languages as a means of teaching, in the process of which the person formation open to interaction with the outside world takes place. Since in the bilingual education non-native or foreign language process is viewed not only as a means of everyday communication, but also as the world knowledge instrument of special knowledge, as a result pupils achieve the linguistic and subject competence high integrative level. Teaching using two languages is quite common in European countries. As a rule, such training does not require artificial encouragement, since it helps to broaden the students' general outlook by getting acquainted with the foreign culture peculiarities, creating a tolerant attitude to the views, cultural characteristics of another culture representative, related to national specifics. This process stimulates the need for further self-education and self-development, is a necessary condition for professional work in the modern world.

Key words: *bilingual education, bilingual instruction, subject competence, language competence, educational programs, foreign culture.*

Вступ / Introduction. *У сучасному світі суспільство не може функціонувати без висококваліфікованих спеціалістів, тому сучасна освіта у всіх країнах світу має важливе значення. Освіта є базою для підняття економічного рівня країни, впливу на культуру та самопізнання народу. Важливою складовою освіти є вивчення іноземних мов.*

За статистичними даними Євросоюзу (2016) у наші дні приблизно 70 % населення Європи певною мірою володіють двома та більше мовами. Сьогодні європейська освітня галузь розвивається в напрямі, результатом якого має стати формування громадянина – не пасивного спостерігача, а енергійного творця життєвих цінностей. Процес диверсифікації навчання

іноземних мов, що активно відбувається з кінця ХХ ст., значно розширив та урізноманітвив погляди та підходи до їх вивчення. Отже, розвиток теорії і практики двомовного навчання відкриває шлях до активного інноваційного пошуку в цьому напрямі.

Аналіз педагогічної літератури, а саме досліджень І. Білецької, Т. Боднарчук, Т. Бурда, О. Дем'яненко, О. Кузнецової, О. Мілютіної, О. Першукової, Л. Товчигречки, свідчить про те, що білінгвальна освіта знаходиться в центрі уваги багатьох науковців. Фахівці вважають, що цей вид шкільництва є досить успішним, що зумовлює необхідність його подальшого вивчення і всебічного аналізу для визначення шляхів використання позитивного досвіду для реформування середньої школи в Україні.

Мета та завдання / Aims and Tasks. Метою статті є розгляд аналізу білінгвальної освіти школярів та уточненні поняття білінгвальна освіта. Відповідно до мети визначено основні *завдання*: вивчення явища білінгвальна освіта передбачає проведення теоретичного аналізу педагогічного вітчизняного досвіду; здійснити сутнісну характеристику базових понять у контексті досліджуваної проблеми.

Методи / Methods. Для розв'язання окреслених завдань та досягнення мети використано такі методи – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення (для вивчення та узагальнення наукової літератури з конкретно-наукової методології проблеми, проведення категоріального аналізу базових понять та окреслення взаємозв'язку між ними).

Результати / Results. Розмаїття – це основа культурного багатства Європи. Воно є загальноєвропейською спадщиною і підґрунтям об'єднання Європи, адже Культурна програма Ради Європи покликана сприяти:

- усвідомленню і розвитку багатогранної європейської культурної спадщини;
- пошуку відповідей на проблемні питання, що постають сьогодні перед європейським суспільством, як то глобалізація та її вплив на культурну політику держав членів Ради Європи.

Знайти шляхи вирішення цих завдань у мозаїчному європейському соціумі покликана полікультурна (багатокультурна) освіта. Важливою соціально-політичною детермінантою полікультурної освіти є інтенсивний розвиток інтеграційних процесів як важлива складова сучасного світу, а також прагнення країн інтегруватися у світовий та європейський соціально-культурний простір, зберігаючи при цьому національну неповторність (Common European Framework of Reference...).

Тому сьогодні полікультурне виховання та навчання проголошено офіційним курсом Європейського Союзу (програма «Освіта і Навчання 2020» – «Education and Training 2020»). Його важливою передумовою в країнах Європи є становлення та розвиток громадянського демократичного суспільства, що передбачає відкритість до інших країн, народів та культур, виховання в дусі миру і взаєморозуміння та заперечення проявів шовінізму, расизму, етнічного егоїзму. Інтеграційні процеси сприяють перетворенню Європи в багатомовний простір, у якому всі національні мови мають рівні права. Адже з відкриттям кордонів між країнами Європи посилюється мобільність людей, встановлюються та виходять на новий рівень існуючі раніше контакти як усередині країни, так і з зарубіжними друзями та партнерами. Ці процеси значно посилюють вмотивованість європейців до опанування іноземних мов: англійської, іспанської, італійської, німецької, французької. Тому важливою частиною полікультурної освіти сьогодні фахівці вважають процес набуття іншомовної комунікативної компетенції шляхом використання двомовних освітніх програм з різних предметів, які на міждисциплінарній основі забезпечують досягнення учнями синтезу мовної, предметної та міжкультурної компетентності.

Проаналізувавши дослідження сучасних вітчизняних лінгвістів і компаративістів щодо поняття білінгвізм та білінгвальна освіта, у своїх працях розглядали мовну та полікультурну освіту, а також явища білінгвізму та білінгвальної освіти у країнах зарубіжжя.

У кандидатській дисертації «Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму» (2001 р.) Т. Бурда дослідила теоретичні засади розуміння проблеми білінгвізму; деталізувала психологічні, соціологічні, лінгвістичні аспекти білінгвізму; розглянула процес формування особистості у двомовному соціумі, зокрема в українсько-російському. Науковець стверджує, що термін «білінгвізм» має охоплювати різні рівні володіння мовами, які реалізуються мовцями у пасивній чи активній практиці спілкування, і виокремлює два типи білінгвізму: монокультурний та бікультурний білінгвізм (Бурда Т., 2001).

У докторській дисертації О. Кузнецової «Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ століття» (2002 р.) проаналізовано політичні, соціально-економічні та організаційно-педагогічні передумови становлення і розвитку мовної освіти у Великій Британії; науково обґрунтовано етапи й особливості розвитку теорії та практики мовної освіти; досліджено еволюцію теоретичних підходів до мовної освіти та розкрито психолого-педагогічні, методичні теорії вивчення мов у Великій Британії. Автор вказала на тенденції

розвитку мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії у другій половині ХХ ст. (Кузнецова О., 2002).

Ситуацію багатомовності та її теоретико-методологічні засади розглядала у кандидатській роботі «Формування слухо-вимовних навичок у шестилітніх учнів у ситуації багатомовності» (2004 р.) О. Дем'яненко. У дослідженні звернено увагу на класифікації білінгвізму, а також докладно проаналізовано основні аспекти двомовності й багатомовності: лінгвістичний, психологічний і педагогічний. Розкрито поняття багатомовності, яке розглядає реальну ситуацію здійснення мовленнєвого акту в умовах паралельного ситуативного користування декількома мовами як під час навчально-мовленнєвої діяльності, так і нестимульованого мовленнєвого спілкування (Дем'яненко О., 2004).

Специфіку культурно-освітнього середовища в умовах багатомовності досліджувала у кандидатській дисертації «Професійно-речева підготовка педагога нефілолога в умовах поліязыччя» (2007 р.) М. Вахницька. У кандидатській дисертації «Комунікативні девіації в умовах українсько-російського білінгвізму» (2007 р.) О. Руда дослідила явище білінгвізму та мовну особистість білінгва; розкрила поняття «вища» компетенція білінгва та її роль в успішності комунікації (Руда О., 2007).

У кандидатській дисертації «Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії (2008 р.) О. Мілютіна з'ясувала світові та європейські тенденції розвитку полікультурної освіти молоді шкільного віку; розкрила соціальні й педагогічні умови розвитку полікультурної освіти учнів у школах Великої Британії; проаналізувала зміст полікультурної освіти школярів як складової Національного курикулуму Великої Британії; визначила форми і методи полікультурної освіти учнів у школах Великої Британії (Мілютіна О., 2008).

У кандидатській дисертації «Дидактичні основи мовної підготовки учнів у початкових школах Великої Британії в другій половині ХХ ст. – початок ХХІ ст.» (2010 р.) Л. Заблоцька вивчила соціокультурні передумови становлення і розвитку початкової освіти у Великій Британії досліджуваного періоду; проаналізувала нормативно-правове забезпечення мовної політики у початкових школах Великої Британії, а також розкрила зміст, форми та методи навчання дисциплін мовного циклу в початкових школах Великої Британії; схарактеризувала шляхи здійснення підготовки учителів до роботи у початкових школах Великої Британії (Заблоцька Л., 2010).

У дисертаційному дослідженні «Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи (порівняльний аналіз)» (2011 р.) М. Тадеєва розкриває концептуальні засади шкільної іншомовної освіти в епоху глобалізаційних та інтеграційних процесів, що відбуваються у сучасному суспільстві; механізми формування мовної політики інституціями Ради Європи, лінгвопсихологічні, соціокультурні, методичні концепції шкільної іншомовної освіти та історичні підходи до вивчення іноземних мов; надає порівняльний аналіз розвитку національних систем шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи під впливом Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Науковець зазначає, що поняття «білінгвальна освіта» включає процес навчання учнів, які вивчають мову більшості у своїй країні або регіоні, одночасно опановуючи декілька немовних дисциплін іноземною або нерідною для них мовою.

У кандидатській дисертації «Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945–2010 рр.)» (2012 р.) Т. Боднарчук проаналізувала теоретичні засади явищ білінгвізму та білінгвальної освіти; конкретизувала її моделі та напрямки розвитку. Науковець вивчила досвід функціонування білінгвальної освіти у Австрії; виявила основні чинники та етапи її розвитку (кінець 40-х – початок 80-х рр. ХХ ст.); узагальнила і систематизувала розвиток білінгвальної освіти Австрії на рубежі ХХ – ХХІ ст. (Боднарчук Т., 2012).

У кандидатській дисертації «Двомовна освіта в університетах США (кінець ХХ – початок ХХІ століття)» (2012 р.) Л. Товчигречка охарактеризувала стан розроблення проблеми двомовної освіти в університетах США та понятійно-термінологічний апарат дослідження; визначила передумови становлення, основні чинники розвитку двомовної освіти та етапи мовної політики у США, а також обґрунтувала змістові засади й окреслила форми та методи організації двомовної освіти в університетах США. Науковець зазначила, що двомовне навчання є засобом здобуття двомовної освіти та процесом формування особистості, відкритої до взаємодії з оточуючим світом (Товчигречка Л., 2012).

У докторській дисертації «Іншомовна освіта у середніх навчальних закладах США: полікультурний контекст» (2013 р.) І. Білецька розкрила історію становлення та розвитку іншомовної освіти у Сполучених Штатах Америки; обґрунтувала полікультурні засади теорії та практики навчання іноземних мов у середніх закладах освіти; здійснила аналіз концепцій, теорій, моделей, національних стандартів, методів навчання іноземних мов; запропонувала шляхи

використання американського досвіду у вітчизняній практиці іншомовної освіти (Білецька І., 2013).

Отже, проаналізовані нами дослідження демонструють актуальність проблеми мовної освіти, і зокрема шкільної білінгвальної освіти на сучасному етапі розвитку Європейського освітнього простору. Білінгвальна освіта залишається найважливішою частиною програми Ради Європи «Громадянство та вивчення мов у Європі» (Citizenship and Language learning in Europe) (2006 р.) (Common European Framework of Reference....).

Узагальнюючи, зазначимо, що білінгвальна освіта в Європі та світі сьогодні розвивається на тлі критики традиційних методів вивчення іноземної мови, які повною мірою не задовольняють запити сучасного суспільства, оскільки не забезпечують повноцінної підготовки учнів до майбутньої професійної діяльності, не використовують можливостей міжпредметних зв'язків. Навчання з використанням двох мов як засобів здобуття освіти в основі своїй має двомовні освітні програми з різних навчальних дисциплін, які фактично являють собою альтернативний шлях засвоєння предметного змісту навчальних дисциплін засобами рідної та іноземної мов, спрямовані на досягнення учнями синтезу мовної, предметної та міжкультурної компетенції. Отже, з точки зору реалізації ідей плюралізму та полікультурного виховання, двомовна освіта у країнах Європи найбільш повно виправдовує сподівання. Її мета – інтеграція у сучасний європейський та світовий простір, міжкультурна комунікація і полікультурне виховання.

Виходячи з цього, з'ясуємо зміст терміна «білінгвальна освіта». У педагогічних джерелах досить часто поряд вживають терміни «білінгвальне навчання» та «білінгвальна освіта», традиційно розглядаючи освіту як процес. Ми вважаємо за необхідне розмежувати ці два поняття: Білінгвальна освіта (bilingual, bicultural education – бікультурна освіта) – це процес, реалізація якого відбувається на основі використання двох програм з метою опанування змісту предметів, що включають у себе культури, від яких ці дві мови походять (Harlow G., 2012). Білінгвальне навчання (bilingual instruction) – процес, за якого навчальні програми або підходи сконструйовані для спрощення навчання для неангломовних учнів у початковій та середній школах, навчаючи їх рідною мовою та англійською (Harlow G., 2012). Білінгвальне (двомовне) навчання є засобом здобуття освіти з використанням двох мов як засобів навчання, у процесі якого відбувається формування особистості, відкритої до взаємодії з оточуючим світом. Застосовані для цього мови є: одна – рідною для учня (mother tongue), а інша – може бути другою рідною, якщо учень є представником природної (побутової) двомовності; або чужою мовою (нерідною, іноземною). Мови можуть мати у суспільстві різний статус, як то: державна, офіційна іноземна, мова національної меншини чи регіональна мова. Оскільки у процесі білінгвального навчання нерідну або іноземну мову розглядають не лише як засіб повсякденної комунікації, але і як інструмент пізнання світу спеціальних знань, то у результаті учні досягають високого інтегративного рівня мовної та предметної компетентності. Навчання з використанням двох мов є досить поширеним у країнах Європи. Як правило, таке навчання не потребує штучного заохочення, оскільки сприяє розширенню загальноосвітнього кругозору учнів через ознайомлення з особливостями іншомовної культури, формуванню у них толерантного ставлення до поглядів, культурних особливостей представників іншої культури, пов'язаних із національною специфікою. Цей процес стимулює необхідність подальшої самоосвіти та саморозвитку, що є необхідною умовою професійної діяльності у сучасному світі.

У вітчизняній педагогічній науці термін «білінгвальна освіта» характеризується науковцем Т. Боднарчук як освіта, що є свого роду елементом підготовки дитини до життя у сучасному мультикультурному суспільстві, але при цьому рідне середовище дитини не лише не нівелюється, а, навпаки, підкреслюється і розвивається за рахунок порівняння та збагачення із середовищем другої мови (Боднарчук Т., 2012). Інший фахівець Л. Товчигречка зазначає, що двомовне навчання є засобом здобуття двомовної освіти та процесом формування особистості, відкритої до взаємодії з оточуючим світом (Товчигречка Л., 2012).

Дослідник О. Першукова стверджує, що білінгвальна освіта є одним з видів багатомовної освіти, що характеризується як процес навчання більше ніж двох мов з метою формування в учнів багатомовності, включаючи грамотність письма. Вчений-компаративіст І. Білецька характеризує полікультурну освіту як складне, багатоаспектне поняття, яке поєднує різноманітні підходи до вирішення проблем, пов'язаних з культурною неоднорідністю (Білецька І., 2013). Найбільш вузьке визначення білінгвізму знаходимо у лінгвістичному словнику О. Ахманової, де його трактують як «однаково досконале володіння двома мовами». Автор пропонує вживати цей термін як синонім до терміна «двомовність».

Обговорення / Discussion. Узагальнюючи викладений матеріал, зазначимо, що питання шкільної білінгвальної освіти є предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених, що зумовлено необхідністю формування нового багатомовного соціокультурного багатомовного

простору. Теоретичними доробками науковців є визначення сутнісних характеристик шкільної білінгвальної освіти, до яких належать мовне чергування, мовна підтримка, мовний розвиток, культурна асиміляція, соціальне об'єднання, міжпредметні зв'язки тощо.

Висновки / Conclusions. Проведене дослідження дало змогу уточнити поняття білінгвальної освіти, яку розглядаємо як цілеспрямований процес викладання змісту предметів двома мовами, рідною і другою мовою з однаковою кількістю годин кожної з мов, для досягнення вищого успіху в здобутті учнями базових знань та всебічного розвитку особистості.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Боднарчук, Т. В. (2012) *Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945–2010)* (Дис. канд. пед. наук) Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. Львів. / Bodnarchuk, T.V. (2012) *Rozvytok bilinhvalnoi osvity v Avstrii [Development of Bilingual Education in Austria]* Candidate's thesis. Lviv [in Ukrainian]
2. Білецька, І. О. (2013) *Іношомовна освіта у середніх навчальних закладах США: полікультурний контекст*. Умань. / Biletska, I. O. (2013) *Inshomovna osvita u serednikh navchalnykh zakladakh SShA: polikulturnyi kontekst [Foreign Language Education in US Secondary Schools: Multicultural Context]* Candidate's thesis. Uman [in Ukrainian]
3. Бурда, Т. М. *Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму* (Дис. канд. філол. наук) Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ. / Burda, T.M. (2001) *Movna povedinka osobystosti v umovakh ukrainsko-rosiiskoho bilinhvizmu [The Linguistic Behavior of a Person in the Conditions of Ukrainian-Russian Bilingualism]* Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian]
4. Мілютіна, О. К. (2008) *Полікультурна освіта школярів у Великій Британії* Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка. / Miliutina, O. K. (2008) *Polikulturna osvita shkolariv u Velykii Brytanii [Polycultural Education for Schoolchildren in the UK]* [Monograph] Zhytomyr [in Ukrainian]
5. Руда, О. Г. (2007) *Комунікативні девіації в умовах українсько-російського білінгвізму* (Дис. канд. пед. наук) Нац. Акад. Інститут української мови. Київ. / Ruda, O. H. (2007) *Komunikatyvni devyatsii v umovakh ukrainsko-rosiiskoho bilinhvizmu [Communicative Deviations in the Conditions of Ukrainian-Russian Bilingualism]* Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian]
6. Дем'яненко, О. Є. (2004) *Формування слуховимовних навичок у шестилітніх учнів у ситуації багатомовності* (Дис. канд. пед. наук): Запоріж. обл. ін-т післядиплом. пед. Освіти. Запоріжжя. / Demianenko, O.Ye. (2004) *Formuvannya slukho-vymovnykh navychok u shestylitnikh uchniv u sytuatsii bahatomovnosti [Formation of the Spoken-Language Skills in Six-Year-Old Students in a Multilingual Situation]* Candidate's thesis. Zaporizhzhia [in Ukrainian]
7. Заблоцька, Л. М. (2010) *Дидактичні основи мовної підготовки учнів у початкових школах Великої Британії в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.* (Дис. канд. пед. наук) Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ. / Zablotska, L.M. (2010) *Dydaktychni osnovy movnoi pidhotovky uchniv u pochatkovykh skolakh Velykoi Brytanii v druhii polovyni XX – na pochatku XXI st. [Didactic Basis for Language Teaching in Elementary Schools in the UK in the Second Half of the Twentieth Century - Early Twenty-First Century]* Candidate's thesis. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian]
8. Кузнецова, О. Ю. (2003) *Розвиток мовної освіти у середніх і навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст.* (Дис. д-ра пед. наук) Харків. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків. / Kuznetsova, O.Yu. (2002) *Rozvytok movnoi osvity u serednikh I navchalnykh zakladakh Velykoi Brytanii druhoi polovyny XXst. [Development of Linguistic Education in Secondary and Educational Institutions of the UK in the Second Half of the Twentieth Century.]* Doctor's thesis Kharkiv [in Ukrainian]
9. Товчигречка, Л. В. (2012) *Двомовна освіта в університетах США (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)* (Дис. канд. пед. наук). Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми. / Tovchyhrechka, L.V. (2012) *Dvomovna osvita v universytetakh SSHA (kinets XX pochatok XXI st.) [Bilingual Education at US Universities (End of the XX - Early XXI Century)]* Candidate's thesis Sumy [in Ukrainian]
10. *Commission of the European Communities. Citizenship and Language Learning in Europe.* Brussels, 2006. 24 p. Retrieved from <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:EN:PDF> (last accessed 11.06.2016) [in English]
11. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Language Policy Unit.* Strasbourg. 273 p. Retrieved from <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (last accessed 15.06.2015) [in English]
12. Harlow, G. U. (2008) *Bilingual Education for Minorities Encyclopedia of Language and Education.* 2nd Ed. New York. (Vol. 3) Springer. [in English]

Дата надходження статті: «07» лютого 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «05» березня 2019 р.

Нікольська Ніна – старший науковий співробітник Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, кандидат педагогічних наук

Nikolska Nina – senior research fellow of Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, candidate of pedagogical sciences

Цитуйте цю статтю як:

Нікольська, Н. (2019). Білінгвальна освіта школярів як предмет дослідження вітчизняних учених. *Педагогічний дискурс*, 26, 14–18.

Cite this article as:

Nikolska, N. (2019). Bilingual Education of Schoolchildren as a Subject of Research of Native Scientists. *Pedagogical Discourse*, 26, 14–18.

УДК 387.01

UDC 387.01

DOI: 10.31475/ped.dys.2019.26.03

ОЛЕКСАНДР ВОЗНЮК,

доктор педагогічних наук, доцент

(Україна, Житомир, Житомирський державний університет імені Івана Франка,

вул. Велика Бердичівська, 40)

ALEXANDER VOZNYUK,

doctor of pedagogical sciences, associate professor

(Ukraine, Zhytomyr, Zhytomyr Ivan Franko State University,

Velyka Berdychivska Str., 40)

ORCID: 0000-0002-4458-2386

ЛАРИСА ЗДАНЕВИЧ,

доктор педагогічних наук, професор

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,

вул. Проскурівського підпілля, 139)

LARYSA ZDANEVYCH,

doctor of pedagogical sciences, professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,

Proskurivskoho Pidpillia Str., 139)

ORCID: 0000-0001-8387-2143

Application of System and Synergetic Paradigm of Management of Social-Economic, Educational Processes in Ukraine

Застосування системної та синергетичної парадигми управління соціально-економічними, освітніми процесами в Україні

Завдяки розширенню системно-синергетичної методології у сфері соціально-економічних досліджень синергетична методологія екстраполюється на управління соціально-економічними процесами на рівні побудови моделі такого процесу. Дослідження проводиться послідовно на трьох методологічних рівнях – загальному (загальні принципи синергетики реалізуються в соціально-економічній сфері), особливому (загальні принципи синергетики реалізуються в управлінні соціально-економічними системами) і одиничному (синергетичні принципи управління соціально-економічними системами реалізуються у сфері освіти на рівні моделі управління освітніми системами з використанням тимчасових самоврядних управлінських цільових команд). Зазначено, що системно-синергетичний погляд на світ відкриває певні фундаментальні аспекти поведінки природних і соціально-економічних систем в контексті їхнього управління і керування. Показано, що використання тимчасових самоврядних управлінських цільових команд, що є основним елементом синергетичної моделі соціально-економічного управління, реалізується відповідно до синергетичних принципів і процесів.

Ключові слова: *системна та синергетична методологія, загальні принципи синергетики, емерджентні та системні (кооперативні) явища, природна самоорганізація, самовизначення соціально-економічних об'єктів, кібернетичний закон необхідної різноманітності, синергетичні принципи управління соціально-економічними системами, тимчасові самоврядні управлінські цільові команди.*

Due to widening the system and synergetic methodology in the sphere of socio-economic research, the synergetic methodology is extrapolated on managing social-economic processes at the level of constructing the model of such a process. The research is consecutively conducted on three methodological levels – the general/overall (general principles of synergetics are realized in socio-economic sphere), the peculiar/specific (general principles of synergetics are realized in socio-economic systems management) and the single/individual (the synergetic principles of socio-economic systems management are realized in the sphere of education on the level of the model of educational systems management using temporary self-ruled managerial target teams). It is stated that the system-synergetic view of the world reveals certain fundamental aspects of the behavior of natural and socio-economic systems in the context of their control and governance. It is shown that the use of temporary self-ruled managerial target teams, being the major element of a synergetic model of socio-economic management, is realized according to synergetic principles and processes.

The use of temporary self-ruled managerial target team is realized according to synergetic principles and processes due to which we gain synergetic effect consisting in emerging and system (cooperative) phenomena. The teams are created quite spontaneously due to new educational (social) problems thus quickly reacting at outer environment's disturbances. In this way, the teams can be considered to be open (dissipated) self-determined systems. The management capacity of the teams stems from their flexibility, multi-targeted nature and staff complexity since the members of the teams are recruited from various strata of society. Due to complexity and diversity of the teams they can react at different social fluctuations including the weakest signals of social-economic environment. The teams are quite self-determined and creative units since their temporary staff is recruited from different socio-economic establishments; so the teams' members are not strictly fixed and are not materially dependant on team's activities which gain creative character: one of the major characteristics of creative activities is connected with non-pragmatic orientation of the person involved in creativity thus revealing non-adaptive modus of a creative artist working according to the principle «the art for the sake of the art»).

Key words: *system and synergetic methodology, general principles of synergetics, emerging and system (cooperative) phenomena, natural self-organization, self-determinism of social-economic objects, cybernetic law of necessary diversity, synergetic principles of social-economic systems management, temporary self-ruled managerial target teams.*

Introduction. The analysis of current social-cultural situation in Ukraine and in the world enables to come to a conclusion that a new paradigm of socio-economic systems management is developing. This is due, first of all, to the exponential growth of scientific knowledge and widening the interdisciplinary investigations. Synergetics – one of the newest scientific areas – can be considered the leading branch of interdisciplinary research, whose phenomena are extended to all spheres of socio-economic life revealing the principle of self-organization in natural and social-economic systems.

Historical background and analysis of literature. Now we can be witnesses to a wide range of social studies based on the phenomenon of social energy (Loye D., 1989; Bruce T., 2009). Some aspects of synergetic theory of self-organization from the socio-managerial point of view are reflected in the papers of the native (I. Ershova-Babenko, S. Klepko, V. Kushnir, V. Lutai et al.) and foreign (V. Arshinov, R. Benedict, V. Bransky, P. Bourdieu, V. Budanov, P. Checkland, J. Coleman, E. Fromm, H. Haken, E. Knyazeva, A. Maslow, A. Nazaretyan, S. Pozharsky R. Putnam, et al.) scientists who use the synergetic paradigm to analyze social, economic and, specifically, educational processes.

The phenomenon of social synergy has always been in the center of scientific attention. Originally, the synergetics as a newest branch of exact sciences was used by investigating the natural processes (autocatalysis phenomena by I. Prigozhin, laser radiation by H. Haken, etc). Later synergetic regularities in self-organization phenomena of physical, chemical, biological nature were extrapolated on the field of social and socio-economic studies, thus revealing the possibility of applying the synergetic paradigm in investigating socio-economic processes. One of the proofs of this was H. Haken's article («*Self-organizing society*») where the societies with high social synergy (characterized by consensus) were investigated (Haken, 1996).

H. Haken's ideas of self-organizing society stem from the teaching of social synergy developed by Ruth Benedict and Abraham Maslow (Benedict R., 1970; Maslow A., 1976). R. Benedict by investigating social cooperation in primitive communities, put forward the idea of **social synergy** being social and institutional phenomenon that fuses social differentiation based on people's selfishness and aggression. High social energy develops in people such social attitudes as altruism and mutual help. R. Benedict has showed that the societies with a high level of synergy display a low level of aggression among their members and a high level of cooperation, realizing high degree of trust, sense of responsibility, and minimal centralization (Benedict R., 1970). A. Maslow has further developed the idea of social synergy applying this phenomenon to the individual behavior thus showing a certain correlation between high social and individual synergy and person's psychological health and social processes. A. Maslow has shown that in some primitive and modern communities with a high level of synergy there is an order in which the actions of the individuals, aimed at achieving their own profits, are beneficial to the whole society. There one can reveal a spirit of benevolence, a hope for the better; while in the societies with a low level of synergy one encounters the spread of horror, humiliation, uncertainty as for the future, there the success of one individual is due to the defeat of another. In the societies with a high level of synergy, power and wealth are equally distributed among the members of the societies; in the societies with low level of synergy, power and wealth tend to concentrate, being distributed very unequally (Maslow A., 1976). As P. Sorokin noted, when goods are distributed more or less in proportion to the merits of the members of the community, then this leads to an increase in community's social mobility and activates its dynamics (Sorokin P., 1970), thus revealing the principle of social synergy.

This synergetic approach to studying primitive communities was applied by E. Fromm in his

bestseller «*The Anatomy of Human Destructiveness*» (Fromm E., 1975). V. M. Bekhterev, a natural scientist, wrote about a group energy, being in direct ratio with the mutual consensus of group's individuals. K. Levin has put forward a theory on «psychological field» having much in common with social synergy. V. P. Kaznacheev writes about the field, holistic-continuous factors of social life, being actual on initial stage of humankind's onto- and phylogenesis (Kaznacheev V., 1992).

It is understandable that the principles of synergetics can be applied to the phenomenon of «**social capital**» – a concept in sociology, economics and political science, which denotes social networks and the relationships between them in human society. The notion of «social capital» was introduced by Pierre Bourdieu in 1980 to refer to social ties that can act as a resource for obtaining benefits (Bourdieu P., Chamboredon J.-C., Passeron J.-C., 1991). James Coleman, in his article «*Social Capital in the Production of Human Capital*» (1988), proposed an updated concept about social capital as a public good being produced by the individuals with a view to subsequent getting the benefits. Thus the individuals are understood as free and rational. It is assumed that a social contract, social norms and social exchange are necessary for constructing social capital. The latter is impossible without a certain level of mutual confidence (Coleman J., 1990).

Later on Robert Putnam proposed a new structure of social capital: social norms, social ties and trust. The first two factors are essential socio-psychological attributes of an individual. Therefore R. Putnam measures social capital with the help of individual indicators, such as intensity and strength of social contacts, the participation in public associations, electoral activity, satisfaction with relationships, respect for the norms of reciprocity, a sense of security, trust in neighbors and social institutions. Then the group or territorial indicators are obtained through aggregation of the individuals (Putnam R., 1994).

An important transition from a qualitative discussion of the importance of social norms to a more substantive study was R. Putnam's monograph «*Making Democracy Work: Civil Traditions in Modern Italy*». Analyzing the results of the decentralization reform in Italy in the 1960s, R. Putnam drew attention to the fact that the northern regions, where people are more socially active (in terms of participation in different social organizations and an interest in local affairs), they took advantage of transferred powers; in the «passive» southern, on the contrary, the quality of management was decreasing (Putnam R., 1994).

Thus, the high level of mutual trust and understanding, cooperation and communication – all these make up the social capital of the community, and the better it is developed, the greater creative success this community is able to achieve.

One of the most promising mechanisms for increasing social capital and along with it – social synergy – is the **social system of exchanging services**, where the time spent on providing services can be used as money a person can earn, then being spend on the services he needs. The author of this social system is V. Livshits, who developed the first «bank of time» that was organized at the enterprise level – at the bread-baking complex in the city of Kohtla-Järve (Estonia) in 1977, which made it possible to flexibly use working time. After some time, the time exchange for services was used between three Baltic organizations. Thus, with the help of «bank of time», an exchange of services is realized, being assessed by the number of hours that people spend while working in certain services.

In the United States the first banks of time appeared in 1987, and subsequently began to spread throughout the world. In the post-Soviet space, the first bank of time began operating in Russia (2006), Estonia (2009), Ukraine (2010). It was called «DobroBank», and the time earned by the members of the bank was called «goodhours». Currently, a record number of time banks came into operation in Japan (about 800).

Creating a website of the «DoBroBank», the organizers assumed that students and the unemployed would be interested in the service of time exchange. As the practice has showed many citizens of active working age – from 25 to 55 years – are interested in this kind of working activities. The procedure of joining the time bank community is as follows: a willing person should register and fill out a questionnaire in which he indicates what he/she is capable doing and what he/she is willing to do for exchange to obtain necessary services. As we can see, such an exchange of services is not direct, but indirect – through the bank.

Objectives. Taking into account the widening of system and synergetic methodology, it is particularly important to develop the main principles of this methodology in the context of social and economic management. Therefore, in today's socio-economic conditions, the extrapolating of a system-synergetic methodology on managing social and economic processes at the level of constructing a model of such a process is the objective of our article.

Data and methods. Our research is consecutively conducted on three methodological levels – the general/overall (general principles of synergetics being realized in socio-economic sphere), the peculiar/specific (general principles of synergetics being realized in socio-economic systems

management) and the single/individual (the synergetic principles of socio-economic systems management are realized in the sphere of education).

1. The methodological level of the general.

The system-synergistic approach to the management of socio-economic processes is based on specific categorical blocks we have developed by the adaptation of the principles of synergetics to socio-economic reality. Let us consider these blocks.

1. Natural self-organization, self-determinism of socio-economic objects. Self-organization is a process or a set of processes occurring in the systems, it helps to support their optimal functioning, self-crystallization process, self-improvement and self-modification.

2. Unbalanced dynamics, fluctuations, the states of instability. Fluctuation/instability – is a constant change, deviation in systems' functions, thus revealing the state of unbalanced development of natural and socio-economic systems.

3. Chaotic processes. Chaos in the field of socio-economic systems management is appearing in the situations of uncertainty, the lack of a single solution and approach to decision making, to the problem situations, revealing unorganized and spontaneous aspirations of the subjects of a socio-economic system. Consequently, the concept of synergy and the synergistic approach in socio-economic management imply that chaotic processes should be taken into account.

4. Openness (dissipation) of socio-economic systems, their self-development, self-determinism. At the level of management of socio-economic systems, this means cooperation (partnership) of all parts of the systems stemming from implementation of the reflexive/soft principles (Checkland, Scholes, 1990), which are based on feedback ties between different management links.

5. Nonlinearity, bifurcation of socio-economic processes. The synergetic approach to the analysis of socio-economic systems implies the actualization of socio-economic processes as nonlinear situations, when the development of socio-economic systems is viewed as nonlinear, when, at certain intervals, bifurcation points (alternative possibilities of system's development) are revealed, due to which the process loses linear certainty.

6. Probability, randomness, multidimensionality of socio-economic phenomena. The synergetic approach to the analysis of the process of management of socio-economic phenomena guides the researcher to the multidimensionality, multicomponentity and polyphony (alternatives and variability) of management, helping to identify in it the hidden potential, probabilistic states, thus recognizing the great role of randomness in system's development. Randomness here is understood as the urgency of improvisation, intuition, the ability to change the entire scenario of management activity through seemingly random and minute events.

7. Attractors of socio-economic processes. Attractors are relatively stable possible states, in which the processes of evolution in open nonlinear environments unfold, when we can speak of certain precondition of the future state of the system, since it «attracts, organizes, forms, changes» its present state. In the field of managing socio-economic systems, the attractor may play a role of corresponding social order, which expresses the objective tendencies of social development.

2. The methodological level of the peculiar

The above made generalizations allow to state that the system-synergetic view of the world reveals certain fundamental aspects of the behavior of natural and socio-economic systems in the context of their control and governance.

1) The ruling factor in any system is the most dynamic and flexible element/agent of this system (Wiener N., 1954).

2) Any system that appears as an integral nonlinear open self-organized entity demonstrates systemic, emergent properties, to which the properties of individual elements of this system do not reduce.

3) These system's properties reveal the natural correlation of the parts of the whole system, which is manifested in the transition of the system from disorder (chaos) to order. Thus, the synergetic effects of the system are manifested in the aggregate collective effect of the interaction of a large number of its elements, which leads to formation of the stable structures and self-organization in the system.

4) Vitality, homeostasis of any socio-economic system is expressed in the relationships of its elements, when the system function through the interaction of its elements, which implies, on the one hand, their hierarchy, and on the other hand – holographic reflexivity, when every element of the system is located and functions in connection with other elements thus due to system effect expressing a certain degree of completeness of the qualitative content of all system's constituents (revealing the holographic phenomenon).

5) The ontological integrity of the system is manifested in the fact that each of its elements at a certain time interval in a functional sense is absolutely valuable to the system, since the demolition of this element leads to a loss of system's integrity.

6) At the level of its integrity, any socio-economic system appears self-determined, self-organized entity, capable of unfolding an internal program of its development.

7) In the fluctuation states of its development, the system detects the response to ultra small signals of the environment (enabling to develop the technique of soft/reflexive management (Checkland P., Scholes J., 1990).

8) The management of socio-economic systems is carried out at the expense of the resonant influences that direct the system to one of its own ways of development.

9) The development of natural and socio-economic systems crosses the hierarchy and de-hierarchy (non-hierarchy) stages thus revealing the fluctuation processes (refer to fig. 1).

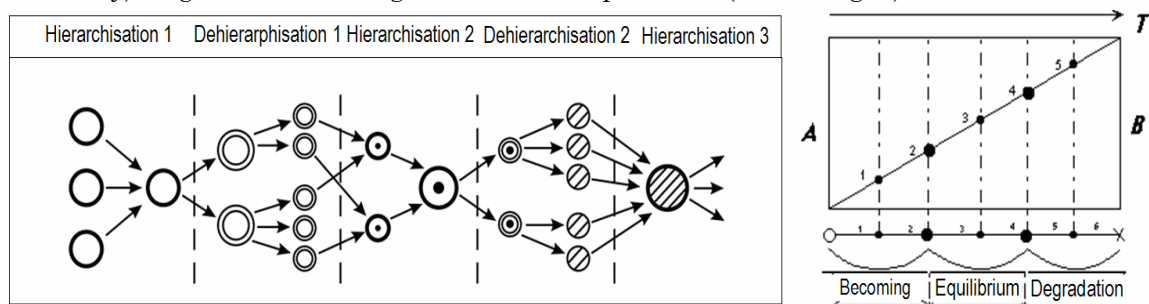


Figure 1. Synergetic three and six phase models of development

In accordance with developed by W. R. Ashby (one of the founders of cybernetic direction of management theory) **the law of necessary diversity**, any system can function effectively only when it possesses the ability to change itself in response to possible outer disturbances. According to the above-mentioned law, the achieving of management efficiency presupposes the situation when the diversity of the controlling subsystem must be no less than the diversity of the controlled subsystem (Ashby W., 1956).

The abovementioned management principles find some realization in the practice of socio-economic systems management: it is believed that the organization of a management functions in socio-economic sphere should be guided by the principle of decentralization of these functions, when only those functions are transferred to the higher level of management, that cannot be solved by the lower level of management, and vice versa.

It should be stressed that **integral unity of lower and higher managerial levels (subsystems) is obtained due to this interdependence and managerial functions interchange. But at the same time the diversity of the managerial subsystem of the higher level must exceed the diversity of the lower subsystem, which excludes abovementioned managerial function interchange leading to systems' self-determinism, self-government.**

Another principal difficulty in managing social systems is connected with **specialization and differentiation in socio-economic activities** since it is known that in the conditions of such a specialization the productivity growth is realized by fragmentation of the works, functions, knowledge. And more specialized work also requires more managing efforts in coordinating socio-economic activities, which is carried out mainly by middle management staff. As a result, the number of managerial levels is steadily increasing, and each worker/clerk feels more and more alienating from his/her activities and its results.

It is clear that the path to excessive specialization turns out to be hopeless, so there is a need to create a mechanism of self-government that would carry out self-regulation «from below». Thus, **the transition from a narrow specialization to integration in the character of the management activities must be realized.**

The abovementioned difficulties are solved by use of **synergetic approach** being applied in the sphere of social management. Let us dwell on this application.

1. The complexity of socio-economic systems determines such managerial strategy: as B. F. Lomov has showed in the article «*The personality in the system of social relationships*» (1981), the relatively simple problems are better solved by the groups with a centralized communicative grid, and complex ones – at the absence of this grid. Analyzing these grids it is important to take into account not only the number of information links (channels) of each participant in the group activity, but also the frequency of their use and orientation (whether there is a one-way bilateral communication).

2. Synergetic attractor must be oriented at the process of management decisions making: the process of socio-economic management should be system-oriented, problematic, which is typical of the developed countries of the world, when the development of socio-economic systems is implemented at the level of a certain number of targeted programs, which involves the joint work of various governing bodies of the state and enterprises. System-target problem planning is implemented according to the

scheme «*goals* → *paths* → *methods* → *resources*».

3. As we have noted, W. R. Ashby formulated the law of correspondence of the diversity of the controlling subject (the controller) to the diversity of the object being controlled. In accordance with this law the diversity or uncertainty in the development of a controlled object can be reduced due to the corresponding increase in the diversity of the controlling subject. Consequently, the matter does not lie in the quantitative increase in the functions of the controlling subject, but in its ability to neutralize the unintended consequences of the operation of the controlled object due to the targeting and accuracy of administrative actions.

Regarding socio-economic systems, this law has a limited effect, since the information base of the controlled subject is never exhaustive as for the variety and set of combinations of interactions that arise in the process of functioning of the controlled object and due to the unpredictability of the consequences of human actions. At the same time, in each case there is a necessary minimum of knowledge about the controlled object, which ensure the controlling functions of the controlling subject. The nature of the socio-economic object and the degree of its complexity play a decisive role in determining this minimum.

However, in systems with a high level of social capital, which we considered analyzing the socio-economic phenomenon of «time bank» associations, the above problems are easily solved.

4. The interaction strategy of «time bank» associations leads to one of the simplest and simultaneously effective forms of system-target problem management – to ***matrix-synergetic coordination of the works***, which involves the creation of permanent and temporary committees (teams) to solve complex issues that arise in the development of the systems being controlled. This matrix-synergetic approach is characteristic of the innovative development of socio-economic processes management: the creation of ***permanent and temporary teams*** is implemented in Japan through the use of self-directed target teams, when specialists from different services (enterprise subdivisions) meet for specific tasks. In this way, the principle of narrow specialization of each worker is substituted by an approach in which a group of workers is responsible for a certain level/link of work.

In this case, the operations are reduced, and the number of operations performed on a separate specialized workplace, decreases from several hundred to several dozen, especially when the workers step by step gain the ***universal qualification*** in the process of their productive activities. In this way ***the problem of half-life of a specialist*** (when a modern specialist cannot keep up with the growth of new technologies and scientific knowledge, and this specialist is forced to grow in his profession) is being solved.

Thus, integrated (synergetic) operating productive systems are created where people and mechanisms can temporarily integrate into one unit, which makes it possible to greatly increase productivity. These units can be called ***temporary self-ruled managerial target teams*** (TSRMT).

3. The methodological level of the single

In our view, the analyzed aspects of socio-economic management, due to their systemic-synergetic nature, are quite appropriate to be used in the field of management of ***the systems in educational field***. It is important to note that the functional links of the elements of a TSRMT can be both vertical and horizontal, and form different functional configurations within the boundaries of certain temporary functional relationships, whose time limits can extend from one day to several years, which presupposes the involvement into management activity several TSRMTs, when such teams can form a complex spatial-temporal hierarchical organization.

Results. So, according to step by step scheme («goals → paths → methods → resources») we can organize several TSRMTs – in fact a system of TSRMTs where a reflexive and monitoring TSRMT is required to trace relevant socio-economic processes at various managerial levels – at the levels of both the state as a whole and its separate territorial subjects (including all-state, regional, district, territorial communities levels). At the level of reflexive and monitoring TSRMT (refer to fig. 2) it is advisable to create special monitoring methods (programs) that could be used to analyze the data obtained by the analytical and prognostic as well as managerial and executive TSRMTs.

At the same time, the managerial actions of the participants of these teams are implemented on the basis of the cybernetic-synergistic principle of cooperative action, according to which, in the process of combining the elements of management systems (TSRMTs), they create an emerging effect of the system, when the properties of each individual element are not reduced to the so called «system properties» of an integral system.

This concerns not only systemic but also procedural administrative aspects. Thus, we can talk about well-known methods of cooperative learning and management, when the ability to cooperate, that is, the procedural interaction, is actualized in a person when he faces the need to solve very complex tasks that can not be individually solved. And this requires the recourses of another person with a view to involving this person into co-operation. So, the starting point in the technology of cooperative

(synergetic) management of socio-economic (educational) processes is associated with involving of each member of the management team to joint activities: such a need for synergetic activity arises due to the need for communication and exchange of specific knowledge, skills for obtaining integrative results of management activities.

In this process it is expedient to use already known methods of team interaction when the TSRMTs are formed in such a way that they have «leader», «generator of ideas», «functionary», «opponent», «researcher» etc. At the same time, any leader can be replaced after a certain period of time, which gives such teams a creative dynamics and self-organization (refer to great pedagogue A. S. Makarenko's temporary working teams presupposing constant shuffling the members of these teams and their leaders).

Generally one can talk about different hierarchical levels of TSRMT, which can be combined with each other according to the above-mentioned cooperative-purpose principle in order to solve certain managerial problems. We present a figure that illustrates the model of management of social systems on the example of managing educational processes and systems (Fig. 2).

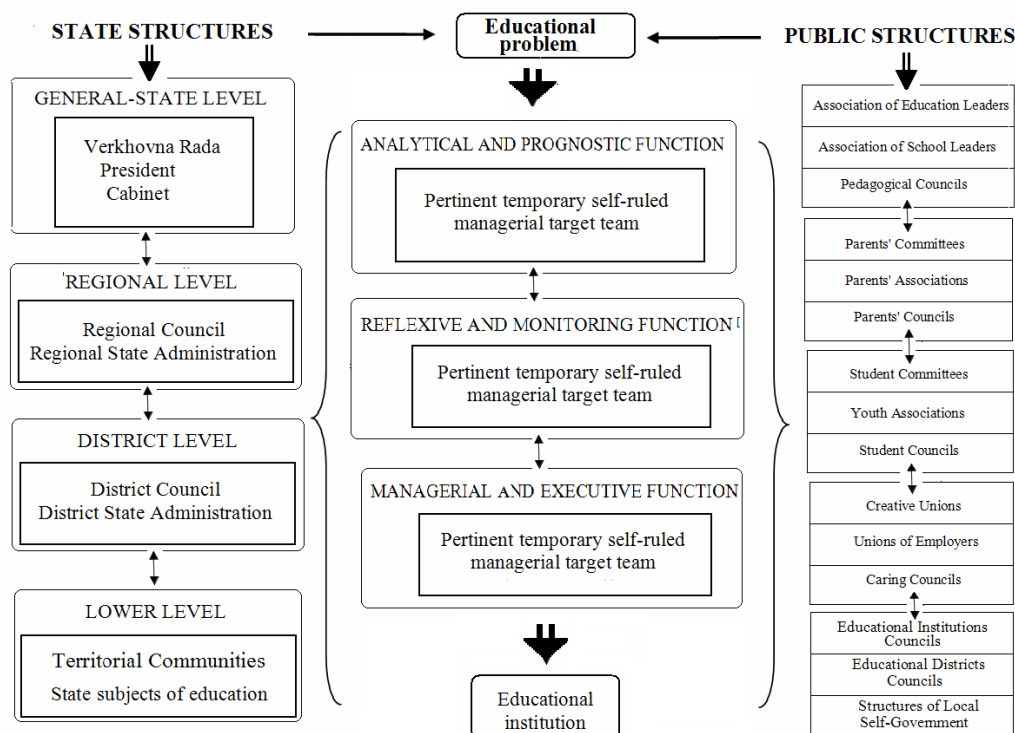


Figure 2 The synergetic model of educational systems management using temporary self-ruled managerial target teams

Conclusions. Thus, the conducted analysis allows to assert that management of the educational systems should be carried out by means of TSRMTs, which members are recruited from state, public structures and a concrete educational institution. The latter is the subject who receives a task/target to resolve a concrete educational problem stemming from social events initiated by different social systems expressing a certain social order.

The *mathematical algorithms* of functioning synergetic phenomena (including the educational systems) is given in our article (Voznyuk A., Grabar I., 2008) «The analysis and synthesis of critical phenomena and quantitative modeling of their kinetics from the position of two-dimensional scaling of bifurcation points».

At the same time, the use of TSRMTs is realized according to above mentioned synergetic principles and processes:

1. By using TSRMTs we gain synergetic effect consisting in emerging and system (cooperative) phenomena.
2. The teams are created quite spontaneously due to new educational (social) problems thus quickly reacting at outer environment's disturbances. In this way, the teams can be considered to be open (dissipated) self-determined systems.
3. The management capacity of the teams stems from their flexibility, multi-targeted nature and staff complexity since the members of the teams are recruited from various strata of society.
4. The activities of the teams due to their diverse staff is quite unpredictable – that is, synergetic, chaotic, creative, nonlinear.

5. Due to complexity and diversity of the teams they can react at different social fluctuations including the weakest signals of social and economic environment.

6. The teams are quite self-determined and creative units since their temporary staff is recruited from different socio-economic establishments; so the teams' members are not strictly fixed and are not materially dependant on team's activities which gain creative character: one of the major characteristics of creative activities is connected with non-pragmatic orientation of the person involved in creativity thus revealing non-adaptive modus of a creative artist working according to the principle «the art for the sake of the art»).

The prospects for further research. The above made conclusions require further in-depth theoretical and practical research in the context of approbation of the system-synergetic paradigm of management of educational systems based on the activity of temporary self-ruled managerial target teams.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Ashby, W. Ross. (1956). *An Introduction to Cybernetics*. New York, J. Wiley. <http://dx.doi.org/10.5962/bhl.title.5851> [in English].
2. Benedict, R. (1970). Synergy: Patterns of the Good. *Culture American Anthropologist*, 72, 320–330. [in English].
3. Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., Passeron, J.-C. (1991). *The Craft of Sociology: Epistemological Preliminaries*. Berlin, New York, Walter de Gruyter. <http://dx.doi.org/10.1515/9783110856460> [in English].
4. Bruce, T. Grindal (2009). The Idea of Synergy and It's Bearing on an Anthropological Humanism. *Anthropology and Humanism Quarterly*, 1(3), 4–6. [in English].
5. Bruce T. Grindal (1976) The Idea of Synergy and It's Bearing on an Anthropological Humanism. *Anthropology and Humanism Quarterly*, 1(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.1525/ahu.1976.1.3.4> [in English].
6. Checkland, P., & Scholes, J. (1990). *Soft Systems Methodology in Action*. N.Y., Wiley & Sons. [in English].
7. Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA. [in English].
8. Loye, D. (1989). The Partnership Society: Personal Practice. *Futures*, 21(1). DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/0016-3287\(89\)90064-5](http://dx.doi.org/10.1016/0016-3287(89)90064-5) [in English].
9. Fromm, E. (1975). *The Anatomy of Human Destructiveness*. New York, Bentan Books. [in English].
10. Haken, H. (1996). *Synergetics as a Bridge between the Natural and Social Sciences II Evolution, Order, and Complexity*. London and N.Y., Routledge. [in English].
11. Haken, H. (1995). An Introduction to Synergetics. *Open Systems & Information Dynamics*, 3, (1), 97–130. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02228811> [in English].
12. Kaznacheev, V. P., & Trofimov, A. V. (1992). *Cosmic Conciousness of Humanity. Problems of New Cosmogony*, Tomsk: Russia, Progress. [in English].
13. Kelso, J. A. S., & Haken, H. (1995). *New Laws to be Expected in the Organism: Synergetic of Brain and Behaviour*. Cambridge University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511623295.012> [in English].
14. Levin, K. (1955). *A Dynamic Theory of Personality*. New York, Penguin Books. [in English].
15. Maslow, A.H. (1976). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York, Penguin Books. [in English].
16. Putnam, R. D. (1994). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, New Jersey, USA, Princeton University Press. [in English].
17. Sorokin, P. (1985) *Social and Cultural Dynamics: A Study of Change in Major Systems of Art, Truth, Ethics, Law and Social Relationships*. New York: Imprint Routledge. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9781315129433> [in English].
18. Voznyuk, A. V., Grabar, I. G. (2008) The Analysis and Synthesis of Critical Phenomena and Quantitative Modeling of their Kinetics from the Position of Two-Dimensional Scaling of Points of Bifurcation. *Collection of Scientific Works of Zhytomyr Military Institute*, 1, 24–33. [in English].
19. Wiener, N. (1954). *The Human Use of Human Beings: Cybernetics and Society*. Doubleday Anchor. [in English].

Дата надходження статті: «30» січня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «18» березня 2019 р.

Вознюк Олександр – професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка, доктор педагогічних наук, доцент

Voznyuk Alexander – professor of preschool education and pedagogical innovations department of Zhytomyr Ivan Franko State University, doctor of pedagogical sciences, associate professor

Зданевич Лариса – завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор

Zdanevych Larysa – head of the department of pre-school pedagogy, psychology and professional methods of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogical sciences, professor

Цитуйте цю статтю як:

Вознюк, О., & Зданевич, Л. (2019). Застосування системної та синергетичної парадигми управління соціально-економічними, освітніми процесами в Україні. *Педагогічний дискурс*, 26, 19–26.

Cite this article as:

Voznyuk, A., & Zdanevych, L. (2019). Application of System and Synergetic Paradigm of Management of Social-Economic, Educational Processes in Ukraine. *Pedagogical Discourse*, 26, 19–26.

УДК 37.013+378:398.1

UDC 37.013+378:398.1

DOI: 10.31475/ped.dys.2019.26.04

АНДРІЙ БАЛЕНДР,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Хмельницький, Національна академія

Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,

вул. Шевченка, 46)

ANDRII BALENDR,

candidate of pedagogical sciences, associate professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, National Academy of the State

Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi,

Shevchenko Str., 46)

ORCID: 0000-0003-4610-2830

**Гармонізація загальноєвропейських стандартів підготовки фахівців з охорони кордону:
український досвід**

**Harmonization of the All-European Standards for the Border Guards Training:
Ukrainian Experience**

У статті висвітлено особливості впровадження європейської Галузевої рамки кваліфікацій сфери охорони кордону країн Європейського Союзу (ЄС) та роль Державної прикордонної служби України (ДПСУ) у цьому процесі з метою використання набутого досвіду для подальшої інтеграції вітчизняного прикордонного відомства в систему спільної професійної підготовки персоналу прикордонних відомств країн ЄС. Розглянуто організацію перевірки валідності галузевої рамки кваліфікацій для підготовки прикордонників країн ЄС. Зроблено висновок, що для організації системи ефективної підготовки прикордонників України та її адаптації до вимог провідних країн ЄС, необхідно глибше вивчити питання впровадження ГРК для підготовки прикордонників країн ЄС, що передбачає питання забезпечення надійної перевірки валідності кваліфікаційної рамки. Автором було проведено аналіз можливості використання цього досвіду з метою його впровадження в систему професійної підготовки персоналу прикордонного відомства України.

Ключові слова: фахівці з охорони кордону, стандарти підготовки, країни Європейського Союзу.

The article reveals the peculiarities of implementation of the Sectoral Qualification Framework the border protection sphere of the European Union (EU) countries and the role of the State Border Guard Service of Ukraine (SBGSU) in this process, in order to use the experience gained to further integrate the SBGSU into the system of unified professional training of the personnel of the border guard authorities of the EU countries. The organization of validation of the sectoral qualification framework for the preparation of border guards of the EU countries has been considered. The special attention has been payed to the procedure of checking the validity of the Sectoral Qualification Framework, which included a set of measures: inspection by representatives of EU countries; consultations with partner organizations; verification and revision; introduction and harmonization of the mechanism of quality assurance of the Sectoral Qualification Framework. The Border Guard Service of Ukraine, in cooperation with the FRONTEX Agency in 2016 actively joined the process of implementation of the updated Sectoral Qualification Framework for border guards training as FRONTEX partner country. It has been concluded that for the organization of the system of effective preparation of border guards of Ukraine and its adaptation to the requirements of the leading EU countries, it is necessary to study more deeply the issue of the implementation of the Sectoral Qualifications Framework for the preparation of border guards of the EU countries, which requires studying the problem of validation of the qualification framework. The author indicates that the system of training of the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine requires such an instrument for development of national border guard competencies, and that presupposes further study of the border guard's training system of the EU countries.

Key words: border guards, training standards, countries of the European Union.

Вступ / Introduction. Нині кожна європейська країна розробила власні Національні рамки кваліфікацій (НРК), узгоджені з Європейською рамкою кваліфікацій для навчання впродовж

життя (ЄПК) (The European Qualifications Framework for Lifelong Learning, 2008), яка, в свою чергу, передбачає можливість запровадження окремої кваліфікаційної рамкової структури для визначеної галузі (сектора) для визнання специфічних навичок, традицій та потреб цієї галузі незалежно від національної приналежності. За допомогою такої міжнародної галузевої рамки кваліфікацій можна продемонструвати, що будь-яка особа знає, розуміє та здатна робити у даній галузі, у вигляді очікуваних результатів навчання. Відповідно до рекомендацій ЄПК, в таких рамках для розробки єдиних стандартів підготовки і кваліфікацій потрібно використовувати кваліфікаційні рівні та принципи ЄПК, що сприятиме мобільності та соціальній інтеграції робітників визначених професій. Така гармонізація може стати реальністю тільки із запровадженням галузевих рамок кваліфікації (ГПК).

Агенція FRONTEX (Європейська агенція з прикордонної і берегової охорони) сприяє країнам-членам Європейського Союзу (ЄС) у підвищенні та гармонізації стандартів підготовки персоналу прикордонних відомств. Саме професія прикордонника потребує спільних підходів у підготовці, тому що об'єктивно є потреба мати спільні уявлення про свою професію людям, які можуть нести службу по різні сторони кордону, але дуже близько один від одного (Sectoral Qualifications Network and Educational Standards, 2016).

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою дослідження є висвітлення особливостей впровадження європейської ГПК прикордонної сфери та роль Державної прикордонної служби України (ДПСУ) у цьому процесі з метою використання набутого досвіду для подальшої інтеграції вітчизняного прикордонного відомства в систему спільної професійної підготовки персоналу прикордонних відомств країн ЄС.

Методи / Methods. У процесі дослідження були використані системно-аналітичні методи, які дали можливість проаналізувати літературні джерела, нормативно-правову документацію з метою визначення сучасного стану підготовки прикордонників у країнах ЄС за ГПК; синтез, порівняння, класифікація – для проведення компаративного аналізу вітчизняних освітніх стандартів і ГПК сфери охорону кордону.

Результати / Results. Прикордонне відомство України, в рамках співпраці з Агенцією FRONTEX, у 2016 р. активно долучилась до роботи з впровадження оновленої ГПК (четвертого видання) у спільну підготовку фахівців з охорони кордону в країнах ЄС та країнах-партнерах FRONTEX (до яких належить й Україна).

Автор взяв участь у проєкті з узгодження Уніфікованої програми підготовки (УПП) фахівців з охорони кордону з ГПК сфери охорону кордону. У проєкті брали також задіяні фахівці з питань професійної підготовки прикордонників країн Європейського Союзу (Кіпр, Угорщина, Італія, Естонія Фінляндія, Франція, Греція, Латвія, Литва, Польща, Румунія, Словаччина, Словенія та Іспанія), а також країн-партнерів (Боснія-Герцеговина, Македонія, Чорногорія, Сербія й Україна). Учасниками у складі робочих груп було: розглянуто і перевірено кінцевий варіант кожного розділу УПП призначеного робочій групі; перевірено професійні компетентності ГПК та їх відповідність УПП; доповнено та внесено зміни у розділи «Методи навчання» та «Оцінювання»; перевірено відповідні розділи щодо наявності повторів та дублювання, гармонізовано питання пов'язані з форматкуванням та використанням єдиної термінології.

Окрім того, представники УВКБ ООН надавали значну допомогу щодо впровадження положень фундаментальних прав людини у формулювання відповідних компетентностей УПП. Подальшого розвитку набуло питання важливості посилення співпраці прикордонних відомств різних країн для виконання спільного завдання щодо оновлення базової програми підготовки прикордонників відповідно до вимог ГПК.

Основними цілями проєкту було: забезпечити узгодження вимог оновленої УПП з компетентностями ГПК; визначити актуальні компетентності фахівців прикордонних відомств країн ЄС; сприяти подальшому розвитку спільних стандартів підготовки фахівців з охорони кордону; забезпечити довгострокову підтримку прикордонним закладам освіти країн ЄС в розробці спільних навчальних програм відповідно до національних пріоритетів у прикордонній охороні, або в інших правоохоронних сферах діяльності (боротьба з торгівлею людьми, транскордонними злочинами, тощо); сприяти отриманню акредитації навчальних курсів європейських прикордонних закладів освіти шляхом використання акредитованих спільних стандартів освіти для розробки навчальних планів; посилити інтероперабельність персоналу прикордонних відомств країн ЄС.

Проєктом були визначені мінімальні вимоги до національних експертів країн ЄС та країн-партнерів: досвід оперативно-службової діяльності в органах охорони кордону; досвід педагогічної діяльності в прикордонних закладах освіти; володіння англійською мовою не нижче рівня B2, CEFR; попередній досвід в проєктах розробки та оновлення УПП або в розробці Програми оцінки інтероперабельності фахівців з охорони кордону країн ЄС; участь в навчальному курсі FRONTEX: «Розробка навчальних курсів за допомогою ГПК прикордонної сфери діяльності»; досвід розробки

навчальних планів на основі компетентнісного підходу.

Під час роботи над проектом національні експерти виконали наступні завдання: ознайомилися з принципами та методологією розробки програми підготовки на основі ГРК; на основі власного професійного досвіду активно розробили визначені розділи УПП; представляли свій внесок робочій групі під час пленарних засідань; звітували керівництву свого прикордонного відомства про хід роботи в рамках програми відповідно до національної практики.

Обговорення / Discussion. Проблема вдосконалення професійної підготовки фахівців з охорони кордону була предметом уваги багатьох науковців, таких як: О. Торічний, І. Грязнов, О. Діденко. Компетентністний підхід в освіті досліджували: О. Андрощук, Ю. Рашкевич. Вітчизняні вчені також проводили дослідження професійної підготовки фахівців з охорони кордонів зарубіжних країн (Bloshchynskiy I., 2017). Питання розробки та впровадження національних та галузевих рамок кваліфікацій вивчали й закордонні дослідники: В. Заславський, М. Нікітченко, Л. Філіпова. Проте, наші розвідки засвідчили, що наразі аналізу впровадження ГРК та участі у цьому вітчизняного прикордонного відомства практично не існує.

Вимоги Болонської та Копенгагенської декларації зумовили розроблення та впровадження ГРК сфери охорону кордону в країнах ЄС та країнах-партнерах Агенції FRONTEX. Якість розробки ГРК, її обсяг та відповідність визначеним стандартам було забезпечено шляхом проведення консультацій, оцінки та повторної перевірки. У проведенні цих етапів брали участь Національні координатори підготовки персоналу, Агенція ЄС з питань фундаментальних прав, Управління Верховного комісара Організації Об'єднаних Націй у справах біженців (УВКБ ООН), а також група експертів із запровадження принципів болонської декларації. Метою було забезпечення відповідності проекту ГРК та профілів компетентностей національним профілям професійних компетентностей та особливостям освітнього процесу кожної країни, а також для підтвердження актуальності використання ГРК у підготовці прикордонників та декларації європейського виміру кінцевого продукту.

Більш як 30 організацій з 26 держав, у тому числі дві європейські країни-партнери Агенції FRONTEX, погодились взяти участь у заходах з перевірки валідності (Рис.1). Пізніше Європейський офіс з питань надання притулку (EASO) та ще три міжнародні організації, що працюють у сфері захисту фундаментальних прав, – Організація з безпеки та співробітництва в Європі (ОБСЄ), УВКБ ООН та офіс ОБСЄ з питань демократичних цінностей і фундаментальних прав (ODIHR), долучились до ретельної перевірки ГРК та зробили внесок у розробку додаткового продукту – Довідника з питань інтеграції фундаментальних прав у ГРК (Sectoral Qualifications Network and Educational Standards, 2016).



Рис. 1 Алгоритм розроблення ГРК сфери охорони кордону країн ЄС, взято з – Sectoral Qualifications Network and Educational Standards, 2016

На конференції Національних координаторів з підготовки персоналу було обговорено концепцію ГРК, та узгоджено використання Національних координаторів з підготовки персоналу

для забезпечення каналу комунікації Агенції FRONTEX з країнами ЄС, асоційованими країнами Шенгенської угоди, країнами-партнерами та іншими організаціями. Процес перевірки валідності ГРК був ретельно спланований і, аналогічно етапу проведення національних консультацій стосовно розробки профілів компетентностей, на цьому етапі національні координатори з підготовки персоналу отримали детальні інструкції й рекомендації щодо мети, алгоритму розробки та методики проведення перевірки валідності усього пакету документації ГРК (Sectoral Qualifications Framework for Border Guarding, 2013)

Використання терміну «перевірка валідності, валідація» (англ. Validation), потрібно розуміти як частину консультаційного процесу спрямованого на підтвердження актуальності та репрезентативності ГРК. Окремі науковці пропонують свої назви даного етапу, наприклад, «Актуалізація рамок кваліфікацій на основі ефективного зворотного зв'язку від зацікавлених сторін» (Маргаров Г., Митрофанова Е., Агташян Р., Рапп К., 2014), інші вживають транслітерованій термін «Стейкхолдери» замість «зацікавлених сторін» (Жилбаев Ж., Мамырханова А., Сырымбетова Л., 2014), проте зміст від цього не змінюється.

Усім країнам-членам ЄС та асоційованим країнам Шенгенського договору були розіслані кінцеві версії профілів компетентностей для повторного перегляду та оцінювання з метою виявлення можливих упущень або відсутніх компетентностей. Окремою рекомендацією було залучення фахівців професійної та освітньої сфери.

Отримані результати перевірки валідності довели актуальність тематики і зацікавленість країн у даному освітньому інструменті. У деяких відомствах, особливо в тих, де прикордонна функція є основною, обсяг проведеної консультаційної та перевіркової роботи охопив майже усі структурні елементи, від оперативного рівня (пункти пропуску через кордон, підрозділи морської охорони, сухопутні ділянки кордону) до адміністративного, та міністерського рівня, включаючи також центри підготовки та академії. Деякі відомства організували консультації із зовнішніми зацікавленими сторонами та партнерами – поліцією та академіями оборони, а також національними навчальними й освітніми експертними центрами та національними осередками з питань розробки галузевих стандартів та визнання попереднього навчання. Це посилило змістовну складову зворотного зв'язку та перспективи впровадження ГРК для прикордонної сфери, з точки зору її інтегративної та фасилітативної функції в рамках більшого правоохоронного або оборонного сектору.

Отримані результати зворотного зв'язку були зібрані, узагальнені та представлені робочій групі з перевірки для оцінювання, з метою подальшого вдосконалення та оптимізації пакету документів ГРК. На цьому етапі увага була приділена забезпеченню узгодженості з ГРК щодо використання термінології, остаточного погодження назв та заголовків, а також остаточної перехресної перевірки оновлених результатів навчання із профілями компетентностей (Балендр А., 2017).

Результати відгуків остаточної перевірки валідності підтвердили, що проведена робота в прикордонних відомствах країн ЄС, рівень та складність рекомендацій, сприяли перегляду освітнього процесу у відповідних відомчих начальних закладах. Відповідно до результатів та пропозицій отриманих після перевірки валідності ГРК був розроблений глосарій термінів для уточнення значень окремих понять та скорочень.

Робоча група розглянула методику забезпечення якості ГРК, наступні кроки та можливі виклики щодо національної інтеграції ГРК, а також очікування країн ЄС підтримки FRONTEX у національному процесі інтеграції. Організований процес був складним і широкомасштабним, розробка та перевірка ГРК була поділена між шістьма робочими групами впродовж 9 місяців.

Під час процесу консультацій та перевірки виявилась необхідною підтримка експертів країн-членів та партнерських організацій щодо розробки результатів навчання з тематики фундаментальних прав. На основі відгуків про ГРК, отриманих від FRA та експертів УВКБ ООН, проектна рада ініціювала розробку додаткового документа, а саме «Довідника з інтеграції фундаментальних прав у курси підготовки прикордонників» (Fundamental rights training for border guards, 2013). Даний продукт був підготовлений та додатково перевірений за підтримки робочої групи з фундаментальних прав (окремий проект FRONTEX), до складу якого входили представники EASO, FRA, ODIHR, ОБСЄ, УВКБ ООН та інших експертів з фундаментальних прав, пов'язаних з прикордонними відомствами країн-членів (Бельгії, Болгарії, Кіпру, Ірландії, Італія, Мальти, Нідерландів, Словенії, Іспанії та Великої Британії), а також за участі зовнішніх консультантів.

Висновки / Conclusions. Отже, представлена організація перевірки валідності галузевої рамки кваліфікацій для підготовки прикордонників країн ЄС містить цікаві для системи професійної підготовки персоналу ДПСУ складники, які потребують впровадження в освітній процес відомчих закладів освіти. З викладеного можна зробити висновок, що для організації

системи ефективної підготовки прикордонників України та її адаптації до вимог провідних країн ЄС, необхідно глибше вивчити питання впровадження ГРК для підготовки прикордонників країн ЄС, що передбачає питання забезпечення надійної перевірки валідності кваліфікаційної рамки. Розглянутий в статті порядок проведення перевірки валідності ГРК включав комплекс таких заходів: перевірку представниками європейських країн; проведення консультацій з організаціями-партнерами; перевірку та доопрацювання; запровадження та узгодження механізму забезпечення якості ГРК. Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо дослідження та узагальнення досвіду інтеграції ГРК у систему підготовки прикордонних відомств країн ЄС.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) URL: http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/4550_EQFbroch2008en.pdf. [in English].
2. Sectoral Qualifications Network and Educational Standards (Compendium). (2016). Produced by FRONTEX Agency in cooperation with EU Member States, Warsaw, Poland, May 2016. – 116 p. [in English].
3. Bloshchynskiy, I. H. (2017). Enhancement of Cadets' Practical Training at the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine Named after Bohdan Khmelnytskyi. *Science and Education*. Vol. 4. pp. 5–10 [in English].
4. Sectoral Qualifications Framework for Border Guarding (volume 2). (2013). Warsaw, Poland: Rondo ONZ 1. [in English].
5. Маргаров, Г., Митрофанова, Е., Аггашян, Р., Рапп, К. (2014). *Актуализация рамок квалификаций на основе эффективной обратной связи от заинтересованных сторон*. Вестник Университета (ГУУ), № 19, 111 - 133. / *Margarov, G., Mitrofanova, Ye., Aggashyan, R., Rapp, K. (2014). Aktualizatsiya ramok kvalifikatsiy na osnove effektivnoy obratnoy svyazi ot zainteresovannykh storon* [Updating Qualifications Frameworks Based on Effective Feedback from Stakeholders]. *Vestnik Universiteta* (GUU), № 19, 111 - 133. [in Russian].
6. Жилбаев, Ж., Мамырханова, А., Сырымбетова, Л. (2014). Опыт разработки национальной рамки квалификаций Республики Казахстан. Вестник Университета (ГУУ), № 19, 2014, 173 - 178. / *Zhilbayev, Zh., Mamyrkhanova, A., Syrymbetova, L. (2014). Opyt razrabotki natsional'noy ramki kvalifikatsyy Respubliki Kazakhstan* [Experience in the Development of a National Qualification Framework of the Republic of Kazakhstan]. *Vestnik Universiteta* (GUU), № 19, 173 - 178. [in Russian].
7. Балендр, А. (2017). *Характеристика рівнів галузевої рамки кваліфікацій для підготовки прикордонників країн Європейського Союзу в академічній освіті. Педагогічний дискурс, (22), 9–14.* / *Balendr, A. (2017). Kharakterystyka haluzevykh rivniv kvalifikatsiynyykh vumoh dlya pidhotovky prykordonnnykh sluzhb derzhav-chleniv ES v akademichniy osviti* [Characteristics of the Sectoral Qualifications Framework Levels for the EU Member States Border Guards Training in Academic Education] URL: <http://ojs.kgpa.km.ua/index.php/peddiscourse/article/view/9> [in Ukrainian].
8. Fundamental Rights Training for Border Guards. (2013). URL https://frontex.europa.eu/assets/Publications/Training/Fundamental_Rights_Training_for_Border_Guards.pdf [in English].

Дата надходження статті: «22» лютого 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «26» березня 2019 р.

Балендр Андрій – доцент кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент

Balendr Andrii – assistant professor of the English language department of National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Цитуйте цю статтю як:

Балендр, А. (2019). Гармонізація загально-європейських стандартів підготовки фахівців з охорони кордону: український досвід. *Педагогічний дискурс, 26, 27–31.*

Cite this article as:

Balendr, A. (2019). Harmonization of the All-European Standards for the Border Guards Training: Ukrainian Experience. *Pedagogical Discourse, 26, 27–31.*

УДК 378.147:811.111

UDC 378.147:811.111

DOI: 10.31475/ped.dys.2019.26.05

ГАЛИНА ЛИСАК,

кандидат педагогічних наук, доцент

*(Україна, Хмельницький, Хмельницький національний університет,
вул. Інститутська, 11)*

HALYNA LYSAK,

candidate of pedagogical sciences, associate professor

*(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi National University,
Intytutska Str., 11)*

ORCID: 0000-0002-0598-6919

ОЛЕНА МАРТИНЮК,

кандидат педагогічних наук, доцент

*(Україна, Хмельницький, Хмельницький національний університет,
вул. Інститутська, 11)*

OLENA MARTYNYUK,

candidate of pedagogical sciences, associate professor

*(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi National University,
Intytutska Str., 11)*

ORCID: 0000-0002-8973-5876

Навчання студентів закладів вищої освіти усного англомовного монологічного мовлення

Teaching Students of Higher Educational Institutions Oral Monologue Speech in English

У статті розглянуто проблему підвищення ефективності процесу навчання усного англомовного монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів. Проаналізовано сутність поняття «монологічне мовлення», основні види та характеристики монологічних висловлювань. Розглянуто основні підходи до навчання монологічного мовлення. Виділено два основних: «зверху вниз» – монологічні вміння розвиваються на основі прочитаного тексту (це різні етапи роботи з текстом); «знизу вгору» – передбачає розвиток цих умінь без опори на текст, відштовхуючись лише від тематики та її проблематики, вивченої лексики і граматики, а також мовленнєвих структур. Розглянуто переваги використання відеофонограми як опори у процесі формування монологічних умінь студентів. Встановлено, що демонстрація автентичного художнього фільму дозволяє використовувати емоційно-мотиваційний фактор в оволодінні іноземною мовою, а саме: стимулює вербальне спілкування, посилює мотивацію, демонструє автентичні мовленнєві зразки.

Ключові слова: монологічне мовлення, монологічні вміння, відеофонограма, автентичний художній фільм.

The article deals with the problem of efficient ways of teaching monologue speech in English with the help of feature films. The essence of the notion «monologue speech», the main types and peculiar features of monologue utterance have been analysed. The main tendencies of teaching oral monologue speech have been examined. Two main ways have been defined: the first one is «from the top to the bottom», it's when the monologue skills are formed on the basis of the text; and the second one is when the monologue skills are formed without any aids or texts.

The scientists discover three steps in the process of development of monologue skills and according to these steps there are three groups of exercises: the first group consists of the exercises for combining the sentences into super phrasal units; the exercises of the second group are aimed to teach mini monologues and the last one is to teach different types of monologues.

The use of feature films as the basis for forming students' oral monologue skills has been analyzed. The advantages of videophonogram usage in teaching monologue speech have been defined. They are: demonstration of objects, parts of the living, interesting events that evoke positive students' emotions. The demonstration of feature films gives the possibility to use motivational factors in teaching monologue speech in English, stimulate verbal communication, stimulate motivation and demonstrate the authentic speech patterns.

The work with the authentic feature films gives the possibility: to teach oral monologue speech in English when the students speak in the role of the main characters after watching a film; to teach to

speak English in the process of demonstration of the parts of the film; to teach spontaneous monologue speech after watching a film using different types of monologues.

Key words: *monologue speech, monologue skills, videophonogram, authentic feature film.*

Вступ / Introduction. Однією з центральних проблем навчання іноземної мови є інтенсифікація навчання усного мовлення. Важливість цієї проблеми пов'язана з тим, що у процесі навчання іноземній мові студентів закладів вищої освіти одним із першочергових завдань є завдання формування навичок і вмінь усного мовлення. Тому, навчаючи студентів іноземній мові, особливу увагу необхідно приділяти монологічному мовленню, яке є найпоширенішою формою спілкування у сфері навчально-професійної діяльності. Оскільки, навчити виражати свої думки в монологічній формі є однією з найголовніших практичних цілей навчання іноземної мови.

Серед багатьох актуальних питань навчання усного монологічного мовлення, виділено та обґрунтовано принципи навчання усного мовлення (А. Алхазішвілі, І. Зимня, О. Леонтьєв, Ю. Пассов); запропоновано систему навчання монологічного мовлення (О. Вишневський, Р. Мартинова, Л. Сажко, А. Сонгаль); вивчено сфери комунікації усного мовлення, які визначають тематику та відбір належного мовного і мовленнєвого матеріалу (М. Ляховицький, Є. Мирошніченко, О. Тарнопольський); визначено методика навчання й запропоновано етапність розвитку мовленнєвих умінь, визначено функції та одиниці монологічного мовлення (В. Скалкін, С. Шатілов, Г. Броун, Л. Лінке, Н. Маслоу).

Незважаючи на те, що певним аспектам навчання усного монологічного мовлення присвячено дослідження багатьох методистів (Ф. Бацевича, О. Вишневського, О. Леонтьєва, С. Ніколаєвої, К. Онищенко, Н. Скляренка Л. Панової, Л. Якубинського, С. Брумфіт, Д. Нунан та ін.), проблема навчання англomовного монологічного мовлення студентів залишається актуальною та недостатньо дослідженою. Удосконалити процес навчання монологічного мовлення студентів можливо за рахунок використання сучасних засобів, зокрема автентичних відеофільмів. За умови відсутності реального мовного середовища автентичні художні фільми відіграють вагомий роль у пізнанні студентами іншомовної дійсності та формуванні позитивного емоційного ставлення до іноземної мови. Саме вони є потужним стимулом до мовлення, до створення різноманітних мовленнєвих ситуацій (Пашук В., 2002).

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета статті – проаналізувати особливості процесу навчання студентів усного англomовного монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів. Завдання дослідження: здійснити теоретичний аналіз процесу навчання студентів усного англomовного монологічного мовлення; розглянути переваги використання автентичних художніх фільмів для навчання монологічного мовлення; уточнити критерії відбору художніх фільмів для розвитку монологічних умінь студентів.

Методи / Methods. Для досягнення поставленої мети дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження – аналіз, синтез, узагальнення результатів наукових пошуків в літературних джерелах та аналіз науково-методичної літератури.

Результати / Results. На думку таких видатних методистів як В. Скалкін та Ю. Пассов, одним із найважливіших аспектів вивчення будь-якої іноземної мови є оволодіння навичками монологічного мовлення, оскільки для того, щоб спілкуватись і висловлювати власні думки іноземною мовою, той, хто говорить, повинен усвідомлювати повний зміст висловлювання й уміти будувати, на основі цього змісту, власне висловлювання чи послідовно декілька висловлювань (Скалкін В., 1983; Пассов Е., 2010). Отже, навчити виражати свої думки в монологічній формі є однією з найголовніших практичних цілей навчання іноземної мови.

У сучасній науково-методичній літературі існує багато підходів до трактування поняття монологічного мовлення. В. Скалкін характеризує його як вміння комунікативно-мотивовано, логічно послідовно і складно, досить повно і правильно в мовленнєвому відношенні викладати свої думки в усній формі (Скалкін В., 1983). На думку Ю. Пассова, у науковому контексті, поняття «монологічне мовлення» не існує. Це обумовлено тим, що будь-яке спілкування є діалогічним за своєю природою, оскільки у ньому завжди беруть участь дві сторони: мовець і реципієнт (Пассов Е., 2010).

Вчений А. Алхазішвілі переконує, що монологічне мовлення менш складне за кількістю використання мовленнєвих зразків, ніж діалогічне, акцентуючи увагу на його підвищеній вмотивованості. Однак учений вказує і на те, що вони можуть мати і безпосередній характер, оскільки є реакцією на ситуацію спілкування в цілому, на співрозмовника та інформацію (Алхазішвілі А., 2000).

Аналіз науково-методичної літератури (Вишневський О., 2011; Зимня І., 2001) дав можливість виокремити функції монологічного мовлення, а саме: впливова функція (спрямована на зміну стану поведінки, ціннісно-мотиваційної сфери партнера, намірів, поглядів, думок, рішень,

рівня активності, норм поведінки тощо); експресивна функція (мова є універсальним засобом вираження внутрішнього світу мовця); розважальна функція (супроводжується змінами поведінки: від спокійно-доброзичливого до емоційно-хвилюючого, невимушено-розкутого і навіть, як крайній прояв, цинічно-брутального); ритуально-культува функція (спрямована на зміну стану поведінки під час будь-якого ритуального обряду). Кожна з цих функцій має свої особливі мовні засоби вираження думки, відповідні психологічні стимули та мету висловлювання (Бичкова Н., 2000).

Відповідно до комунікативної мети висловлювання, науковці (Зимняя І., 2001; Леонтьєв А., 2003; Пассов Е., 2010) розрізняють наступні види монологічних висловлювань, а саме: за ступенем підготовленості: підготовлена монологічна мова та не підготовлена монологічна мова; за метою висловлювання: опис, розповідь і роздум (міркування).

У методиці навчання іноземних мов (Вишневіський О., 2011; Бжоско Е., 1988; Миролюбова А., 1981) виділяють декілька підходів щодо визначення етапів навчання монологічного мовлення. Відповідно до характеру змісту інформації А. Миролюбова розглядає чотири етапи формування вмінь цього виду мовленнєвої діяльності, а саме: мобілізація досвіду; послідовність викладу; перенос інформації та її інтеграція; вираження власного ставлення (Миролюбова А., 1981). Інші вчені пропонують наступні етапи формування вмінь монологічного мовлення: підготовчий, спеціальний, етап практики в спілкуванні (Бжоско Е., 1988); когнітивно-орієнтовний, систематизуюче-функціональний, комунікативно-мовленнєвий (Баташов Н., 1988); етап репродуктивного мовлення, змішаного (репродуктивно-продуктивного) мовлення, продуктивного мовлення, оволодіння основами монологічного висловлювання, удосконалення монологічних умінь (Леонтьєв А., 2003).

Інша група вчених (Вишневіський О., 2011; Зимняя І., 2001; Соловова Е., 2002), розглядаючи етапи навчання монологічного мовлення, виділяють два основних шляхи: «зверху вниз» і «знизу вгору». «Зверху вниз» – монологічні вміння розвиваються на основі прочитаного тексту. Вже на дотекстовому етапі студенти складають міні-монологи, враховуючи зміст тексту, коментують заголовок тощо. Після прочитання тексту вони виконують завдання різного характеру на розуміння тексту, вибір лексики, визначення основної ідеї, характеристики персонажів тощо. Дослідниця О. Соловова вказує на переваги такого підходу до навчання монологічного мовлення, а саме: готовий текст вже формує мовленнєву ситуацію, грамотно підібрані автентичні тексти мають змістову цінність висловлювань, вони дають мовленнєву опору студентам.

Інший шлях – «знизу вгору» передбачає розвиток монологічних умінь без опори на текст, відштовхуючись лише від тематики та її проблематики, вивченої лексики і граматики, а також мовленнєвих структур. О. Соловова зауважує, що даний спосіб можливий за умов достатнього рівня володіння студентами лексики з теми (Соловова Е., 2002).

Особливістю викладання іноземної мови є те, що студенти вивчають її у штучних умовах, коли необхідне широке використання засобів наочності. У такому випадку доцільним є використання автентичних відеофільмів (Бичкова Н., 2000). Застосування автентичних відеофільмів у навчальному процесі має такі переваги як: моделювання іншомовного середовища, наближення до реального буття; проведення навчання на основі автентичного звукового мовлення із зображенням екстралінгвістичних рис і способів реалізації; встановлення асоціативних зв'язків за допомогою полісенсорного сприймання (Смелякова Л., 1992); навчання спілкування на основі взаємозв'язку лінгвістичного, комунікативного й екстралінгвістичного факторів, що є основою для імітації; використання певним чином емоційно-мотиваційного фактору під час вивчення іноземної мови (Пашук В., 2002).

Обговорення / Discussion. Проблемі використання автентичних художніх фільмів для навчання усного монологічного мовлення присвячено ряд досліджень: навчання студентів англійської мови засобами відеофільмів (С. Кіржнер, В. Пашук, Є. Сунцова, А. Чужик); виділено функції відеофонограми у процесі навчання та способи застосування кіно-, теле- та відеофільмів (Н. Бичкова, М. Ляховицький, М. Аллан); виділено принципи відбору автентичних художніх фільмів (Л. Смелякова, Н. Бичкова, С. Кіржнер, Т. Яхнюк, П. Арсаріо, С. Клінггаммер, Б. Томалін) запропоновано модель побудови відеофонограм для аудиторної роботи (Е. Щукіна); створено модель навчання монологічного мовлення із застосуванням автентичних художніх фільмів (В. Пашук).

У процесі навчання іноземної мови використовуються відеоматеріали різних жанрів: художні, документальні, науково-популярні, а також навчальні. Це можуть бути окремі фрагменти (епізоди), що тривають декілька хвилин, рекламні ролики, музичні відеокліпи, відеозаписи виступів, записи новин, прогнозу погоди, телепередач, відеоролики, відеофільм-інтерв'ю, а також відеофільми в повному обсязі (Dudenev G., 2008).

Аналізуючи дослідження наших попередників, ми, першочергово, ознайомилися з роботою Л. Смелякової (Смелякова Л., 1992). Праця Л. Смелякової є ґрунтовною, тому стала основою всіх

подальших досліджень використання автентичних матеріалів на занятті з іноземної мови (Н. Бичкова, С. Кіржнер, В. Пащук, Г. Подосиннікова та інші). На думку В. Пащук та Л. Смелякової, основи використання відеофільмів у навчанні монологічного мовлення доцільно розглядати в декількох аспектах: психологічному та лінгвістичному. Психологічними особливостями використання відеофонограми є здатність подавати мовленнєвий матеріал одночасно у двох модальностях – зоровій і слуховій, виступати мотиватором створення монологічних висловлювань, відтворюючи природні мовленнєві ситуації, забезпечувати необхідний емоційний клімат навчання. У процесі сприймання художнього фільму подається й автентична мовна наочність, що й визначає лінгвістичні основи використання відеофонограми: лексичну (реалії; експресивні й ідіоматичні засоби, розмовна, конотативна і фонові лексика, терміни, сталі вирази, звукоімітація, вигуки, заповнювачі пауз тощо); граматичну (інверсія, неповні речення, скорочені форми, розділові й риторичні запитання тощо); фонетичну (правильність вимови, темп, тембр, інтонація, паузи тощо) (Пащук В., 2002; Смелякова Л., 1992).

Науковців (Arcario P., 2001; Dudeney G., 2008) виокремлюють наступні критерії відбору відеофільмів у процесі навчання іноземної мови, а саме: автентичність (лише автентичний матеріал може бути достатньо достовірним як в лінгвістичному, так і в соціокультурному і культурному аспектах); функціональність (відповідність відеоматеріалів певній темі (відповідно програмі навчання); пізнавальна цінність (необхідність врахування інтересів та потреб певної цільової аудиторії, зокрема з позиції часового аспекту).

У ході дослідження, опираючись на праці таких науковців як В. Пащук, Л. Смелякової та Е. Щукиної, ми визначили наступні принципи відбору відеофонограми для навчання усного англомовного монологічного мовлення: морально-естетичний вплив на глядача; врахування адекватності вокабулярно-семантичного рівня студентів та вокабуляру художнього відеофільму; наявність соціокультурної інформації у фільмах; жанрова різноманітність; значущість для національної культури; відповідність або невідповідність тематиці, яка запропонована чинною програмою з викладання іноземної мови (Пащук В., 2002; Смелякова Л., 1992; Щукина Э., 1991).

Робота з відеоматеріалом сприяє, переважно, розвитку навичок та умінь аудіювання й говоріння. У процесі організації навчання монологічного мовлення студентів із використанням відео В. Пащук (Пащук В., 2000) пропонує враховувати трьох етапний розподіл навчальних дій, який є найтипівішим для сучасної методики навчання іноземних мов.

На першому етапі (розуміння) передбачається загальне ознайомлення з відеофрагментом і виконання вправ, спрямованих на розуміння послідовності дій та причинно-наслідкових зв'язків. Із метою підготовки студентів до активного сприйняття відеофрагменту доцільно запропонувати декілька завдань щодо місця дії й дійових осіб (Щукина Э., 1991). Доцільно також дати студентам завдання, що зосереджують їхню увагу на усвідомлення основного змісту відеофільму: визначити правильні та помилкові твердження, логічну послідовність основних подій, що значно полегшить розуміння відеоматеріалу. Дані завдання подаються до перегляду відеофрагмента (Dudeney G., 2008).

Другий етап роботи з відеофрагментом (мовна практика) передбачає паузовий (за допомогою стопкадру) перегляд фрагменту з метою введення відібраних мовних одиниць. Далі викладач коментується вживання запропонованих мовних одиниць у контексті або пропонує вжити визначений лексико-граматичний матеріал у нових ситуаціях. Після завершення виконання вправ необхідно визначити та записати мовні явища, що підлягають систематизації для подальшого самостійного опрацювання.

Основним завданням третього етапу (мовленнєва практика) є стимулювання активної комунікативної діяльності студентів на основі ситуації відеофрагмента із використанням опрацьованого мовного матеріалу. Перш ніж перейти до третього етапу перегляду відеофрагмента, студентам пропонуються завдання: проаналізувати різні аспекти поведінки дійових осіб, соціально-культурні особливості ситуацій порівняно з відповідними ситуаціями в рідній країні. Після перегляду фільму проводиться обговорення цих фрагментів (Пащук В., 2000, 2002).

Аналіз науково-педагогічної літератури (Вишневський О., 2011; Миролюбова А., 1981). дав можливість визначити загальнодидактичні принципами навчання, які необхідно враховувати при використанні відеофонограму процесі навчання усного англомовного монологічного мовлення, а саме: доступності викладання, послідовності, наочності, свідомості й активності студентів, науковості, проблемності, самостійності, зв'язку навчання з реаліями, життям, міцності знань, рівня сформованості умінь і навичок, емоційності навчання.

Висновки / Conclusions. Отже, теоретичний аналіз науково-методичної літератури свідчить, що однією з основних форм мовного спілкування та ефективним засобом розвитку і формування навичок говоріння в навчанні іноземним мовам є монологічне мовлення. Розглянуто переваги використання автентичних відеофільмів у процесі формування монологічних умінь студентів, а

само: фільм демонструє предмети, явища оточуючого середовища, частину життя, слугує вихідною формою пізнання, відображає цікаві для студентів події, викликає в них емоційні співпереживання. Робота з відеофільмами дозволяє навчати усному монологічному мовленню, коли студенти говорять переважно у ролі однієї з дійових осіб після перегляду фільму; навчати говорінню у процесі демонстрування фрагментів фільму; спонтанного, непідготовленого монологічного мовлення після перегляду художнього фільму, використовуючи монологи різних форм.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Алхазішвілі, А. А. (2000). *Основы овладения устной иностранной речью*. Москва: Просвещение / Alkhazishvili, A. A. (2000). *Osnovy ovladeniya ustnoy inostrannoy rechyu [Basis of Mastering Oral Foreign Speech]*. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
2. Баташов, Н. А. (1988). *Совершенствование устной монологической речи студентов 3 курса языкового факультета на основе системно-функциональной организации учебно-речевого материала (английский язык)* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Ленинград / Batashov, N. A. (1988). *Sovershenstvovanie ustnoy monologicheskoy rechi studentov 3 kursa yazykovogo fakulteta na osnove sistemno-funktsionalnoy organizatsii uchebno-rechevogo materiala (angliyskiy yazyk) [Improvement of the Spoken Monologue Language of Students of the Third Year Study of Language Faculty on the Basis of System-Functional Organization of Educational-Speech Material (English)]*. Extended abstract of candidate's thesis. Leningrad [in Russian].
3. Бжоско, Е. Г. (1988). *Обучение устной речи на продвинутом этапе (на материале английского языка в пединституте)* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Минск / Bzhosko, Ye. G. (1988). *Obuchenie ustnoy rechi na prodvinutom etape (na materiale angliyskogo yazyka v pedinstitute) [Oral Speech Teaching at Advanced Level (on the Basis of English at Pedagogical Institute)]*. Extended abstract of candidate's thesis. Minsk [in Russian].
4. Бичкова, Н. І. (2000). Місце автентичних художніх кінофільмів у вивченні іноземних мов і культур. *Науковий вісник кафедри Юнеско КДЛУ. Філологія, педагогіка і психологія в антропоцентричних парадигмах*, 3, 596–601 / Bychkova, N. I. (2000). *Mistze avtentychnykh hydozhnykh kinofil'miv u vyvchenni inozemnykh mov i kul'tur [Place of Authentic Feature Films in the Teaching of Foreign Language and Culture]*. *Philology, Pedagogy and Psychology in Anthropocentric Paradigms*, 3, 596–601 [in Ukrainian].
5. Вишневецький, О. І. (2011). *Методика навчання іноземних мов*. Київ: Знання / Vyshnevskiy, O. I. (2011). *Mytodyka navchannya inozemnykh mov [Methodology of Teaching Foreign Language]*. Kyiv: Znannya [in Ukrainian].
6. Зимняя, И. А. (2001). *Лингвопсихология речевой деятельности*. Москва: РАО/МПЦИ / Zimnyaya, I. A. (2001). *Lingvopsikhologiya rechevoy deyatelnosti [Linguopsychology of Speech Activity]*. Moscow, RAO/MPSI [in Russian].
7. Леонтьев, А. А. (2003). *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Едиториал УРСС / Leontev, A. A. (2003). *Yazyk, rech, rechevaya deyatelnost [Language, Speech, Speech Activity]*. Moscow: URSS [in Russian].
8. Миролюбова, А. А. (1981). *Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва: Педагогика / Mirolyubova, A. A. (1981). *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole [Theoretical Basis of Methodology of Teaching English at School]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].
9. Пассов, Е. И. (2010). *Урок иностранного языка*. Ростов-на-Дону: Феникс: Глосса-Пресс / Passov, E. I. (2010). *Urok inostrannogo yazyka [Foreign Language Lesson]*. Rostov-on-Don: Feniks: Glossa-Press [in Russian].
10. Пащук, В. С. (2000). Розвиток вмінь продукування монологів різних типів з використанням автентичних художніх відеофільмів. *Teach and Learn*, 3, 30–32 / Pashchuk, V. S. (2000). *Rozvytok umin' produkuvannya monologiv riznykh typiv z vykorystanniam avtentychnykh hydozhnykh fil'miv [Development of Monologue Building Skills Using Authentic Feature Films]*. *Teach and Learn*, 3, 30–32 [in Ukrainian].
11. Пащук, В. С. (2002). *Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використання автентичних художніх фільмів* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ / Pashchuk, V. S. (2002). *Navchannya studentiv movnykh special'nostey usnogo anglijs'kogo monologichnogo movlennya z vykorystanniam avtentychnykh hydozhnykh fil'miv [Teaching Students of Foreign Language Departments Oral Monologue Utterance in English with the Use of Authentic Feature Films]*. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
12. Скалкин, В. Л. (1983). *Обучение монологическому высказыванию*. Киев: Рад. школа / Skalkin, V. L. (1983). *Obuchenie monologicheskomy vyskazyvaniyu [Teaching Monologue Utterance]*. Kyiv, Rad. skola [in Russian].
13. Смелякова, Л. П. (1992). *Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (теория и практика отбор)*. [моногр.]. Санкт-Петербург: Образование / Smelyakova, L. P. (1992). *Khudozhestvennyy tekst v obuchenii inostrannym yazykam v yazykovom vuze (teoriya i praktika otbor) [Feature Text in Teaching English at the University (Theory and Practice)]*. [monograph]. Saint Petersburg, Obrazovanie [in Russian].
14. Соловова, Е. Н. (2002). *Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей*. Москва: Просвещение / Solovova, Ye. N. (2002). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: Bazovyy kurs lektсий: Posobie dlya studentov ped. vuzov i uchiteley [Methodology of Foreign Language Teaching: the Basis Courses of Lectures: Manual for the Students of Pedagogical Institutions and Teachers]*. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
15. Щукина, Э. И. (1991). *Коммуникативные упражнения в видеозаписи для обучения устной*

диалогической речи студентов архитектурной специальности (на втором этапе обучения английскому языку) (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ / Shchukina, E. I. (1991). *Kommunikativnye uprazhneniya v videozapisi dlya obucheniya ustnoy dialogicheskoy rechi studentov arkhitekturnoy spetsialnosti [Communicative Tasks in Video for Teaching Oral Dialogical Speech Students of Architectural Specialty]*. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Russian].

16. Arcario, P. (2001). Criteria for selecting video materials. *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting and Producing Video for the Classroom*. (pp. 100–121). Alexandria, VA: TESOL. [in English].

17. Dudeney, G. (2008). *How to Teach English with Technology*. Harlow: Longman [in English].

Дата надходження статті: «26» лютого 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «29» березня 2019 р.

Лисак Галина – доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

Lysak Halyna – assistant professor of the department of practice of foreign language and methodology of teaching of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Мартинюк Олена – доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

Martynyuk Olena – assistant professor of the department of practice of foreign language and methodology of teaching of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Цитуйте цю статтю як:

Лисак, Г., & Мартинюк, О. (2019). Навчання студентів закладів вищої освіти усного англомовного монологічного мовлення. *Педагогічний дискурс, 26*, 32–37.

Cite this article as:

Lysak, H., & Martynyuk, O. (2019). Teaching Students of Higher Educational Institutions Oral Monologue Speech in English. *Pedagogical Discourse, 26*, 32–37.

УДК 373.2.091.12:005.336.5
UDC 373.2.091.12:005.336.5
DOI: 10.31475/ped.dys.2019.26.06

ОКСАНА ВАШАК,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Полтава, Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка,
вул. Остроградського, 2)*

OKSANA VASHAK,

*candidate of pedagogical sciences, associate professor
(Ukraine, Poltava, Poltava National Pedagogical University named after V. H. Korolenko,
Ostrohradskohhho Str., 2)*

ORCID: 0000-0002-7091-8242

ЛЮДМИЛА МАРТИРОСЯН,

*кандидат філологічних наук, доцент
(Україна, Полтава, Українська медична стоматологічна академія,
вул. Шевченка, 23)*

LUDMILA MARTIROSYAN,

*candidate of philological sciences, associate professor
(Ukraine, Poltava, Ukrainian Medical Dental Academy,
Shevchenko Str., 23)*

ORCID: 0000-0003-0338-0240

Формування професійно-педагогічного іміджу працівників вищої школи

Formation of Professional-Pedagogical Image of Teachers of Higher Educational Establishments

У статті висвітлюються проблеми формування іміджу як головної складової професіоналізму педагога вищої школи; розкриваються особливості понять «імідж особистості», «педагогічний імідж», «професійний імідж»; визначається роль педагогічної іміджології у професійному становленні фахівця; пропонуються основні структурні компоненти формування професійно-педагогічного іміджу викладача; наголошується на важливості специфіки іміджу як невід'ємної частини професіоналізму в педагогічній діяльності; порушуються питання щодо створення позитивного іміджу сучасних закладів вищої освіти.

Ключові слова: імідж, імідж особистості, професійно-педагогічний імідж, педагогічна іміджологія, заклад вищої освіти.

The article deals with the problems of forming the image as the main component of professionalism at a higher educational institution, revealing the peculiarities of «personality image», «pedagogical image», «professional image» notions; the role of pedagogical imageology in a specialist professional formation has been determined; the main structural components of the teacher's professional-pedagogical image formation have been offered; emphasis is placed on the importance of the specificity of the image as an integral part of pedagogical activity professionalism; questions have been raised about creating a positive image of higher education modern institutions. The purpose of the paper is to provide scientific substantiation of the importance of forming professional-pedagogical image of higher educational institution teachers.

The article covers the problem of the image of the teacher as the integrative quality of personality, synthesis of intellectual, linguistic, environmental and artistic culture. The article reveals the factors of personality forming-habilitary, image of environment, verbal image. It emphasizes the importance of studying the problem of specificity of the image of institution of higher education as an integral part of professionalism in its pedagogical activities. Emphasizes the importance of self-development and self-improvement to higher school teachers to increase the level of professional competence. Revealed importance of development creativity in the process of making pedagogical image. The importance of owning a high level of pedagogical skills of specialists is emphasized, as demonstrated by the highest form of activity of a teacher, based on humanities and disclosed in the appropriate use of methods and means, the role of specialists as the main subjects of creating a positive image of higher education institutions is shown. The article presents some scientific achievements in imagology, where previously documented important problems and issues of professional image of the educator, improving the professionalism of the future specialists of the educational industry, forming the basics of positive pedagogical image, as well as psychological peculiarities of teacher's competence in shaping own image.

Key words: *image, personality image, professional-pedagogical image, pedagogical imageology, institution of higher education.*

Вступ / Introduction. На сучасному етапі впровадження освітніх реформ, українська держава висуває високі вимоги до рівня професійної компетентності педагога нової формації – особистості, здатної до самовдосконалення, саморозвитку й креативності. Потреби ринку праці у компетентних працівниках спонукають педагогів до набуття ними вмінь гідно себе презентувати. Для цього майбутні фахівці ще у процесі здобуття вищої освіти мають створити відповідний професійний імідж. Саме тому формування власного професійного педагогічного іміджу є актуальною потребою сьогодення.

Мета і завдання / Aim and Tasks. Мета статті полягає в тому, щоб науково обґрунтованим шляхом довести важливість формування професійно-педагогічного іміджу фахівця у сучасних закладах вищої освіти; визначити завдання щодо розкриття основних понять досліджуваної проблеми «імідж», «особистісний імідж», «професійно-педагогічний імідж», оприяти основні структурні компоненти формування професійно-педагогічного іміджу викладача вищого навчального закладу.

Професійно-педагогічний імідж не формується спонтанно, він є результатом цілеспрямованої роботи викладача над собою в тих умовах, де він працює. Тому велика увага нині приділяється процесу створення цілісного професійного іміджу. Особливість його полягає в тому, що будь-який сучасний заклад педагогічної освіти в процесі своєї діяльності завжди формує власний імідж, який визначають фахівці. Саме вони є головним суб'єктом іміджу будь-якого навчального закладу незалежно від його підпорядкування, типів, форм власності, місця розташування, умов.

Теоретичні основи. Теоретичною основою нашої роботи є вітчизняні та зарубіжні наукові розвідки з проблем дослідження феномену іміджу педагога і головних умов його формування (В. Горчакова, Н. Гузій, Т. Довга, Т. Мореева, Г. Почепцова, Л. Хавкіна, В. Шепель, та ін.); вдосконалення педагогічної майстерності, професіоналізму працівників вищої школи (І. Зязюн, О. Ковальова, О. Межерицька Р. Михайлішин, Ю. Палеха, С. Якушева, та ін.); вивчення психологічних особливостей формування власного іміджу педагога (В. Кан-Калик, О. Кононко, М. Котлярова та ін.); використання концептуальних засад професійно-педагогічної іміджології (Л. Браун, Ф. Джефкінс, Е. Семпсон, Дж. Ягер та ін.), запровадження ефективної самопрезентації професійного іміджу фахівця (М. Вудкок, Д. Френсіс та ін.).

Незважаючи на цілу низку напрацювань із вищезазначеної проблеми, розв'язання завдань щодо формування високого рівня професійної культури, гармонійного взаємозв'язку особистісних якостей і педагогічної майстерності майбутнього фахівця, вивчення шляхів формування його творчого стилю залишаються ще недостатньо вивченими. Крім того, впровадження досягнень іміджології відбувається стихійно, також не систематично вивчається специфіка іміджу викладача як невід'ємної частини професіоналізму в його педагогічній діяльності. Тому актуальною постає проблема створення іміджу як професійно важливої складової сучасного педагога.

Результати / Results. Слово «імідж» відоме з давніх часів. Трансформація його значення відбувалася досить часто і пов'язувалася з харизмою, репутацією, авторитетом, виглядом, самопрезентацією. У наш час поняття «іміджу» широко використовують у психології, соціології, політології, філософії та інших гуманітарних науках, а також різноманітних галузях суспільства. У фахових джерелах поняття «іміджу» вважають багатоплановим, що відображає специфіку цього явища.

Для сучасного спеціаліста слово «імідж» тісно пов'язане з кар'єрним зростом, успіхом, популярністю, тому фахівець має бути компетентним у своїй діяльності, мати розвинену інтуїцію, схильність до пошуку нестандартних методів і прийомів у розв'язанні педагогічних завдань; бути цілеспрямованою та активною особистістю в пізнанні навколишнього середовища; займатися самоосвітою та саморозвитком.

Поділяючи погляди Г. Почепцова, науковець Л. Хавкіна визначає «імідж» як синтетичний образ, який складається у свідомості людей щодо конкретної особи, організації чи іншого соціального об'єкта, містить у собі значний обсяг емоційно забарвленої інформації про об'єкт сприйняття і спонукає до певної соціальної поведінки (Хавкіна Л., 2013).

Науковці П. Берд, В. Горчакова, А. Коркішко, Г. Почепцова, Т. Мореева та ін. стверджують, як зазначає Л. Хавкіна, що внутрішня складова іміджу визначає стан людини, який впливає на її зовнішність, визначаючи мімічні та поведінкові реакції; іміджем називають набір значень та вражень від людини, стиль і форму поведінки, символічний образ суб'єкта, що створюється в процесі взаємодії, – це універсальний психологічний процес, що здійснюється кожною людиною при входженні до тієї чи тієї соціальної групи (Хавкіна Л., 2013).

Аналіз джерел із вищезазначеної проблеми дозволяє стверджувати, що імідж не є повністю сталою категорією – вона може змінюватися відповідно до вимог часу, суспільства, а також

світогляду людини.

Обговорення / Discussion. Упродовж історичного розвитку іміджології було виділено основні складові іміджу. Серед них учені виділяють педагогічну майстерність; рівень професійної підготовки; авторитет педагога; педагогічну культуру; візуальну привабливість; вербальну та невербальну поведінку; манери й етикет; позицію суспільства та держави і т.ін.

Визначаючись із першою складовою іміджу – педагогічною майстерністю – зазначимо, що вона може проявлятися в діяльності, проте не завжди буде зводитися лише до неї. На думку І. Зязюна, сутність майстерності полягає в самій особистості педагога, в його власному погляді, професійній позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей. Науковець наголошував, що майстерність – це вияв найвищої форми активності особистості педагога у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання й виховання (Зязюн І., 2008).

Згідно з критерієм змістового наповнення, відповідності його специфіці конкретної діяльності, виокремлюють імідж особистості. Імідж особистості тісно пов'язаний із такими поняттями, як ставлення, точка зору, репутація. У контексті досліджуваної проблеми, доцільною є думка науковців В. Шепель, Л. Хавкіної та ін. Вони зазначають, що особистий імідж – це явище, яке залежить від середовища. Він постає як оціночне ставлення до певної групи людей, їхньої реакції на особу, її поведінку та вчинки. На формування іміджу впливають такі якості, як виховання, ерудиція, рівень освіти та педагогічної майстерності. Як самопрезентація імідж також потребує таких здібностей, як комунікабельність, емпатичність, рефлексивність та врівноваженість (Хавкіна Л., 2013).

Особистісний імідж педагога зумовлено зовнішніми і внутрішніми факторами, що розкривають його образ на основі особливих індивідуальних якостей і сприяють підвищенню ефективності педагогічної діяльності (Мареева Т., 2017).

Науковці В. Кан-Калик, О. Кононко, М. Котлярова, О. Межерицька, Л. Мітіна, С. Ромашина та інші наголошували на значущості особистісного іміджу педагога і вважали за необхідне розуміння педагогом того, що власний позитивний образ є не менш важливим в усьому освітньому просторі (Межерицька О., 2010). На нашу думку, в більшості випадків позитивний особистий імідж – результат правильності вибору тієї чи тієї моделі поведінки. Щоб підвищити рівень професійного іміджу, педагог повинен завжди проявляти творчість і креативність, від яких залежить стиль поведінки і взаємовідносин із аудиторією та рівень педагогічної майстерності. Це дає можливість довести роль другого складника іміджу – професійної підготовки, яка повинна закладатися ще під час навчання і поліпшуватися впродовж усієї педагогічної діяльності, удосконалюючи при цьому професійний досвід, компетентність і фаховість.

Дослідники у своїх наукових розвідках звертають увагу на ту особливість, що в іміджі педагога особистісні якості, риси характеру, елементи зовнішнього вигляду тісно переплетені з його професійними здібностями. Це дозволяє розглядати педагогічний імідж у двох аспектах: індивідуальному, притаманному кожному окремому педагогові, та у професійному, так званому образі-зразку представника освітньої галузі (Мареева Т., 2017).

Найголовнішою функцією іміджу спеціаліста є професійний імідж – адаптація людини до професійного середовища. Поняття «професійний імідж» спеціаліста є багатограним. У наукових джерелах його розглядають із декількох позицій. По-перше, специфіка умов, у яких працює фахівець, диктують чіткі професійні правила, по-друге, кожен фахівець є особистістю і має свій власний імідж, який не завжди може відповідати тій чи тій професії. Якщо так, то потрібно адаптувати власний імідж до професійного стандарту. Лише тоді, за умови успішної адаптації, можна стверджувати про наявність професійного іміджу.

В іміджології як науці зазначено, що професійний імідж педагога цілеспрямовано формується під час професійної діяльності, а фундаментом для його створення є імідж особистості – образ, що утворюється під впливом багатьох факторів у процесі інтерсуб'єктної взаємодії. Науковець Т. Довга виділяє поняття особистісно професійного іміджу педагога як комплексну характеристику, що інтегрує його особистісні та професійні риси. Функціонує він завдяки дії зовнішніх і внутрішніх чинників (Довга Т., 2015).

Як зазначають В. Шепель, Н. Гузій, імідж – це збірне поняття, у створенні якого досить важливими чинниками є природні якості людини, її життєвий досвід, отримане виховання та освіченість; педагогічний імідж як полісемантична категорія, що характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, уміння індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності, акумулювати найкращі якості людини, інформаційний потенціал особистості, що і є результатом постійної роботи над собою (Шепель В., 2002).

Однією з найважливіших складових професійної компетентності педагога є його професійно-

педагогічний імідж, який потрібно розглядати у тісному взаємозв'язку з професійними, моральними, естетичними й етичними нормами поведінки, виробленими суспільством. Тому робота над створенням іміджу педагога вимагає наполегливої систематичної праці. Необхідно з'ясувати, що являє собою професійний імідж і в чому полягає інтеграція між цим поняттям та методами навчання. Основним завданням фахівця стає робота над формуванням власних якостей і рис, які б відповідали сучасному образу педагога.

Рівень професійних якостей завжди буде впливати на рівень авторитету педагога як наступної складової іміджу. Це дуже важлива складова, адже авторитет педагога – це завжди довіра, впевненість, можливість поспілкуватися. Інколи може пройти багато часу для того, щоб набути авторитету, проте це дає можливість педагогу підніматися на більш високий щабель професіоналізму і тим самим створювати свій позитивний імідж.

Важливою складовою іміджу педагога є вербальна й невербальна поведінка. Вона охоплює такі образи, як візуальний, основними складниками якого є культура зовнішнього вигляду, культура рухів, принципи і правила етикету; внутрішній, до складу якого входить психотехніка; вербальний, з культурою мовлення, мовним і мовленнєвим етикетом; акторський, що передбачає наявність акторських умінь (Michajluszyn R., 2016).

Імідж педагога С. Якушева трактує як інтегративну якість особистості, синтез інтелектуальної, мовної, середовищної й артистичної культури. Відтак, імідж особистості формується багатьма чинниками, до яких можна віднести габітарний, імідж середовища, вербальний імідж та ін. Ці якості можна вважати іміджеформуючими чинниками. Вони є найважливішими складовими процесу формування образу педагога (Якушева С., 2011).

У науковій іміджології представлено компоненти вербального іміджу. Так, на думку М. Збронської, як стверджує Л. Хавкіна, вербальний імідж складається з двох компонентів: звуковий компонент, до складу якого входить свобода створення звуків, дикція, діапазон інтонацій та мовленнєвий компонент, який передбачає наявність словникового запасу, логічності й аргументованості мовлення (Хавкіна Л., 2013). Це є вкрай важливим, оскільки концентрація уваги, сприймання інформації, розумова активність цілком залежать від емоційності, образності, інтонації та мелодики мови педагога, а також від зорового контакту з аудиторією.

Використання влучних, емоційно-забарвлених мовних засобів дозволяє передати знання та спонукати до активної пізнавальної діяльності. У цьому контексті мова, володіння видами мовлення та мовна культура виступають головними критеріями іміджу педагога.

У структурі міжособистісних відносин повинен переважати демократичний стиль спілкування, допускаються лише конструктивні конфлікти з принципових питань, прагнення до співробітництва з колегами, висока самооцінка.

До професійних рис особистості педагога слід віднести: широку ерудицію і вільний виклад матеріалу, вміння враховувати психологічні й вікові особливості аудиторії, володіння темпом мови, а також загальну і спеціальну грамотність, звернення по імені, на «Ви», вміння чітко формувати конкретні цілі, а також вміння контролювати ступінь засвоєння навчального матеріалу.

Відтак, майстерність фахівця, яка є складовою професійно-педагогічного іміджу, залежить від рівня його вербальної поведінки. Як бачимо, імідж педагога виконує комунікативну, інформаційну, когнітивну, емоційну функції, які відбивають специфіку його сутності, формують його педагогічну культуру та візуальну привабливість.

Постійне самовдосконалення й саморозвиток відіграють важливу роль у формуванні позитивного професійного іміджу та сприяють ефективності професійної діяльності.

Ефективний менеджмент освітнього простору сучасного закладу освіти залежить не тільки від рівня педагогічної майстерності педагогів, а й від професійної компетентності управлінської діяльності керівника, який повинен бути обов'язково творчим, креативним, перспективним. Він постійно повинен упроваджувати освітні інформаційно-комунікативні технології, інноваційно підходити до вирішення завдань виховання та навчання, розвивати освітній простір для самовизначення особистості, її повноцінного, своєчасного і всебічного розвитку, виховання ініціативності.

Рівень володіння основними функціями менеджменту керівник демонструє в процесі здійснення управлінської діяльності, реалізуючи посадові компетенції. Критерій успішності керівника реалізується через його репутацію, тобто визнання громадськістю. При цьому враховується не лише майстерність керувати, а й людський фактор, взаємовплив керуючої та керованої підсистем, продуктивна ділова взаємодія з соціумом, в основі якої – прийняття, схвалення цілей і задач освітнього закладу, постійна підтримка і покращення контактів з різними громадськими організаціями й установами, референтними соціальними групами, формування політики закладу (Даниленко Л., 2004).

Проблема створення особистістю власного професійного іміджу спонукала до зародження нової

галузі – педагогічної іміджології, яка наразі вивчається багатьма вченими і трактується, наприклад, О. Межерицькою як науковий напрям, покликаний розробляти й використовувати теорію та практику формування іміджу педагогічних працівників, освітніх навчальних закладів, іміджу самої системи освіти в країні (Межерицька О., 2010).

Для нашого дослідження цікавою є думка Ю. Палехи. Науковцем представлена педагогічна іміджологія як така, що розглядає проблеми психолого-педагогічного порядку в процесі формування іміджу педагогів у закладах освіти і спеціалізованих установ, учителів середніх загальноосвітніх (ОШ, ліцеї, гімназії, колегіуми) і середніх спеціальних (профільних) навчальних закладів, викладачів закладів вищої освіти (Палеха Ю., 2005).

У науковій іміджології поняття іміджу в закладах освіти є неоднозначним, бо залежить від багатьох факторів – педагогічного потенціалу, рівня освітніх послуг, навчально-методичної бази, матеріально-технічного забезпечення, адміністративно-господарської діяльності і т.ін.

Сьогодні є важливим процес формування внутрішнього й зовнішнього іміджу закладів освіти. У науковій іміджології виділяють поняття внутрішнього та зовнішнього іміджу компанії. Внутрішній – це сприйняття компанії її працівниками й керівництвом. Внутрішній імідж також впливає на сприйняття компанії суспільством. Зовнішній імідж компанії – це те, як її сприймає суспільство. Зовнішній імідж складається із громадської думки про компанію, ставленням персоналу до роботи і зовнішнього вигляду тощо (Хавкіна Л., 2013).

Таким чином, лише гармонійне поєднання і взаємозумовленість зовнішнього та внутрішнього іміджів компанії або іншого утворення можуть забезпечити оптимальний результат і, як наслідок, – бажану громадську думку.

У контексті досліджуваної проблеми найголовнішими внутрішніми умовами створення іміджу закладу освіти є високий рівень професійної компетентності педагогів, злагоджена робота колективу як єдиної команди відповідно до сучасних вимог, інноваційних технологій. Позитивне емоційне налаштування, загальний рівень культури педагогів, перспектива власного розвитку будуть завжди створювати позитивний імідж закладу.

У процесі формування зовнішнього іміджу закладу освіти важливим виступає історія, традиції, зовнішня атрибутика, що формує точку зору суспільства. Тому важливо сформувати позитивний імідж, який буде сприяти підвищенню престижу, а отже, авторитету і впливу. Позитивний імідж є також важливим фактором високого рейтингу навчального закладу. Проте складність полягає в тому, щоб утримувати високі позиції тривалий час. Це можливо за умови високого рівня професійної компетентності управлінців і педагогів, доцільного та вчасного впровадження навчальних інноваційно-комунікаційних технологій в освітній простір закладів освіти.

Висновки / Conclusions. Таким чином, професійно-педагогічний імідж закладів вищої освіти залежить від рівня професійності педагогів і має відповідати сучасним вимогам нашої держави. Інтенсивність становлення освітніх закладів зможе забезпечити високу ефективність і якість професійної діяльності, якщо вони є лідерами у своїй галузі, мають авторитет і вбачають перспективу власного розвитку.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Даниленко, Л. І. (Ред.). (2004). *Підготовка керівника середнього закладу освіти*. Київ: Міленіум / Danylenko, L. I. (Eds.). (2004). *Pidhotovka kerivnyka serednoho zakladu osvity [Training of the Head of Secondary Educational Institutions]*. Kyiv: Milenium. [in Ukrainian].
2. Довга, Т. Я. (2015). *Імідж сучасного вчителя*. Кіровоград: ПП «Ексклюзив – Систем» / Dovha, T.Ya. (2015). *Imidzh suchasnoho vchytelia [Image of a Modern Teacher]*. Kirovohrad: PP «Eksliuzyv – System» [in Ukrainian].
3. Кононко, О. Л. (2006). Сучасний дитсадок: який він? *Дошкільне виховання*, 7, 3-6 / Kononko, O. L. (2006). *Suchasnyi dytsadok: yakui vin? [Modern Kindergarten: What Is It Like?]*. *Pre-school Education*, 7, 3-6. [in Ukrainian].
4. Зязюн, І. А., І., Крамушченко, Л. В. (2008). Педагогічна майстерність. Київ: СПБ Богданова А. М. / Ziazun, I.A., i Kramushchenko, L.V. (2008). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical Skills]*. Kyiv: SPB Bohdanova A.M.
5. Мареева, Т. В. (2017). Професійний імідж вихователя дошкільного навчального закладу та його структура: SWorld – June 2017. Взято з <https://www.sworld.com.ua/konferua6/70.pdf> (дата звернення 11.04.2019) / Marieieva, T. V. (2017). *Profesiyniy imidzh vykhovatelya doshkilnoho navchalnoho zakladu ta yoho struktura [Professional Image of a Kindergartener and Its Structure]*: SWorld – June 2017. Retrieved from <https://www.sworld.com.ua/konferua6/70.pdf> (last accessed 11.04.2019).
6. Межерицька, О. (2010). Впровадження іміджології як компонента навчального процесу у вищих закладах освіти. *Теорія та методика управління освітою*, 3, 6. / Mezheriytska, O. (2010). *Vprovadzhennia imidzhoholii yak komponenta navchalnoho protsesu u vyshchikh zakladakh osvity [Implementation of the Imagology as a Component of Educational Process at Higher Educational Institutions]*. *Theory and Methods of Education Management*, 3, 6 [in Ukrainian].

7. Палеха, Ю. І. (2015). *Іміджологія*. Київ: Видво Європ. ун-ту / Palekha, Yu.I. (2015). *Imidzhohohiia [Imagology]*. Kyiv: Vydvo Yevrop. un-tu [in Ukrainian].

7. Хавкіна, Л. М. (2013). *Іміджелогія*. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна / Khavkina, L. M. (2013). *Imidzhelohiia [Imagology]* Kharkiv: KhNU imeni V.N. Karazina. [in Ukrainian].

8. Michailyszyn, R. (2016). Формування педагогічного іміджу – складова підготовки конкурентоспроможного фахівця. *PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie Rocznik Polsko-Ukraiński, t. XVIII, 281–289* / Michailyszyn, R. (2016). Formuvannia pedahohichnoho imidzhu – skladova pidhotovky konkurentospromozhnogo fakhivtsia [Formation of Pedagogical Image as a Component of a Competitive Specialist] *PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie Rocznik Polsko-Ukraiński, t. XVIII, 281–289* [in Ukrainian].

9. Шепель, В. (2002). *Імеджологія. Как нравиться людям*. Москва: Народное образование. / Shepel, V. (2002). *Ymedzhohohiia. Kak nrayvtsia liudiam* [Imagology. How to Be Liked by People]. Moskva: Narodnoe obrazovanye [in Russian].

10. Якушева, С. (2011). Педагогический имидж современного преподавателя высшей школы, *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. Материалы X междунар. науч.-практ. конф. (<https://sibac.info/conf/pedagog/x>). Новосибирск: Изд-во СибАК. / Yakusheva, S. (2011). Pedahohycheskyi umydzh sovremennoho prepodavatelia vysshei shkoly, Lychnost, semia y obshchestvo: voprosy pedahohyky y psykhohohyuy [Pedagogical Image of a Modern Lecturer]. Materialy' X mezhhdunar. nauch.-prakt. konf. (<https://sibac.info/conf/pedagog/x>). Novosibirsk: Izd-vo SibAK. [in Russian].

Дата надходження статті: «04» березня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «09» квітня 2019 р.

Вашак Оксана – доцент кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, кандидат педагогічних наук, доцент

Vashak Oksana – assistant professor of preschool education of Poltava National Pedagogical University named after V.H. Korolenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Мартирисян Людмила – викладач кафедри українознавства та гуманітарної підготовки Української медичної стоматологічної академії, кандидат філологічних наук, доцент

Martirosyan Ludmila – lecturer of the department of Ukrainian studies and humanitarian training of the Ukrainian Medical Dental Academy, candidate of philological sciences, associate professor

Цитуйте цю статтю як:

Вашак, О., & Мартирисян, Л. (2019). Формування професійно-педагогічного іміджу працівників вищої школи. *Педагогічний дискурс, 26*, 38–43.

Cite this article as:

Vashak, O., & Martirosyan, L. (2019). Formation of Professional-Pedagogical Image of Teachers of Higher Educational Establishments. *Pedagogical Discourse, 26*, 38–43.

УДК 37.013-056.45(477.52/6) «19/20»

UDC 37.013-056.45(477.52/6) «19/20»

DOI: 10.31475/ped.dys.2019.26.07

МАРИНА КАБАНЕЦЬ,

кандидат педагогічних наук, доцент

*(Україна, Покровськ, Донецький національний технічний університет,
пл. Шибанкова, 2)*

MARYNA KABANETS,

candidate of pedagogical sciences, associate professor

*(Ukraine, Pokrovsk, Donetsk National Technical University,
Shybankova Sq., 2)*

ORCID: 0000-0002-7961-8350

**Форми залучення обдарованих школярів до науково-дослідницької роботи
у східноукраїнському регіоні (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)**

**Forms of Involvement of Gifted Students in Research Work in the East Ukrainian Region
(End of the 20th – Beginning of the 21st Century)**

Стаття висвітлює організацію науково-дослідницької роботи старшокласників як засіб забезпечення педагогічної підтримки обдарованих школярів. Розглянуто досвід закладів освіти східноукраїнського регіону на прикладі ліцею при Донецькому національному університеті, Луганської обласної Малої академії наук учнівської молоді, Добропільської філії Малої академії наук, міського краєзнавчого музею міста Бахмут Донецької області, Маріупольського міського технологічного ліцею.

Визначено основні передумови розвитку мережі територіальних відділень Малої академії наук України, основні завдання, які вирішує науково-дослідницька діяльність обдарованих дітей. Розкрито ключові умови, що впливають на ефективність науково-дослідницької роботи обдарованих школярів; схарактеризовано діяльність ліцейського наукового товариства; наведено приклади основних організаційних форм залучення здібних старшокласників до науково-дослідницької роботи.

Ключові слова: обдаровані школярі, науково-дослідницька робота, педагогічна підтримка, східноукраїнський регіон.

The article deals with the organization of research work of senior school students as a means of providing pedagogical provision for the gifted. The experience of educational establishments of the East Ukrainian region is shown on the example of the lyceum of Donetsk National University, Luhansk Oblast Junior Academy of Sciences, Dobropillia branch of the Junior Academy of Sciences, the history museum of Bakhmut of Donetsk oblast, and Mariupol city technological lyceum.

The main tasks of the research work of gifted children have been defined. Factors influencing the research work of schoolchildren, the role of the scientific supervisor, and the work of the lyceum scientific society have been analysed. The role of regional branches of the Junior Academy of Sciences in pedagogical provision of the gifted has been considered, namely, their goals, organisational forms, and achievements.

The key conditions influencing the efficiency of research work of gifted schoolchildren, typology of scientific supervisors have been highlighted; examples of the main organizational forms of involving senior high school students in research work have been given. They include: Junior Academy of Sciences of Ukraine, scientific societies and schools of young researchers, research projects as a part of lyceum curriculum, conferences, colloquiums, seminars, meetings with leading scholars, and participation in conducting joint research with students of higher educational institutions.

The basics of students' scientific research work have been developed by teachers and scientists of the first lyceums in Ukraine, which are based on the idea of the creative personality and understanding of the lyceum as a pedagogical system that is intended to train students for scientific and practical activity.

Senior students' research work stimulates interest, develops critical thinking and responsibility, develops confidence and communication skills, helps in their professional orientation, and provides creative self-realization.

Key words: gifted schoolchildren, research work, pedagogical provision, East Ukrainian region.

Вступ / Introduction. Східноукраїнський регіон, до складу якого входять Донецька та Луганська області, мають успішний досвід педагогічної підтримки обдарованих школярів,

практика якої пройшла складний шлях становлення та розвитку протягом останніх двох с половиною десятиліть. Регіон був одним з перших в Україні, де було засновано ліцей для обдарованих дітей (1990 р.), розроблено регіональну програму розвитку обдарованості (1998 р.), створено розгалужену мережу територіальних відділень Малої академії наук учнівської молоді (МАН) України (починаючи з другої половини 1990-х рр.).

Однією з умов ефективності функціонування регіональної системи педагогічної підтримки обдарованих школярів є їх залучення до науково-дослідницької роботи з метою сприяння творчій самореалізації здібних дітей, професійного самовизначення старшокласників, а також формування наукового потенціалу держави.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою статті є висвітлення практики залучення обдарованих школярів до науково-дослідницької роботи у східноукраїнському регіоні. Завдання дослідження: розглянути та узагальнити форми організації науково-дослідницької роботи здібних учнів у навчальних закладах Донецької та Луганської областей, починаючи з 1990-х рр. ХХ ст.

Методи / Methods. Для досягнення визначеної мети було використано елементи контент-аналізу для вивчення педагогічних, дидактичних та документальних джерел, історико-генетичного аналізу для дослідження історичних та педагогічних умов розвитку регіональної системи педагогічної підтримки обдарованих школярів та історико-системного аналізу для вивчення об'єктів, суб'єктів та педагогічних фактів як елементів регіональної системи педагогічної підтримки. Зважаючи на територіальні, правові та організаційні зміни внаслідок збройного конфлікту в окремих частинах Донецької та Луганської областей, дані з територій, що зараз не підконтрольні українському уряду, які підлягали аналізу, стосуються ситуації до травня 2014 року.

Результати / Results. На початку 1990-х рр., коли в Україні почала розширюватися мережа ліцей, науково-дослідницька робота учнів стала невід'ємною частиною навчання ліцеїстів, оскільки на той момент у законодавчих документах ліцей визначався як заклад освіти, що забезпечує здобуття освіти понад державний освітній мінімум, здійснює науково-практичну підготовку талановитої учнівської молоді. У загальноосвітніх школах організувати науково-дослідницьку роботу набагато складніше через невмотивованість учителів та їх недостатню професійну підготовку. Вирішити цю проблему вдалося за допомогою МАН України, яка дозволяє охопити науково-дослідницькою роботою учнів усіх навчальних закладів, навіть віддалених від обласних центрів та великих міст. Донецька область стала однією з перших областей в Україні, де з'явилися наукові об'єднання учнів, а потім Мала академія наук учнівської молоді у 1980-х рр. ХХ століття.

Затвердження Постановою Кабінету Міністрів України №45 від 26 січня 1994 р. «Положення про позашкільний навчально-виховний заклад» дало змогу організувати відповідні заклади МАН, де серед перших, окрім Львівської, Мелітопольської та Тернопільської, була й Луганська МАН учнівської молоді. Протягом наступних півтора десятиліть була прийнята низка законодавчих ініціатив, які змінили статус Малої академії, поліпшили її фінансування та законодавчо закріпили президентську підтримку конкурсу-захисту наукових робіт членів МАН, що уможливило залучення нових учасників через низку проєктів на основі інноваційних підходів та технологій – «Віртуальну школу МАН», заочну науково-технічну та фізико-математичну школи МАН, інтернет-олімпіаду, конкурс МАН «Юніор», школи-семінари з різних наукових проблем («Сучасне матеріалознавство: матеріали і технології», «Спектроскопія молекул і кристалів» тощо).

Донецька філія МАН України має успішний досвід роботи з обдарованими дітьми, який вартий вивчення. Так, у місті Артемівськ (нині – Бахмут) базовим закладом для історичних секцій МАН став міський краєзнавчий музей. Юні дослідники мають можливість використовувати архіви, джерельну базу, експонати музею. Співробітники музею тісно співпрацюють з вчителями, допомагаючи їм виявляти та розвивати сфери інтересів дітей, проводячи просвітницькі заходи спільно з учнями, батьками, вчителями, керівниками закладів освіти (Корнацький, 2013). З 2004 року у Донецьку проходила Всеукраїнська відкрита краєзнавча конференція учнівської молоді «Південно-східна Україна: із стародавності у ХХІ століття». Конференція збирала обдаровану молодь області, яка цікавиться історією та краєзнавством. Учні-члени МАН ділилися результатами власних досліджень, дізнавалися про напрями наукових розвідок своїх «колег» із інших міст і населених пунктів області. Наукові дискусії, які виникали під час конференції, допомагали кожному учаснику по-новому поглянути на власне дослідження, знайти шляхи вирішення проблем, які виникали, розширити та поглибити свої знання.

У невеликих містах та населених пунктах створення філій МАН дає можливість залучити до роботи з обдарованими дітьми найкращих фахівців міста та задовольнити потреби обдарованих дітей. У 2006 році у маленькому містечку Добропілля Управлінням освіти Добропільської міської ради Донецької області було відкрито філію Донецького територіального відділення МАН України.

Було створено мережу секцій у загальноосвітніх школах міста, а базовим закладом для роботи МАН став Центр дитячої та юнацької творчості м. Добропілля. До роботи з обдарованими учнями залучені найдосвідченіші педагоги, а також молоді перспективні вчителі, які здатні захопити обдарованих дітей наукою. До роботи долучають також викладачів вишів області з метою підвищення кваліфікації вчителів, які керують науковою роботою учнів, проведення занять з обдарованими школярами та наукового керівництва їх роботою.

Школа громадянської і волонтерської участі та патріотичного виховання «Агенти змін», одним з організаторів якої є МАН України, підтримує дітей, що мають лідерську обдарованість, яка часто залишається поза увагою вчителів шкіл. Так, 14-річна Софія Пилипенко з Костянтинівки Донецької області ініціювала у своєму місті проект «Update Park», згідно з яким дівчині вдалося залучити ресурси та реконструювати три місцеві парки, які були у занедбаному стані. Реалізація проекту Софії дала змогу зробити реальні зміни у житті місцевої громади, мешканці якої тепер активно користуються парками, влаштовуючи фестивалі, кіновечори та вечірки.

Всеукраїнський енергетичний хакатон «Energy Hack» – це один з багатьох заходів МАН України, який покликаний залучити школярів до створення енергоефективних та енергоощадних технологій. Перемогу в дебютному хакатоні здобула команда «Хочу все знати» з Луганська. Школярі представили проект інтелектуального будинку «ЕкоHouse», у якому освітлення, кондиціонування повітря і водопостачання регулюються за допомогою інфрачервоних та ультразвукових датчиків руху. Розробка є як енергозбережливою, тобто економічною, так і екологічною. Школярі ж з Донецької області зробили «Сонячний Стірлінг» – сонячну електростанцію.

Науково-дослідницька робота в ліцеї при Донецькому національному університеті до 2014 року була невід'ємним компонентом педагогічного процесу. Підґрунтям побудови системи науково-дослідницької роботи обдарованих школярів в ліцеї при Донецькому національному університеті стали дослідження Л. Виготського та С. Рубінштейна про новоутворення в результаті навчально-творчої діяльності у вигляді нових знань, умінь та творчих здібностей особистості, О. Леонтєва та О. Тихомирова про народження нових смислів, Н. Талізної та І. Калозиної про нові знання, які виступають в якості орієнтовної основи діяльності, та В. Алфімова про розвиток мотиваційного, інтелектуального, світоглядного, морального, комунікативного компонентів творчих здібностей особистості (Алфімов, 1997).

В основі організації науково-дослідницької роботи ліцеїстів лежали ідеї про творчу особистість та розуміння ліцею як такої педагогічної системи, яка покликана готувати школярів до науково-практичної діяльності та наукової творчості. Науково-дослідницька діяльність учнів ліцею була організована за наступною логікою: поступовий перехід від навчально-творчої діяльності, під час якої вирішувалося навчально-творчі завдання. Навчально-творчі завдання – це така форма організації змісту навчального матеріалу, коли розробляються творчі проблемні ситуації та створюються умови для вирішення навчально-творчого завдання. Навчально-творча діяльність поступово переходила у навчально-дослідницьку роботу, а потім у науково-дослідницьку роботу. Вона тривала протягом двох років навчання в ліцеї. Формами звіту за виконану навчально-дослідницьку роботу були реферати, курсові, випускні роботи, якщо вони містили елементи наукового дослідження. Саме така схема від навчально-творчої діяльності до навчально-дослідницької роботи, а потім до науково-дослідницької роботи та наукової творчості була одним з важливих показників ефективності навчально-виховного процесу в ліцеї.

У більшості випадків науково-дослідницька робота обдарованих школярів відрізняється від справжніх наукових досліджень, оскільки проблеми, які вирішують учні, не нові для науки, вони мають суб'єктивну цінність та мають суб'єктивну новизну, крім того, школярам може не вистачати фундаментальних знань для наукових відкриттів. Втім, як показує досвід останніх років, часто саме школярі стають винахідниками нових підходів у сфері інформаційних технологій, пропонуючи нове застосування існуючих технологій у нових умовах або для інших категорій споживачів.

Грунтовна підготовка ліцеїстів з основ наук давала їм можливість самостійно вирішувати конкретні наукові проблеми, результатом яких була суб'єктивна новизна та значимість, а іноді приводила до винаходу нових шляхів вирішення науково-практичних завдань, автори яких ставали переможцями конкурсів наукових робіт різних рівнів.

Цікавим є дослідження В. Алфімова (1997), який дослідив умови, що впливають на активне включення ліцеїстів у науково-дослідницьку роботу та проранжував їх відповідності зі значимістю: особистість наукового керівника; оволодіння методами навчально-дослідницької і науково-дослідницької діяльності; участь учня у роботі ліцейського наукового товариства; використання евристичних методів у навчально-творчій діяльності; насиченість навчального процесу творчими завданнями; участь ліцеїста у розробці соціально та науково значимої проблеми; постійна звітність

про результати дослідження на конференціях, симпозіумах тощо; спільна розробка наукової проблеми зі студентами та викладачами вищих навчальних закладів; врахування у процесі науково-дослідницької роботи творчих здібностей ліцеїста; сполучення індивідуальної та колективної творчості; стимулювання роботи ліцеїста. Більше дев'яноста відсотків учасників дослідження визнали пріоритетність ролі наукового керівника як основну умову залучення ліцеїстів до науково-дослідницької роботи. Саме через особистість наукового керівника ліцеїст засвоює методи наукового пізнання, цінності та стиль наукової роботи.

Однією з ефективних форм організації науково-дослідницької роботи ліцеїстів було ліцейське наукове товариство, через яке обдаровані учні залучалися до активної дослідницької роботи. Його очолював проректор з наукової роботи університету. Товариство було поділено на секції, якими керували провідні викладачі вищих навчальних закладів. До роботи кожної секції було залучені студенти-випускники ліцею, що давало змогу забезпечити наступність у роботі ліцеїв та вищих навчальних закладів.

Робота ліцейського наукового товариства регулювалася відповідним положенням, яке передбачало правила вступу до товариства, права та обов'язки членів, функції товариства та його взаємодію з МАН України, студентським науковим товариством та вищими навчальними закладами. Однією з функцій ліцейського наукового товариства була експертиза науково-дослідницьких робіт ліцеїстів, за якою робився висновок про можливість участі ліцеїстів у конференціях різних рівнів та конкурсах наукових робіт. Щорічно організовувалася загальноліцейська конференція, на якій ліцеїсти звітували про результати науково-дослідницької роботи.

Ліцейське наукове товариство працювало у тісному співробітництві з науковими установами, проблемними лабораторіями та вищими навчальними закладами, від яких надходили завдання, що ставали темами науково-дослідницьких робіт ліцеїстів. У рамках співробітництва товариство організовувало зустрічі з провідними вченими, олімпіади, конкурси, турніри, профорієнтаційну роботу серед учнів загальноосвітніх шкіл, наукові конференції, тематичні пізнавальні вечори, математичні бої, тижні науки.

Кожен ліцеїст включався до науково-дослідницької роботи з першого року навчання, тобто у 10 класі; робота тривала протягом двох років, і в 11 класі кожен ліцеїст мав звітувати про результати своєї дворічної праці та представити готову роботу на загальноліцейській науковій конференції. Як показав досвід випускників ліцею, деякі з них, ставши студентами вишів, продовжували досліджувати ту саму тему, яку вони обрали в ліцеї.

За перші п'ятнадцять років роботи ліцею (з 1990 р. по 2005 р.) було проведено понад 1500 наукових досліджень, 340 з яких було відзначено дипломами міжнародних, всеукраїнських та обласних конкурсів наукових робіт, конференцій.

У Маріупольському міському технологічному ліцеї застосовується інноваційна методика організації науково-дослідницької діяльності учнів на засадах імерсійності, розроблена О. Кулігіною (2017). Імерсія в організації науково-дослідницької діяльності учнів – це метод, який використовує матеріал наукового вивчення як навчальне середовище, а методи і прийоми наукового дослідження стають інструментом навчання. Імерсійним середовищем автор називає сферу інтересів дитини, в яка зазнає наукового вивчення. За рахунок зацікавленості дитини певною наукою та предметом знімається психологічний бар'єр складності наукової діяльності, одночасно із зануренням у науку учень засвоює методику проведення досліджень та розумові операції, необхідні в науці, на практиці.

Методика О. Кулігіної має наступні складові, які впроваджуються поетапно і поступово та створюють єдину методичну систему розвитку дитячої обдарованості на засадах імерсійності: 1) середовище – учитель досліджує захоплення дітей або заохочує їх сам; 2) атмосфера сприяння – залучення дітей до певної сфери діяльності шляхом створення сприятливої атмосфери і стимулювання внутрішньої мотивації та підкріплення успіхом; 3) апробація – практична діяльність дітей у створеному середовищі з метою виявлення здібних і зацікавлених у подальших розвідках та заглибленні в обрану сферу, презентація досліджень та творчих доробок учасників; 4) наукове зростання – поступове нарощування методом «варіаційних наближень» науково-дослідницького компонента в навчально-виховному процесі, що було реалізовано за допомогою інтерактивних вправ-досліджень, занять в ліцейській літній школі МАН; 5) відбір – зосередження уваги на вмотивованих учнях, яких відібрав викладач і залучення їх до науково-дослідницької роботи з вибором конкретної теми, яка їх цікавить; 6) прорив – підготовка до контрольної роботи (як частини конкурсного відбору МАН) та участь у Всеукраїнському конкурсі-захисті наукових робіт учнів-членів МАН України; 7) популярність – уведення дитини у науковий простір, допомога школяру з участю в конференціях, публікацією результатів своїх досліджень у збірках статей, публікацією своїх художніх творів, створенням власного ресурсу в мережі Інтернет і т.п.

Науково-дослідницька діяльність учнів вирішує наступні завдання: стимулює розвиток пізнавального інтересу; розвиває критичне мислення школярів та вміння аналізу, синтезу, узагальнення, моделювання; виховує цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність; розвиває вміння доводити свою позицію, відстоювати свої інтереси; розвиває комунікативну компетентність; формує готовність до майбутньої професійної діяльності; розвиває творчий потенціал особистості; сприяє творчій самореалізації обдарованого учня; формує самоосвітню компетентність тощо.

Важливо зазначити, що науково-дослідницька робота обдарованих учнів є ефективною за умови якісної її організації, коли вона є не імітацією наукової роботи, а реальним дослідженням актуальних проблем сучасного суспільства та ґрунтується на методологічних засадах та методах сучасної науки.

Обговорення / Discussion. Проблема організації науково-дослідницької роботи учнів та студентів, розвитку їх творчого потенціалу, сприяння творчій самореалізації знайшла своє відображення у багатьох дослідників. В. Алфімов (1997) розробив методологічні та організаційні засади функціонування ліцеїв, у тому числі підходи організації науково-дослідницької роботи ліцеїстів, В. Андреев (1988); А. Андришчук (2000) визначив дидактичні засади роботи з майбутніми науковцями; О. Євтухова (2005) узагальнила основні підходи до науково-дослідної роботи ліцеїстів, О. Кулігіна (2017) описала інноваційні підходи до залучення дітей до науково-дослідницької роботи.

В останні роки увага науковців до різних аспектів науково-дослідницької роботи школярів посилилася у зв'язку з розширенням мережі територіальних відділень Малої академії наук України. О. Антонова (2011), О. Бардаш (2013), І. Корнацький (2013) проаналізували можливості Малої академії наук України з точки зору розвитку дослідницьких умінь учнів. Втім, значний досвід педагогічної підтримки обдарованих школярів, накопичений у східноукраїнському регіоні, зокрема їх залучення до науково-дослідницької роботи, ще не знайшли свого висвітлення у наукових публікаціях. Його збереження та вивчення збагатить систему педагогічної підтримки обдарованих дітей в Україні та буде сприяти удосконаленню системи роботи з обдарованими школярами та молоддю інших регіонів.

Висновки / Conclusions. Отже, вивчивши досвід Донецької та Луганської областей, можна стверджувати, що основними формами залучення обдарованих школярів до науково-дослідницької діяльності є: участь у роботі секцій Малої академії наук України; участь у роботі наукових товариств, гуртків, школах юних дослідників; виконання науково-дослідницьких робіт та проектів як частини навчального плану ліцеїв; науково-практичні конференції, колоквиуми, семінари, зустрічі з провідними науковцями; участь у виконанні спільних досліджень зі студентами вищих навчальних закладів.

Як показав досвід спеціалізованих закладів для обдарованих дітей Донецької та Луганської областей, за допомогою науково-дослідницької роботи та участі у роботі наукових гуртків, Малої академії наук України, спілкуванню з провідними науковцями, співпраці зі студентами вищих обдарований старшокласник занурюється у новий для себе світ науки, відкриває не тільки нові знання, а й нові якості в собі, розвиває свої спеціальні здібності, набуває нових компетентностей, які будуть корисними у будь-якій сфері діяльності, а не тільки в науці. Важливим складником організації науково-дослідницької діяльності є формування її культури, оволодіння основами академічної доброчесності. У цьому провідну роль грають науковці та викладачі, які керують науково-дослідницькою діяльністю, які власним прикладом, а також роз'ясненнями мають навчити школярів культури розумової праці та проведення досліджень.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Алфімов, В. М. (1997). *Педагогічні основи організації навчально-виховного процесу в ліцеї*. (Дис. д-ра пед. наук). Ін-т педагогіки АПН України, Київ / Alfimov, V. M. (1997). *Pedahohichni osnovy orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v litsei* [Pedagogical Bases of Organization of Educational Process in Lyceum]. (Dys. d-ra ped. nauk). In-t pedahohiky APN Ukrainy, Kyiv [in Ukrainian].
2. Андришчук, А. О. (2000). Дидактичні засади роботи з обдарованою учнівською молоддю, яка професійно зорієнтована на наукову діяльність. *Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка, 1, пед. науки*, 8-11 / Andriushchuk, A. O. (2000). *Dydaktychni zasady roboty z obdarovanoiu uchnivskoiu moloddu, yaka profesiino zorientovana na naukovu diialnist* [Didactic Principles of Work with Gifted Students, who are Professionally Focused on Scientific Activity]. *Visn. Luhan. derzh. ped. un-tu imeni Tarasa Shevchenka, 1, ped. nauky*, 8-11 [in Ukrainian].
3. Антонова, О. Є. (2011). Мала академія наук України як засіб розвитку дослідницьких здібностей старшокласників. *Освіта обдарованої та талановитої молоді – національна проблема: матеріали всеукраїнської конференції 1 грудня 2011 р. (Ч.1)*. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 15-22 / Antonova, O. Ye. (2011). *Mala akademiia nauk Ukrainy yak zasib rozvytku doslidnytskykh zdbnostei starshoklasnykiv* [Junior Academy of Sciences of Ukraine as a Means of Developing Research Skills of Senior

Pupils]. *Osvita obdarovanoi ta talanovtoi molodi – natsionalna problema: materialy vseukrainskoi konferentsii 1 hrudnia 2011 r. (Ch.1)*. Kyiv: In-t obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 15-22 [in Ukrainian].

4. Бардаш, О. Ю. (2013). Виховні технології стимулювання науково-дослідницької роботи учнів у Луганській обласній малій академії наук учнівської молоді. *Наукова еліта у розвитку держав, Київ, 2*, 5-11 / Bardash, O. Yu. (2013). Vykhovni tekhnolohii stymuliuvannia naukovo-doslidnytskoi roboty uchniv u Luhanskii oblasnii malii akademii nauk uchnivskoi molodi [Educational Technologies for Stimulating Research Work of Pupils in Luhansk Regional Junior Academy of Sciences of Students]. *Naukova elita u rozvytku derzhav, Kyiv, 2*, 5-11 [in Ukrainian].

5. Євтухова, О. (2005). Науково-дослідна робота ліцеїстів. *Рідна школа, 5*, 17-18 / Yevtukhova, O. (2005). Naukovo-doslidna robota litseistiv [Research Work of Lyceum Students]. *Ridna shkola, 5*, 17-18 [in Ukrainian].

6. Корнацький, І. А. (2013). Стимулювання пізнавальної активності учнів у відділенні історії Малої академії наук. *Наукова еліта у розвитку держав, Київ, 2*, 109-112 / Kornatskyi, I. A. (2013). Stymuliuvannia piznavalnoi aktyvnosti uchniv u viddilenni istorii Maloi akademii nauk [Stimulation of Cognitive Activity of Students in the Department of History of the Junior Academy of Sciences]. *Naukova elita u rozvytku derzhav, Kyiv, 2*, 109-112 [in Ukrainian].

7. Кулігіна, О. В. (2017). Імерсія як метод організації науково-дослідницької діяльності учнів. *Розвиток обдарованості дітей в умовах інноваційного освітнього простору, Івано-Франківськ. Київ: Інститут обдарованої дитини, 156-163* / Kulihina, O. V. (2017). Imersiiia yak metod orhanizatsii naukovo-doslidnytskoi diialnosti uchniv [Immersion as a Method of Organization of Research Work of Students]. *Rozvytok obdarovanosti ditei v umovakh innovatsiinoho osvitnoho prostoru, Ivano-Frankivsk. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny, 156-163* [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «20» березня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «17» квітня 2019 р.

Кабанець Марина – завідувач кафедри мовної підготовки Донецького національного технічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

Kabanets Maryna – head of language training department of Donetsk National Technical University, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Цитуйте цю статтю як:

Кабанець, М. (2019). Форми залучення обдарованих школярів до науково-дослідницької роботи у східноукраїнському регіоні (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Педагогічний дискурс, 26*, 44–49.

Cite this article as:

Kabanets, M. (2019). Forms of Involvement of Gifted Students in Research Work in the East Ukrainian Region (End of the 20th – Beginning of the 21st Century). *Pedagogical Discourse, 26*, 44–49.

УДК 371.31: 371.264

UDC 371.31: 371.264

DOI: 10.31475/ped.dys.2019.26.08

ЛІЛІЯ ТКАЧ,

викладач

*(Україна, Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський коледж харчової промисловості
Національного університету харчових технологій,
вул. Суворова, 2)*

LILIA TKACH,

lecturer

*(Ukraine, Kamianets-Podilskyi, Kamianets-Podilskyi College of food industry
National university of food technologies,
Suvorova street 2)*

ORCID ID: 0000-0002-4070-3662

Педагогічні умови практичної підготовки майбутніх техніків-технологів зі спеціальності «Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів»

Pedagogical Conditions of Practical Training of Future Technician-Technologist in the Specialty «Production of Bread, Confectionery, Pasta and Food Concentrates»

У статті дано методологічне обґрунтування педагогічних умов практичної підготовки майбутніх техніків-технологів зі спеціальності «Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів» у коледжах харчової промисловості, які сприяють формуванню практичних навичок і вмінь, професійно важливих якостей і складають практичну підвалину їх професійної компетентності. Педагогічні умови визначено як сукупність сприятливих системні педагогічні обставини у коледжах, які свідомо створюються педагогами для цілеспрямованої практичної підготовки майбутніх техніків-технологів.

Обґрунтовані педагогічні умови створюють оптимальні умови для підготовки майбутніх техніків-технологів зі спеціальності «Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів».

Ключові слова: педагогічні умови, майбутні техніки-технологи, педагогічне моделювання, авторська методика, критерії та показники оцінювання, навчально-методичне забезпечення.

The article provides a methodological substantiation of the practical training pedagogical conditions of the future technicians in the specialty «Production of bread, confectionery, pasta and food concentrates» in the food industry colleges, contribute to the formation of practical skills and professionally important qualities and constitute the practical basis of their professional competence. Pedagogical conditions are defined as a set of favorable system pedagogical circumstances in colleges, which are consciously created by teachers for targeted practical training of the future technicians-technologists.

It is noted that these conditions should contain the following aspects of their practical training.

Methodological: the main leading ideas and practical training principles, on the basis of which their practical preparation takes place. This is a competence for the unison, contextual and subject-activity approaches.

Theoretical: goal, aims, principles, content and the result of their practical preparation for the future professional activity, in particular.

Methodical: the main methods, technologies, tools and the author's method of practical training of technicians-technologists in the specialty «Production of bread, confectionery, pasta and food concentrates.»

Practical: the availability of modern material and technical base of practical training that meets the food production requirements and the specifics of the future professional activity of graduates.

Reasonable pedagogical conditions create optimal conditions for the training of the future technicians-technologists in the specialty «Production of bread, confectionery, pasta and food concentrates.» These conditions are:

- 1) pedagogical modeling of their practical training in colleges;*
- 2) presence of a modern integrated phased author's methodology for their practical training;*
- 3) providing self-management of students in the practical training processf;*

4) *objective criteria usage for assessing the levels of their practical readiness.*

Key words: *pedagogical conditions, future technologists, pedagogical modeling, author's methodology, evaluation criteria and indicators, methodological support.*

Вступ / Introduction. Професійна підготовка майбутніх техніків-технологів зі спеціальності «Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів» (далі – техніків-технологів) є надзвичайно актуальною як у теоретичному, так і в прикладному аспектах, оскільки вони будуть працювати у важливій для кожної особи сфері – у харчовій промисловості. Кожна особа усвідомлює чи ні, є їх споживачем щоденно, купує їх продукцію постійно. У зв'язку з цим практична складова їх професійної компетентності є вкрай актуальною, а її формування є системним завданням для всіх коледжів, оскільки така підготовленість є, практично, головним критерієм їх працевлаштування на сучасних підприємствах харчового профілю.

Водночас науковці слушно наголошують про ті нормативно-правові проблеми щодо практичної підготовки фахівців, які слід розв'язати для їх професійної підготовки у коледжах: «Існуюча нормативно-правова база з організації навчального процесу підготовки молодших спеціалістів не відповідає сучасним вимогам освіти і не врегульовує суспільні відносини між випускниками вищих навчальних закладів та підприємствами харчової галузі, це заважає якісній підготовці спеціалістів і невідкладно потребує поліпшення та удосконалення системи практичної підготовки студентів, особливо технічних спеціальностей. У зв'язку з цим Міністерству освіти і науки України для поліпшення та удосконалення практичної підготовки студентів технічних спеціальностей у коледжах та технікумах України необхідно розробити та запровадити комплекс заходів для вирішення окреслених нами проблем» (Бажан С.П., 2014).

Мета та завдання / Aim and tasks. Дати методологічне обґрунтування педагогічних умов практичної підготовки майбутніх техніків-технологів зі спеціальності «Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів» у коледжах харчової промисловості.

Методи / Methods. У вітчизняній педагогічній науці мається достатньо досліджень, в яких обґрунтовуються різноманітні педагогічні умови. Під ними, як правило, розуміють сукупність об'єктивних і суб'єктивних можливостей у педагогічному процесі конкретних типів навчальних закладів, які торкаються цілей, змісту, форм, методів, методик, матеріально-просторового та інформаційного середовища, які спрямовані на вирішення поставлених у педагогічному дослідженні конкретних завдань (Литвин А.В., 2014).

Так, намагається обґрунтувати педагогічні умови практичної підготовки фахівців у педагогічних ВНЗ України В.Й. Кобрій, оскільки стаття так і називається – «Педагогічні умови практичної підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах України» (Кобрій .В., 2015). Але у статті їх автор так і чітко не визначив. Такі варіанти публікацій свідчать про те, що науковці інколи не усвідомлюють їх смисл, логіку і культуру формулювання.

Більш вдало до їх обґрунтування щодо техніків-технологів підходить, наприклад, О.Ф. Мельник, яка наголошує, що «Педагогічними умовами формування професійної компетентності, від яких залежить досягнення поставленої мети, визначено такі як: 1) модернізація професійної підготовки майбутніх спеціалістів з виробництва харчової продукції; 2) оптимальне співвідношення загальноосвітньої та фахової підготовки спеціалістів; 3) забезпечення мотивації до майбутньої професійної діяльності; 4) професійне спрямування природничих дисциплін» (Мельник О.Ф., 2017а).

Але перша умова від дисертантки не залежить, оскільки модернізація освіти має відбуватися на рівні держави, відповідно цю умову вона не може експериментально підтвердити. Друга умова – оптимальне співвідношення загальноосвітньої та фахової підготовки спеціалістів – суперечить смислу функціонування вищої професійної освіти, оскільки загальноосвітня підготовка – це призначення загальноосвітньої школи, а коледж – це професійний навчальний заклад і, відповідно, основна увага має приділятися професійній і фаховій підготовці. Третя умова – забезпечення мотивації до майбутньої професійної діяльності – також сформульована некоректно, оскільки мотивацію не можна забезпечувати, оскільки або вона є або її немає, а слід студентів мотивувати до опанування, наприклад, фахом техника-технолога.

А в статті О.Ф. Мельник особливу увагу вже звертає на міжпредметні зв'язки в процесі формування професійної компетентності техніків-технологів виробництва харчової продукції. Вона з'ясувала їх роль у формуванні їх професійної компетентності та визначила можливості міждисциплінарної інтеграції знань як умови її формування у техніків-технологів виробництва харчової продукції (Мельник О.Ф., 2017б). Такий підхід ми вважаємо обґрунтованим, оскільки у професійній діяльності знання використовуються у комплексі, а не в межах однієї навчальної чи кількох навчальних дисциплін.

Ось як визначає педагогічні умови О.Л. Дурманенко, «як особливості організації навчально-

виховного процесу у ВНЗ, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості студента, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення (Дурманенко О., 2012). Але умови визначати особливостями, на нашу думку, не доцільно, а краще їх визначати як інновації, нововведення...

Педагогічні умови представляють собою сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, вважає А.Я. Найн, які спрямовані на вирішення поставлених завдань (Найн А.Я., 1995). На перший погляд усе охоплено, але поняття «об'єктивних» використано некоректно, а також немає найголовніших постатей – педагога та учня, оскільки вони мають бути реалізаторами та центральними постатями у педагогічних умовах.

У визначенні І.П. Підласого маємо такий самий недолік, бо вони, на його думку, сприяють реалізації змісту навчання, оптимізують форми, методи, підходи, технологію організації навчального процесу як цілісної системи (Подласый И.П., 1996). Тут виникає запитання: чому тільки організації навчального процесу? Педагогічні умови стосуються всіх елементів педагогічного процесу і серед них насамперед його суб'єктів.

Більш системно та послідовно до розв'язання проблеми педагогічних умов підійшов А.В. Литвин, який під ними розуміє особливості організації навчально-виховного процесу, які певним чином впливають на його результати, забезпечують його покращення шляхом впровадження певної парадигми освіти, застосування сучасних освітніх методик навчання і виховання, інноваційних технологій, упровадження педагогічного досвіду: «...комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників. Педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, врахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій (Литвин А.В., 2014).

Більшість цих визначень за смыслом достатньо повно відображає зміст поняття «педагогічні умови». Але вони містять певні упущення, недоліки.

По-перше, вони мають несистемний, а декларативний характер, а вони мають бути такими, які, з одного боку, системно охоплюють предмет дослідження, а з іншого – дійсно їх можна перевірити у процесі експерименту.

По-друге, вважаємо, що вони в першу чергу мають «зачіпати» суб'єктів педагогічного процесу, від мотивації, цінностей, а інколи і «доброї волі» залежить реалізація всіх педагогічних умов. Відповідно їх не можна зводити лише до зовнішніх обставин, навіть об'єктивних, до обстановки, сукупності об'єктів, що впливають на педагогічний процес чи на досліджуване явище.

Отже, під *педагогічними умовами* практичної підготовки майбутніх техніків-технологів зі спеціальності «Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів» будемо розуміти сукупність сприятливих педагогічних обставин у коледжах, які свідомо створюються для цілеспрямованої їх практичної підготовки.

Підставою для визначення типу педагогічних умов є різні аспекти та характеристики досліджуваного освітнього об'єкта чи явища, зокрема його структура, наголошує А.В. Литвин (Литвин А.В., 2014). Він виокремлює таку типологію педагогічних умов: необхідні, достатні та їх підвиди (необхідні та достатні; необхідні, але не достатні; достатні, але не необхідні, не необхідні та недостатні), а також надлишкові (Литвин А.В., 2014).

Цікавою є його класифікація за їх функціями: мотиваційні, мотиваційно-цільові, змістові, процесуально-цільові, операційні, організаційно-технологічні та суб'єктивно-орієнтовані. З урахуванням універсальної структури діяльності людини, а навчальна діяльність учня та педагогічна діяльність викладача є різновидами провідних видів людської діяльності, вважаємо за доцільне виокремити такі універсальні педагогічні умови вирішення конкретних педагогічних завдань і проблем:

– *ціннісно-мотиваційна*, оскільки цінності визначають ставлення учасників педагогічного процесу до власної діяльності в освітній системі, а зміст їх цінностей визначає мотивацію навчальної та педагогічної діяльності, наприклад, позитивний, негативний, байдужий або внутрішні та зовнішні мотиви опанування студентом фахом техника-технолога;

– *змістова*, а в педагогічному процесі, як правило, змістовна, оскільки у ньому відбувається опанування усіма видами досвіду людства – соціальним, професійним і фаховим досвідом конкретного суспільства, соціальних і професійних груп, що існує у вигляді теорій, концепцій і конкретного досвіду; а будь-яка професійна освіта передбачає опанування теоретичними аспектами професійної і фахової діяльності у конкретній професійній сфері, як, наприклад, фахом техника-технолога харчової промисловості; так зміст практичної підготовки студентів в аграрних

вищих навчальних закладах (Зміст практичної підготовки студентів в аграрних...);

– **операційно-процесуальна**, а в ідеалі – праксеологічний аспект діяльності, тобто опанування успішним практичним досвідом конкретного суспільства і конкретної професійної сфери, наприклад, техніка-технолога харчової промисловості; реалізація цієї умови, як показує український досвід професійної освіти, найскладніший у наслідок насамперед відсутності чіткої правової визначеності; зокрема, мається наказ Міністерства освіти України № 93 від 08.04.93 р. про затвердження положення «Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» (Про затвердження Положення про проведення практики..., 1993). Але це Положення не регулює, на жаль, відносини професійних навчальних закладів і підприємств – баз практики, не визначає фінансове відшкодування підприємствам, організаціям та установам, які беруть безпосередню участь у підготовці фахівців за рахунок своїх виробничих, технологічних та адміністративних потужностей;

– **контрольно-корегувальна**, оскільки будь-яка діяльність передбачає контроль і самоконтроль та своєчасне її корегування; діяльність суб'єктів педагогічного процесу також обов'язково передбачає такий компонент, складову чи функцію; у зв'язку з цим здатність до самоконтролю, самодетермінації, самокорегуванню є важливими складовими діяльності як педагога, так і студента – майбутнього техніка-технолога; наявність такої здатності є першою ознакою суб'єктності як студента, так і педагога у педагогічному процесі;

– **індивідуально-психологічна**, оскільки кожен фах, кожен вид професійної діяльності передбачає наявність і сформованість професійно важливих якостей, бо вони у технолога одні, керівника – інші, безпосереднього виконавця – треті, а всіма ними водночас має опанувати сучасний техник-технолог харчової промисловості;

– **оцінно-результативний**, а в професіях, які належать до «людина-людина», ми вважаємо доцільно визначити як суб'єктний, головними проявами якого є «різні вили суб'єктності – соціальна, навчальна та професійна, що водночас передбачає здатність людини, як суб'єкта буття, поведінки та діяльності, перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичного перетворення, що дозволяє управляти собою на основі об'єктивного самооцінювання, саморефлексії, саморегуляції та самодетермінації буття, поведінки та діяльності» (Ягупов В.В., 2009).

Отже він має, з одного боку, має усвідомлювати та сприймати як свою унікальність і автономність, так і іншої особи – співробітника та клієнта, тобто має бути і менеджером, і безпосередньо виконавцем. А їх функції, практично, протилежні, про що мається відповідний матеріал у дисертації В.Д. Каричковського (2018).

Результати / Results. Відповідно, у процесі обґрунтування авторських педагогічних умов, по-перше, намагалися охопити всі елементи діяльності суб'єктів педагогічного процесу в конкретній освітній установі в межах нашого педагогічного дослідження; по-друге, пам'ятали про те, що існують інваріантна складова професійної підготовки, наприклад, техніків-технологів, які не підлягають експериментуванню; по-третє, є певні варіативні елементи, наприклад, організаційні, матеріально-технічні та інші умови, методика, навчально-методичне забезпечення, цінності та мотивація студентів до практики, її організація та проведення в конкретних експериментальних майданчиках, якими можемо ми експериментувати.

Усі ці умови мають бути системними та комплексно охоплювати всі етапи, зміст, методи, засоби їх практичної підготовки, відповідно повинні мати вплив на всі сфери психіки майбутніх техніків-технологів у процесі проходження практичної підготовки. У зв'язку з цим вони мають містити як методологічні та теоретичні, так і методичні та практичні аспекти їх практичної підготовки.

Методологічний аспект: основні провідні ідеї та принципи, на основі яких відбувається їх практична підготовка. Такими вважаємо компетентнісний, контекстний і суб'єктно-діяльнісний підходи.

Теоретичний аспект: цілі, принципи, зміст, результат їх практичної підготовки.

Методичний аспект: основні види, методи, технології, засоби і загальна методика практичної підготовки майбутніх техніків-технологів.

Практичний аспект: наявність сучасної матеріально-технічної бази, яка відповідає сучасним вимогам харчової промисловості та специфіці майбутньої професійної діяльності техніків-технологів.

Отже, педагогічні умови практичної підготовки майбутніх техніків-технологів мають спеціально створюватися у педагогічному процесі коледжів для вирішення конкретної педагогічної мети – цілеспрямованої їх системної практичної підготовки згідно зі вимогами компетентнісного, контекстного та суб'єктно-діяльнісного підходів до їх професійної підготовки.

Обґрунтовані педагогічні умови мають створювати оптимальні системні умови для практичної підготовки майбутніх техніків-технологів. На нашу думку, такими мінімальними умовами мають

бути.

- 1) педагогічне моделювання їх практичної підготовки у коледжах;
- 2) наявність сучасної комплексної поетапної авторської методики їх практичної підготовки;
- 3) забезпечення самоменеджменту студентів у процесі практичної підготовки;
- 4) використання об'єктивних критеріїв оцінювання рівнів їх практичної підготовленості.

Цих умов може бути, безумовно, більше. Але вони на системно охоплюють всі основні аспекти їх практичної підготовки в коледжі взагалі та мають певну спрямованість – формування конкретних здатностей, які складають практичну основу їх професійної компетентності.

Стисло охарактеризуємо їх основні вимоги.

1. Педагогічне моделювання практичної підготовки майбутніх техніків-технологів. Ми наголошуємо про педагогічне моделювання, оскільки вона дає можливість системно відтворити основні її складові та етапи на штучному об'єкті – моделі, яка обґрунтована на засадах педагогіки для вирішення дослідницьких завдань. Результати аналізу наукових джерел показують, що воно має суттєвий потенціал для вирішення дослідницьких завдань (Є.О. Лодатко (2010), В.В. Ягупов (2013)). Так, Е.А. Лодатко обґрунтовано вважає, що «модель» і «моделювання» є складними для використання у педагогіці, оскільки вони потрапили до педагогіки з інших наук, а також мають такі «особливості, природа яких ґрунтується на нечіткості, розпливчастості педагогічних понять» (Лодатко О.Є., 2010). Воно відображає, з одного боку, в педагогічній моделі основні характеристики практичної підготовки, а з іншого – системно в комплексі наочно демонструє основні методологічні підходи, теоретичні та методичні основи, конкретні методичні етапи для досягнення поставленої наукової мети – практичну підготовку майбутніх техніків-технологів.

2. Наявність сучасної комплексної поетапної методики практичної підготовки у коледжах майбутніх техніків-технологів. Вона представляє навчальну систему, яка обґрунтована на провідних ідеях компетентнісного, контекстного та суб'єктно-діяльнісного підходів і включає в собі мету, цілі, принципи, цілеспрямовано скомпоновані методи, способи, прийоми, засоби на основних етапах їх практичної підготовки.

3. Забезпечення самоменеджменту майбутніх техніків-технологів у навчальній, квазіпрофесійній і професійній діяльності, тобто створення умов для актуалізації їх навчальної та професійної суб'єктності та суб'єктної поведінки у процесі практик, оскільки, з одного боку, це підвалина успішного опанування фаху у професійному середовищі, а з іншого – характер їх майбутньої діяльності передбачає автономність, самостійність, відповідальність, тобто їх професійну суб'єктність, яка представляє «інтегральну професійно важливу якість..., змістовні аспекти формування, актуалізації та прояву якого зумовлені типологією і специфікою професійно зумовлених завдань, характером професійної взаємодії та умовами професійного середовища» (Ягупов В.В., Крышталь Н. А., Король В. Н., 2012).

4. Використання об'єктивних критеріїв оцінювання практичної підготовленості майбутніх техніків-технологів. Проблема визначення критеріїв і показників оцінювання успішності опанування цим фахом полягає у тому, що вона у професійній педагогіці і практиці недостатньо досліджена та обґрунтована. Тому кожен дослідник використовує власні критерії, які не підлягають жодній методологічній оцінці. Критерій – це важлива й визначальна ознака, яка характеризує конкретні якісні аспекти практичної підготовки техніків-технологів, які дають можливість з'ясувати рівень практичної підготовленості. Критерій конкретизується в показниках і за їх допомогою дозволяє статистично вимірювати та оцінювати кількісні характеристики практичної підготовленості майбутніх техніків-технологів. Відповідно, вони мають об'єктивними, ефективними, надійними, достовірними. Для оцінювання рівнів їх практичної підготовленості майбутніх пропонуємо використовувати такі критерії: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, управлінський, технологічний, психологічний і суб'єктний, які демонструють їх практичну здатність до майбутньої професійної діяльності.

Обговорення / Discussion Проблема практичної підготовки майбутніх фахівців, у т.ч. і техніків-технологів, є вкрай актуальною для професійної педагогіки як у теоретико-експериментальному, так і в прикладному аспектах, оскільки професійна підготовка майбутніх фахівців є об'єктом і предметом дослідження багатьох науковців. Так, вона досліджується як проблема безперервної професійної освіти (С.Я. Батишев, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, Н.Г. Ничкало, В.О. Радкевич, В.В. Ягупов та ін.), упровадження компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців (Г.В. Єльнікова, В.І. Луговий, В.І. Свистун та ін.); професійної етики (Г.П. Васянович, О.В. Вознюк, А.А. Каленський та ін.) та ін.

Для нашого дослідження суттєвий інтерес представляють наукові напрацювання практичної підготовки майбутніх фахівців в аграрних ВНЗ. Такі наукові напрацювання щодо її окремих аспектів здійснили Р.В. Бабалова (1984), І.М. Бендера (2003), О.В. Богомолів (2003), М.Ф. Бойко (2003), В.І. Борисов (1990), В.І. Дуганець (2004), В.Д. Каричковський (2018),

Г.С. Мазнев (2003), В.І. Пастухов (2003), В.П. Строкаль (2012) та ін., виробничої практики – Т.М. Попова (2010), Р.В. Петренко (2010), Н.Б. Кашена (2010), методики практичної підготовки майбутніх фахівців-аграріїв – І. О. Колосок (2004), П.Г. Лузан (1997), С. Штангей (2012) та ін.

Так, тільки у процесі практичної підготовки набуті професійні знання знаходять сферу свого застосування, формують важливі практичні вміння і навички, наближають навчання до виробництва, наголошує І.І. Паламарь (1990).

Проблема професійної підготовки майбутніх техніків-технологів зі спеціальності «Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів» у коледжах харчової промисловості є предметом дослідження низки науковців. Наприклад, це формування професійної компетентності фахівців харчової галузі (Л.М. Крайнюк (2009), Т.А. Лазарева (2015), М.С. Лобур (2006), О.Ф. Мельник (2015); В.О. Потапов (2008), Н.С. Сичевська (2012), Л.М. Янчева (2010) та ін.). Значення природничих дисциплін у процесі підготовки фахівців з виробництва харчової продукції частково досліджувалося в наукових доробках О.О. Туриці (2013).

Педагогічні умови досліджували «В. Андреева, Ю. Бабанський, В. Беліков, В. Биков, Г. Васянович, А. Вербицький, О. Галкіна, С. Гончаренко, Р. Гуревич, А. Дьомін, В. Загвязинський, Н. Ішполітова, Н. Кузьміна, І. Козловська, Б. Купріянов, Н. Михайлова, А. Найн, І. Підласий, П. Сікорський, В. Сластьонін, Н. Стерхова та інші науковці», наголошує А.В. Литвин (2013). Навіть мають окремі дисертації, які повністю присвячені виключно дослідженню ролі і місця поняття «організаційно-педагогічні умови» в термінологічному апараті педагогічних наук (Галкіна О.В., 2009).

Нами з'ясовано наявність таких підходів до їх інтерпретації:

- обставини педагогічного процесу, які забезпечують досягнення поставлених дослідницьких цілей;
- внутрішні чинники педагогічної системи, які певним чином взаємодіють між собою і сприяють досягненню поставлених дослідницьких завдань;
- сукупність взаємопов'язаних різних передумов для розв'язання певного науково завдання;
- організаційні (організаційно-управлінські) ресурси та заходи, без актуалізації яких не можна розв'язати педагогічні умови тощо.

Аналіз та узагальнення наукового доробку вищезазначених та інших науковців щодо професійної підготовки фахівців, у т.ч. і майбутніх техніків-технологів показує, що необхідно враховувати як загальноприйняті теоретичні та методичні вимоги до їх професійної підготовки, так і специфічні, що зумовлені сферою і фахом їх майбутньої професійної діяльності. Багато науковців, у т.ч. А.В. Литвин (2014), слушно наголошують той факт, що успішність професійної підготовки майбутніх фахівців закономірно залежить від тих умов, у т.ч. і педагогічних, в яких вона проходить.

Висновки / Conclusions. Практична підготовка майбутніх техніків-технологів мають сприяти сприятливим системним педагогічним умовам, одним з основних інтегральних результатів якої має бути їх практична здатність до майбутньої професійної діяльності.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямку вбачається в обґрунтуванні кожної педагогічної умови.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Бажан, С. П. (2014). Проблеми практичної підготовки молодших спеціалістів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації. *Вісник післядипломної освіти*, 12, 7–16. / Bazhan, S. P. (2014). Problemy praktychnoi pidhotovky molodshykh spetsialistiv tekhnichnykh spetsialnostei u vyshchyykh navchalnykh zakladakh I–II rivniv akredytatsii [Problems of Practical Training of Junior Specialists of Technical Specialties at Higher Educational Institutions of I–II Levels of Accreditation]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity*, 12, 7–16 [in Ukrainian].
2. Бабалова, Р. В. (1984). Некоторые проблемы практического обучения в вузах. *Современная высшая школа*, 4, 99–102. / Babalova, R. V. (1984). Nekotorye problemy prakticheskogo obucheniya v vuzakh [Some Problems of Practical Teaching at Universities]. *Sovremennaya vysshaya shkola*, 4, 99–102 [in Russian].
3. Бендера, І. М. (2003). Організація навчального процесу на принципах наскрізності при підготовці інженерів-педагогів в галузі механізації для аграрних закладів професійної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. (Вип. 5, с. 299–307). Харків: УІПА. / Bendera, I. M. (2003). Orhanizatsiia navchalnoho protsesu na prynytspakh naskriznosti pry pidhotovtsi inzheneriv-pedahohiv v haluzi mekhanizatsii dlia ahrarnykh zakladiv profesiinoi osvity [Organization of the Educational Process on the Principles of Transparency in the Training of Engineers-Teachers in the Field of Mechanization for Agricultural Institutions of Vocational Education]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. (Vol. 5, pp. 299–307). Kharkiv: UIPA [in Ukrainian].
4. Богомолов, О. В. (2003). *Практична підготовка фахівців факультету «Переробка та зберігання сільськогосподарської продукції»*. Харків. / Bohomolov, O. V. (2003). *Praktychna pidhotovka fakhivtsiv fakultetu «Pererobka ta zberihannia silskohospodarskoi produktsii»* [Practical Training of Specialists of the

Faculty «Processing and Storage of Agricultural Products»). Kharkiv [in Ukrainian].

5. Бойко, М. Ф., Мазоренко, Д. І., Тіщенко, Л. М. (2003). *Концептуальні аспекти підвищення ефективності практичної підготовки фахівців*. Харків. / Boiko, M. F., Mazorenko, D. I., Tishchenko, L. M. (2003). *Kontseptualni aspekty pidvyshchennia efektyvnosti praktychnoi pidhotovky fakhivtsiv* [Conceptual Aspects of Improving the Efficiency of Practical Training of Specialists]. Kharkiv [in Ukrainian].

6. Борисов, В. И. (1990). Новый вид практического обучения. *Среднее специальное образование*, 2, 14–17. / Borisov, V. I. (1990). Novyj vid prakticheskogo obucheniya [New Type of Practical Teaching]. *Srednee special'noe obrazovanie*, 2, 14–17.

7. Дуганець, В. І. (2014). *Виробниче навчання фахівців аграрно-інженерного профілю*. Кам'янець-Подільський: Сисин Я. І. / Duhanets, V. I. (2014). *Vyrobnyche navchannia fakhivtsiv ahrarno-inzhenernoho profilii* [Industrial Teaching of Specialists of Agrarian and Engineering Profile]. Kamianets-Podilskyi: Sysyn Ya. I. [in Ukrainian].

8. Каричковський, В. Д. (2018). *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх менеджерів в університетах аграрного профілю: порівняльний аналіз*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ. / Karychkovskiy, V. D. (2018). *Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh menedzheriv v universytetakh ahrarnoho profilii: porivniialnyi analiz* [Theory and Practice of Professional Training of the Future Managers in Agricultural Universities: Comparative Analysis]. Extended abstract of Doctor's thesis. Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv [in Ukrainian].

9. Мазнев, Г. Є. (2003). *Організація наскрізної практичної підготовки фахівців з менеджменту*. Харків. / Mazniev, H. Ye. (2003). *Orhanizatsiia naskriznoi praktychnoi pidhotovky fakhivtsiv z menedzhmentu* [Organization of Transparent Practical Preparation of Management Specialists]. Kharkiv [in Ukrainian].

10. Пастухов, В. І. (2003). *Наскрізна програма практичної підготовки фахівців з спеціальності «Механізація сільськогосподарства» на механіко-технологічному факультеті ХДТУСГ*. Харків. / Pastukhov, V. I. (2003). *Naskrizna prohrama praktychnoi pidhotovky fakhivtsiv z spetsialnosti «Mekhanizatsiia silskoho hspodarstva» na mekhaniko-tekhnolohichnomu fakulteti KhDTUSH* [Transparent Program of Practical Preparation in the Specialty «Mechanization of Agriculture» of Mechanics and Technology Faculty KHDUSH]. Kharkiv [in Ukrainian].

11. Строкаль, В. П. (2012). *Методика організації навчальних практик у майбутніх екологів*. Н. М. Рідей (Ред.). [Монографія]. Херсон. / Strokal, V. P. (2012). *Metodyka orhanizatsii navchalnykh praktyk u maibutnikh ekolohiv* [The Methodology of Organization of Practical Teaching of the Future Ecologists]. N. M. Ridei (Red.). [Monograph]. Kherson [in Ukrainian].

12. Попова, Т. М., Скуріхіна, Л. А., Марченко, О. Д. (2010). *Виробнича практика студентів товарознавчого факультету: проблеми та шляхи їх усунення, Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Теоретико-методологічні та практичні проблеми підготовки фахівців за ступеневою системою освіти*. Матеріали VIII Всеукр. наук.-метод. конф. (с. 229–230). Харків: ХДУХТ. / Popova, T. M., Skurikhina, L. A., Marchenko, O. D. (2010). *Vyrobnycha praktyka studentiv tovaroznavchoho fakultetu: problemy ta shliakhy yikh usunennia* [Industrial Practice of Students of the Faculty of Commodity Research: Problems and Ways of Their Elimination]. *Modernizatsiia vyshchoi osvity ta problemy upravlinnia yakistiu pidhotovky fakhivtsiv. Teoretyko-metodolohichni ta praktychni problemy pidhotovky fakhivtsiv za stupenevoiu systemoiu osvity*. Materialy VIII Vseukr. nauk.-metod. konf. (pp. 229–230). Kharkiv: KhDUKhT [in Ukrainian].

13. Петренко, Н. В. (2010). *Методичні аспекти організації практичної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму, Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Теоретико-методологічні та практичні проблеми підготовки фахівців за ступеневою системою освіти*. Матеріали VIII Всеукр. наук.-метод. конф. (с. 103–104). Харків: ХДУХТ. / Petrenko, N. V. (2010). *Metodychni aspekty orhanizatsii praktychnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u haluzi turyzmu* [Methodological Aspects of the Organization of Practical Preparation of the Future Specialists in the Field of Tourism]. *Modernizatsiia vyshchoi osvity ta problemy upravlinnia yakistiu pidhotovky fakhivtsiv. Teoretyko-metodolohichni ta praktychni problemy pidhotovky fakhivtsiv za stupenevoiu systemoiu osvity*. Materialy VIII Vseukr. nauk.-metod. konf. (pp. 103–104). Kharkiv: KhDUKhT [in Ukrainian].

14. Кашена, Н. В., Цуканова, О. В., (2010). *Організаційно-методичне забезпечення практичної підготовки студентів, Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Теоретико-методологічні та практичні проблеми підготовки фахівців за ступеневою системою освіти*. Матеріали VIII Всеукр. наук.-метод. конф. (с. 104–111). Харків: ХДУХТ. / Kashchena, N. V., Tsukanova, O. V., (2010). *Orhanizatsiino-metodychne zabezpechennia praktychnoi pidhotovky studentiv* [Organizational and Methodological Support of Practical Preparation of Students]. *Modernizatsiia vyshchoi osvity ta problemy upravlinnia yakistiu pidhotovky fakhivtsiv. Teoretyko-metodolohichni ta praktychni problemy pidhotovky fakhivtsiv za stupenevoiu systemoiu osvity*. Materialy VIII Vseukr. nauk.-metod. konf. (pp. 104–111). Kharkiv: KhDUKhT [in Ukrainian].

15. Колосок, І. О. (2004). *Методика практичної підготовки майбутніх агрономів з механізації сільськогосподарського виробництва в умовах вищого навчального закладу*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Нац. аграр. ун-т. Київ. / Kolosok, I. O. (2004). *Metodyka praktychnoi pidhotovky maibutnikh ahronomiv z mekhanizatsii silskohospodarskoho vyrobnytstva v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu* [Methodology of Practical Preparation of the Future Agronomists on the Mechanization of Agricultural Production in Conditions of Higher Educational Institution]. Extended abstract of Candidate's thesis. Nats. ahrar. un-t. Kyiv [in Ukrainian].

16. Лузан, П. Г., Рябець, В. І. (1997). *Навчальна ділова гра «Жнива»*. Київ: Вид-во Національного

- аграрного університету. / Luzan, P. H., Riabets, V. I. (1997). Navchalna dilova hra «Zhnyva» [Educational business game «Harvest»]. Kyiv: Vyd-vo Natsionalnoho ahrarnoho universytetu [in Ukrainian].
17. Штангей, С. В. (2012). *Професійна підготовка майбутніх агрономів на засадах компетентнісного підходу*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). НУБіП України. Київ. / Shtanhei, S. V. (2012). *Profesiina pidhotovka maibutnikh ahronomiv na zasadakh kompetntnysnoho pidkhodu [Professional Training of the Future Agronomists on the Basis of Competence Approach]*. Extended abstract of Candidate's thesis. NUBiP Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
18. Паламар, И. И. (1990). *Научно-методические основы совершенствования подготовки студентов по управлению машинами в высшей школе*. (Дис. канд. пед. наук). Киев. / Palamar, I. I. (1990). *Nauchno-metodichekie osnovy sovershenstvovaniya podgotovki studentov po upravleniyu mashinami v vysshej shkole [Scientific and Methodological Bases of Perfection of Students' Training for Machine Control at High School]*. Candidate's thesis. Kyiv [in Russian].
19. Крайнюк, Л. М., Крутовий Ж. А., Касілова Л. О. (2009). *Проблеми комплексної оцінки якості кулінарної продукції. Прогресивні техніка та технології харчових виробництв рест. господарства і торгівлі, 1, 319–323* / Krainiuk, L. M., Krutovyi Zh. A., Kasilova L. O. (2009). *Problemy kompleksnoi otsinky yakosti kulinarnoi produktsii [Problems of Complex Assessment of the Quality of Culinary Products]*. *Prohresyvni tekhnika ta tekhnolohii kharchovykh vyrobnytstv rest. hospodarstva i torhivli, 1, 319–323* [in Ukrainian].
20. Лазарева, Т. А. (2015). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої професійної діяльності*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Нац. акад. пед. наук України, Ін-т проф.-техн. освіти. Київ. / Lazarieva, T. A. (2015). *Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh inzheneriv-tekhnolohiv kharchovoi haluzi do tvorchoi profesiinoi diialnosti [Theoretical and Methodological Bases of Training the Future Engineers-Technologists of Food Industry to Creative Professional Activity]*. Extended abstract of Doctor's thesis. Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, In-t prof.-tekhn. osvity. Kyiv [in Ukrainian].
21. Лобур, М. С. (2006). *Формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сфери харчування*. (Дис. канд. пед. наук). Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ. / Lobur, M. S. (2006). *Formuvannia profesiino znachushchyykh yakosteï maibutnikh molodshyykh spetsialistiv sfery kharchuvannia [Formation of Professionally Significant Qualities of the Future Junior Specialists in the Field of Nutrition]*. Candidate's thesis. Tsentralnyi in-t pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity APN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
22. Мельник, О. Ф. (2015). *Міжпредметні зв'язки як засіб реалізації принципу фундаменталізації в процесі формування професійної компетентності техніків-технологів виробництва харчової продукції. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8 (52), 153–164*. / Melnyk, O. F. (2015). *Mizhpredmetni zvyazky yak zasib realizatsii pryntsypu fundamentalizatsii v protsesi formuvannia profesiinoi kompetentnosti tekhnikov-tekhnolohiv vyrobnytstva kharchovoi produktsii [Intersubject Communications as a Means of Implementation of the Principle of Fundamentalization in the Process of Forming Professional Competence of Technicians-Technologists of Food Production]*. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 8 (52), 153–164* [in Ukrainian].
23. Потапов, В. О. (2008). *Моделювання технологічних процесів харчових виробництв*. Харків: ХДУХТ. / Potapov, V. O. (2008). *Modeliuvannia tekhnolohichnykh protsesiv kharchovykh vyrobnytstv [Modeling of Technological Processes of Food Production]*. Kharkiv: KhDUKhT [in Ukrainian].
24. Сичевська, Н. С. (2012). *Формування фахової компетентності майбутніх техніків-технологів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ. / Sychevska, N. S. (2012). *Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh tekhnikov-tekhnolohiv u protsesi uvchennia profesiino oriientovanykh dystsyplin [Formation of Professional Competence of the Future Technicians-Technologists in the Process of Studying Professionally Oriented Disciplines]*. Extended abstract of Candidate's thesis. Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv [in Ukrainian].
25. Янчева, Л. М., Крайнюк, Л. М., Пивоваров П. П. (2010). *Інноваційні підходи до формування фахівця нового покоління з напрямку підготовки «Харчової технології та інженерія», Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Теоретико-методологічні та практичні проблеми підготовки фахівців за ступеневою системою освіти*. Матеріали VIII Всеукр. наук.-метод. конф. (с. 9–13). Харків: ХДУХТ. / Iancheva, L. M., Krainiuk, L. M., Pivovarov P. P. (2010). *Innovatsiini pidkhody do formuvannia fakhivtsia novoho pokolinnia z napriamu pidhotovky «Kharchovoi tekhnolohii ta inzheneriia» [Innovative Approaches to the Formation of a New Generation of Specialists in the Field of Training «Food Technology and Engineering»]*. *Modernizatsiia vyshchoi osvity ta problemy upravlinnia yakistiu pidhotovky fakhivtsiv. Teoretyko-metodolohichni ta praktychni problemy pidhotovky fakhivtsiv za stupenevoiu systemoiu osvity. Materialy VIII Vseukr. nauk.-metod. konf. (pp. 9–13)*. Kharkiv: KhDUKhT [in Ukrainian].
26. Туриця, О. О. (2013). *Професійна спрямованість навчання як педагогічна умова формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчового профілю. Вісник Львівського університету, 29, 48–60*. / Turytsia, O. O. (2013). *Profesiina spriamovanist navchannia yak pedahohichna umova formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv kharchovoho profilu [Professional Orientation of Studying as a Pedagogical Condition of Formation of Professional Competence of the Future Specialists of Food Profile]*. *Visnyk Lvivskoho universytetu, 29, 48–60* [in Ukrainian].
27. Литвин, А. (2013). *Застосування категорії «педагогічна умова» в наукових дослідженнях. Педагогіка і психологія професійної освіти, 6, 35–50*. / Lytvyn, A. (2013). *Zastosuvannia katehorii «pedahohichna umova» v naukovykh doslidzhenniakh [Application of the Category «Pedagogical Condition» in Scientific Research]*.

Pedahohika i psykhohohiia profesiinoi osvity, 6, 35–50 [in Ukrainian].

28. Галкина, О. В. (2009). *Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки.* (Дис. канд. пед. наук). ГОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия». Самара. / Galkina, O. V. (2009). *Rol' i mesto ponyatiya «organizatsionno-pedagogicheskie usloviya» v terminologicheskom apparate pedagogicheskoy nauki [The Role and Place of the Concept «Organizational and Pedagogical Conditions» in the Terminological Apparatus of Pedagogical Science].* Candidate's thesis. GOU VPO «Povolzhskaya gosudarstvennaya social'no-gumanitarnaya akademiya». Samara [in Russian].

29. Литвин, А. В. (2014). *Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня.* Львів: СПОЛОМ. / Lytvyn, A. V. (2014). *Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy»: na dopomohu zdobuvacham naukovoho stupenia [Methodological Basis of the Concept of «Pedagogical Conditions»: to Help Applicants for a Scientific Degree].* Lviv: SPOLOM [in Ukrainian].

30. Кобрій, В. (2015). Педагогічні умови практичної підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах України. *Людознавчі студії. Педагогіка, 31, 156–165.* / Kobrii, V. (2015). *Pedahohichni umovy praktychnoi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy. Liudynoznavchi studii [Pedagogical Conditions of Practical Preparation of Specialists at Higher Pedagogical Educational Institutions of Ukraine].* *Pedahohika, 31, 156–165 [in Ukrainian].*

31. Мельник, О. Ф. (2017а). *Формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін.* (Дис. канд. пед. наук). Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир. / Melnyk, O. F. (2017). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh tekhniv-tekhnolohiv vyrobnytstva kharchovoi produktsii v protsesi vyvchennia pryrodnychkh dystsyplin [Formation of Professional Competence of the Future Technicians-Technologists of Food Production in the Process of Study of Natural Sciences].* Candidate's thesis. Zhytomyrskiy derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka, Zhytomyr. [in Ukrainian].

32. Мельник, О. Ф. (2017б). Міжпредметні зв'язки як засіб реалізації принципу фундаменталізації в процесі формування професійної компетентності техніків-технологів виробництва харчової продукції. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8 (52), 153–164.* / Melnyk, O. F. (2017). *Mizhpredmetni zviazky yak zasib realizatsii pryntsyphu fundamentalizatsii v protsesi formuvannia profesiinoi kompetentnosti tekhniv-tekhnolohiv vyrobnytstva kharchovoi produktsii [Intersubject Communications as a Means of Implementation of the Principle of Fundamentalization in the Process of Formation of Professional Competence of Technicians-Technologists of Food Production].* *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 8 (52), 153–164 [in Ukrainian].*

33. Дурманенко, О. (2012). Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодість і ринок, 7 (90), 135–138.* / Durmanenko, O. (2012). *Teoretychnyi analiz poniattia «pedahohichni umovy» v konteksti monitorynhu vykhovnoi roboty u vyshchomu navchalnomu zakladi [Theoretical Analysis of the Concept of «Pedagogical Conditions» in the Context of Monitoring Educative Work at Higher Education Institution].* *Molod i ryнок, 7 (90), 135–138 [in Ukrainian].*

34. Найн, А. Я. (1995). О методологическом аппарате диссертационных исследований. *Педагогіка, 5, 44–50.* / Najn, A. Ya. (1995). *O metodologicheskom apparate dissertatsionnykh issledovanij [About the Methodological Apparatus of Dissertation Research].* *Pedagogika, 5, 44–50 [in Russian].*

35. Подласый, И. П. (1996). *Педагогіка.* Москва: Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС». / Podlasyj, I. P. (1996). *Pedagogika [Pedagogics].* Moscow: Gumanit. izdat. centr «VLADOS» [in Russian].

36. Зміст практичної підготовки студентів в аграрних вищих навчальних закладах. (б.д.). Взято з <http://www.startpedahohika.com/sotems-1046-2.html> (дата звернення 14.03.2019). / *Zmist praktychnoi pidhotovky studentiv v ahrarynykh vyshchyykh navchalnykh zakladakh [The Content of Practical Preparation of Students at Agricultural Higher Educational Institutions].* (n.d.). Retrieved from <http://www.startpedahohika.com/sotems-1046-2.html> (last accessed 14.03.2019). [in Ukrainian].

37. Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. № 93. (1993). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93> (дата звернення 14.03.2019). / *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro provedennia praktyky studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv Ukrainy [About the Approval of Regulations on Carrying out the Practice of Students of Higher Educational Institutions of Ukraine].* № 93. (1993). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93> (last accessed 14.03.2019) [in Ukrainian].

38. Ягупов, В. В., Свистун, В. І. (2009). Студент как субъект учебной деятельности. *Нові технології навчання.* (Вип. 58, ч. 1, с. 32–39). Київ–Вінниця. / Yagupov, V. V., Svystun, V. I. (2009). *Student kak sub'ekt uchebnoj deyatel'nosti [Student as a Subject of Educational Activity].* *Novi tekhnolohii navchannia.* (Vol. 58, part 1, pp. 32–39). Kyiv–Vinnytsia [in Russian].

39. Лодатко, Е. А. (2010). *Моделирование педагогических систем и процессов [монография].* Славянск: СПИУ. / Lodatko, E. A. (2010). *Modelirovanie pedagogicheskix sistem i processov [Modeling of Pedagogical Systems and Processes].* [monograph]. Slavyansk: SGPU [in Russian].

40. Ягупов, В. В. (2013). Моделирование профессиональной компетентности выпускников профессиональных учебных заведений. *Нові технології навчання.* (Вип. 76, с. 144–152). Київ–Вінниця. / Yagupov, V. V. (2013). *Modelirovanie professional'noj kompetentnosti vypusknikov professional'nykh uchebnykh zavedenij [Modeling of Professional Competence of Graduates of Professional Educational Institutions].* *Novi tekhnolohii navchannia.* (Vol. 76, pp. 144–152). Kyiv–Vinnytsia [in Russian].

41. Ягупов, В. В., Крышгаль Н. А., Король В. Н. (2012). Профессиональная субъектность офицеров Министерства чрезвычайных ситуаций Украины. *Збірник наукових праць Національної академії*

Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 64, 129–133. / Yagupov, V. V., Kryshchal' N. A., Korol' V. N. (2012). Professional'naya sub"ektnost' oficerov Ministerstva chrezvychnykh situacij Ukrainy [Professional Subjectivity of Officers of the Ministry of Emergency Situations of Ukraine]. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho, 64, 129–133 [in Russian].

Дата надходження статті: «22» березня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «24» квітня 2019 р.

Ткач Лілія – викладач Кам'янець-Подільського коледжу харчової промисловості Національного університету харчових технологій

Tkach Liliia – lecturer of Kamianets-Podilskyi College of Food Industry National University of food technologies

Цитуйте цю статтю як:

Ткач, Л. (2019). Педагогічні умови практичної підготовки майбутніх техніків-технологів зі спеціальності «Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів». *Педагогічний дискурс, 26, 50–59.*

Cite this article as:

Tkach, L. (2019). Pedagogical Conditions of Practical Training of Future Technician-Technologist in the Specialty «Production of Bread, Confectionery, Pasta and Food Concentrates». *Pedagogical Discourse, 26, 50–59.*

УДК 378.22+341.63

UDC 378.22+341.63

DOI: 10.31475/ped.dys.2019.26.09

ОЛЬГА НАГОРНА,

кандидат філологічних наук, доцент

(Україна, Хмельницький, Хмельницький університет управління і права імені Леоніда Юзькова, вул. Героїв Майдану, 8)

OLHA NAHORNA,

candidate of philological sciences, associate professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, Leonid Yuzkov Khmelnytskyi University of Management and Law, Heroiv Maidanu str., 8)

ORCID: 0000-0003-1848-4368

Завершення навчання на спеціалізованій магістерській програмі з міжнародного арбітражу як невід'ємний етап у професійній підготовці майбутніх арбітражних суддів
Completion of a Specialized Master's Programme (LLM) in International Arbitration as an Integral Part of the Professional Training of Future Arbitrators

*У статті обґрунтовано необхідність навчання на спеціалізованій магістерській програмі з міжнародного арбітражу як невід'ємного етапу у професійній підготовці майбутніх арбітражних суддів. З'ясовано, що загальна юридична підготовка не здатна забезпечити майбутнього фахівця усіма необхідними знаннями, уміннями та навичками для практичної діяльності у сфері арбітражу. Зазначено, що перед обранням університету і відповідної магістерської програми варто не лише проаналізувати навчальний план та дізнатись про кількість кредитів, які відводяться на вивчення арбітражу, але й звернути увагу на іншу важливу інформацію, зокрема, керівництво та факультетський склад, співпраця з міжнародними арбітражними установами, можливість проходження практики, рівень зайнятості випускників тощо. Ці чинники впливають на репутацію та престиж обраної магістерської програми. Було наведено перелік найбільш авторитетних магістерських програм з міжнародного арбітражу, складеного у результаті дослідження, проведеного журналом *Global Arbitration Review* у 2012 році.*

Ключові слова: *магістерська програма, міжнародний арбітраж, професійна підготовка, арбітражний суддя.*

The article substantiates the necessity to complete a specialized Master's programme in international arbitration as an integral part of the professional training of future arbitrators. Thus, some pessimists state that Master degree is not an option. Among other things, such facts are mentioned: arbitration practice area is not that big, so graduates can be frustrated when searching for a job; international arbitration is very popular among foreign students who are eager to take LLMs and spend huge sums of money on education, for example, in the US, an LLM from a top law school can cost up to US \$60,000, excluding living expenses, Queen Mary's LLM fees are around US \$24,000, etc.; involvement of many adjunct faculty members with caseloads who cannot devote enough time and attention to their students; possibility to be enrolled on an arbitration-focused summer course. However, it is proved that general legal training is not able to provide a future specialist with the necessary theoretical knowledge, skills and abilities for practical activity in the field of international arbitration.

*It is noted that before choosing a university and a relevant Master's programme one should not only analyze the curriculum and find out the number of credits that are devoted to the study of arbitration, but also pay attention to other important information, in particular, the leadership of a programme and faculty staff, cooperation with international arbitration institutions, possibility of internship, level of employment of graduates, etc. These factors influence the reputation and prestige of a selected Master's programme. The list of the most authoritative LLM programmes in international arbitration is proposed, compiled as a result of the research conducted by the journal *Global Arbitration Review* in 2012.*

Key words: *Master's programme (LLM), international arbitration, professional training, arbitrator.*

Вступ / Introduction. Соціальні, економічні, політичні зміни в епоху глобалізації призвели до популяризації арбітражної практики, що підвищило попит на кваліфікованих фахівців у галузі міжнародного арбітражу. На сьогодні випускники юридичних шкіл Європи, США, Північної Америки, Азії, Австралії мають можливість продовжувати навчання на спеціалізованих магістерських програмах (LLM) з міжнародного арбітражу як альтернативного способу вирішення спорів. Існують, однак, суперечливі думки щодо доцільності витратити зайвий час, зусилля та гроші на здобуття магістерського ступеня саме з міжнародного арбітражу, бо існує суб'єктивне переконання, що загальна юридична підготовка здатна забезпечити майбутнього фахівця усіма необхідними знаннями, уміннями та навичками для практичної діяльності у сфері арбітражу.

Становлення професії арбітражного судді в історичному розрізі, виявлення причин зростання популярності професії арбітражного судді, визначення особливостей цієї професійної діяльності та необхідних передумов входження у цю професію були предметами окремих наукових досліджень зарубіжних та вітчизняних науковців.

Однак, питання професійної підготовки арбітражних суддів в цілому та обґрунтування необхідності здобуття магістерського ступеня за цією спеціальністю як одного з найважливіших важелів професійного становлення зокрема залишаються на сьогодні маловивченими, що й зумовлює доцільність обраної теми.

Мета та завдання / Aims and tasks. Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності навчання на спеціалізованій магістерській програмі з міжнародного арбітражу як невід'ємного етапу у професійній підготовці майбутніх арбітражних суддів.

Методи / Methods. Метод аналізу та синтезу методологічної, соціальної, правової, науково-методичної літератури було застосовано для визначення *ступеня наукової розробленості* дослідницької проблеми. Висновки статті було сформульовано за допомогою методу узагальнення.

Результати / Results. Як уже зазначалось вище, існують певні песимістичні настрої щодо необхідності продовження навчання на магістерських курсах з міжнародного арбітражу, серед яких можна виділити такі основні занепокоєння, зокрема:

1. Попит на фахівців у сфері арбітражу є штучно перебільшеним, а ринок праці є невизначеним.

2. Особливо привабливою арбітражна практика здається випускникам юридичних факультетів з країн, що розвиваються.

3. Магістерські програми є засобом залучення додаткових фінансів в результаті комерціалізації вищої освіти, тому студенти змушені витратити додаткові кошти на навчання. Приміром, юридичні школи США було розкритиковано за надмірне заохочення студентів навчатися на магістерських програмах вузької спеціалізації, включаючи арбітраж, незважаючи на брак робочих місць у цих галузях (GAR, 2012).

4. Більшість курсів в рамках магістерських програм з міжнародного арбітражу викладаються сумісниками або ад'юнкт професорами, які не можуть повністю присвятити себе викладанню, що заважає системності навчання.

5. Щоб стати арбітражним суддею можна закінчити заочні, дистанційні, вечірні чи літні курси, присвячені вивченню арбітражу, при цьому не лише не втрачаючи додатковий рік на навчання, але й отримуючи можливість поєднувати роботу з навчанням. Часто організаторами таких послуг виступають різні арбітражні інституції, приміром, Королівський інститут арбітрів Великої Британії чи Міжнародна торговельна палата.

Ці позиції можна з легкістю спростувати, оскільки:

1. Арбітражне вирішення міжнародних спорів визнається на сьогодні одним із найефективніших засобів позасудового розгляду, а відтак фахівці у цій вузькоспеціалізованій галузі є затребуваними. Завершення спеціалізованих магістерських програм з арбітражу значно збільшує можливості випускника займатись практичною діяльністю на високому професійному рівні. Варто усвідомлювати, що при наймі на роботу у сфері міжнародного арбітражу вагомими є об'єктивні та суб'єктивні чинники, приміром, особисті якості, репутація магістерської програми та університету, який закінчив випускник, успіхи в навчанні, практичний досвід тощо.

2. Відповідно до результатів авторитетного незалежного дослідження проведеного у 2012 році *Global Arbitration Review* (GAR 100) більшість студентів, які навчаються на таких всесвітньо визнаних магістерських програмах як магістерська програма «Порівняльне та міжнародне вирішення спорів» в Лондонському університеті Королеви Марії, магістерська програма «Вирішення міжнародних спорів» у Женевському університеті, магістерська програма «Міжнародні судові процеси і арбітраж» в Цюріхському університеті, магістерська програма «Міжнародний комерційний арбітраж» в Стокгольмському університеті, магістерська програма «Міжнародний комерційний арбітраж» в юридичній школі університету *Вашингтон*, магістерська програма «Міжнародний арбітраж» в юридичній школі університету Маямі тощо, є дійсно іноземними студентами (приміром, в Лондонському університеті Королеви Марії більше третини студентів магістерської програми «Порівняльне та міжнародне вирішення спорів» у 2010 та 2011 роках були з азійських країн. Студенти з Латинської Америки, Азії та Близького Сходу становили подібну частку абітурієнтів на магістерську програму «Вирішення міжнародних спорів» у Женевському університеті у 2012 році) (GAR, 2012). Така активність та зацікавленість з боку іноземних студентів пояснюється браком власного досвіду у сфері міжнародного арбітражу, а також прагненням запозичити передові *напрацювання та здобутки* з метою їх подальшого запровадження в рідній країні.

3. Незважаючи на високі матеріальні затрати, продовження навчання в магістратурі дозволяє

студентам не лише поглибити теоретичні знання, удосконалити практичні навички, зосередитись на вузькій спеціалізації, але й відтермінувати пошук роботи, при цьому залишаючись конкурентним претендентом.

4. Зрозуміло, що штатні викладачі у порівнянні з сумісниками можуть більш глибоко зануритись у навчальний процес, проте сумісники та ад'юнкт професори, як правило, поєднують викладання з арбітражною практикою, що дозволяє їм передавати власний практичний досвід студентам. На сьогодні все більше керівників магістерських програм з арбітражу в США та Європі запрошують ад'юнкт професорів до співпраці. Приміром, практично весь факультетський склад, який залучений до викладання на магістерській програмі «Вирішення міжнародних спорів» у Женевському університеті є ад'юнкт професорами – відомими практиками чи науковцями з інших університетів, які читають усі інтенсивні курси. Ставрос Брекулакис – штатний професор, який викладає на магістерській програмі «Порівняльне та міжнародне вирішення спорів» в Лондонському університеті Королеви Марії, пишається тим, що п'ять штатних викладачів викладають арбітраж разом з Джуліаном Лью (GAR, 2012). Ротаційна основа підбору кадрів, що може характеризуватись певною фрагментарністю у навчанні, компенсується можливістю вчитися та спілкуватися зі знайомими теоретиками та практиками у сфері арбітражу. Це дозволяє налагоджувати професійні зв'язки, що сприяє подальшому працевлаштуванню випускників.

5. Очевидно, що значимість магістерського ступеня з арбітражу визначається передусім правовою культурою країни. Ставрос Брекулакис переконаний, що в країнах Європи з юрисдикцією континентального права більшість юридичних фірм надають перевагу претендентам з магістерським дипломом, а в окремих випадках необхідним є навіть ступінь доктора філософії. Проте, у Великій Британії та США фірми, як правило, воліють працевлаштовувати кандидатів з практичним досвідом (GAR, 2012).

Однак, іноземним юристам, які сподіваються займатись практикою в юридичній фірмі в США, бажано закінчити магістерську програму з арбітражу в американській юридичній школі. Це уможливить складення професійного іспиту, а також надасть доступ до популярних ярмарок вакансій, організованих керівництвом магістерських програм з міжнародного арбітражу в університеті Маямі, в Нью-Йоркському університеті, в юридичній школі університету Техас, в юридичній школі університету Вашингтон.

Крім того, зважаючи на транснаціональний характер бізнесу, практикуючі арбітражні судді, які знайомі з різними правовими культурами та системами, мають можливість більш широко мислити та неупереджено діяти на міжнародній арені. Офіційне навчання в магістратурі дозволяє студентам з неангломовних країн підвищити рівень юридичної англійської мови. Досить часто практикуючі арбітражні судді без ступеня магістра з міжнародного арбітражу згодом відчують потребу отримати теоретичне підґрунтя своїм практичним навичкам, і тому вступають на відповідні магістерські програми.

Як зазначає провідний юрисконсульт компанії WilmerHale, яка одночасно очолює магістерську програму університету Королеви Марії у Парижі, професор Максі Шерер, перед обранням університету і відповідної магістерської програми варто не лише проаналізувати навчальний план та дізнатись про кількість кредитів, які відводяться на вивчення арбітражу (GAR, 2012), але й звернути увагу на іншу важливу інформацію, зокрема, керівництво та факультетський склад, співпраця з міжнародними арбітражними установами, можливість проходження практики, рівень зайнятості випускників тощо. Ці чинники впливають на репутацію та престиж обраної магістерської програми.

Обговорення / Discussion. Оскільки кількість магістерських програм з арбітражу та спеціалізованих курсів продовжує зростати, то було висунуто ідею створити своєрідний рейтинг існуючих програм за об'єктивними показниками, приміром рівень зайнятості випускників чи кількість годин, відведених для спеціалізованого навчання. Відповідно до результатів досліджень, 60% фірм обирають випускників зі ступенем магістра з арбітражу (GAR, 2012).

Враховуючи академічну репутацію юридичної школи, кількість курсів та годин, присвячених вивченню арбітражу можна виділити заклади, які пропонують ступінь магістра з арбітражу або альтернативного вирішення спорів: Стокгольмський університет, Женевська юридична школа, Упсальський університет, Лондонський університет Королеви Марії, Нью-Йоркський університет, юридична школа Пеннбердинського університету та інші.

Базельський університет, Невшательський університет, університет Люцерн у співпраці з Швейцарською арбітражною академією, Колумбійський університет, Гарвардський університет, Стенфордський університет, Каліфорнійський університет, Єльський університет, Сіракузький університет, Лондонська школа економіки, Університетський коледж Лондона, Королівський коледж в Лондоні тощо – це престижні університети світу, які пропонують лише навчальні курси з міжнародного арбітражу та/чи альтернативного вирішення спорів в розрізі загальної магістерської

програми за спеціальністю «Право» або як окрема спеціалізація в рамках, наприклад, господарського права.

За версією видання *GAR* несподіваним переможцем у такому рейтингу став Стокгольмський університет, де у 2003 році американський юрист Патрісія Шоннесі та шведський професор Ларс Хеуман заснували магістерську програму з комерційного арбітражу. Цю програму не було гучно прореклармовано в ЗМІ, проте результати роботи є більш переконливими аргументами. Щорічний набір обмежується 30 студентами з близько 20 країн світу. Більшість випускників Стокгольмського університету працюють у фірмах Західної Європи та США (*GAR*, 2012).

Магістерська програма «Вирішення міжнародних спорів» (*The Geneva LL.M. in International Dispute Settlement (MIDS)*) юридичного інституту Женевського університету, яка функціонує з 2008 року, посідає друге місце. Вражаюча кількість випускників цієї програми зараз працюють на уряд, у провідних юридичних фірмах та арбітражних установах світу, включаючи *Hanotiau & van den Berg, Lalive and King & Spalding*, в Німецькому інституті арбітражу тощо (*The Geneva LL.M. in International Dispute Settlement*, 2019).

Лондонський університет Королеви Марії займає поважне третє місце цього рейтингу, хоча якщо врахувати загальну кількість випускників магістерської програми, то реальні результати можуть дещо відрізнятись. Школа міжнародного арбітражу була заснована в 1985 році і вважається першою школою, яка розробила спеціалізовану магістерську програму з міжнародного арбітражу. Директор школи Лукас Містеліс стверджує, що Школа міжнародного арбітражу Лондонського університету Королеви Марії, починаючи з 2003 року, випускає принаймні 100 студентів з магістерським дипломом з арбітражу (*Comparative and International Dispute Resolution*, 2019).

Магістерська програма «Міжнародне регулювання бізнесу, судова практика та арбітраж» юридичної школи Нью-Йоркського університету під керівництвом Франко Феррарі, започаткована у 2009 році, також увійшла у рейтинг найвідоміших спеціалізованих програм з арбітражу (*International Business Regulation, Litigation and Arbitration*, 2019).

Юридична школа *Пеппердинського* університету (Малібу) з магістерською програмою «Міжнародний комерційний арбітраж» та юридична школа університету *Вашигтон*, де функціонує магістерська програма за спеціалізацією «Міжнародний комерційний арбітраж», також уходять до списку найуспішніших та найефективніших магістерських програм з міжнародного арбітражу у світі (*LLM in International Commercial Arbitration?* 2019).

Висновки / Conclusions. Отже, було доведено, що продовження навчання на магістерських програмах з міжнародного арбітражу є невід'ємним етапом у професійній підготовці майбутніх арбітражних суддів. Диплом магістра з міжнародного арбітражу є очевидною перевагою при працевлаштуванні. Особливе значення навчання в магістратурі має для студентів з неангломовних країн, бо дозволяє не лише ознайомитись з різними правовими культурами та системами, але й підвищити рівень юридичної англійської мови. Було наведено перелік найбільш авторитетних магістерських програм з міжнародного арбітражу, складеного у результаті дослідження, проведеного журналом *Global Arbitration Review* у 2012 році.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Comparative and International Dispute Resolution. Retrieved from <http://www.law.qmul.ac.uk/postgraduate/courses/items/138020.html> (last accessed 26 April 2019). [in English].
2. The Geneva LL.M. in International Dispute Settlement (MIDS). Retrieved from www.mids.ch (last accessed 26 April 2019). [in English].
3. International Business Regulation, Litigation and Arbitration. Retrieved from <http://www.law.nyu.edu/llmjsd/ibrla> (last accessed 24 April 2019). [in English].
4. LLM in International Commercial Arbitration. Retrieved from <https://law.pepperdine.edu/degrees-programs/master-of-laws/international-commercial-arbitration.htm> (last accessed 24 April 2019). [in English].
5. Perry, S. (2012). Mastering the trade. *Global Arbitration Review*, 7/6, 13–20. [in English].

Дата надходження статті: «02» квітня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «26» квітня 2019 р.

Нагорна Ольга – завідувач кафедри мовознавства Хмельницького університету управління і права імені Леоніда Юзькова, кандидат філологічних наук, доцент

Nahorna Olha – head of language studies chair of Leonid Yuzkov Khmelnytskyi University of Management and Law, candidate of philological sciences, associate professor

Цитуйте цю статтю як:

Нагорна, О. (2019). Завершення навчання на спеціалізованій магістерській програмі з міжнародного арбітражу як невід'ємний етап у професійній підготовці майбутніх арбітражних суддів. *Педагогічний дискурс*, 26, 60–63.

Cite this article as:

Nahorna, O. (2019). Completion of a Specialized Master's Programme (LLM) in International Arbitration as an Integral Part of the Professional Training of Future Arbitrators. *Pedagogical Discourse*, 26, 60–63.

УДК 37.02:377

UDC 37.02:377

DOI: 10.31475/ped.dys.2019.26.10

НАТАЛІЯ ПЕДОРЕНКО,

перший заступник директора

(Україна, Бердичів, Бердичівський медичний коледж)

NATALIA PEDORENKO,

first deputy director

(Ukraine, Berdychiv, Berdychiv Medical College)

ORCID: 0000-0002-1356-2622

Експериментальна перевірка ефективності формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер

Experimental Review of the Efficiency of the Cultural Compatibility Formation of Future Medical Nurses

У статті описано процес проведення експериментального дослідження, метою якого було вивчення й оцінка впливу авторської моделі та виокремлених педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер. Проаналізовані зміни, що сталися в усій вибірковій сукупності учасників експерименту, тобто в усіх групах (ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3, ЕГ4, КГ), зазначають, що до підсумкового зрізу проявилися істотні відмінності в розподілах студентів за рівнями оволодіння як окремими компонентами, так і в сформованості культурологічної компетентності в цілому.

Завдяки математичним обрахункам отриманих результатів ми можемо констатувати те, що ефективність їх формування за критеріями. Результати дослідження можуть бути використані під час проектування педагогічних технологій професійної освіти, розроблення програм, навчально-методичних матеріалів для викладачів і студентів. Підтверджено доцільність їх використання у навчально-виховному процесі у медичних коледжах України.

Ключові слова: *майбутня медична сестра, культурологічна компетентність, професійні якості, експеримент, педагогічні умови, роль навчання, медичний коледж.*

Changes in the economic, social, medical and spiritual life of a society contribute the development of professional aspects of the specialists' personality. These requirements are especially relevant for those medical colleges where nurses are trained. The purpose of the article is to describe the experimental research, analysis and interpretation of its results.

Having analyzed the scientific literature, the results of the preliminary stage of the experiment concerning the formation of cultural competence of future nurses, pedagogical conditions have been defined: introduction of cultural disciplines into the educational process; increase of professional competence of teachers of humanitarian disciplines; development of positive motivation of students through their participation in different types of practice and in non-auditing activity; application of innovative educational technologies with the purpose of teaching to predict possible cultural obstacles in conditions of intercultural professional communication and find ways of their elimination; the ability to think in a comparative aspect, to evaluate another linguoculture, to understand the features of the representatives of the foreign-language cultural community in professional situations; consider their country in aspect of crossing cultures and demonstrate cultural tolerance.

The examination of the effectiveness of the cultural competence of future nurses, using our created model for forming the cultural competence of future nurses and providing a set of identified pedagogical conditions, has been conducted within the framework of the pedagogical experiment, which includes the recording, forming and final stages, aimed at tracking the dynamics of changes of several variables.

The examination of students and the testing of the formation of cultural competence before and after the experiment showed that the level of cultural competence of future nurses has increased significantly. If we analyze the changes that have taken place in the entire sample of participants in the experiment, in all experimental and control groups (EG1, EG2, EG3, EG4, CG), it should be noted that the final test revealed significant differences in the distribution of students by levels of both in separate components and the formation of cultural competence in general.

Key words: *future medical nurse, cultural competence, professional qualities, experiment, pedagogical conditions, role of studying, medical college.*

Вступ / Introduction. Зміни в економічному, соціальному, медичному та духовному житті суспільства зумовлюють формування нових професійних сторін особистості фахівців. Ці вимоги особливо актуальні для тих медичних навчальних закладів, в яких готують медичні сестри.

Реалізація нової освітньої парадигми в Україні викликає потребу в оновленні змісту навчання студентів, розвитку їхньої соціальної компетентності. Широка культурна обізнаність й ерудованість медичних сестер є основою його становлення як професіонала, оскільки інтенсивні, багатофункціональні умови сучасної медичної галузі вимагають від людини відповідної етики поведінки, культури діалогу, психологічної саморегуляції, емпатійного та толерантного розуміння інших.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою статті є опис експериментального дослідження, аналіз та інтерпретація його результатів.

Методи / Methods. Для розв'язання окреслених завдань та досягнення мети використано такі методи – діагностичні, праксиметричні, експериментальні (педагогічний експеримент, що передбачає виявлення ефективності обґрунтованих педагогічних умов і розробленої моделі формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер).

Результати / Results. На основі аналізу наукової літератури, результатів констатувального етапу експерименту щодо формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер визначено педагогічні умови: введення в навчальний процес дисциплін культурологічного спрямування; підвищення професійної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін; розвиток позитивної мотивації студентів шляхом їх участі у різних видах практики і в позааудиторній роботі; застосування інноваційних освітніх технологій з метою навчити прогнозувати можливі культурологічні перешкоди в умовах міжкультурного професійного спілкування і знаходити шляхи їх усунення; уміння мислити в порівняльному аспекті, оцінювати іншу лінгвокультуру, розуміти особливості представників іншомовної культурної спільноти в професійних ситуаціях; розглядати свою країну в аспекті перетину культур і демонструвати культурну толерантність.

Визначення й обґрунтування педагогічних умов здійснювалося з урахуванням таких методологічних підходів: діяльнісного, особистісно-орієнтовного, компетентнісного, творчого. Метою експериментальної роботи була перевірка ефективності педагогічних умов, що забезпечують формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер у фаховій підготовці.

Дослідження здійснювалося на базі Бердичівського медичного коледжу, Вінницького медичного коледжу ім. акад. Д. Заболотного, Погребищенський медичний коледж.

Перевірку результативності формування культурологічної компетентності у майбутніх медичних сестер з використанням створеної нами моделі формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер і забезпеченням комплексу виявлених педагогічних умов здійснювали у межах природного педагогічного експерименту, який включає констатувальний, формувальний і підсумковий етапи, що спрямований на відстежування динаміки змін декількох змінних.

На першому етапі (2015–2016 рр.) – констатувальному – було здійснено відбір і вивчення педагогічної, психологічної, медичної літератури щодо проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер у фаховій підготовці; проаналізовано робочі навчальні плани і навчально-методичне забезпечення фахової підготовки майбутніх медичних сестер; визначено рівні та показники сформованості культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер ціннісно-мотиваційним, інформаційно-змістовим, діяльнісно-змістовим, когнітивним, комунікаційним критеріями.

Цей етап був зумовлений необхідністю ймовірного визначення початкового рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер, вивчення якого дало можливість сформувати групи в рамках основного експерименту.

Результати констатувального етапу експерименту показали репродуктивний рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер й спонукали до необхідності планомірного формування такої компетентності у рамках розробленої моделі та застосування обґрунтованих педагогічних умов.

У процесі другого етапу експерименту (2016–2017 рр.) – формувального – здійснено: реалізація в навчально-виховному процесі моделі формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер; порівняння ефективності досліджуваної моделі із навчальними моделями, що традиційно застосовуються під час навчання майбутніх медичних сестер; вивчення впливу запропонованих педагогічних умов на ефективність застосування запропонованої моделі.

Педагогічний експеримент щодо апробації розробленої моделі формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер і комплексу педагогічних умов, орієнтованих на формування в майбутніх медичних сестер культурологічної компетентності проходив у процесі

їхньої фахової підготовки в Бердичівському медичному коледжі, Вінницькому медичному коледжі ім. акад. Д. Заболотного, Погребищенському медичному коледжі з 2015 до 2018 р. У дослідно-експериментальній роботі брало участь 378 студентів і 21 викладач.

В експерименті брали участь студенти всіх курсів, що навчаються за спеціальністю «Медична сестра», Усі студенти були розділені на п'ять груп: КГ (186 осіб) – контрольна група; ЕГ1 (46 осіб), ЕГ2 (49 осіб), ЕГ3 (52 осіб), ЕГ4 (45 осіб) – експериментальні групи.

Такий набір груп викликаний тим, що було важливо оцінити вплив на ефективність функціонування моделі формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер не лише кожної педагогічної умови окремо, а й усього комплексу умов. Тому в кожній експериментальній групі апробувалася розроблена модель формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер, формування культурологічної компетентності на тлі певних умов: в групі ЕГ1 підготовка майбутніх медичних сестер здійснювалася з урахуванням розробленої моделі і першої умови «Введення в навчальний процес дисциплін культурологічного спрямування та підвищення професійної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін», в групі ЕГ2 – моделі й іншої умови «Розвиток позитивної мотивації студентів шляхом їхньої участі у різних видах практики, в поза аудиторній роботі», в ЕГ3 – моделі та третьої умови «Застосування інноваційних освітніх технологій з метою навчити прогнозувати можливі культурологічні перешкоди в умовах міжкультурного професійного спілкування і знаходити шляхи їх усунення; уміння мислити в порівняльному аспекті, оцінювати іншу лінгвокультуру, розуміти особливості представників іншомовної культурної спільноти в професійних ситуаціях; розглядати свою країну в аспекті перетину культур і демонструвати культурну толерантність», в ЕГ4 – моделі й усього комплексу виявлених нами педагогічних умов. Забігаючи вперед, відзначимо, що за такої організації освітнього процесу ми чекаємо більш високі результати саме в четвертій експериментальній групі, оскільки як показало теоретичне дослідження кожна з виділених і реалізованих педагогічних умов здатна істотно впливати на ефективність розробленої моделі формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер.

Відносно контрольної групи КГ відзначимо, що студенти навчатимуться традиційним способом з фрагментарним використанням розробленої моделі формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер (інформування студентів без поглиблення в деталі, часткове застосування специфічних методів, завдань, використання не всіх форм організації діяльності студентів) без забезпечення педагогічних умов.

Щоб одержати максимально об'єктивні результати експерименту, ми в дослідженні залучали експертну групу, до складу якої входили досвідчені викладачі і представники адміністрації коледжів, науковці та фахівці, які займаються проблемою фахової підготовки майбутніх медичних сестер, наставники академічних груп.

Кожний експерт, будучи кваліфікованим фахівцем у теорії і практиці досліджуваної проблеми, брав участь у проведенні діагностики, оцінюванні й інтерпретації її результату, формулював незалежні висновки про міру сформованості у майбутньої медичної сестри культурологічної компетентності.

В експериментальних групах реалізовувалися педагогічні умови, впроваджувався спецкурс «Основи формування культурологічної компетентності майбутньої медичної сестри», застосовувалися інноваційні технології та методи навчання, зокрема: проекти, ділові ігри, диспути, проблемні ситуації, «Дельта плюс», метод-кейсів, тренінги, взаємонавчання. Під час проведення першого та другого етапів педагогічного експерименту застосовувалися такі методики: тести «Чи добре Ви знаєте Україну», «Чи добре Ви знаєте культуру України», методика КОЗ-2, бесіди, інтерв'ю, спостереження, експертне опитування, контрольні завдання, вистави, проекти й аналіз семестрових оцінок із фахових та гуманітарних дисциплін та з практики. Узагальнивши результати проведених методик, визначили кількість студентів, у яких сформованість культурологічної компетентності можна віднести до креативного, конструктивного та репродуктивного рівнів.

На третьому етапі експерименту (2017–2018 н.р.) проведено тестування майбутніх медичних сестер; сформульовано й уточнено основні теоретичні та експериментальні висновки; здійснено аналіз одержаних результатів; виконано математичну обробку результатів дослідження. Для перевірки однорідності контрольної та експериментальної груп, а також визначення репрезентативності вибірки використовувався непараметричний критерій згоди 2 [11]. Проведені опитування студентів і тестування сформованості культурологічної компетентності до і після експерименту показали, що рівень культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер значно підвищився.

2. Інтерпретація та аналіз отриманих результатів досліджень Якщо проаналізувати зміни, що сталися в усій вибірковій сукупності учасників експерименту, тобто в усіх групах (ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3,

ЕГ4, КГ), то слід зазначити, що до підсумкового зрізу проявилися істотні відмінності в розподілах студентів за рівнями оволодіння як окремими компонентами, так і в сформованості культурологічної компетентності в цілому.

Так, наприклад, кількість студентів в усій вибірці:

- з репродуктивним рівнем знань скоротилася на 49 %, а з креативним – зросла майже на 28 %;
- з репродуктивним рівнем умінь знизилася на 40%, а з креативним – підвищилася на 15 %;
- з репродуктивним рівнем сформованості професійно-значущих особистісних якостей скоротилася на 27 %, а з креативним – підвищилася на 10%;
- з репродуктивним рівнем сформованості ціннісних орієнтації зменшилася на 29 %, а з креативним – зросла на 19 %.

Отже, реалізація моделі формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер у поєднанні з виділеними педагогічними умовами забезпечує ефективне формування складових цього виду компетентності (знань, умінь, професійно-значущих особистісних якостей і ціннісних орієнтацій).

Таблиця 1

Зведені дані щодо оцінювання ефективності функціонування моделі формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер і комплексу педагогічних умов

Група	Етапи експерименту	Рівні					
		репродуктивний		конструктивний		креативний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Експериментальні групи (192)	Констатувальний	156	81	28	15	8	4
	Формувальний	46	24	72	37	74	39
Контрольні групи (186)	Констатувальний	138	74	34	18	14	8
	Формувальний	127	68	39	21	20	11

Обговорення / Discussion. Питанням компетентнісного підходу присвячені праці таких авторів, як Н. Бібік, Л. Ващенко, М. Головань, Р. Гуревича, І. Драч, І. Зимня, О. Локшина, А. Мудрик, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, В. Тушева, А. Хуторський та інші.

Нині культурологічна компетентність набуває все більшого значення у зв'язку з орієнтацією освіти на нові стандарти. Учені одностайні в тому, що опанування мовою, набуття комунікативної компетентності неможливе без володіння країнознавчими та культурологічними знаннями (В. Бадер, Н. Бориско, А. Брагіна, В. Дороз, Г. Єлизарова, О. Мацюк, О. Мироліубов, С. Ніколаєва, А. Ніколенко, Ю. Пассов, С. Пілішек, В. Топалов, В. Сафонова, Л. Синельникова, С. Тер-Мінасова). Проблему підготовки медичних сестер в Україні та у світі досліджували багато провідних вітчизняних науковців та зарубіжних науковців таких, як: М. Банчук, О. Волосовець, Н. Дуб, J. Buchan, L. Calman, A. Stromberg, J. Martensson, B. Fridlund, I. Karlberg, W. Petro, J. Schulenburg, W. Greiner. Проте сьогодні бракує досліджень з формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер.

Запропоноване нами експериментальне дослідження передбачає активне втручання дослідника в процес фахової підготовки майбутніх медичних сестер. Воно спрямовано на вивчення та перевірку впливу авторської моделі і педагогічних умов на формування культурологічної компетентності.

Висновки / Conclusions. Можна дійти висновку, що проведене нами експериментальне дослідження повністю підтвердило доцільність використання у навчально-виховному процесі медичних коледжів розробленої нами педагогічної моделі і впровадження педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер. Завдяки математичним обрахункам отриманих результатів ми можемо констатувати те, що ефективність їх формування за критеріями. Результати дослідження можуть бути використані під час проектування педагогічних технологій професійної освіти, розроблення програм, навчально-методичних матеріалів для викладачів і студентів. Розроблені навчально-методичні матеріали збагачують та покращують навчальний процес у медичних коледжах, сприятимуть не тільки розвитку культурологічної компетентності медичних працівників, але й створять сприятливу атмосферу та покращать мотивації до навчання. Перспективи подальших пошуків вбачаємо у експериментальній перевірці доцільності використання педагогічних умов в освітньому процесі медичних університетів.

Список використаних джерел і літератури / References:

- 1.Бібік, Н.М. (2004). Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи*, (с. 45–50). Київ: «К.І.С.» / Bibik, N.M. (2004). Kompetentnisnyi pidkhdid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia. [*Competency Approach: Reflexive Analysis of Application*]. *Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektivy*, (pp. 45–50). Kyiv: «K.I.S» [in Ukrainian].
- 2.Болгаріна, В. (2003). Культурологічний підхід як імператив управління школою. *Освіта і управління*, 6, 29–34. / Bolharina, V. (2003). Kulturolohichniy pidkhdid yak imperativ upravlinnia shkoloiu [*Culturological Approach as an Imperative School Management*]. *Osvita i upravlinnia*, 6, 29–34. [in Ukrainian].
- 3.Борбич, Н. В. (2011) Проблема соціальної компетентності в науковій літературі. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*, 55, 116–117. / Borbych, N. V. (2011) Problema sotsialnoi kompetentnosti v naukovi literaturi [*The Problem of Social Competence in Scientific Literature*]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*, 55, 116–117. [in Ukrainian].
- 4.Галенко, А.М. (2012). Культурологічна компетентність у структурі професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_25 (дата звернення: 14.03.2019) / Halenko, A.M. (2012). Kulturolohichna kompetentnist u strukturі profesiinykh kompetentnostei studentiv filolohichnykh spetsialnostei [*Culturological Competence in the Structure of Professional Competences of Students of Philological Specialties*]. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_25 (last accessed 14.03.2019) [in Ukrainian].
- 5.Дубасенюк, О.А. (2011) *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід* [моногр.]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка / Dubaseniuk, O.A. (2011) *Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhdid* [*Professional Pedagogical Education: Competency Approach*]. Monograph. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- 6.Роскопіна, Ю.О. (2013). Формування культурологічної компетентності майбутніх правників у процесі навчання іношомовного професійного спілкування на прикладі США. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_111_64 (дата звернення: 14.03.2019) / Roskopina, Yu.O. (2013). Formuvannia kulturolohichnoi kompetentnosti maibutnikh pravnykiv u protsesi navchannia inshomovnoho profesiinoho spilkuvannia na prykladi SSHa [*Formation of Cultural Competence of Future Employees in the Process of Teaching Foreign Language of Professional Communication on the Example of the USA*]. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_111_64 (last accessed 14.03.2019) [in Ukrainian].
7. Nursing RN Adult. School of Nursing and Midwifery. (n.d.). Retrieved from <https://www.salford.ac.uk/> [in English].
8. Standards for Pre-Registration Nursing Education. (2010). Nursing and Midwifery Council. Retrieved from <https://www.nmc.org.uk/globalassets/sitedocuments/standards/nmc-standards-for-pre-registration-nursing-education.pdf>. [in English].

Дата надходження статті: «12» березня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «26» квітня 2019 р.

Педоренко Наталя – перший заступник директора Бердичівського медичного коледжу

Pedorenko Natalia – first deputy director of Berdychiv Medical College

Цитуйте цю статтю як:

Педоренко, Н. (2019). Експериментальна перевірка ефективності формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер. *Педагогічний дискурс*, 26, 66–70.

Cite this article as:

Pedorenko, N. (2019). Experimental Review of the Efficiency of the Cultural Compatibility Formation of Future Medical Nurses. *Pedagogical Discourse*, 26, 66–70.

УДК 378.1.373.2

UDC 378.1.373.2

DOI: 10.31475/ped.dys.2019.26.11

ЛЮДМИЛА ЗАГОРОДНЯ,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Глухів, Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка,
вул. Києво-Московська, 24)*

LIUDMYLA ZAHORODNIA,

*candidate of pedagogical sciences, associate professor
(Ukraine, Hlukhiv, Hlukhiv National Pedagogical University of Oleksandr Dovzhenko,
Kyievo-Moskovska str., 24)*

ORCID: 0000-0002-2217-1041

Формування готовності магістрів до забезпечення управління якістю освітнього процесу в закладі дошкільної освіти під час вивчення фахових дисциплін
Masters' Readiness Formation to Ensuring the Educational Process Quality in the Preschool Educational Institutions in the Process of Professional Disciplines Studying

У статті викладено авторське бачення використання фахових нормативних і вибіркових дисциплін у процесі формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Представлено аналіз досліджень з питань якісної організації освітньої діяльності в закладі дошкільної освіти. Запропоновано низку тем і питань, включення яких у зміст фахових дисциплін, покращить процес фахової підготовки магістрів. При цьому враховано компоненти освітнього процесу в дошкільному закладі з позицій системного підходу (освітнє середовище, взаємодія всіх учасників освітнього процесу, професійна компетентність вихователів, керівництво освітнім процесом на педагогічному, методичному й адміністративному рівнях, результати освітньої діяльності дошкільного закладу). Сформовано низку педагогічних умов, які уможливають успішність підготовки магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Ключові слова: *магістри спеціальності «Дошкільна освіта», підготовка магістрів, якість освітнього процесу в дошкільному закладі, робочі програми фахових дисциплін, педагогічні умови фахової підготовки.*

Integration of Ukraine into the European educational space actualizes the issue of education quality ensuring at all educational levels, including the preschool education Masters' training to the effective educational process management in preschool educational institutions.

Purpose. To emphasize the opportunities of professional standard and selective disciplines using in the process of «Preschool Education» specialty Masters' training to the effective educational process management in preschool educational institutions.

Methods. In order to achieve the above pointed goals and objectives, we used the following methods: theoretical – analysis and synthesis of scientific literature and methodological publications; meaningful analysis of Master's plans, work programmes of professional normative disciplines and selective disciplines; comparison, synthesis, systematization and generalization of the received information.

Results. The content of such disciplines has been analysed: «Pedagogy: High School Pedagogy, Education Management, Distance Education», «Theory and Technology of Children's Creativity Development», «Methodics of the Work Management over Speech Competence Building», «Methodics of Preschoolers' Mathematical and Logical Development Management», «Technology of Preschoolers' Environmental Culture Formation», «Current Issues of Researches in Preschool Pedagogy», «Modern Technologies of Health Preservation in Preschool Education». A number of topics and issues has been proposed, the inclusion of which into the professional disciplines content, will improve the process of Masters' readiness formation to ensure the educational process quality in the preschool educational institutions. The characteristics of pedagogical conditions, compliance of which will ensure the success in the process of Masters' readiness formation to ensure the educational process quality in the preschool educational institutions has been offered.

It is necessary to form the readiness of future Masters to ensure the educational process quality in the preschool educational institutions at the stage of professional training. At the same time, the normative and selective disciplines of the curriculum with relevant topics and issues should be enriched, and their teaching should be carried out in compliance with a number of pedagogical conditions.

Key words: *Masters of «Preschool Education» specialty, Masters' training, educational process' quality in preschool educational institutions, working programmes of professional disciplines, Masters' professional training pedagogical conditions.*

Вступ / Introduction. Якість дошкільної освіти, як фундаментальної ланки в структурі освіти України, є першочерговим завданням сьогодення. Інтеграція нашої держави до єдиного європейського простору зумовлює низку стратегічних змін, які відбуваються в системі освіти. Провідна роль у системі дошкільної освіти належить закладам дошкільної освіти. Саме в них відбувається організований на професійному рівні процес гармонійного розвитку дошкільників, формування в них низки важливих компетенцій, які уможливають процес успішної соціалізації, самореалізації і повноцінного становлення особистості. Щоб бути сучасними, затребуваними, конкурентоспроможними на ринку освітніх послуг, задовольняти запити стейкхолдерів, заклади дошкільної освіти передусім повинні очолювати керівники, підготовлені до забезпечення якості освітнього процесу. Цілеспрямовано формувати готовність магістрів до забезпечення якості освітнього процесу (ГДЗЯОП) у ЗДО необхідно на етапі фахової підготовки в закладах вищої освіти.

Мета та завдання / Aim and tasks. Мета статті полягає у висвітленні питання використання можливостей фахових нормативних і вибіркового дисциплін у процесі підготовки магістрів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» до якісного управління освітнім процесом у дошкільному закладі. Завдання статті: представити аналіз досліджень, присвячених проблемі якості дошкільної освіти, управління якістю дошкільної освіти на рівні ЗДО, змісту робочих програм низки фахових і вибіркового дисциплін; запропонувати для збагачення змісту розглянутих дисциплін теми й окремі питання, вивчення яких покращить процес формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу (ГДЗЯОП) у закладі дошкільної освіти; схарактеризувати педагогічні умови викладання фахових дисциплін, дотримання яких уможливить якісну підготовку магістрів.

Методи / Methods. Для реалізації означених мети й завдань використовували такі методи: теоретичні – аналіз і узагальнення наукової літератури та методичних публікацій; змістовий аналіз планів підготовки магістрів, робочих програм фахових нормативних і вибіркового дисциплін; порівняння, синтез, систематизація та узагальнення отриманої інформації.

Результати / Results. Ріні аспекти проблеми якості освіти вивчаються вітчизняними вченими, а саме: теоретико-методологічне підґрунтя якості освіти (І. Булах, В. Гуменюк, Г. Коджаспірова, Т. Лукіна, О. Ляшенко, О. Овчарук, М. Поташник та ін.); підготовка менеджерів освіти (В. Берека, В. Жигір, Г. Закорченна, Л. Задорожна-Княгницька, В. Лунячек, та ін.); теоретичні засади управління дошкільними закладами, якістю освіти в закладі дошкільної освіти (К. Бела, Н. Гавриш, З. Дорошенко, Г. Закорченна, О. Каплуновська, Л. Козак, К. Крутій, І. Кіндрат, В. Маковецька, Ю. Манилюк, А. Троян, Л. Фалюшина, О. Янко та ін.); формування управлінської компетентності, культури керівників освітніх закладів (Т. Пономаренко, І. Силадій, Р. Шаповал та ін.).

Звернемося до досліджень, які стосуються управління освітою, дошкільною освітою і її якості. Як зазначає І. Силадій, феномен «управління» в контексті управління освітою, вчені, що його досліджують, розглядають через діяльність по забезпеченню вимог якості. Звідси, основну відмінність між загальною системою управління та системою управління освітою вчені вбачають у тому, що остання полягає у встановленні та використанні всіма суб'єктами освіти пріоритетів якості: якості розумів, якості процесу та якості результатів цього процесу. Поділяємо думку вченого про те, що управління освітою базується на визнанні кожного з учасників освітнього процесу як повноправного й активного суб'єкта, головним принципом управлінського процесу є людиноцентризм, а управління освітою здійснюється як процес інноваційний, пошуковий, творчий (Силадій І., 2012). Варто зазначити, що принцип людиноцентризму в роботі методиста, директора закладу дошкільної освіти має реалізовуватися в комплексі із принципом дитиноцентризму.

Одне із ґрунтовних досліджень у галузі менеджменту дошкільної освіти провела Г. Закорченна. Результати наукових пошуків дозволяють ученій висновкувати про те, що педагогічний менеджмент у дошкільній освіті – це специфічний вид інтелектуальної діяльності, що реалізується через систему дій особистості та впливу на об'єкт управління шляхом науково обґрунтованого аналізу, прогнозування, планування, організації, контролю і оцінки якості їх функціонування з метою досягнення високої ефективності соціально-значущих освітньо-виховних результатів. При цьому вчена правильно зауважує, що специфіка і закономірності педагогічного менеджменту дошкільного виховного закладу зумовлені своєрідністю предмета, продуктів, засобів і змісту професійної діяльності його керівника як головного суб'єкта управління педагогічною системою. Нам імponує запропонована вченою характеристика директора ЗДО – менеджера дошкільної освіти, як фахівця, який одночасно виконує низку професійних ролей, а саме: діагноста, ідеолога, новатора, програміста, методиста, адміністратора, вихователя-педагога, психолога, інспектора, дослідника, економіста, підприємця. Водночас, наголошує дослідниця, він є суб'єктом, якому належить активно-організуюча роль, що підкріплена певною владою та

розповсюджена на об'єкт управління (Закорченна Г., 2000).

Суголосним є погляд Р. Шаповала на сутність управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти. Він розглядає її як «метадіяльність», тобто діяльність з організації діяльності інших, педагогів і дітей, вік яких охоплює досить широкий діапазон (з 1 до 60-70 років). На думку науковця, *за змістом* управлінська діяльність керівника ЗДО є перетворювальною діяльністю, спрямованою на зміну плану розвитку дошкільного закладу, методів управління педагогічним процесом, на зміни особистості самого керівника й пов'язаною з виконанням різноманітних функцій; *за формою* – комунікативна діяльність, що включає безпосереднє й опосередковане спілкування в процесі прийняття управлінського рішення; *за структурою* – ціннісно-орієнтаційна діяльність, спрямована на формування системи цінностей керівника та її перенесення на учасників педагогічного процесу (Шаповал Р., 2009).

Розглядаючи проблеми менеджменту дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі, І. Кіндрат акцентує увагу на тому, що кожний заклад дошкільної освіти є самостійною одиницею в структурі загального менеджменту освіти, і в кожному такому закладі менеджмент має свої особливості – у способах ухвалення управлінських рішень, у культурі управління та культурі організації освітнього процесу. Аналізуючи сучасний освітній простір, дослідниця серед низки проблем менеджменту дошкільної освіти виокремлює орієнтацію на застарілі принципи управління персоналом, освітнім процесом та іншими аспектами діяльності закладу дошкільної освіти (Кіндрат І., 2013).

Якість роботи дошкільного закладу О. Янко розуміє як складну багатокомпонентну характеристику сукупних якостей процесу та результатів освіти дітей дошкільного віку, що відповідають прогнозованим цілям закладу дошкільної освіти, узгодженим з державними вимогами й стандартами, а також потребами та очікуваннями суб'єктів освітнього процесу (дітей, педагогів, батьків). Поділяємо думку дослідниці щодо виокремлених нею чинників, які впливають на якість освітньої роботи з дітьми, серед яких чільне місце займає характер і рівень управлінської діяльності. В результаті проведеного дослідження вчена робить важливий висновок стосовно управління якістю роботи сучасного ЗДО, яке передбачає підвищення ефективності функціонування різних сфер діяльності дошкільного закладу на основі забезпечення матеріального благополуччя, фінансової стабільності та створення сукупності організаційно-педагогічних умов. Організаційно-педагогічні умови розглядаються вченою як спеціально створені чинники, що забезпечують ефективну взаємодію членів педагогічного колективу для якісної реалізації місії дошкільного навчального закладу на різних рівнях управлінської діяльності (стратегічному, тактичному, оперативному) та передбачають упорядкування ієрархічних, лінійних і функціональних зв'язків структурних компонентів цілісної системи управління (Янко О., 2009).

К. Крутії зазначає, що проблема якості освіти є актуальною й водночас дискусійною, оскільки існує низка проблем в управлінні якістю дошкільної освіти на рівні ЗДО, а в практиці дошкільної освіти є поодинокі моделі моніторингу якості. Проте й вони не можуть бути повністю використані та реалізовані, адже їх необхідно адаптувати до умов освітнього простору конкретного ЗДО та розробити індикативні показники, з урахуванням рівня розвитку вихованців, кадрового потенціалу тощо. В контексті управління якістю освіти вчена визначає мету розвитку закладу дошкільної освіти, а саме створення умов, що забезпечують оптимальний особистісний розвиток кожної дитини (Крутії К., 2006).

Якість освітніх послуг дошкільної установи визначається передусім якістю керівництва освітнім процесом на методичному й адміністративному рівнях. Магістри спеціальності 012 «Дошкільна освіта», згідно з отриманою кваліфікацією, мають право працювати на посадах методиста і директора ЗДО, методиста відділу освіти. Згідно з «Кваліфікаційною характеристикою посад педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів та установ освіти», директор ЗДО повинен знати: закономірності організації та загальні принципи побудови освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; методологічні засади процесів розвитку, виховання та навчання дітей дошкільного віку, теоретичні засади моделювання освітнього процесу з урахуванням різних вікових груп та індивідуальних особливостей вихованців; теорію управління закладом дошкільної освіти, основи роботи з персональним комп'ютером і периферійними пристроями до нього. Ці знання дозволяють йому виконувати такі обов'язки і завдання: контролювати відповідність форм, методів і засобів розвитку, виховання і навчання дітей їх віковим, психофізіологічним особливостям, здібностям і потребам; організувати розроблення програм перспективного розвитку закладу дошкільної освіти, річного плану роботи тощо; організувати та аналізувати стан навчально-методичної роботи; брати участь у діяльності педагогічних організацій та методичних об'єднань; вживати заходи щодо використання більш досконалих та ефективних методів навчально-виховної роботи; заохочувати творчі пошуки, експериментальну роботу педагогічних працівників; організувати різні форми співпраці з

батьками вихованців або особами, які їх замінюють.

Завдання та обов'язки методиста ЗДО стосовно організації освітнього процесу в установі: здійснює систематичний контроль за якістю педагогічного процесу в закладі, консультує педагогів з різних актуальних і проблемних питань; сприяє підвищенню кваліфікації та професійної майстерності педагогічних працівників; створює умови для сприятливого психологічного клімату в закладі. Щоб успішно виконувати ці завдання методист повинен знати: досягнення сучасної психолого-педагогічної науки і практики; закономірності організації та загальні принципи побудови освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; методологічні засади процесів розвитку, виховання та навчання дітей дошкільного віку, теоретичні засади моделювання освітнього процесу з урахуванням різних вікових груп та індивідуальних особливостей вихованців; основи роботи з персональним комп'ютером на рівні користувача (Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів, 2013).

Формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО має відбуватися в системі, яка передбачає реалізацію змісту таких важливих напрямів фахової підготовки: 1. Розробка й упровадження в освітній процес навчальних курсів «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Імідж закладу дошкільної освіти». 2. Використання можливостей нормативних і варіативних дисциплін циклу професійної підготовки навчального плану, що сприяють формуванню ГДЗЯОП у магістрів. 3. Внесення завдань до програми практики магістрантів, які дозволять сформувати діяльнісно-практичний складник означеної готовності. 4. Розробка тематики наукових досліджень, спрямованих на вивчення різних аспектів проблеми забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти й організація їх виконання.

Одним із важливих напрямів формування ГДЗЯОП у магістрантів є використання в цьому процесі потенціалу нормативних і вибіркового дисциплін циклу професійної підготовки.

У ході експериментальної роботи нами було здійснено аналіз навчального плану та робочих програм низки нормативних дисциплін циклу професійної підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» ГНПУ ім. О. Довженка, з метою виявлення можливостей кожної щодо формування складників ГДЗЯОП у магістрів. Для аналізу ми обрали дисципліни, вивчення яких цілеспрямовано формує готовність магістрів до виконання професійних функцій методиста і директора ЗДО, а саме: «Педагогіка: педагогіка вищої школи, менеджмент освіти, дистанційна освіта», «Теорія та технологія розвитку дитячої художньої творчості», «Методика керівництва роботою з формування мовленнєвої компетентності», «Методика керівництва логіко-математичним розвитком дошкільників», «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку». Серед вибіркового дисциплін ми аналізували такі: «Сучасні технології здоров'язбереження в дошкільній освіті», «Актуальні проблеми досліджень в дошкільній педагогіці».

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що переважна більшість дисциплін, окрім педагогіки вищої школи і актуальних проблем дошкільної освіти, більшою мірою спрямовані на формування різновидів професійної компетентності вихователя – художньо-зображувальної, мовленнєвої, мовної, комунікативної, математичної, екологічної. В їх змісті недостатньо приділено уваги функціям методиста і директора ЗДО щодо організації якісного освітнього процесу, в якому відбувається формування мовленнєвої, екологічної, художньо-творчої компетентності дошкільників та їх логіко-математичний розвиток.

Беручи до уваги результати змістового аналізу робочих програм, компоненти освітнього процесу в ЗДО, критерії оцінки його якості, рівні управління освітньою діяльністю дошкільної установи, ми пропонуємо збагатити зміст вище зазначених дисциплін відповідними темами і питаннями.

Нормативна дисципліна «Педагогіка: педагогіка вищої школи, менеджмент освіти, дистанційна освіта». В цій інтегрованій дисципліні нас цікавить розділ «Менеджмент освіти». Його метою визначено: ознайомлення з основними завданнями, принципами управління освітою, формування в студентів магістратури вмінь і навичок ефективного поєднання на практиці теоретичних знань із інноваційними педагогічними методиками і технологіями. Оскільки цей курс викладається майбутнім директорам ЗДО, то передусім він повинен відображати професійну спрямованість. Із цих міркувань означений розділ дисципліни слід збагатити темою «Управління освітнім процесом в ЗДО». Зміст пропонованої теми може бути структуровано такими питаннями: 1. Загальна характеристика освітнього процесу в ЗДО. 2. Сутність функцій директора як менеджера дошкільної освіти і відповідальної особи за якість освітнього процесу в дошкільному закладі. 3. Роль директора в забезпеченні повноцінного функціонування компонентів освітнього процесу в ЗДО. 4. Фандрейзингова діяльність директора ЗДО. 5. Налагодження партнерської взаємодії із стейкхолдерами. 6. Представлення результатів освітньої діяльності дошкільної

установи широкому загалу. Співпраця із ЗМІ 7. Засоби вдосконалення професійної компетентності директора в питаннях управління якістю освітнього процесу в дошкільному закладі. Розглянути ці важливі питання діяльності керівника ЗДО можливо і в процесі створення моделі директора, який підготовлений до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільному закладі.

Нормативна дисципліна «Теорія та технологія розвитку дитячої художньої творчості». Мета дисципліни: підготовка студентів до формування в дітей раннього і дошкільного віку естетичного ставлення до навколишнього світу й розвитку в них художньо-творчих здібностей у різних видах діяльності. Аналіз переліку знань і вмінь, якими повинні опанувати магістранти під час вивчення дисципліни та зміст тем дозволяє стверджувати наступне. Дисципліна спрямована на підготовку вихователя до розвитку художньо-творчих здібностей дітей раннього і дошкільного віку. Беручи до уваги кваліфікацію, яку отримують магістри і посадові обов'язки методиста, директора ЗДО, ми пропонуємо збагатити зміст означеного курсу такими темами: «Розвиток художньо-творчих здібностей у дітей з особливими потребами», «Наступність у розвитку художньої творчості дошкільників і молодших школярів», «Моніторинг розвитку художньо-творчих здібностей дошкільників». Орієнтовними питаннями останньої теми можуть бути: 1. Критерії оцінки розвиненості художньо-творчих здібностей дітей раннього і дошкільного віку. 2. Критерії оцінки середовища для розвитку художньо-творчих здібностей вихованців. 3. Процедура проведення діагностики розвитку художньо-творчих здібностей. 4. Аналіз результатів діагностики їх представлення на педагогічній нараді в ЗДО. 5. Керівництво розвитком дитячої художньої творчості в закладі дошкільної освіти (педагогічний, методичний, адміністративний рівні). Якщо неможливо їх розглядати окремими темами, то хоча б питаннями у розрізі тих тем, які є в програмі дисципліни. Важливими питаннями, на наш погляд, є й такі: засоби розвитку й удосконалення художньо-естетичної компетентності вихователів; взаємодія ЗДО і родин вихованців у питаннях розвитку дитячої художньої творчості.

Нормативна дисципліна «Методика керівництва роботою з формування мовленнєвої компетентності». Мета: узагальнення знань студентів про сучасні технології керівництва роботою з формування мовленнєвої компетентності дошкільника. Її зміст структуровано чотирма змістовими модулями. Перший – «Педагогічні технології мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку». Він охоплює теми, в яких розкриваються особливості мовленнєвого розвивального середовища, умови мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку. Другий модуль – «Формування лексико-граматичної компетентності» – передбачає розкриття понять «компетентність» і «компетенція», види робіт з формування лексико-граматичної компетентності в дітей. Третій модуль – «Формування діалогової і комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку» – ознайомлює з результатами сучасних досліджень з питань розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку (з 90-х рр. ХХ ст. до сьогодення) та роботою вихователя з картиною, складання розповідей на наочній та словесній основі у формуванні діалогової компетентності. Четвертий модуль – «Оволодіння елементами грамоти дітьми дошкільного віку та формування мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» – охоплює питання особливостей підготовки вихователя до роботи з дітьми дошкільного віку.

Щоб дисципліна була зорієнтована на підготовку методиста, директора до керівництва роботою з якісного формування соціально-комунікативної, фонетичної, лексичної, граматичної, діалогової, монологічної, мовленнєвої, комунікативної компетенцій дошкільників необхідно зміст курсу збагатити такими питаннями: критерії оцінки мовленнєвого розвивального середовища ЗДО; критерії оцінки мовленнєвої компетентності дітей раннього і дошкільного віку, їх розробка і використання в процесі діагностики; критерії сформованості мовної і мовленнєвої компетентності вихователів ЗДО; засоби вдосконалення мовної і мовленнєвої компетентності вихователів; особливості мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами; співпраця із школою і закладами вищої освіти в питаннях розвитку мовлення дошкільників; поширення передового педагогічного досвіду вихователів ЗДО щодо забезпечення якісного мовленнєвого розвитку дошкільників; функції методиста і директора щодо забезпечення якісного процесу реалізації змісту освітньої лінії «Мовлення дитини».

Нормативна дисципліна «Методика керівництва логіко-математичним розвитком дошкільників». Її метою є професійна підготовка студентів до керівництва логіко-математичним розвитком дошкільників. Зміст дисципліни пропонуємо збагатити такими питаннями: створення середовища для якісного логіко-математичного розвитку дошкільників; критерії оцінки логіко-математичного розвитку дітей раннього і дошкільного віку, їх розробка і використання в процесі діагностики; критерії сформованості математичної компетентності вихователів ЗДО; засоби розвитку математичної компетентності вихователів; особливості логіко-математичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами; співпраця із школою і закладами вищої освіти в питаннях логіко-математичного розвитку дошкільників; поширення передового педагогічного досвіду

вихователів ЗДО щодо забезпечення якісного формування математичної компетенції в дошкільників.

Нормативна дисципліна «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку». Мета: формування теоретичної і практичної готовності майбутніх фахівців дошкільної ланки до реалізації завдань екологічної освіти дітей дошкільного віку в умовах сучасного дошкільного закладу. Означена дисципліна містить тему «Організація системи екологічної освіти в ЗДО», в якій чітко визначено напрями роботи методиста і директора щодо організації екологічної освіти дошкільників. Окрім того є низка питань, які детально висвітлюють особливості організації еколого-розвивального середовища в закладі; підготовку і перепідготовку педагогічних кадрів; співпрацю ЗДО з іншими закладами з питань екологічної освіти; організацію екологічної просвіти батьків вихованців. Проте й цих питань недостатньо для того, щоб ґрунтовно підготувати магістрів до забезпечення якісного процесу екологічної освіти дітей дошкільного віку. Тому зміст курсу рекомендуємо доповнити такими питаннями: критерії оцінки сформованості природничо-екологічної компетентності дошкільників; критерії оцінки еколого-розвивального середовища ЗДО; критерії оцінки екологічної компетентності вихователів ЗДО; засоби розвитку й удосконалення екологічної компетентності вихователів; екологічна освіта дітей з особливим освітніми потребами. Детальніше використання можливості означеної дисципліни у формуванні готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО ми висвітлили в публікації (Загородня Л., 2019).

Варіативна дисципліна «Актуальні проблеми досліджень в дошкільній педагогіці». Її мета: забезпечення усвідомлення студентами актуальних проблем у галузі дошкільної освіти; формування вміння вдосконалювати освітній процес в умовах дошкільного навчального закладу; здатності впроваджувати результати досліджень у практику освітньої діяльності дошкільного навчального закладу; вдосконалення досвіду студентів у галузі фахових дисциплін. Ми рекомендуємо під час аналізу досліджень, які стосуються якості дошкільної освіти, брати до уваги компоненти освітнього процесу в ЗДО, критерії оцінки якості дошкільної освіти, умови забезпечення якості дошкільної освіти на різних рівнях управління нею (міністерський, регіональний, дошкільної установи). Завдання самостійної роботи магістрантів повинні бути спрямовані на формування в них умінь визначати на основі аналізу наукових досліджень тему наукового пошуку з актуальних питань якості дошкільної освіти, коректно формулювати науковий апарат, добирати адекватні меті і завданням методи дослідження, скласти план проведення дослідження, працювати з літературними джерелами, вміти їх добирати й аналізувати, конструювати власну систему роботи у розрізі конкретної наукової теми, робити висновки і розробляти рекомендації.

Варіативна дисципліна «Сучасні технології здоров'язбереження в дошкільній освіті». Метою курсу є ознайомлення студентів з інноваційними підходами щодо впровадження сучасних технологій здоров'язбереження в роботу ЗДО. Для збагачення змісту означеної дисципліни ми пропонуємо такі питання: створення умов для реалізації технологій здоров'язбереження дітей у закладі дошкільної освіти (матеріальних, педагогічних, психологічних); рівні управління процесом використання здоров'язберувальних технологій у дошкільному закладі; роль методиста в процесі використання технологій здоров'язбереження дітей у ЗДО; роль директора в процесі використання технологій здоров'язбереження вихованців у ЗДО; критерії оцінювання сформованості здоров'язберувальної компетентності вихователів; критерії оцінювання здоров'язберувального середовища в ЗДО; критерії оцінювання управління процесом реалізації технологій здоров'язбереження дошкільників; засоби підвищення здоров'язберувальної компетентності вихователів ЗДО; взаємодія із школою, закладами вищої освіти в питаннях реалізації сучасних технологій здоров'язбереження дітей у закладі дошкільної освіти; узагальнення досвіду роботи з впровадження сучасних технологій здоров'язбереження дітей, його презентація на сайті ЗДО, у фахових виданнях.

Обговорення / Discussion. Питання використання можливостей дисциплін у підготовці магістрів педагогічної освіти вивчали В. Берека, Л. Задорожна-Княгницька, В. Лунячек. Проте ці дослідження не стосувалися підготовки магістрів спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Так, В. Берека, аналізуючи зміст психолого-педагогічної підготовки магістрів, виокремив низку недоліків і шляхи їх усунення, а саме: узгодження в часі, дотримання наступності й логіки вивчення, використання міжпредметних зв'язків (Берека В., 2008). На неузгодженості змісту дисциплін і дублюванні низки питань у процесі їх вивчення магістрами державного управління акцентував увагу і В. Лунячек (Лунячек В., 2011). Л. Задорожна-Княгницька, аналізуючи можливості дисциплін для підготовки менеджерів освіти, вказувала на недостатності деонтологічного складника в їх змісті і запропонувала відповідне наповнення (Задорожна-Княгницька Л., 2017). Ми ж, беручи до уваги результати вище зазначених досліджень, запропонували своє бачення збагачення фахових дисциплін підготовки магістрів спеціальності

«Дошкільна освіта» темами і питаннями, вивчення яких покращить формування в них ГДЗЯОП у ЗДО. Окрім того, ми виокремили низку педагогічних умов, дотримання яких, під час викладання означених дисциплін, підвищить ефективність процесу формування вказаної готовності, а саме: реалізація міжпредметних зв'язків; реалізація наступності у викладанні дисциплін студентам ОС «Бакалавр» і «Магістр» (наприклад, викладання дисциплін «Основи природознавства з методикою» (ОС «Бакалавр») і «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку» (ОС «Магістр»); урахування складників освітнього процесу і критеріїв оцінки його якості; використання інноваційних педагогічних технологій (інтерактивного, позиційного, проблемного навчання) у процесі вивчення дисциплін; комплексна реалізація компетентнісного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного, системного підходів та загальнодидактичних, спеціальних і специфічних принципів. При цьому першочерговим має бути принцип інтеграції змісту навчальних дисциплін; реалізація професійної спрямованості змісту дисциплін, тобто урахування посад, які обійматимуть магістри.

Інтегративну роль у формуванні ГДЗЯОП у ЗДО магістрантів має виконувати дисципліна «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти».

Висновки / Conclusions. Отже, основні питання, на які слід звернути увагу під час формування в магістрів ГДЗЯОП у процесі викладання нормативних і вибіркокових дисциплін професійного циклу плану це: організація середовища (соціокультурного і предметно-розвивального), в якому відбувається формування різних видів життєвої компетентності дошкільника, критерії оцінювання його якості; критерії й методи оцінювання рівнів сформованості життєвої компетентності дітей раннього і дошкільного віку; критерії й методи оцінювання рівнів професійної компетентності вихователів, засоби розвитку й удосконалення професійної компетентності вихователів; взаємодія із стейкхолдерами; засоби представлення освітніх здобутків закладу громадськості; роль методиста і директора в організації якісного освітнього процесу. Маловивченим питанням є забезпечення розвитку і виховання дітей з особливими освітніми потребами, оскільки методичний і психологічний супровід цього процесу ще потребує розроблення. Ефективність викладання фахових дисциплін забезпечуватиметься дотриманням низки виокремлених нами педагогічних умов. Подальші наукові розвідки будуть присвячені дослідженню наукового складника підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільному закладі.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Берека, В. Є. (2008). *Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти*. (Дис. д-ра пед. наук). АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ / Bereka, V. Ye. (2008). *Teoretyko-metodychni osnovy fakhovoi pidhotovky mahistriv z menedzhmentu osvity [Theoretical and Methodical Bases of Masters' Professional Training of Educational Management]*. Doctor's thesis. APN Ukrainy, In-t ped. osvity i osvity doroslykh. Kyiv [in Ukrainian].
2. Загородня, Л. П. (2019). Формування готовності магістрів до забезпечення якості екологічної освіти під час вивчення курсу «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку». *Сучасний рух науки: матеріали VI міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.* (с. 372–377). Взято з <http://www.wayscience.com> (дата звернення 14.04.2019) / Zahorodnia, L. P. (2019). Formuvannia hotovnosti mahistriv do zabezpechennia yakosti ekolohichnoi osvity pid chas vyvchennia kursu «Tekhnolohiia formuvannia ekolohichnoi kultury v ditei doshkilnoho viku». [Masters' Readiness Formation to Ensure of Environmental Education Quality in the Study of the Course «Technology of Preschoolers' Environmental Culture Formation»]. *Suchasnyi rukh nauky. Materialy VI mizhnarodnoi nauk.-prakt. internet-konf.* (pp. 372–377). Retrieved from <http://www.wayscience.com> (last accessed 14.04.2019) [in Ukrainian].
3. Задорожна-Княгиницька, Л. В. (2017). *Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах: теорія та практика* [Монографія]. Маріуполь: МДУ / Zadorozhna-Kniahnytska, L. V. (2017). *Deontolohichna pidhotovka menedzheriv osvity v universytetakh: teoriia ta praktyka [Deontological Training of Education Managers in the Universities: Theory and Practice]* [Monograph]. Mariupol: MDU [in Ukrainian].
4. Закорченна, Г. М. (2000). *Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса / Zakorchenna, H. M. (2000). *Pidhotovka studentiv do pedahohichnoho menedzhmentu v doshkilnii osviti [Students' Training for Pedagogical Management in Preschool Education]* Extended abstract of Candidate's thesis. Pivdennoukr. derzh. ped. un-t im. K.D. Ushynskoho. Odesa [in Ukrainian].
5. Кіндрат, І. Р. (2013). Проблеми менеджменту дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 5(2), 137–143. Взято з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_5\(2\)_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_5(2)_22) (дата звернення 29.04.2019) / Kindrat, I. R. (2013). Problemy menedzhmentu doshkilnoi osvity v suchasnomu osvitnomu prostori. [Issues of Preschool Education Management in Modern Educational Space]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*, 5(2), 137–143. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_5\(2\)_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_5(2)_22) (last accessed 29.04.2019) [in Ukrainian].
6. Крутій, К. Л. (2006). *Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному закладі*

[Монографія]. Запоріжжя: ЛІПС. ЛТД / Krutii, K. L. (2006). *Monitorynh yak suchasnyi zasib upravlinnia yakistiu osvity v doshkilnomu zakladi [Monitoring as the Modern Means of Education Quality Management in Preschool Educational Institution]*. [Monograph]. Zaporizhzhia: LIPS. LTD [in Ukrainian].

7. Луначек, В. Е. (2011). *Підготовка магістрів державного управління до забезпечення якості освіти: теорія та практика* [Монографія]. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна / Luniachek, V. E. (2011). *Pidhotovka mahistriv derzhavnoho upravlinnia do zabezpechennia yakosti osvity: teoriia ta praktyka [Public Administration of Masters' Training to Quality of Education Ensuring: Theory and Practice]*. [Monograph]. Kharkiv: KhNU imeni V.N. Karazina [in Ukrainian].

8. Силадій, І. М. (2012). *Професійна підготовка менеджерів освіти до управлінської діяльності* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ / Syladii, I. M. (2012). *Profesiina pidhotovka menedzheriv osvity do upravlinskoï diialnosti [Education Managers' Professional Training for Managerial Activity]*. Extended abstract of Candidate's thesis. Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova. Kyiv [in Ukrainian].

9. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. № 665. (2013). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0665729-13> (дата звернення 20.04.2019) / Pro zatverdzhennia kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii (posad) pedahohichnykh ta naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv navchalnykh zakladiv. [About the Educational Institutions Professions (Positions) of Pedagogical and Scientific-Pedagogical Workers Qualification Characteristics' Statement]. № 665. (2013). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0665729-13> (last accessed 20.04.2019) [in Ukrainian].

10. Шаповал, Р.В. (2009). *Формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Харків / Shapoval, R. V. (2009). *Formuvannia upravlinskoï kompetentnosti kerivnyka doshkilnoho navchalnoho zakladu [Head of Preschool Educational Institution Management Competence Formation]*. Extended abstract of Candidate's thesis. Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. Skovorody. Kharkiv [in Ukrainian].

11. Янко, О.В. (2009). *Організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного дошкільного навчального закладу*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганськ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ / Yanko, O. V. (2009). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy upravlinnia yakistiu roboty suchasnoho doshkilnoho navchalnoho zakladu [Organizational and Pedagogical Conditions of Modern Preschool Educational Institution Quality Management]*. Extended abstract of Candidate's thesis. Luhansk. nats. un-t im. T. Shevchenka Luhansk [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «10» квітня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «13» травня 2019 р.

Загородня Людмила – докторант, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, кандидат педагогічних наук, доцент

Zahorodnia Liudmilla – doctoral student, assistant professor of the department of preschool pedagogy and psychology of Hlukhiv National Pedagogical University of Oleksandr Dovzhenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Цитуйте цю статтю як:

Загородня, Л. (2019). Формування готовності магістрів до забезпечення управління якістю освітнього процесу в закладі дошкільної освіти під час вивчення фахових дисциплін. *Педагогічний дискурс, 26*, 69–76.

Cite this article as:

Zahorodnia, L. (2019). Masters' Readiness Formation to Ensuring the Educational Process Quality in the Preschool Educational Institutions in the Process of Professional Disciplines Studying. *Pedagogical Discourse, 26*, 69–76.

УДК 378.147:373.3.011.3-051:004-047.22

UDK 378.147:373.3.011.3-051:004-047.22

DOI: 10.31475/ped.dys.2019.26.12

ВІКТОРІЯ ГРИНЬКО,

кандидат психологічних наук, доцент

(Україна, Слов'янськ, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», вул. Батюка, 19)

VICTORIA HRYNKO,

candidate of psychological sciences, associate professor

(Ukraine, Sloviansk, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», Batiuka str, 19)

ORCID: 0000-0001-9834-7181

Формування цифрової компетентності майбутніх учителів під час реалізації навчально-дослідницького проекту

Developing Future Teachers' Digital Competence While Performing Learning and Research Project

Дослідження спрямовано на вирішення актуальних завдань професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи, а саме формування та розвиток цифрової компетентності, які відбуваються в результаті інтеграції розвитку когнітивних, креативних, комунікативних та колаборативних умінь. Метою наукової праці є дослідження впливу використання цифрових технологій на формування когнітивних, креативних, комунікативних та колаборативних умінь майбутніх учителів початкової школи під час реалізації навчально-дослідницького проекту.

У статті описано організаційну структуру навчально-дослідницького проекту «Студентська наукова конференція», реалізованого під час вивчення курсу «Основи наукових досліджень», охарактеризовано види роботи з цифровими технологіями та цифровими ресурсами. Простежено динаміку зміни рівня сформованості здатності використовувати цифрові освітні технології для розвитку когнітивних, креативних, комунікативних, колаборативних умінь майбутніх учителів початкової школи та мотивації брати участь у науково-дослідницькій діяльності. У результаті проведеної роботи запропоновано імплементувати курс «Основи наукових досліджень» у формі навчально-дослідницького проекту, оскільки такий підхід мотивує студентів до участі у науковій діяльності та сприяє активізації процесу формування цифрової компетентності.

Ключові слова: цифрова компетентність, цифрові освітні технології, науково-дослідницька діяльність, навчально-дослідницький проект, майбутні учителі початкової школи.

The experimental program is aimed at fulfilling the relevant targets of the future primary school teachers' professional training, in particular forming and developing the digital competence. The author claims that the future teachers' digital competence is formed as a result of integrating the cognitive, creative, communicative, and collaborative skills. The purpose of the scientific paper is studying the influence of the digital technology on the development of the future primary school teachers' cognitive, creative, communicative, and collaborative skills while performing learning and research project.

In the study the author uses the methods of questionnaire, survey, and observation, as well as the methods of analyzing, comparing, and generalizing the obtained experimental results.

While studying the course «Basis of Scientific Research» during the term, the learning and research project «Student Scientific Conference» has been realized. The aim of the project is modelling the process of scientific findings, using the digital technologies for developing the future primary school teachers' cognitive, creative, communicative, and collaborative skills. When implementing the project, the following forms of working with digital technologies and digital resources have been applied: working on the Internet, working with text editors, working with graphic editors and online services, mutual online cooperation, working with photo and video editors, working on the electronic social networking sites, and involving students from other higher educational institutions in participating in online learning.

The research results are presented in the form of comparative analysis of the indicators of the level of development of the future primary school teachers' cognitive, creative, communicative, and collaborative skills, which are gained at the initial stage (the beginning of the 4th term in the academic year of 2015–2016) and the final stage of research (the end of the 4th term in the academic year of 2015–2016).

It is noted that the use of digital technologies at all the stages of the project results in increasing the development of cognitive, creative, communicative, and collaborative skills, which are essential for the

future teachers' professional activities in digital society.

The author proposes to introduce the course «Basis of Scientific Research» in the form of learning and scientific project, because such an approach contributes to enhancing the development of digital competence and encourages students to participate in scientific activities.

Key words: *digital competence, digital educational technologies, scientific and research activities, learning and research project, future primary school teachers.*

Вступ / Introduction. У результаті стрімкого розвитку цифрових технологій та інших об'єктивних причин освітній процес у закладах освіти не завжди відповідає вимогам суспільства, тому одним із провідних завдань професійної підготовки майбутніх вчителів є формування та розвиток цифрової компетентності.

Як зазначено в рекомендаціях Ради Європи щодо визначення ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018), цифрова компетентність передбачає впевнене, критичне та відповідальне використання та взаємодію з цифровими технологіями для навчання, роботи та участі у суспільстві, що передбачає інформаційну грамотність, комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту, безпеку та розв'язання проблем.

Основою цифрової компетентності є навички використання цифрових технологій, засобів комунікації, управління, інтеграції, оцінки, створення та передачі інформації етично та на законних підставах задля активної участі у суспільстві інформації та знань. Цифрова компетентність вміщує навички роботи в цифровому інформаційно-комунікаційному середовищі, розуміння і критичне оцінювання цифрового і медіа контенту, ефективне і безпечне використання цифрових технологій для вирішення різних професійних завдань (MoPED, 2018).

Вивчення складових цифрової компетентності дає нам підстави стверджувати, що цифрова компетентність майбутніх учителів формується в результаті інтегрованого розвитку когнітивних, креативних, комунікативних та колаборативних умінь.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою наукової праці є дослідження впливу використання цифрових технологій на формування когнітивних, креативних, комунікативних та колаборативних умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі реалізації навчально-дослідницького проекту.

Реалізація поставленої мети зумовила необхідність вирішення таких завдань:

- описати організаційну структуру навчально-дослідницького проекту «Студентська наукова конференція», реалізованого під час вивчення курсу «Основи наукових досліджень»;
- охарактеризувати види роботи з цифровими технологіями та цифровими ресурсами під час виконання завдань проекту;
- простежити динаміку зміни рівня використання цифрових освітніх технологій для розвитку когнітивних, креативних, комунікативних та колаборативних умінь майбутніх учителів початкової школи, а також мотивації брати участь у науково-дослідницькій діяльності.

Методи / Methods. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі факультету початкової, професійної та технологічної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна). Усього дослідженням було охоплено 90 майбутніх учителів початкової школи, віком 19-29 років, які здобували першу вищу освіту за спеціальністю «Початкова освіта».

Дослідження здійснювалося впродовж IV семестру 2015–2016 н.р.:

1. Констатувальний експеримент (початок IV семестру 2015–2016 н.р.) передбачав анкетування студентів щодо виявлення рівня сформованості когнітивних, креативних, комунікативних та колаборативних умінь. Анкетування студентів проводилося на основі сучасного сервісу GoogleForms.

2. Відповідно до результатів досліджень та авторської концепції проектування цифрових освітніх технологій у навчанні майбутніх учителів початкової школи була розроблена програма формуального експерименту, що передбачала реалізацію навчально-дослідницького проекту «Студентська наукова конференція» під час вивчення курсу «Основи наукових досліджень».

Проведення формуального експерименту було підпорядковано меті: удосконалення навичок використання цифрових освітніх технологій для формування когнітивних, креативних, комунікативних та колаборативних умінь майбутніх учителів початкових класів. Реалізація визначеної мети здійснювалася шляхом виконання таких завдань:

- ознайомити студентів із освітніми можливостями цифрових технологій;
- навчити використовувати цифрові освітні технології як засіб наукових досліджень, навчання, обміну інформаційними повідомленнями, створення творчої продукції, комунікації та колаборації.

3. По завершенню формуального експерименту (кінець IV семестру 2015–2016 н.р.) було проведено підсумкове дослідження рівня сформованості когнітивних, креативних, комунікативних

та колаборативних умінь.

Під час вивчення курсу «Основи наукових досліджень» був реалізований навчально-дослідницький проект «Студентська наукова конференція». Мета проекту: моделювання процесу наукового пошуку з використанням цифрових технологій для розвитку когнітивних, креативних, комунікативних та колаборативних умінь майбутніх учителів початкових класів. Проект передбачав реалізацію таких етапів:

1. Підготовчий етап включав: вивчення теоретичних основ науково-дослідницької діяльності; ознайомлення з умовами та вимогами реалізації проекту; обрання оргкомітету; розподіл обов'язків; узгодження дати проведення та теми конференції.

2. Етап організації проведення конференції включав: підготовку наукової статті, доповіді та презентації; розробку сценарія, виготовлення інформаційного листа, емблеми, оголошення та запрошень, програми конференції, сертифіката учасника, оформлення збірника матеріалів конференції; оформлення аудиторії; запрошення гостей; реєстрацію заявок; підготовку технічного обладнання, брейк-кави, фото- та відеозабезпечення.

3. Підсумковий етап включав: оголошення результатів; нагородження учасників та висловлення подяки; оформлення папки з матеріалами для звіту на кафедрі; підготовка інформації про конференцію (стаття для ЗМІ, повідомлення для сайту університету, фото-звіт тощо).

Результатом проекту стало проведення наукової конференції та видання збірника матеріалів конференції в межах академічної групи з чітким виконанням загальноприйнятих вимог.

У процесі роботи над проектом були виконані такі види навчальної діяльності з цифровими технологіями та цифровими ресурсами:

1) Робота в мережі інтернет – пошук, аналіз інформації для написання наукової статті (Google пошук, GoogleScholar та ін.)

2) Робота з текстовими редакторами – підготовка статті, верстка збірника статей, звіту та ін. (GoogleДокументи, Microsoft Publisher, Microsoft Word та ін.)

3) Робота з графічними редакторами та онлайн-сервісами – підготовка інформаційного листа, оголошення, бейджів, запрошень, розробка обкладинки збірника праць, сертифікатів, подяк, грамот, презентацій, оформлення аудиторії (PowerPoint, Paint, Corel Draw, Adobe Photoshop, Canva, Crello, Editor та ін.).

4) Спільна робота онлайн – використання хмарних технологій для ефективної співпраці (GoogleDrive, OneDrive).

5) Робота з фото- та відео-редакторами та онлайн-сервісами – підготовка звіту та публікацій (Movavi Photo Editor, Kinemaster, PhotoDirect, PixArt, Fotor, Trello та ін.).

6) Робота в електронних соціальних мережах – анонс заходу, запрошення, висвітлення події (Facebook, Instagram).

7) Залучення студентів з інших вишів до онлайн участі в конференції (Hangouts, Skype).

Теми конференції були обрані студентами самостійно і відповідали їхнім інтересам та спеціалізації груп: «Інформаційне суспільство: виклики та реалії», «Організація та проведення музичних фестивалів», «Математика в мистецтві».

Результати / Results. Результати експерименту, спрямованого на реалізацію навчально-дослідницького проекту «Студентська наукова конференція» для формування когнітивних, креативних, комунікативних та колаборативних умінь майбутніх учителів початкових класів, представлені в порівняльному аналізі показників, отриманих на початковому (початок IV семестру 2015–2016 н.р.) та кінцевому етапах дослідження (кінець IV семестру 2015–2016 н.р.)

Діагностика рівня сформованості умінь та мотивації студентів до участі у науковій діяльності здійснювалася на основі аналізу відповідей на поставлені питання, об'єднані у п'ять блоків.

І блок. Діагностика рівня використання цифрових освітніх технологій для розвитку когнітивних умінь.

1. Оцініть рівень використання цифрових освітніх технологій у своїй навчальній діяльності, де 1 – ніколи не використовую, 2 – використовую дуже рідко, 3 – використовую рідко, 4 – використовую часто, 5 – використовую дуже часто.

У результаті самооцінювання на початковому етапі дослідження студенти зазначили, що рівень використання ними цифрових освітніх технологій у навчальній діяльності є недостатнім.

Протягом семестру значно виросла кількість студентів, які дуже часто використовують цифрові освітні технології у своїй навчальній діяльності (з 22 % до 42 %); часто використовувати ці технології стали 36 % (порівняно з 27 % на початковому етапі), до того ж ця кількість збільшилася не тільки за рахунок тих, хто використовував цифрові освітні технології рідко, а й за рахунок тих, хто їх використовував дуже рідко. Відсоток останніх взагалі зменшився до нуля. Зауважимо, що сумарна кількість студентів, які використовують цифрові освітні технології у своїй навчальній

діяльності часто і дуже часто, тобто, практично постійно, становить 78 % (приріст становить 29 %).

2. Які інтернет-ресурси Ви використовуєте при підготовці рефератів, наукових робіт, статей?

Наприкінці семестру перелік використовуваних інтернет-ресурсів розширився, при цьому якісно, за рахунок більш серйозних джерел: GoogleScholar, сайти наукових журналів.

3. Які джерела інформації Ви вважаєте найбільш достовірними? (Обрати один варіант відповіді).

- Все, що запропонує пошукова система.
- Сайти з готовими рефератами.
- Сайти освітньої тематики.
- Сайти наукових журналів та наукометричних баз.

Щодо достовірності джерел інформації, то на початку семестру суттєва перевага була на боці практично готових матеріалів, які можна отримати без особливих зусиль на відповідних сайтах (66,4 %), лише 30 % студентів зверталися до сайтів професійної спрямованості – освітньої тематики і тільки кожний двадцятий користувався наукометричними базами.

4. Якщо інформація з підручника для реферату запозичена з сайту, яке посилання Ви робите?

- На сайт, на якому викладено інформацію.
- На підручник.
- На сайт та на підручник.

Щодо посилань на джерела, які роблять студенти при підготовці рефератів, слід зазначити, що на початку семестру ці посилання робилися, в основному, на сайт (71,1 %) та на підручник (20 %), якщо було вказано окреме видання. На сайт і підручник, як правило, посилання робилися досить рідко (8,9 %).

II блок. Діагностика використання цифрових освітніх технологій для розвитку креативних умінь.

1. Назвіть цифрові технології, які Ви використовуєте для художнього оформлення плакатів?

Якщо на початку семестру студенти називали лише цифрові освітні технології PowerPoint, Paint, Photoshop, то наприкінці семестру додалися онлайн-сервіси Canva, Crello, Editor, які вони вчилися використовувати при створенні плакатів.

2. Отримуючи нове завдання щодо виготовлення творчого продукту

- Ви намагаєтесь використати знання, які вже маєте.
- Шукаєте шляхи виконання новим способом.
- Дієте залежно від обставин.

Щодо підходу до створення творчого продукту, на початку дослідження суттєва перевага була на боці використання набутих знань, а пошуком нових рішень для цього переймалася вдвічі менша кількість студентів (31,1 % порівняно з 64,4 %). Наприкінці ж дослідження пошук нових рішень став пріоритетом для 53,3 % студентів. Збільшення відбулося, в основному, за рахунок тих, хто відійшов від використання тільки вже відомих знань. Про це свідчить несуттєва зміна кількості студентів, які діяли залежно від обставин (6,7 % порівняно з 4,4 %).

3. Для художнього оформлення своєї роботи Ви використовуєте:

- готові шаблони з мережі Інтернет;
- готові шаблони редакторів;
- створюєте власний продукт;
- дієте залежно від обставин.

Для художнього оформлення своєї роботи на початку семестру готові шаблони редакторів та з мережі Інтернет використовували 65,6 %, а менш ніж третина їх віддавала перевагу створенню власного продукту, при цьому тільки 5 % діяли залежно від обставин.

III блок. Діагностика використання цифрових освітніх технологій для розвитку колаборативних умінь.

1. Як часто виникає потреба у спільній роботі з одногрупниками під час навчальної діяльності? 1 – ніколи, 2 – дуже рідко, 3 – рідко, 4 – часто, 5 – дуже часто.

На питання, як часто виникає потреба у спільній роботі з одногрупниками під час навчальної діяльності, на початку семестру тільки 10 % студентів дали відповідь, що часто та дуже часто, а решта – 9 із 10 студентів – такої потреби практично не мали.

Наприкінці ж семестру потребу в спілкуванні з одногрупниками під час навчання мали майже 70 % студентів, при цьому переважна більшість із них (45,6 %) – дуже часто. Співвідношення кількості студентів, які ніколи, дуже рідко або рідко мали потребу у спільній роботі з одногрупниками до кількості студентів, які таку потребу мали часто або дуже часто, змінилося

суттєво: від 9:1 до 1:2,2, що свідчить про наявний прогрес у цьому аспекті.

2. Під час виконання спільного завдання з одногрупниками Ви ділитесь інформацією та домовляєтесь про розподіл обов'язків/завдань (обрати варіант, яким користуетесь найчастіше):

- В аудиторії.
- В електронних соціальних мережах.
- Через електронну пошту.
- Використовуючи хмарні технології.
- Через мобільний зв'язок.

На початку IV семестру в процесі виконання спільного завдання з одногрупниками студенти найчастіше ділилися інформацією та домовлялися про розподіл обов'язків в аудиторії при безпосередньому спілкуванні та за допомогою мобільного зв'язку чи соціальних мереж (разом – 92,3 %, серед них 45,6 % – в аудиторії та 35,6 % – в електронних соціальних мережах).

3. Назвіть цифрову технологію, яка є найбільш вживана Вами для взаємодії з одногрупниками та однокурсниками? Поясніть її переваги.

На початку семестру майже всі опитані найбільш вживаною технологією комунікації з одногрупниками назвали електронні соціальні мережі, наприкінці семестру додалися групові чати та коментарі у спільних документах.

IV блок. Діагностика використання цифрових освітніх технологій для розвитку комунікативних умінь.

1. Чи виникають проблеми спілкування з одногрупниками в інформаційному просторі в процесі підготовки спільного завдання?

- Ні, завжди все добре.
- Інколи бувають непорозуміння.
- Досвіду спільної роботи не маю.

На питання, чи виникають проблеми спілкування з одногрупниками в інформаційному просторі під час підготовки спільного завдання, відповідь «завжди все добре» на початку семестру дали 22,2 %, «Інколи бувають непорозуміння» – 11,1 %. Наприкінці семестру суттєвих змін у відповідях на ці питання не сталося. Щодо наявності досвіду спільної роботи протягом семестру відбулися значні зміни: якщо на початку семестру 66,7 % респондентів досвіду виконання відповідної діяльності не мали, то наприкінці його таких відповідей було лише 11,1 %.

2. Встановіть відповідність між записами (1–4) та прізвищами авторів (А–Г):

- | | |
|--|----------|
| 1. Повідомлення, що надсилаються вам від невідомих людей або організацій, яким ви не давали на це дозволу | А. Флейм |
| 2. Процес, який іноді виникає при спілкуванні в Інтернеті, «словесна війна». Це зненацька виникле бурхливе обговорення, у процесі якого учасники звичайно забувають про первісну тему, переходять на особистості й не можуть зупинитися. | Б. Офтоп |
| 3. Повідомлення в інтернет-форумах великі за обсягом й не наповнені ніякою корисною інформацією | В. Спам |
| 4. Повідомлення не по темі обговорення або поштового розсилання. Учасники інтернет-співтовариств починають спілкуватися на другорядні або на зовсім відвернені теми, відмінні від тієї, що оголошена в заголовку поточного обговорення | Г. Флуд |

На початку семестру відповідність правильно встановили – 24,4 %, а наприкінці семестру – 62,2 % опитуваних.

3. Напишіть текст електронного листа викладачу з проханням перевірити реферат.

При аналізі тексту листа було враховано, чи була вказана тема листа, чи є вітання та звернення, уточнення від кого лист, як сформульоване прохання. На початку семестру лише 6,7 % листів повністю відповідало вимогам мережевого етикету, у 26,7 % листів норми дотримувались частково, а 66,6 % листів лише передавали сутність прохання. Після реалізації навчального проекту кількість листів із повним дотриманням вимог зросла до 23,3 %, часткова відповідність вимогам була продемонстрована у 57,8 %, решта 18,9 % так і залишилася на початковому рівні. Отже, у 3,5 рази зменшилася кількість студентів, які не володіють правилами мережевого етикету при спілкуванні, при цьому практично у стільки ж разів збільшилася кількість тих, чії листи повністю відповідають вимогам.

V блок. Діагностика рівня мотивації брати участь у науково-дослідницькій діяльності.

1. Чи виконували Ви нові наукові завдання, навчаючись в університеті, порівняно зі школою?

- Завдання такого ж рівня.
- Завдання відрізняються від шкільних за складністю.
- Виконували нові види завдань, причому значно вищого рівня складності (навести приклади).

Не помічали різниці між науковими завданнями, що виконувалися у школі та в університеті на початку семестру 22,2 % студентів; 55,5 % звернули увагу на більш високий рівень цих завдань і лише третина опитуваних помітили і нові форми, і значно вищий рівень складності пропонуваніх навчальних завдань наукового характеру. Слід зауважити, що навести приклади змогли лише 10 % із них.

Протягом семестру відповіді на ці питання зазнали суттєвих змін: 16,7 %, як і раніше, вважали, що наукові завдання того ж рівня складності, як і в школі; вдвічі більша кількість студентів відмітили підвищення складності завдань, а половина студентів курсу не тільки зазначила, що нові форми мають місце, а навіть назвала їх, надавши від одного до трьох прикладів.

2. Чи є у Вас бажання займатися науково-дослідницькою роботою (НДР)?

- Не можу точно сказати.
- Бажання займатися НДР є, бо за це можливе заохочення з боку викладачів.
- Бажання займатися НДР є, бо це допоможе реалізувати себе у майбутньому.

На початку семестру переважна більшість студентів (64,4 %) не змогла визначитися, чи має вона бажання займатися науково-дослідницькою роботою; хотіли б цим займатися за заохочення 17,8 % і стільки ж мали таке бажання із міркувань про успішну реалізацію себе у майбутньому.

Заняття, проведені впродовж семестру, зокрема з «Основ наукових досліджень», суттєво вплинули на зміну пріоритетів у виборі відповідей: не змогли визначитися тільки 15,6 %, а серед бажаючих займатися НДР, переважали ті, хто розраховував на кращу самореалізацію в майбутньому (55,5 % проти 28,9%, які б хотіли займатися наукою за заохочення).

3. Яким чином, на Вашу думку, слід підсилювати бажання займатися наукою?

- Обирати для дослідження теми, які цікавлять студентів.
- Залучати студентів до організації наукових заходів.
- Виконувати спільні дослідження з викладачами, щоб студенти могли навчатися науковій діяльності.

На перше місце серед аргументів, що сприяли б підсиленню бажання займатися наукою, на початку IV семестру студенти поставили цікаві для дослідження теми (84,4 %); 8,9 % із них вважали за потрібне залучення до організації наукових заходів, а решта (6,7 %) висловилися на користь спільних із викладачами досліджень.

Реалізація навчально-дослідницького проекту «Студентська наукова конференція» під час вивчення курсу «Основи наукових досліджень», без сумніву, сприяла тому, що наприкінці семестру головним чинником впливу на розвиток бажання займатися наукою стало залучення студентів до організації наукових заходів (68,9 %); 21,1 % студентів висловилися за спільні з викладачами дослідження, а решта (10 %) віддали перевагу цікавим темам.

Слід зауважити, що значна більшість респондентів дописували в анкетах, що вибір одного з варіантів не означає заперечення інших і пропонували свій варіант відповіді: «підтримую всі три варіанти».

Обговорення / Discussion. Особливого значення для формування когнітивних, креативних, колаборативних і комунікативних умінь майбутніх учителів початкової школи набуває широке запровадження у освітній процес цифрових технологій. До проблеми інформатизації освітнього процесу закладів вищої освіти в цілому та підготовки вчителя початкової школи зверталися вітчизняні (В. Биков, М. Лещенко, Н. Морзе, Г. Скрипка, Л.Тимчук та ін.) та зарубіжні (В. Allen, Afari-Kumah, Н. Caple, К. Coleman, Y. Hsu, J. Lee, Т. Nguyen та ін.) науковці.

Ми погоджуємося з позицією зарубіжних дослідників J. Lee і Y. Hsu (2002), які стверджували, що достатній рівень сформованості когнітивних умінь студентів позитивно впливає на їхню здатність орієнтуватися в мережі та синтезувати знання з різних інформаційних джерел для виконання комплексних і складних завдань. Проте, як зазначають Afari-Kumah і Tanye (2009), головна проблема користування інтернет-ресурсами полягає в тому, що студенти копіюють чужі думки і висловлювання. Ця проблема виникає як результат підвищення впевненості в собі, коли студенти користуються новітніми цифровими технологіями. Тому завдання викладача полягає в забезпеченні глибшого розуміння студентами правил користування інтернет-ресурсами шляхом запровадження низки завдань для розвитку когнітивної гнучкості. Отже, беручи до уваги дослідження вищезгаданих авторів, ми можемо стверджувати, що система заходів, запроваджена впродовж експериментального періоду виявилася ефективною. Адже, протягом семестру рівні сформованості умінь використовувати цифрові технології для розвитку когнітивних умінь студентів зазнали суттєвих змін. Це помітно по збільшенню кількості студентів, які часто використовують у своїй навчальній діяльності цифрові освітні технології; по якісному розширенню переліку використовуваних інтернет-ресурсів; по перевазі, яку студенти надають сайтам освітньої тематики та наукометричним базам та по більш детальній і раціональній характеристиці джерел

інформації.

Подальший аналіз праць західних науковців щодо підвищення рівня сформованості креативних умінь студентів шляхом застосування цифрових технологій дозволяє стверджувати, що наше дослідження є співзвучним із дослідженнями В. Allen, Н. Caple, К. Coleman і Т. Nguyen (2012), які доводять, що виконання студентами творчих завдань, що передбачають редагування медіатекстів, сприяє розвитку креативних умінь.

Отже, говорячи про використання цифрових освітніх технологій для розвитку креативних умінь, слід зазначити, що протягом семестру студенти навчилися користуватися цифровими освітніми технологіями, до яких вони зверталися під час створення творчих продуктів та художнього оформлення навчального контенту. Для переважної більшості студентів пріоритетом став пошук нових рішень при виготовленні творчого продукту і майже в 1,5 рази збільшилося кількість студентів, які стали використовувати для художнього оформлення своєї роботи продукти власного виробництва.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники Н. Морзе (2018), Г. Скрипка (2016), С. Lewin (2015), J. Voogt (2013), вивчаючи проблему навчальної взаємодії студентів засобами цифрових технологій, звернулися до питання вдосконалення колаборативних умінь студентів, зокрема через розроблення системи завдань, метою яких є активізація корпоративної діяльності та досягнення навчальних цілей, а не переслідування особистісних неформальних інтересів.

Діагностика використання цифрових освітніх технологій для розвитку колаборативних умінь засвідчила суттєве зростання протягом IV семестру кількості студентів, які часто або дуже часто мали потребу в спілкуванні з одногрупниками під час навчальної діяльності. Також змінилися пріоритети спілкування студентів – переважно у бік сучасних інформаційних технологій – електронних соціальних мереж, електронної пошти та хмарних технологій.

Діагностика використання цифрових освітніх технологій для розвитку комунікативних умінь засвідчила наявність позитивних змін щодо досвіду спільної роботи з одногрупниками в інформаційному просторі та правильного розуміння змісту термінів, які зустрічаються під час спілкування на форумах, у блогах або соціальних мережах. Також значно підвищився рівень володіння правилами мережевого етикету у спілкуванні з одногрупниками та викладачами.

Слід наголосити, що зазначені твердження є співзвучними з дослідженнями D. Di Giacom, J. Ranieri, P Lacasa (2017), які довели, що застосування цифрових технологій підвищує якість освітньої підготовки студентів і загальну культуру спілкування в цілому.

Зростання рівня мотивації до здійснення наукової діяльності є якісним показником успішності реалізації навчально-дослідницького проекту, що підтверджує аналіз наукових знахідок групи зарубіжних дослідників на чолі з А.-М. Gasaymeh (2017), які дійшли висновку, що саме застосування цифрових технологій в формальній освіті сприяє підвищенню рівня мотивації студентів, урізноманітненню форм навчання та зростанню результативності навчально-дослідницької діяльності.

Висновки / Conclusions. Використання інформаційних повідомлень та знань є основою сучасного суспільства, активне розповсюдження медіа- та цифрових технологій має неабиякий вплив на всі сфери життя людини. Тому в інформаційному суспільстві необхідно формувати вміння, які допоможуть забезпечити якісне та безпечне життя. Інформатизація всіх сфер життя привела до зміни ролі вчителя, появи нових форм та методів підготовки майбутніх педагогів. Використання цифрових технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти допомагає створити інноваційне навчальне середовище, об'єднати педагогічні технології, проводити цікаві заняття, сприяти створенню навчальної колаборації студентів та мотивувати всіх учасників до пошуку нових рішень начальних завдань.

Реалізація навчально-дослідницького проекту «Студентська наукова конференція» дала можливість моделювання наукового пошуку з використанням цифрових технологій. Запровадження цифрових технологій на всіх етапах проекту сприяло підвищенню рівня сформованості когнітивних, креативних, колаборативних, комунікативних умінь, необхідних для професійної діяльності майбутніх педагогів у цифровому суспільстві.

Вважаємо за доцільне проводити курс «Основи наукових досліджень» у формі навчально-дослідницького проекту. Такий підхід сприяє активізації формування цифрової компетентності, мотивує студентів до участі у науковій діяльності.

Список використаних джерел і літератури / **References:**

- 1.Скрипка, Г. (2016). Формування в учнів навичок XXI століття засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 4(54), 99–107. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v54i4.1410>. / Skrypka, H. (2016). Formuvannia v uchniv navychok XXI stolittia zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [*Developing Students Skills of the XXI Century by Means of ICT*]. *Informatsiini tekhnolohii s zasoby navchannia*, 4(54), 99–107. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v54i4.1410> [in Ukrainian].
- 2.Afari-Kumah, E., & Tanye, H. A. (2009). Tertiary students' view on information and communications technology usage in Ghana. *Journal of Information Technology Impact*, 9(2), 81–90 [in English].
- 3.Allen, B., Caple, H., Coleman, K. & Nguyen, T. (2012). Creativity in Practice: Social Media in Higher Education. *Proceedings of ASCILITE – Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference 2012*. (pp. 15–20). Wellington: Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education [in English].
- 4.Building the Digital Competence Teacher Profile by Innovative Teaching Instruments (MoPED). (2018). Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University. URL: http://moped.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2014/03/MoPED_D1.4_DigComsummary.pdf [in Ukrainian].
- 5.Di Giacomo, D., Ranieri, J., & Lacasa, P. (2017). Digital Learning as Enhanced Learning Processing Cognitive Evidence for New Insight of Smart Learning. *Frontiers in Psychology*, 8. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01329 [in English].
- 6.Gasaymeh, Al-Mothana, M., Adnan, Moghrabi, Khaldun, & Al-Ghonmein, Ali Mohammad. (2017). University Students' Perceptions of the Use of Digital Technologies in their Formal Learning: A Developing Country Perspective. *International Journal of Learning and Development*, 7, 149–164. DOI: 10.5296/ijld.v7i3.11666 [in English].
- 7.Lee, J.J. & Hsu, Y. (2002). Web navigation: The role of Metaphor, Concept Map and Individual Differences. In P. Barker & S. Rebelsky, (Eds.). *Proceedings of ED-MEDIA, 2001 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 1000-1001). Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education [in English].
- 8.Lewin, C. & McNicol, S. (2015). Supporting the Development of 21st Century Skills through ICT. In T. Brinda, N. Reynolds, R. Romeike, & A. Schwill (Eds.). *KEYCIT 2014: Key competencies in informatics and ICT* (pp. 98–181) [in English].
- 9.Morze N., Gladun M., Vember V., Buinytska O. (2018). *Building the Digital Competence Teacher Profile by Innovative Teaching Instruments*. Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University [in English].
- 10.Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. (2018). URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en [in English].
- 11.Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to Learning and Schooling in the Digital Networked World of the 21st Century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, 403–413 [in English].

Дата надходження статті: «17» квітня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «14» травня 2019 р.

Гринько Вікторія – доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та інформатики в початковій освіті Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», кандидат психологічних наук, доцент

Hrynko Viktoriia – assistant professor of the department of natural and mathematical sciences and informatics in elementary education of State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», candidate of psychological sciences, associate professor

Цитуйте цю статтю як:

Гринько, В. (2019). Формування компетентності майбутніх учителів реалізації навчально-дослідницького проекту. *Педагогічний дискурс*, 26, 77–84.

Cite this article as:

Hrynko, V. (2019). Developing Future Teachers' Digital Competence While Performing Learning and Research Project. *Pedagogical Discourse*, 26, 77–84.

УДК [378.6.013:51](045)
UDC [378.6.013:51](045)
DOI: 10.31475/ped.dys.2019.26.13

АЛЬОНА КОЛОМІЄЦЬ,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Вінниця, Вінницький національний технічний університет,
вул. Хмельницьке шосе, 95)
ALYONA KOLOMIETS,
candidate of pedagogical sciences, associate professor
(Ukraine, Vinnytsia, Vinnytsia National Technical University
Khmelnytske shose str., 95)
ORCID: 0000-0002-7665-6247

ВІТАЛІЙ КЛОЧКО,
доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Вінниця, Вінницький національний технічний університет,
вул. Хмельницьке шосе, 95)
VITALIY KLOCHKO,
doctor of pedagogical sciences, professor
(Ukraine, Vinnytsia, Vinnytsia National Technical University
Khmelnytske shose str., 95)
ORCID: 0000-0002-9415-4451

ОЛЕНА СТАХОВА,
кандидат педагогічних наук
(Україна, Вінниця, Вінницький технічний коледж,
вул. Хмельницьке шосе, 91/2)
OLENA STANOVA,
candidate of pedagogical sciences
(Ukraine, Vinnytsia, Vinnytsia Technical College)
Khmelnytske shose str., 91/2)
ORCID: 0000-0002-1281-0516

Професійно-орієнтовані задачі як компонент фундаментальної математичної підготовки студентів технічних університетів та коледжів

Professionally-Oriented Tasks as a Component of Fundamental Mathematical Training of Students of Technical Universities and Colleges

У статті з'ясовано суть поняття професійно-орієнтована задача, проаналізовано проблему впровадження професійно-орієнтованих задач у навчальний процес як основного компонента фундаментальної математичної підготовки випускників технічних університетів та коледжів.

Проаналізовано математичні компетентності, запропоновані вітчизняними та закордонними дослідниками, на основі проведеного аналізу виділено математичні компетентності фахівців технічних спеціальностей: логіко-аналітична, візуально-образна, інформаційно-комп'ютерна, дослідницька; інтелектуальна, конструкторська, прогностична. Запропоновано перелік фахово-спрямованих математичних компетентностей, які є критеріями фундаментальної математичної підготовки: концептуальної, операційно-алгоритмічної, застосовної, конструкторської. Проаналізовано основні види діяльності, що здійснюють студенти під час розв'язання професійно-орієнтованих задач: аналітична, графічно-обчислювальна, дослідницька, наведено їх вплив формуванням професійно-спрямованих математичних компетентностей. У дослідженні перераховано вимоги до професійно-орієнтованих математичних задач, наведено приклад професійно-орієнтованої задачі, проаналізовано взаємозв'язок між розв'язанням професійно-орієнтованих задач і формуванням професійно-спрямованих компетентностей.

Ключові слова: *задача, професійно-орієнтована задача, математичні компетентності, професійно-орієнтовані математичні компетентності, фахівці технічних спеціальностей, технічний університет, технічний коледж.*

The article reveals the essence of the task concepts, a professionally-oriented task, analyzes the problem of introducing professionally-oriented tasks into the educational process as the main component of the fundamental mathematical training of graduates of technical universities and colleges.

The mathematical competencies proposed by national and international researchers are analyzed; on the basis of the analysis are performed, the mathematical competences of technical specialists are emphasized: logical and analytical, visual and imaginative, informational computational, research; intelligent, constructive, prognostic. The list of professionally-oriented mathematical competencies has been suggested that are the criteria for fundamental mathematical training: conceptual, operational and algorithmic, applicable, constructive.

A comparative analysis of the core competencies of the future specialists in technical specialties of universities and colleges has been carried out; on the basis of this analysis, a conclusion has been determined about the identity of the acquired professional-oriented mathematical competences of graduates of universities and colleges.

The main types of activities that students carry out during solving professional-oriented tasks are analyzed: analytical, graphical and computational, research, their influence is given by forming professional-oriented mathematical competences. The study lists the main requirements for professionally-oriented mathematical problems: the content of the problem should be real, reveal the practical significance and importance for the student of the mathematical knowledge obtained, the solution should be based on knowledge from various special disciplines and is aimed at the specific application of real content, the tasks should describe the situation, approximate to the future field of professional activity, the numerical data in the problem should correspond to the real.

The article presents an example of a professionally-oriented task, analyzes the relationship between the solution of professionally-oriented tasks and the formation of professionally-aimed mathematical competences, and reached conclusions about the feasibility of using professionally-oriented tasks in the educational process.

Key words: *task, professionally-oriented task, mathematical competence, professional-oriented mathematical competence, specialists of technical specialties, technical university, technical college.*

Вступ / Introduction. Дослідження та аналіз психолого-педагогічної літератури вказують на зростання вимог до підготовки фахівців. Суспільство потребує висококваліфікованих, професійно компетентних, творчих фахівців, що здатні приймати ефективні рішення. А формування сучасного рівня професійної компетентності стає однією з основних функцій всього процесу підготовки майбутніх інженерів. Тому особливо актуальними є вимоги пошуку нових організаційно методичних засобів і технологій підвищення якості підготовки фахівців, зокрема підвищення рівня математичної освіти.

Для сучасного фахівця технічного напрямку важливим є вміння ставити і розв'язувати професійні завдання. Ця компетентність формується під час фундаментальної підготовки майбутнього фахівця. Вміння розв'язувати професійно-орієнтовані задачі є частиною фундаментальної підготовки майбутнього інженера. Незважаючи на те, що у сучасному науково-освітньому просторі є низка наукових досліджень, присвячених проблемі математичної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей, проте відсутнє цілісне дослідження, що присвячено впровадженню професійно-орієнтованих задач у навчальний процес майбутніх інженерів як фактор фундаментальної математичної підготовки. Проблема добору професійно-орієнтованих задач викладачами та навчання студентів розв'язувати такі задачі в процесі навчання вищої математики, формування математичних компетентностей під час розв'язування професійно-орієнтованих задач залишається недостатньо розробленою.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Тому метою статті є розкрити проблему застосування професійно-орієнтованих задач у навчальному процесі як одного із аспектів фундаментальної математичної підготовки студентів технічних університетів та коледжів.

Завдання дослідження:

- з'ясувати, уточнити суть поняття професійно-орієнтована задача;
- проаналізувати математичні компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей, які запропоновані дослідниками, на основі аналізу виділити професійно-спрямовані математичні компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей;
- з'ясувати, яку роль займають професійно-орієнтовані задачі в навчальному процесі, зокрема у фундаментальній математичній підготовці майбутніх фахівців технічних спеціальностей;
- проаналізувати формування професійно-спрямованих математичних компетентностей під час розв'язування професійно-орієнтованих задач.

Методи / Methods. Вказана проблема досліджувалася такими *методами*: теоретичний аналіз психологічної та педагогічної літератури, метод узагальнення (синтезу), метод порівняння, метод спостереження за навчальним процесом.

Результати / Results. Інженер у своїй діяльності здійснює пошук та аналіз інформації (заданої у різних формах); працює зі спеціальною літературою; будує математичні моделі об'єктів професійної діяльності; опрацьовує результати дослідження математичними методами; знаходить компромісні рішення в умовах невизначеності; будує схеми конструкцій, працює з графіками, схемами тощо. Тому задача, і зокрема, професійно-орієнтована задача, в навчанні – один із важливих чинників підвищення пізнавальної і практичної активності студентів в процесі засвоєння дисциплін загальноосвітнього і спеціального циклу. У найзагальнішому психологічному змісті О. М. Леонт'єв задачу визначає як поставлену в певних умовах ціль, якої намагаються досягти (Леонт'єв О. М., 1984).

У словнику (Психологический словарь, 1983) наведено таке означення задачі: «задача (проблема) – ціль діяльності, яка дана у визначених умовах і потребує для свого досягнення використання адекватних цим умовам засобів».

Математична підготовка в технічному ЗВО, технічному коледжі є методологічною основою всіх природничо-наукових знань, і тому математична освіта спрямована на використання математичних знань, вмінь і навичок у процесі вивчення загальнопрофесійних та спеціальних дисциплін. Окрім того, вивчення математики сприяє розвитку багатьох якостей, необхідних майбутнім інженерам, про які йде мова в освітньо-професійних програмах підготовки молодших спеціалістів та бакалаврів. Важливим компонентом фундаментальної математичної підготовки майбутніх інженерів є професійно-орієнтовані задачі.

Питання добору професійно-орієнтованих задач, методів їх розв'язання, шляхів формування вмінь розв'язувати досліджували В. Г. Бевз (Бевз В., 2007), К. В. Власенко (Власенко К.В., 2010), Б. В. Гриньов (Гриньов Б.В, 2008), Т. І. Федотова (Федотова Т.І., 2008) та інші.

Дослідники дещо по-різному трактують поняття професійно-орієнтованих задач. Так, «задачі, умова та вимоги яких визначають собою модель деякої ситуації, що виникає в професійній діяльності, а дослідження цієї ситуації здійснюється засобами математики і сприяє професійному розвитку особистості спеціаліста» (Федотова Т. І., 2009). «Текстові задачі, зміст яких орієнтований на ту чи іншу сферу професійної діяльності людини, а розв'язок шукається математичними засобами» (Зайкин Р. М., 2010). Узагальнюючи свої дослідження визначення професійно-орієнтованої задачі, що проводилися науковцями, дослідники А. В. Блажко і В. О. Швець синтезують визначення цієї дефініції як модель ситуації, що виникає в професійній діяльності і розв'язується засобами навчального предмету (Блажко А. В., Швець В. О., 2017).

Професійно-орієнтована задача як різновид сюжетної ситуації, фабула якої має професійну специфіку, а розв'язок знаходиться засобами навчального предмету. Детальніше охарактеризуємо це поняття. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури (Леонт'єв О. М., 1983; Моторіна В. Г., 1997) сформулюємо такі *вимоги до професійно-орієнтованих математичних задач*, що розв'язуються на заняттях з курсу вищої математики в технічних ЗВО:

1. Зміст задачі повинен бути реальним, розкривати практичне значення і важливість для студента отриманих математичних знань.
2. Розв'язання повинно ґрунтуватися на знаннях з різних спеціальних дисциплін та спрямовуватись на конкретне застосування реального змісту.
3. У задачі повинна описуватись ситуація наближена до галузі професійної діяльності майбутніх фахівців та розкривати процес застосування математичних знань і методів у їхній спеціальності.
4. Числові дані у задачі повинні відповідати реальним даним.
5. Під час розв'язання задачі необхідно здійснювати наближені оціночні розрахунки, а також використовувати обчислювальні засоби.

На основі теоретичного аналізу досліджень науковців з проблеми професійно-орієнтованих задач цю дефініцію ми означаємо наступним чином. *Під професійно-орієнтованою задачею (ПОЗ) будемо розуміти таку задачу, зміст і постановка проблеми якої орієнтовані на вирішення певної проблемної ситуації професійної сфери, а розв'язок знаходять засобами навчального предмету.*

Ми будемо визначати фундаментальну математичну підготовку як *сукупність набутих індивідом (суб'єктом навчання) компетентностей, що виникли внаслідок цілеспрямованої системи дій, і застосовуються при подальшій професійній діяльності*. Критеріями математичної підготовки кожної інженерної спеціальності є освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів та магістрів, в яких визначено основні вимоги до знань, вмінь та навичок, які повинен мати випускник. Фундаментальна математична підготовка, зокрема фахівців технічних спеціальностей,

передбачає формування математичних і професійно-спрямованих математичних компетентностей. С. А. Раков визначає математичну компетентність, як «вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики» (Раков С.А., 2005).

У Освітньо-професійних програмах підготовки бакалаврів технічних спеціальностей ЗВО не виділено в «чистому» вигляді окремо математичні компетентності, вони належать до групи загальних компетентностей. Тому з метою виокремити математичні компетентності звернемося до робіт науковців, які у своїх роботах так чи інакше їх перераховують.

Наведемо основні математичні компетентності, які пропонуються дослідниками. Б. Альпер (Alpers B., 2013) виділяє такі математичні компетентності майбутніх інженерів: *математичне мислення* (включає розуміння достовірності математичних міркувань, знання про типи математичних запитань та відповідей на них, які зможе чи не зможе забезпечити математична наука, розпізнавання математичних концепцій і розуміння їх обсягу і обмеження, а також здатності до розширення сфери застосування), *математичне міркування* (включає вміння вибирати логічні аргументи, знання та навички, вибирати між видами математичної статистики, конструювати ланцюги логічних аргументів, а отже, застосовувати евристичні обґрунтування у власних доказах), *постановка і розв'язання математичних проблем* (ідентифікувати і виділяти математичні проблеми і з іншого боку – їх вирішувати, підбирати слушні алгоритми їх розв'язання), *математичне моделювання* (компетенція складається з двох компонентів: вміння аналізувати і працювати з існуючими моделями і здатність до виконання активного моделювання), застосування математичних об'єктів (здатність до розуміння і застосування математичних зображень, розуміння зв'язків між ними, переваг і обмежень), *обробка математичних символів* (включає розуміння символів та формул математичної мови, їх зв'язок зі звичайною мовою, також включає правила формування математичної системи і здатність застосовувати і маніпулювати символами статистики і виразами згідно правил), *математична комунікація* (здатність до розуміння математичних висловлювань), *створення допоміжних засобів та інструментів* (включає знання про допоміжні засоби та інструменти, а також їх можливості і обмеження).

В. І. Ключко пропонує такий набір математичних компетентностей: опанування новими математичними знаннями за допомогою сучасних освітніх та інформаційних технологій; володіти методами аналізу і синтезу вивчення явищ та процесів; здатність застосовувати на практиці, включаючи можливість побудови математичних моделей професійних задач і визначення шляхів їх вирішення інтерпретувати отриманий математичний результат; здатність застосовувати аналітичні та числові методи вирішення завдань за допомогою СКМ; мати математичне мислення, математичну культуру в рамках професійної та людської культури; володіти власними способами доведення тверджень і теорем як основного компоненту когнітивної й комунікативної функцій; володіти мовами деяких СКМ і вміти застосовувати їх до вирішення математичних завдань (Ключко В. І., 2017).

Перераховані компетентності умовно можна об'єднати у групи по важливості щодо загально-професійної підготовки інженерів: I – *математичне мислення, постановка і розв'язання математичних проблем*, II – *математичне міркування, математичне моделювання, математична комунікація*, III – *обробка математичних символів, створення допоміжних засобів та інструментів*.

Доцільно зауважити, що в переважній більшості компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей – молодших спеціалістів, випускників технічних коледжів корелюють із вказаними компетентностями для бакалаврів технічних університетів. Проведемо порівняльний аналіз деяких компетентностей, що прописані в освітньо-професійній програмі для випускників коледжу спеціальності 172 «Телекомунікації та радіотехніка» (візьмемо для прикладу Вінницький технічний коледж) і деяких компетентностей, що перераховані у освітньо-професійній програмі для випускників технічного ЗВО спеціальності 172 «Телекомунікації та радіотехніка» I бакалаврський рівень підготовки (візьмемо для прикладу Вінницький національний технічний університет. Таблиця 1)

Слід зазначити, що компетентності для бакалаврів технічного ЗВО представлені більш широко у порівнянні з аналогічними компетентностями для випускників коледжів і подекуди відрізняються, проте, в переважній більшості, прослідковується тотожність між ними.

Ми виходимо з того, що математичні компетентності майбутнього інженера є складовою його професійних компетентностей. Як зазначають дослідники З. В. Бондаренко, С. А. Кирилашук професійно-особистісні компетентності дають фахівцеві вигідні відмінності в порівнянні з конкурентами (Кирилашук С. А., Бондаренко З. В., 2011). Виділимо такі категорії професійно-спрямованих математичних компетентностей: *концептуальні* (знання основних означень і теорем, здатність застосовувати ці знання під час вирішення проблем); *операційно-алгоритмічні* (знання

основних алгоритмів, здатність визначити завдання, до яких можна застосовувати визначені алгоритми, здатність застосовувати відповідний алгоритм); *застосовні* (здатність застосувати базові знання до розв'язання задач прикладного характеру, аспект бачення підходів до застосування математичних знань під час вивчення спеціалізацій), *конструкторські* (здатність до конструювання та розв'язання математичних задач, розбиваючи їх на кроки (елементи знань), вміння будувати алгоритми розв'язування професійних завдань, застосовуючи математичний апарат).

Таблиця 1

Компетентності спеціальності 172 згідно Освітньо-професійних програм

Вид компетентності	ВНТУ	ВТК
Інтегральна компетентність	Здатність розв'язувати складні нестандартні задачі та проблеми в галузі електроніки та телекомунікацій, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій при застосуванні методів і принципів цифрової обробки сигналів.	Здатність розв'язувати спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування положень у методів відповідної науки
Загальнонаукові компетентності	Особистісна компетентність (здатність вчитися, здатність до критики і самокритики, турбота про якість виконуваної роботи, креативність, здатність до системного мислення). Здатність до ефективної комунікаційної взаємодії (вміння створювати безконфліктні стосунки в колективі) Базові знання фундаментальних розділів математики та фізики, в обсязі необхідному для оволодіння математичним апаратом теорії інформації та теорії радіотехніки, розуміння процесів під час передавання інформації. Навички роботи з комп'ютером.	(Соціально-особистісні) КСО-3. Здатність вчитися КСО-6. Адаптивність, комунікабельність, толерантність. (Компетентності загальні) (КЗ). КЗ-5 Базові знання фундаментальних розділів математики, в обсязі необхідному для оволодіння математичним апаратом відповідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи у сфері професійної діяльності. Компетентності інструментальні(КІ). КІ-4. Навички роботи з комп'ютером.
Спеціальні (фахові, предметні)	Здатність до аналізу та синтезу електричних кіл і радіосигналів в радіотехнічних та телекомунікаційних системах. Сучасні уявлення про інформацію, способи її обробки, розділення, розподілу, захист під час передавання в радіотехнічних системах та телекомунікаційних мережах.	Компетентності фахові загальнопрофесійні. КФЗП-2. Базові знання про процеси, що відбуваються в радіотехнічних колах та пристроях. (Компетентності фахові спеціально-професійні) КФСП-4. Знання основ теорії кодування та передавання інформації.

Зміст математичних компетентностей (логіко-аналітичні; візуально-образні, інформаційно-комп'ютерних, дослідницьких; інтелектуальної, прогностичної), що включено до інтегративного стандарту математичних професійних компетентностей студентів – майбутніх інженерів, визначено на основі аналізу державних вимог до якості підготовки інженерів, змісту видів професійної діяльності, професіограм, навчальних планів і робочих програм навчальних дисциплін інженерної підготовки.

Навчальна задача також характеризується, окрім наявності визначеної цілі, прагненням одержати відповідь на те чи інше запитання, застосуванням відповідної даної цілі й умовам засобів або прийомів розв'язання.

Наведемо приклади основних задач, що найчастіше розв'язуються на заняттях з математики та в практиці інженерної діяльності, обумовлені професійно-спрямованими математичними компетентностями фахівця.

1. Зведення розв'язування вихідної задачі до розв'язування декількох стандартних задач.
2. Зведення розв'язування вихідної задачі до розв'язування однієї задачі, метод розв'язування якої відомий.
3. Перехід до більш загальної задачі: іноді узагальнену задачу можна розв'язати простіше.
4. Пошук розв'язку у заданому вигляді з невизначеними параметрами.
5. Ділення задачі на підзадачі та побудова для кожної з них своєї математичної моделі (геометрична фігура або рівняння), потім розв'язок вихідної задачі визначається як перетин таких фігур (метод геометричний місць) або як система рівнянь (метод побудови системи рівнянь).
6. Пошук аналогії методу розв'язання даної задачі: а) подібність, б) споріднена задача як основа для розв'язання вихідної задачі, в) повна аналогія.
7. Використання симетрії.

Під час розв'язання професійно-орієнтованих задач студенти здійснюють такі основні види діяльності:

– аналітична: виділення головного та другорядного; визначення доцільності тих чи інших математичних методів під час розв'язання задачі професійно орієнтованого змісту; оцінювання розв'язку задачі;

– графічна та обчислювальна: використання засобів комп'ютерної графіки для виконання графічних робіт різного призначення; володіння сучасними видами та засобами математичних розрахунків, зокрема, оцінювання доцільності застосування тих чи інших засобів ІКТ;

– дослідницька, логічна: здатність аргументовано доводити власну думку, робити логічні висновки та їх узагальнювати; висунення та перевірка гіпотез.

Наведемо приклад професійно-орієнтованої задачі із навчальної дисципліни «Теоретичні основи електротехніки» для студентів спеціальності 172 – Телекомунікації та радіотехніка, яку можна побачити на заняттях вищої математики технічного університету або технічного коледжу.

Задача. Електротехнічні пристрої, що виготовляються електронною промисловістю виявляють лінійні та нелінійні властивості, що визначаються експериментальним шляхом. Результати експерименту фіксуються за допомогою таблиці або графіка. Така форма отриманої інформації про елемент кола чи ланцюга у багатьох випадках не може бути використаною у подальших розрахунках. Тому графік чи окремі його ділянки подають у формі аналітичних виразів. Математичним методом наближення є апроксимація. Загальний підхід розглядається в інших дисциплінах, а у курсі вищої математики з метою логічного завершення розв'язання, розглянутої задачі студентів знайомлять з деякими фрагментами такого підходу.

Розглянемо нелінійне коло (рис. 1).

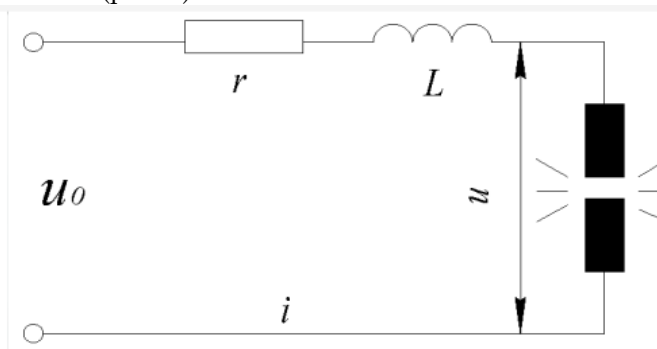


Рис. 1 Схематичне зображення нелінійного кола

Для цього нелінійного кола побудуємо вольтамперні характеристики.

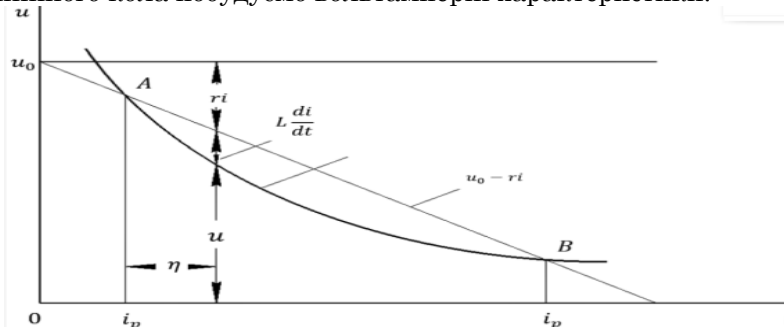


Рис. 2 Вольтамперні характеристики

У розрахунках складних електричних кіл виникає потреба в аналітичній формі подання вольтамперних характеристик (ВАХ) $i f(u)$ або $u = g(i)$. А тому під час вивчення теми математичного аналізу «Дослідження функції однієї змінної і побудова графіків» доцільно досліджувати не тільки абстрактні функції, а й функції професійного змісту, що задані графічно (рис. 2). Виникає проблема наближення ВАХ якоюсь із відомих студенту елементарних функцій. Але постановка навіть такої задачі, розробка методів її розв'язання вимагають знання досить солідної теорії, наприклад, лінійного простору, володіння поняттями базису, метрики і ін. Тут важлива не тільки їх побудова, але й можливість динамічної зміни початкових параметрів та візуалізація результатів на екрані в реальному часі. Розглянемо одну із можливих задач, пов'язаних із сформульованою проблемою.

На рис. 2 наведено ВАХ лінійного ланцюга кола (рис. 1) пряма, що проходить через точки А і В, та нелінійного елемента (електрична дуга) крива, що теж проходить через точки А і В. Ці точки є точками рівноваги ланцюга. Для оцінювання рівноваги ланцюга на предмет стійкості чи нестійкості необхідно задати ВАХ у аналітичному вигляді. Вважаємо, що така функція $i f(u)$ або $u = g(i)$, відома. Тоді під час вивчення теми «Диференціальні рівняння».

Доцільно повернутися до задачі про визначення характеру рівноваги у точках А і В. У цих точках струм не змінюється, тому похідні $du/dt = 0$ та $di/dt = 0$. Нехай з деяких причин напруга змінилась на малу величину, яка змінюється в часі $\varepsilon(t)$. Відносно цієї функції складається диференціальне рівняння (ДР) (воно є ДР першого порядку) та досліджується його розв'язок у точках А і В. Якщо розглядається ланцюг, який містить і індуктивність, і ємність, то отримується ДР другого порядку зі сталими коефіцієнтами. Дослідження його розв'язку буде складнішим, тому таку задачу, або подібну, можна включити у типовий розрахунок чи підготувати доповідь на конференцію.

Базовий за змістом курс Основи вищої математики вивчають студенти другого курсу коледжів та курс Вищої математики студенти перших та других курсів вищих технічних навчальних закладів і вони лише починають знайомитися із змістом спеціальних дисциплін, а тому беззастережно сприймають математичний зміст професійно-орієнтованих задач, якщо він пов'язаний із їхньою майбутньою професією. Отже, якщо формулювання професійно-орієнтованих задач містять професійні елементи, побудову та дослідження математичної моделі, а крім того отриманий кінцевий результат можна тлумачити як професійно значущий для студентів, то це буде додатковим мотивом міцнішого здобування знань. Зауважимо також, що при цьому дія впливу професійної спрямованості математичної задачі значно вища, ніж прикладної, оскільки, як показує практика, такі задачі викликають найбільший інтерес у студентів, бо вони пов'язані із об'єктами майбутньої професійної діяльності, тобто, з відповідним професійним середовищем.

Обговорення / Discussion. Враховуючи види діяльності, що здійснюють студенти під час розв'язування професійно-орієнтованих задач відбувається формування математичних компетентностей: логіко-аналітичної, візуально-образної, інформаційно-комп'ютерної, дослідницької; інтелектуальної, конструкторської, прогностичної та інших. Вони є базою для формування професійно-орієнтованих математичних компетентностей: *концептуальної, операційно-алгоритмічної, застосовної, конструкторської.*

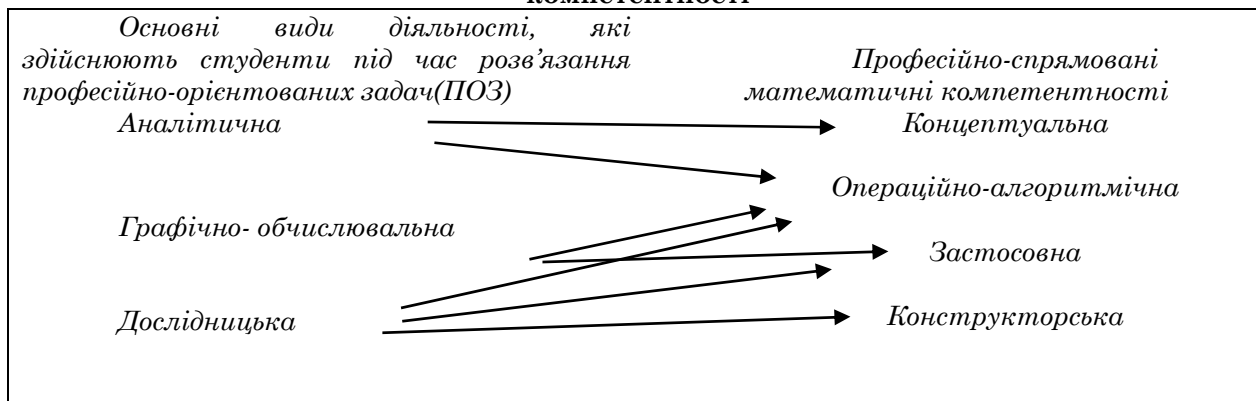
У табл. 2 наведено вплив основних видів діяльності, що виконують студенти під час розв'язування професійно-орієнтованих задач, та формування професійно-спрямованих математичних компетентностей.

Зокрема, *аналітична діяльність*, яку здійснюють студенти під час розв'язування ПОЗ, впливає на формування *концептуальної, операційно-алгоритмічної* компетентностей. Аналітична діяльність передбачає оперування знаннями, переосмислення інформації, що стосується певної проблеми та побудову алгоритмів для її розв'язання. Що по своїй суті сприяє формуванню концептуальної та операційно-алгоритмічної компетентності.

Графічно-обчислювальна діяльність, яку здійснюють студенти під час розв'язування ПОЗ, впливає на формування *операційно-алгоритмічної, застосовної* компетентностей, що обумовлено суттю цієї діяльності: володіння сучасними видами та засобами математичних розрахунків, в тому числі й з використанням систем комп'ютерної математики.

Дослідницька діяльність яку здійснюють студенти під час розв'язування ПОЗ полягає у здатності аргументовано доводити власну думку, висувати і перевіряти гіпотез, робити висновки. Вона є передумовою формування *операційно-алгоритмічної, застосовної та конструкторської компетентностей.*

Основні види діяльності студентів та професійно-спрямовані математичні компетентності



Таким чином, під час розв'язування ПОЗ на заняттях вищої математики у студентів технічних спеціальностей формуються математичні і професійно-спрямовані математичні компетентності (рис. 3), які є критеріями фундаментальної математичної підготовки.

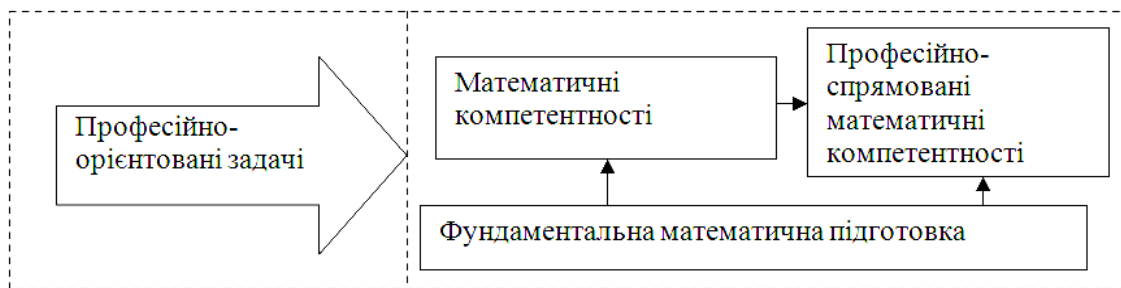


Рис. 3 Модель впровадження професійно-орієнтованих задач як засобу фундаментальної математичної підготовки

Висновки / Conclusions. Професійно-орієнтовані задачі є одним із типів задач, що формують професійно-спрямовані математичні компетентності. Професійно-орієнтованою задачею будемо (ПОЗ) розуміти таку задачу, зміст і постановка проблеми якої орієнтовані на вирішення певної проблемної ситуації професійної сфери, а розв'язок знаходять засобами навчального предмету. Зміст типів діяльності, яку виконують студенти у процесі розв'язання професійно-орієнтованих задач, є передумовою фундаментальної математичної підготовки майбутніх інженерів.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Alpers, B. A. (2013). Framework for Mathematics Curricula in Engineering Education. *A Report of the Mathematics Working Group*. Brussels: European Society for Engineering Education [in English].
2. Бевз, В. Г. (2007). *Історія математики як інтеграційна основа навчання предметів математичного циклу у фаховій підготовці майбутніх учителів*. (Автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Київ / Bevz, V. H. (2007) *Istoriia matematyky yak intehratsiina osnova navchannia predmetiv matematychnoho tsykladu u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv [History of Mathematics as an Integrative Basis for the Study of Subjects in the Mathematical Cycle in the Professional Training of the Future Teachers]*. Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
3. Балл, Г. А. (1990). *Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект*. Москва: Педагогика / Ball, G. A. (1990) *Teoriya uchebnykh zadach: psixologo-pedagogicheskij aspekt [Theory of Educational Problems: Psychological-Pedagogical Aspect]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].
4. Блажко, А. В., & Швець, В. О. (2017). Використання професійно орієнтованих завдань у навчанні хімії учнів ПТНЗ сільськогосподарського профілю. *Хімічна та екологічна освіта: стан та перспективи розвитку*. (с. 19–22). Вінниця: ТОВ «НіланЛТД» / Blazhko, A. V., & Shvets, V. O. (2017). *Vykorystannia profesiino oriientovanykh zavdan u navchanni khimii uchniv PTNZ silskohospodarskoho profiliiu. Khimichna ta ekolohichna osvita: stan ta perspektvyu rozvytku [Use of Professionally Oriented Tasks in the Teaching of Chemistry of Students of the Agricultural Agricultural Profile]*. (pp. 19–22). Vinnytsia: TOV «NilanLTD». [in Ukrainian].
5. Бондаренко, З., & Кирилашук, С. (2011). Формування професійних компетентностей майбутніх інженерів в процесі їх проектної діяльності на заняттях з вищої математики. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 3, 14–23. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu2011_3_4 (дата звернення 29.03.2019). Bondarenko, Z., & Kyrylashchuk, S. (2011). *Formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnikh inzheneriv v protsesi yikh proektnoi diialnosti na zaniattiakh z vyshchoi matematyky [Formation of Professional Competencies of the Future Engineers in the Process of their Project Activity in Higher Mathematics Classes]*. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskooho derzhavnoho pedahohichnoho univertsytetu*, 3, 14–23 Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu2011_3_4 (last accessed 29.03.2019). [in Ukrainian].

6. Власенко, К. В. (2010). *Вища математика для майбутніх інженерів*. Донецьк: Ноулідж / Vlasenko, K.V. (2010). *Vyshcha matematyka dlia maibutnikh inzheneriv [Higher Mathematics for Future Engineers]*. Donetsk: Noulidzh. [in Ukrainian].

7. Гриньов, Б. В., & Кириченко, І. К. (2008). *Аналітична геометрія*. Харків: Гімназія / Hrynov, B. V., & Kyrychenko, I. K. (2008). *Analitychna heometriia. [Analytical Geometry]*. Kharkiv: Himnaziia. [in Ukrainian].

8. Зайкин, Р. М. (2010). Использование информационных технологий в реализации принципа профессиональной направленности обучения математики при подготовке управленческих кадров. *Труды СГА*. (Вып. 11, с. 18–35). Москва: Изд-во СГУ / Zajkin, R. M. (2010). Ispol'zovanie informacionnykh tehnologij v realizacii principa professional'noj napravlenosti obucheniya matematiki pri podgotovke upravlencheskix kadrov [The Use of Information Technologies in the Implementation of the Principle of Professional Orientation of Teaching Mathematics in the Training of Managerial Personnel]. *Trudy SGA*. (Vol. 11, pp. 18–35). Moscow: Izd-vo SGU [in Russian].

9. Ключко, В. І. (2017). Формування математичних компетентностей студентів технічних ВНЗ. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*, 19 (26), 64–67. / Klochko, V. I. (2017). Formuvannia matematychnykh kompetentnostei studentiv tekhnichnykh VNZ [Formation of Mathematical Competencies of Students of Technical Universities]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova*, 19 (26), 64–67. [in Ukrainian].

10. Леонтьев, А. Н. (1984). *Проблема развития психики*. Москва: МГУ / Leont'ev, A. N. (1984). *Problema razvitiya psixiki [The Problem of Development of the Psyche]*. Moscow: MGU [in Russian].

11. Леонтьев, А. Н. (1983). *Избранные психологические произведения* (Т. 1). Москва: Педагогика / Leont'ev, A. N. (1983). *Izbrannye psixologicheskie proizvedeniya [Selected Psychological Works]*. (Vol. 1). Moscow: Pedagogika [in Russian].

12. Моторіна, В. Г. (1997). Основні професійні вміння сучасного вчителя математики та рівні їх формування в педвузі. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи* (Вип. 4, с. 83–87). Харків: ХДПУ / Motorina, V. H. (1997). *Osnovni profesiini vminnia suchasnoho vchytelia matematyky ta rivni yikh formuvannia v pedvuzi [The Basic Professional Skills of a Modern Mathematics Teacher and their Level of Formation in the School]*. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty* (Vol. 4, pp. 83–87). Kharkiv: KhDPU. [in Ukrainian].

13. Бортник, Г.Г., & Кичак, В.М. (Ред.). (2019). Освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів за спеціальностями 172 – Телекомунікації та радіотехніка, за спеціальністю 171 – Електроніка. Взято з <http://vntu.edu.ua/docs/2018/ra/2.pdf> (дата звернення 29.03.2019) / Bortnyk, H.H., & Kychak, V.M. (Eds.). (2019). *Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky bakalavriv za spetsialnostiamy 172 – Telekomunikatsii ta radiotekhnika, za spetsialnistiu 171 – Elektronika [Educational and Professional Program of Training Bachelors in Specialties 172 – Telecommunications and Radio Engineering, Specialty 171 – Electronics]*. Retrieved from <http://vntu.edu.ua/docs/2018/ra/2.pdf> (last accessed 29.03.2019) [in Ukrainian].

14. Давыдов, В.В., Запорожец, А.В., Ломов, Б.Ф. и др. (Ред.). (1983). *Психологический словарь*. Москва: Педагогика / Davydov, V.V., Zaporozhchec, A.V., Lomov, B.F., et al. (Eds.). (1983). *Psixologicheskij slovar' [Psychological Dictionary]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].

15. Раков, С. А. (2005). *Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій* (Дис. ... д-ра пед. наук). Харків / Rakov, S. A. (2005). *Formuvannia matematychnykh kompetentnostei uchytelia matematyky na osnovi doslidnytskoho pidkhodu u navchanni z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii [Formation of Mathematical Competencies of Teachers of Mathematics Based on a Research Approach in Teaching Using Information Technologies]*. Doctor's thesis. Kharkiv [in Ukrainian].

16. Федотова, Т. И. (2009). *Профессионально ориентированные задачи как содержательный компонент математической подготовки студентов технического вуза в условиях урвневой дифференциации* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Красноярск. / Fedotova, T. I. (2009). *Professional'no orientirovannye zadachi kak sodержatel'nyj komponent matematicheskoy podgotovki studentov tekhnicheskogo vuza v usloviyax urovnevoj differenciacii [Professionally Oriented Tasks as a Substantial Component of Mathematical Preparation of Students of Technical High School in Conditions of Level Differentiation]*. Extended abstract of Doctor's thesis. Krasnoyarsk [in Russian].

Дата надходження статті: «09» квітня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «20» травня 2019 р.

Коломієць Альона – доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

Kolomiets Alyona – assistant professor of higher mathematics department of Vinnytsa National Technical University, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Ключко Віталій – професор кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету, доктор педагогічних наук, професор

Klochko Vitaliy – professor of higher mathematics department of Vinnytsa National Technical University, doctor of pedagogical sciences, professor

Стахова Олена – викладач-методист Вінницького технічного коледжу, кандидат педагогічних наук

Stahova Olena – head teacher of Vinnytsia Technical College, candidate of pedagogical sciences

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Коломієць, А., Ключко, В., & Стахова, О. (2019). Професійно-орієнтовані задачі як компонент фундаментальної математичної підготовки студентів технічних університетів та коледжів. *Педагогічний дискурс*, 26, 85–93.

Kolomiets, A., Klochko, V., & Stahova, O. (2019). Professionally-Oriented Tasks as a Component of Fundamental Mathematical Training of Students of Technical Universities and Colleges. *Pedagogical Discourse*, 26, 85–93.

УДК 377: 378 (495)

UDC 377: 378 (495)

DOI: 10.31475/ped.dys.2019.26.14

ВІРА ВИХРУШЧ,

*доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Львів, Національний університет «Львівська політехніка»,
вул. Степана Бандери, 12)*

VIRA VYKHRUSHCH,

*doctor of pedagogical sciences, professor
(Ukraine, Lviv, National University «Lviv Polytechnic»,
Stepan Bandera str., 12)*

ORCID: 0000-0003-3469-2343

Організація та управління системою освіти у Грецькій республіці

Organization and Education System Management in the Hellenic Republic

У статті здійснено аналіз сучасного стану організації та управління системою освіти у Грецькій Республіці. Встановлено, що грецька система освіти залишається досить централізованою системою, оскільки основні компетенції щодо освітньої політики та управління централізовані під відповідальністю Міністра освіти, досліджень та релігій. Проаналізовано основні напрями освітньої політики Греції. Висвітлено найважливіші питання щодо організації і управління в галузі освіти на різних її ланках та науки у Греції. Розкрито зміст професійної підготовки, зокрема, педагогічної, та навчання дорослих у Греції. Система вищої освіти Греції виключно державної форми власності та децентралізована. З'ясовано, що призначення та працевлаштування учителів ґрунтуються виключно на рейтингових списках. Враховуються також академічні кваліфікації, соціальні критерії та фактична попередня педагогічна служба.

Ключові слова: *грецька система освіти, децентралізація, управління освітою Греції, загальна освіта Греції, дошкільна освіта Греції, вища освіта Греції, педагогічна освіта, підвищення кваліфікації.*

In the process of scientific research, it has been established that the Greek education system remains a highly centralized system, since the main competences for educational policy and management are centralized under the responsibility of the Minister of Education, Research and Religion. The main directions of educational policy of Greece have been analyzed. The most important questions about the organization and management of education in various branches and sciences in Greece have been highlighted. The contents of vocational training, in particular pedagogical, and adult education in Greece have been revealed. The Greek higher education system is purely state-owned and decentralized. It has been found that the purpose / employment of teachers is based solely on rating lists. Account is also taken of academic qualifications, social criteria and the actual preliminary pedagogical service. It is determined that the general requirements for the selection of persons to receive a pedagogical education are the citizenship of the Hellenic Republic; good knowledge of the Greek language; moral purity accordingly, the specific requirements for the selection of persons to receive a pedagogical education are full secondary education; entrance exams. The prospect of further scientific research in this area may be the study of the organizational and pedagogical basis for the professional training of the future teachers at the faculties of education of the universities of the Hellenic Republic.

Key words: *Greek education system, decentralization, Greek education management, general education of Greece, pre-school education of Greece, higher education of Greece, pedagogical education, advanced training.*

Вступ / Introduction. *За всіх проявів і обставин розвитку людства освіта була і залишається однією із найважливіших і найскладніших умов прогресивного розвитку суспільства, підготовки громадян до життя, їх соціалізації, залучення до духовних надбань людства. Сьогодні оптимізація управління національною системою освіти, удосконалення матеріально-технічної бази, поліпшення якості викладання і підвищення конкурентоспроможності випускників залишаються актуальними проблемами, над вирішенням яких продовжують працювати педагоги, вчені і державні діячі (Короткова Ю., 2013).*

Натомість впродовж останніх трьох років сфера освіти в Греції постраждала від впровадження жорстких заходів, у тому числі, скорочення державних видатків на освіту на 33 % (2009–2012 рр.) і ще додатково на 47 % до 2016 р., а також зниження заробітної плати учителів, яке для учителів-початківців сягнуло 45 %. Крім того, кількість постійно працюючих учителів було скорочено на 12 %.

Відбулося закриття шкіл, ліквідація структур з підтримки освіти, до кінця навчального року було втрачено 32 тис. навчальних годин на тиждень через брак учителів. Цього року, на Великдень, коли школи були закриті, уряд Греції схвалив ще більш драконівські заходи:

- звільнення 10 тис. помічників учителів станом на вересень;
- обов'язкові переведення постійно працюючих учителів по всій країні;
- збільшення навчального навантаження на 2-5 годин, в результаті чого значна кількість учителів стане зайвою і, тому, підлягає звільненню;
- подальше закриття і злиття шкіл та збільшення числа учнів у класі.

Федерація учителів середніх шкіл Греції (ФВСШГ) двічі зверталася до грецького уряду із закликом до відкритого діалогу, як до, так і після голосування пакету заходів. ФВСШГ попросила призупинити впровадження цих заходів до проведення суспільного діалогу і закликала міністра освіти дати публічне зобов'язання припинити звільнення. Досі уряд відмовлявся брати участь у будь-якому діалозі із учителями.

В 2010 р. уряд Греції оголосив про початок радикальних реформ в галузі освіти, покликаних сприяти відкритості та інтернаціоналізації вищих навчальних закладів, розширити можливості учнівського та студентського самоврядування. Крім того, до навчального 2013–2014 р. планувалося відкрити перші школи продовженого дня і онлайн-школи.

Мета та завдання / Aims and tasks – аналіз сучасного стану організації та управління системою освіти у Грецькій Республіці, підготовки педагогічних кадрів.

Завдання дослідження:

- проаналізувати основні напрями освітньої політики Греції;
- висвітлити найважливіші питання щодо організації і управління в галузі освіти на різних її ланках та науки у Греції;
- розкрити зміст професійної підготовки, зокрема, педагогічної, та навчання дорослих у Греції.

Методи / Methods – контент-аналіз; порівняльно-історичний аналіз.

Результати / Results. Питаннями реалізації освітньої політики в Греції займалися Н. Георгіадес, А. Гіамурідіс, Д. Зачос, Н. Патініотіс, Кр. Сиріопулу-Деллі. В полі зору їхньої уваги, насамперед, опинялися питання, пов'язані із соціальними-економічними аспектами формування освітньої політики Греції на сучасному етапі.

В умовах реалізації стратегії європейської інтеграції Греції країна здійснила широкомасштабну реформу системи освіти, внаслідок якої була створена система державних установ, навчання в яких є безкоштовним. Реалізація даної політики в Греції пов'язується, насамперед, із соціалістичним урядом на чолі з А. Папандреу, який уже здійснив освітню реформу у 80-ті рр. ХХ ст.

Проблема організації та управління системою освіти в Греції ще не стала предметом цілісного наукового дослідження провідних вітчизняних учених. Окремі аспекти проблеми наукового пошуку вивчалися науковцями О. Проценко (вивчення системи післядипломної педагогічної освіти в Греції), Ю. Коротковою (професійна підготовка вчителя початкових класів у сучасній Греції), Н. Постригач (професійний розвиток вчителів у Грецькій республіці), С. Сапожниковим (функціонування системи вищої освіти Грецької Республіки як країни-члена Чорноморського Економічного Співтовариства) та ін.

На думку Ю. Короткової, пошук шляхів розв'язання сучасних проблем пов'язаний із критичним вивченням минулого і своєї, і зарубіжних країн. Із цього приводу корисним може стати досвід Греції, яка після входження в 1981 р. до Євросоюзу приділяє особливу увагу проблемам навчання іноземних мов (Короткова Ю., 2010).

Оскільки «...глобальний характер проблем зумовлює потребу спільного пошуку країнами шляхів їх розв'язання, тому порівняльні дослідження набувають особливої значущості» (Кучеренко Д., Мартинюк О., 2011).

Обговорення / Discussion. Греція посідає особливе місце у світовому освітньому просторі і саме завдяки своєму специфічному економічному та політичному розвитку у галузі освіти становить суттєвий інтерес для дослідників. За своїм географічним положенням Грецька Республіка розташована у Південно-Східній Європі. Загальна площа країни складає 131,9 кв. км. Населення – 10,4 млн. осіб. Державна мова – грецька. Столиця – Афіни. Міське населення – 65 %. Глава держави – президент. Вищим законодавчим органом влади є однопалатний парламент. За економічними характеристиками Греція належить до

середньорозвинених країн. Провідні галузі економіки – сільське господарство, легка і гірничовидобувна промисловість. Високою є зайнятість населення у невиробничій сфері (50 % ВНД). ВНД на душу населення складає 6000 \$ (Гратволь Д., Соколовська Н., 2012).

Грецька система освіти залишається доволі централізованою системою, оскільки основні компетенції щодо освітньої політики та управління централізовані під відповідальністю Міністра освіти, досліджень та релігій. Національний та Соціальний Діалог для Освіти (*The National and Social Dialogue for Education*) веде обговорення щодо запровадження Національного плану розвитку освіти (а *National Plan for the Development of Education*), який принесе радикальні зміни на усіх рівнях освіти. Водночас проводяться додаткові зустрічі між Комітетом з питань культури та освіти (*the Committee on Cultural and Educational Affairs*), Комітетом з питань діалогу (*the Dialogue Committee*), Національною радою з питань освіти (*the National Council for Education, ESYP*) та Інститутом освітньої політики (*the Institute of Educational Policy, IEP*). Національна рада з питань освіти (*ESYP*) є дорадчим органом при Міністерстві освіти, науки і релігій з питань планування освіти та основних проблем освітньої політики.

Внаслідок такої політики Міністерству освіти та релігії Греції вдалося збільшити відсоток тих, хто має диплом про закінчену середню освіту з 70,7 % у 1993 р. до 81 % від загальної кількості молоді віком від 20 до 24 років у 2006 р. Греція за даним показником випереджує більшість країн Європейського Союзу. 86,6 % жінок від загальної кількості осіб жіночої статі віком від 20 до 24 років спромоглися отримати диплом про середню освіту. Цей показник збільшився з 1993 р. на 11,7 %. 75,5 % чоловіків віком від 20 до 14 років, які мали закінчену середню освіту в 2006 р., є кращим результатом за Португалію (40,8 %), Італію (71,7 %), ЄС-15 (70,1 %), ЄС-25 (74,8 %).

Інститут освітньої політики (*IEP*) був заснований у 2011 р. відповідно до Закону 3966/2011, є приватною юридичною установою і функціонує під наглядом Міністра освіти, науки і релігій. Він діє в інтересах суспільства як науковий координаційний орган, який надає підтримку Міністерству освіти. Його основними завданнями є наукові дослідження та аналіз на рівні початкової та середньої освіти, перехід від середньої до вищої освіти та постійне технічне забезпечення у плануванні та реалізації освітньої політики у цій сфері. Інститут функціонує в рамках, забезпечених Національним та Соціальним Діалогом для Освіти як консультант з питань освіти для усіх трьох органів, що складають Діалог (Комітет з питань діалогу, Комітет з питань культури і освіти, Національна рада з питань освіти).

Щодо шкільної освіти, керівництво та управління на центральному, регіональному та місцевому рівнях відповідно розробляються: 1) Міністерством освіти, науки та релігій (центральний рівень); 2) регіональними управліннями освіти (регіональний рівень); 3) управліннями початкової освіти та управліннями середньої освіти (рівень префектури); 4) шкільними підрозділами (Міжнародний відділ ЦК Профспілки..., 2013).

Найважливіші питання щодо організації та управління в галузі освіти та науки вирішуються Міністерством освіти, неперервної освіти і релігії Греції, Генеральним секретаріатом з досліджень і технологій, спеціальним парламентським Комітетом з науки і технологій. Міністерство освіти, неперервної освіти і релігії Греції – одне з найстаріших міністерств Греції. Крім системи закладів початкової й середньої освіти, вищих навчальних закладів, системи науково-дослідних установ, у підпорядкуванні міністерства перебуває і Афінівська академія. Політику міністерства спрямовано на реформування вищої освіти і вдосконалення організації науково-дослідної діяльності. Пріоритетним напрямом діяльності міністерства оголошено призупинення відтоку науковців з Греції і повернення емігрантів на батьківщину (згідно даних міністерства, близько 3500–4000 грецьких науковців працюють у закордонних університетах і дослідних центрах). Для цього міністерство готове фінансувати їхні науково-дослідні розробки. Крім того, у країні створюється фонд інноваційних ідей молодих грецьких учених (Березовський О., 2012).

На сьогодні в Греції приділяється значна увага питанням організації та забезпечення дошкільної освіти. Відповідно до потреб громадян функціонують різні типи дошкільних навчальних закладів (звичайні, із подовженим днем, ясла, спеціальні), які спрямовані передусім на забезпечення гармонійного психічного розвитку дитини, збереження її фізичного здоров'я, виховання щасливої пристосованої до життя особистості, здатної відповідати на усі життєві виклики (Короткова Ю., 2008).

У сучасній освітній системі Грецької Республіки дошкільна підготовка триває переважно упродовж двох років – для дітей вікової групи від 4 років до 6-ти років або для дітей віком від 3,5 років до 5,5 років. Цей рівень освіти не є обов'язковим. Станом на 90-ті рр. ХХ ст. (зокрема, у 1993 – 1994 н.р.) дошкільне навчання і виховання у державному секторі забезпечували майже 5,5 тис. дошкільних установ (*Nursery school – Nipiagogia*), у приватному секторі – 135.

Початкова – дошкільна освіта проводиться за останні два роки дитячого садочку. Це і навчання поведінці у колективі, і психологічна адаптація до школи, і отримання базових навичок читання та письма.

Наступний рівень – базова освіта у школі. Вона є обов'язковою і поділяється на початкову школу (6-12 років), гімназію (12-15 років) та ліцей (15-18 років).

Дошкільні установи функціонують або незалежно, або у структурі початкової школи. Задекларований Конституцією дев'ятирічний обов'язковий цикл навчання охоплює два освітніх рівні: перший рівень – шестирічна початкова школа (*Primary school – Dimotiko Scholio*); другий рівень – трирічна гімназія різних типів як перший ступінь середньої освіти (*Gymnasium – Gymnasio – Lower secondary School, Lower secondary education*). Ці етапи обов'язкового навчання поширюються на усіх дітей віком від 5,5 років або 6-ти років до 15 років. Обов'язкове навчання у початковій школі починається у віковій групі з 5,5 років або 6-ти років і продовжується до 11,5 років або 12 років. Обов'язкове навчання у середній школі першого ступеня – гімназіях різного типу – починається у дітей віком від 11,5 або 12-ти років і триває, поки їм виповнюється 14,5 або 15 років (Сапожников С., 2011).

Найкращими школами Греції вважають «Коледжі Святого Лаврентія» (навчання за британською системою), «*Campion School*» (одна з перших міжнародних шкіл), «*Moraitis School*» (викладання англійською мовою частини навчальних предметів, додаткові навчальні дисципліни, фітнес-програма).

Наступний етап середньої освіти – школи необов'язкового вищого середнього навчання – ліцей різних типів. До вищої освіти готують кілька видів ліцеїв: загальні, технічно-професійні, полівалентні. Найбільший контингент мають загальні ліцеї, у яких диференціація передбачена лише у випускному класі. Чимало учнів відвідують поза школою приватні підготовчі заклади для підвищення своїх шансів на конкурсних іспитах. Складають їх приблизно половина ліцеїстів. Навчання у ліцеї ведеться у теоретичному, практичному і технологічному напрямках, триває 3 роки і обов'язкове для бажаючих отримати вищу освіту.

Діти, які досягли 14 років і не мають можливості навчатися у ліцеї, можуть вступити до вечірніх шкіл або профтехучилища.

Щоб мати право на відвідування вечірньої школи (гімназії, ліцею або профтехучилища), потрібно довести свою зайнятість впродовж усього дня, наприклад, надати довідку від роботодавця. Заняття проводяться з 18:30 до 22:00. Оскільки заняття коротше, навчання у вечірній школі триває не 3, а 4 роки. Крім того, у Греції є вечірні школи, де додатково до загальноосвітніх предметів викладають спеціальні. Через 2 роки учні таких шкіл можуть вступити до професійно-технічного училища.

Понад чверть дітей навчається у двохрічних профшколах, які скеровують свій контингент до системи учнівства. Перехід у вищу освіту, де бракує місць усім бажаючим, висококонкурсний, а перебіг та умови іспитів постійно змінюються. Проводяться вони одночасно і централізовано під контролем Міносвіти принаймні з 4 предметів. В цілому цикли середньої освіти розраховані на шість років навчання, які починаються для учнів віком від 11,5 або 12 років і завершуються у 17,5 або 18 років. Вищий трирічний ступінь середньої освіти (*Upper secondary education*) як післяобов'язкова середня освіта (*Post-compulsory secondary education*) включає переважно такі різні типи ліцеїв (*Lykeio*), як загальноосвітній ліцей (*The General lyceum – General secondary education – Geniko Lykeio; Jykeio– GEL*), технічний професійний ліцей (*The Technical and Vocational lyceum – Tecniko – Epagelmatiko Lykeio – TEL*), багатогалузевий ліцей, що поєднує загальну і технічну освіту, вперше створений у 1984 р. (*The Comprehensive lyceum – Enaio Polykladiko Lykeio– EPL*), класичний ліцей (*The Classical Lykeio*); церковний (релігійний) ліцей – лише для хлопчиків (*The Ecclesiastical Lykeio*), музичний ліцей (*The Music Lykeio*), спортивний ліцей (*Lykeio Sports Departments*). До цього вищого необов'язкового ступеня середньої освіти належать також технічні професійні школи (*The Technical – Vocational School – TES*) із дворічним курсом денного навчання й трирічним курсом вечірнього навчання. Вища школа Греції суто державна (приватні вищі навчальні заклади заборонені Конституцією) (Сапожников С., 2011).

Для тих, хто отримав середню освіту і вирішив працювати, існує можливість вдосконалювати свої знання у програмі *ISKED-4*. Вона передбачає опанування більш складних технічних та професійних програм для учителів початкових і середніх шкіл, медичних працівників, а також маркетингові та комерційні тренінги для зацікавлених. Таке навчання не розглядається як університетське і переважно спрямоване на вироблення практичних знань та навичок. Певною мірою в Україні його можна порівняти із програмами післядипломної освіти або курсами підвищення кваліфікації. Для Греції це навчання до цього часу не стало всеохоплюючим, оскільки значна частина тих, хто отримав диплом про закінчену вищу освіту, іде навчатися до університету, а ті, хто вирішив працювати, цілком задоволені рівнем своїх знань. Внаслідок цього менше 30 %

молоді віком від 15 до 24 років беруть участь у програмі *ISKED-4* (Eurostat regional yearbook, 2007). При цьому середні показники по Європейському Союзу становлять 40–45 % відповідно.

Система вищої освіти Греції децентралізована. Вища освіта містить два сектори: університетський та професійно-технічний. Конституція Греції надає університетам повну автономію та академічну свободу. Протягом останніх десяти років у Греції збільшилася кількість студентів вищих навчальних закладів з 42 тис. студентів до 83 тис. студентів) (Eurostat regional yearbook, 2007). 6 державних університетів Греції були відзначені американським рейтингом *QS University Rankings*.

Плани грецького уряду створити приватні платні навчальні заклади наштовхується на опір з боку учнів середніх шкіл, вищих навчальних закладів. Крім того, це питання розвело по обидва боки барикад політичні партії та громадські організації країни. Так, зокрема, за їх створення і збереження виступає Комуністична партія Греції (ККЕ) та анархістські і антиглобалістські осередки. За доповнення державних навчальних закладів приватними виступає партія Нова демократія (НД), яка ще у 2001 р. запропонувала законодавчо дозволити створення приватних навчальних закладів. Прийшовши до влади у 2004 р., лідер НД К. Караманліс запропонував програму реформ сфери освіти, яка б передбачала офіційне визнання статусу приватних університетів. Компромісну позицію зайняв Всегрецький соціалістичний рух (ПАСОК), який у 2006 р. погодився на створення приватних університетів із збереженням пріоритету державних вищих навчальних закладів. В реальності приватні ВНЗ функціонують у Греції незважаючи на офіційну заборону у Конституції. Держава не визнає їх статус і не надає ліцензії на навчання, але в основному такі заклади діють як представництва та філіали закордонних ВНЗ. Спроби запровадження змін характеру навчання призвели до того, що, починаючи з 2006 р., в Греції постійно відбуваються мітинги та демонстрації протесту школярів та студентів. До цього часу питання так і не знайшло свого вирішення, і, на думку автора, у короткотерміновій перспективі розв'язане не буде.

Важливу роль у професійній підготовці та навчання дорослих впродовж життя відіграє здійснення політики лінгвістичного різноманіття, основне завдання якої передбачає стимулювати європейців до володіння як мінімум двома мовами, крім рідної. Практична сторона даного процесу на рівні держави Греції передбачає фінансування окремих прикладних проектів через університетські програми *Сократ*, *ERASMUS*, *Leonardo da Vinci* та спрямована на вивчення іноземних мов в процесі професійного навчання. На період 2007–2013 рр. усі ці програми були об'єднані у Програму навчання впродовж життя (*LLP*), яка повинна сприяти обміну досвідом, кооперації та інтеграції між національними системами освіти. *LLP*, в свою чергу, базується на таких рівнях:

1. *Comenius* охоплює початкову та середню освіту;
2. *ERASMUS* передбачає вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах, спрямоване на покращення якості освіти в Європейському Союзі, розвиток полікультурного діалогу через освітню кооперацію із третіми країнами, на пропаганду європейської системи вищої освіти в світі;
3. *Leonardo da Vinci* програма опанування іноземними мовами працівниками підприємств та установ;
4. *Grundtvig* розрахована на навчання дорослих людей поза межами освітніх установ та підприємств.

Одним із найкращих університетів Греції є Університет Аристотеля у Салоніках – *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*. Це один із найсильніших у освітньому плані мультикультурних навчальних закладів Балканського регіону. Вищий навчальний заклад входить до академічного рейтингу кращих університетів і користується популярністю серед абітурієнтів завдяки кваліфікованому викладацькому складу і широкому вибору спеціалізацій, серед яких особливим попитом користуються машинобудування, цивільне будівництво, соціологія, археологія та педагогіка.

Загальні вимоги до відбору осіб для отримання педагогічної освіти у Греції – це громадянство Грецької Республіки, добре знання грецької мови, моральна чистота (відсутність у картках поліції тощо). Специфічними вимогами до відбору осіб для отримання педагогічної освіти є повна середня освіта, вступні іспити (Постригач Н., 2012).

У Греції, як і в будь-якій іншій країні ЄС, основні питання, що стосуються учителів і викладацького складу усіх освітніх рівнів, узагальнюються таким чином: базова педагогічна освіта, умови служби та працевлаштування, неперервний професійний розвиток. Базова підготовка для учителів початкової та середньої освіти підпадає під вищу університетську освіту або технологічний сектор, тоді як усі педагоги початкової освіти, включаючи дошкільну та початкову шкільну освіту, а також учителі середньої школи, мають, принаймні, ступінь першого циклу.

Що стосується умов служби та працевлаштування, то на початок 2010–2011 н.р. набрав чинності Закон 3848/2010, що передбачає набуття педагогічного та викладацького атестату для викладачів зазначених вище рівнів. Водночас, він запроваджує нову постійну та об'єктивну процедуру призначення на посаду. Закон також визначає як необхідну умову призначення на посаду постійних учителів або учителів на заміну за строковим трудовим договором, що регулюється приватним законом, коли існують вакантні посади для заміщення, їх успішною участю у експертизі Вищої Ради з відбору цивільного персоналу (*the Supreme Council for Civil Personnel Selection, ASEP*).

Зокрема, призначення/працевлаштування учителів ґрунтуються виключно на рейтингових списках, включаючи імена тих, хто успішно взяв участь у вищезгаданому іспиті. Академічні кваліфікації, соціальні критерії та фактична попередня педагогічна служба беруться до уваги. У контексті зазначеного закону питання, що стосуються умов служби / розвитку учителів, такі як трансфери або відрядження, а також відбір учителів початкової та середньої освіти, переглядаються, а акцент робиться на проблемах, що стосуються не тільки освіти та оцінки викладацького складу, але й самооцінювання / оцінки школи.

В Греції не існує університетського факультету або відділення із єдиною метою надання загальнопедагогічної освіти для академічного – викладацького складу. Проте науковий ступінь доктора філософії, а також актуальність докторської дисертації або науково-дослідної роботи кандидатів у когнітивному полі оголошеної посади складають формальні кваліфікації, необхідні кандидатам для здійснення викладацької або науково-дослідної роботи у ЗВО (*Higher Education Institution, HEIs*), які створюють університети та Інституції технологічної освіти навчання (*Technological Education Institutions, TEIs*). Закон 4009/2011 стосується, зокрема, питань призначення та підвищення кваліфікації академічно-педагогічного персоналу. Згідно із зазначеним законом, викладачі та наукові співробітники належать до таких рангів: професорів, професорів-замісників (*substitute professors*), доцентів (*assistant professors*) та викладачів. На додаток до трьох вищезгаданих категорій академічного персоналу, існує також нова категорія – ад'юнкт-професори, працевлаштовані установами на умовах строкового контракту, що регулюється приватним правом, тривалістю від одного до трьох академічних років і підлягають поновленню на посаді без перевищення загалом п'яти академічних років.

Тренери для дорослих, а також працівники інших рівнів отримують початкову освіту в ЗВО, тоді як з 1 по 9 жовтня 2013 р. вони повинні підтвердити свої освітні здібності (Закон 4115/2013). Після того, як їхні освітні здібності визнані та засвідчені Національною організацією із сертифікації кваліфікацій та професійної орієнтації (*the National Organization for the Certification of Qualifications & Vocational Guidance, EOPPEP*), тренери для дорослих реєструються у Реєстрі тренерів (*the Trainers Register*). «Фонд для молоді та навчання впродовж життя» забезпечує усі необхідні заходи для професійної освіти та неперервної професійної підготовки своїх працівників, до складу якої входять педагоги дорослих (*Adult Educators*) (Трубавіна І., 2017).

У свою чергу О. Проценко проаналізовано основні моделі й організаційні форми системи післядипломної педагогічної освіти у Греції (пропедевтичне, періодичне, спеціальне підвищення кваліфікації, перепідготовка), розглянуто умови їхньої реалізації у вищих навчальних закладах і закладах післядипломної педагогічної освіти країни, форми післядипломної педагогічної освіти (пропедевтична та соціальна підготовка, періодичне підвищення кваліфікації, перепідготовка) (Сисоева С., Кристопчук Т., 2012).

У системі неперервної педагогічної освіти Грецької республіки використовується системний підхід до організації професійного розвитку учителів загальноосвітніх шкіл на основі перебудови суті та оптимізації методів, форм й моделей навчання завдяки інтеграції елементів практичної діяльності у навчальні програми професійного розвитку та формування неперервної педагогічної освіти як органічно цілісної, оптимальної та динамічної системи. Проведене О. Проценко дослідження дозволило визначити основні аспекти та особливості професійного розвитку учителя у Греції. Шляхи кар'єри учителів передбачаються різні етапи, де просування від одного етапу до іншого пов'язано із професійним розвитком. У навчальній програмі підготовки учителів присутній європейський вимір, що свідчить про переваги проектної роботи на європейському рівні. Обізнаність й навички грецького учителя у сфері ІКТ є основною умовою його успішного професійного розвитку (Локшина О., 2009).

Обговорення / Discussion. Одним із доказів необхідності проведення освітньої реформи, спрямованої на досягнення більшої фінансової незалежності та ефективності навчальних закладів, на думку влади, є неспроможність держави забезпечити необхідний рівень витрат на освіту відповідно до норм Європейського Союзу. Аналіз динаміки витрат на сферу освіти в Греції впродовж 2000–2006 рр. (більш пізніх досліджень у даній сфері Євростат не подає) засвідчує їх поступове збільшення з 3,7 % до 4,5 % ВВП країни (Europe in figures, 2007). Однак цей показник

нижче середньоєвропейського рівня, який в 2005 р. дорівнював 5,4 %. Більш того, його не можна порівняти навіть із Португалією, де загальні витрати на освіту склали 5,3 %. Найбільше ж витрачають на освіту датчани (7,22 % ВВП країни), кіпріоти (7,04 % ВВП країни) та шведи (6,68 % ВВП країни). Фактично сфері освіти не вистачає приватних інвестицій, які б могли зняти фінансовий тягар з держави. Так, в 2005 р. витрати приватного сектору на освіту не перевищили 0,2 % ВВП Греції (Key figures on Europe, 2008).

Системі освіти Греції бракує близько двох тисяч учителів. У віддалених від столиці регіонах, наприклад, на островах, не вистачає учителів навіть з основних предметів – грецької, фізики, хімії та математики.

Система позашкільної освіти у формі репетиторства є наслідком того, що упродовж звичайного навчального процесу в учнів практично немає серйозних іспитів. Насправді складним є лише випускний іспит. Школярі змушені зубрити матеріал останніх класів за допомогою платних викладачів. У так званих «репетиторських школах» працюють учителі, які не змогли працевлаштуватися у державній школі. Одним не вистачає досвіду через те, що, наприклад, багато років вони працювали на віддаленому острові, іншим – зв'язків. У Греції от уже багато десятиліть поруч із «гінговою економікою» панує і свого роду «гінгова освіта».

Учителі отримують нині на 40 % менше коштів, ніж раніше: початкова учительська зарплата зараз складає вже не одну тисячу євро, а лише 629 євро. Максимально грецький учитель може заробити 1,5 тис. євро.

Витрати на освіту скоротилися більше, ніж на половину, такою є політика трійки (кредиторів у складі Міжнародного валютного фонду, Європейського центробанку та Єврокомісії).

Чиновник-управлінець зовсім не зацікавлений у побудові ефективної системи освіти, тому у майбутньому «кумівство» гальмуватиме прогрес освіти у Греції.

Висновки / Conclusions. Отже, в процесі наукового пошуку встановлено, що грецька система освіти залишається достатньо централізованою системою, оскільки основні компетенції щодо освітньої політики та управління централізовані під відповідальністю Міністра освіти, досліджень та релігій.

Кризові явища у системі освіти Греції мають об'єктивний характер і обумовлюють її якість на усіх її рівнях.

Система вищої освіти Греції виключно державної форми власності та децентралізована.

З'ясовано, що призначення / працевлаштування учителів ґрунтується виключно на рейтингових списках. Враховуються також академічні кваліфікації, соціальні критерії та фактична попередня педагогічна служба.

Визначено, що загальними вимогами до відбору осіб для отримання педагогічної освіти є громадянство Грецької Республіки, добре знання грецької мови, моральна чистота. Відповідно, специфічними вимогами до відбору осіб для отримання педагогічної освіти є повна середня освіта; вступні іспити.

Перспективою подальших наукових розвідок у даному напрямі може стати вивчення організаційно-педагогічних засад професійної підготовки майбутніх учителів на факультетах освіти університетів Грецької Республіки.

Список використаних джерел / References:

1. Березовський, О. (2012). Грецька Республіка: Організація науки і наукових досліджень у сучасній Греції. *Шляхи розвитку української науки*, 11(90), 86–95. Взято з http://www.nas.gov.ua/siaz/Ways_of_development_of_Ukrainian_science/Issues1/1212.11.pdf (дата звернення 4.03.2019) / Berezovskyi, O. (2012). Hretska Respublika: Orhanizatsiia nauky i naukovykh doslidzhen u suchasni Hretsii [*Hellenic Republic: Organization of Science and Research in Contemporary Greece*]. *Shliakhy rozvytku ukrainskoi nauky*, 11(90), 86–95. Retrieved from http://www.nas.gov.ua/siaz/Ways_of_development_of_Ukrainian_science/Issues1/1212.11.pdf (last accessed 04.03.2019) [in Ukrainian].

2. Гратволь, Д., & Соколовська, Н. (2012, 28 грудня). Греція: лихо настає і у освіті. Взято з <https://p.dw.com/p/179Zz> (дата звернення 15.03.2019) / Gratvol, D., & Sokolovska, N. (2012, December 22). Hretsii: lykho nastaie i u osviti [*Greece: Disaster Occurs in Education*]. Retrieved from <https://p.dw.com/p/179Zz> (last accessed 15.03.2019) [in Ukrainian].

3. Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер / Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].

4. Короткова, Ю. М. (2008). *Професійна підготовка вчителя початкових класів у сучасній Греції*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Харків / Korotkova, Yu. M. (2008). *Profesiina pidhotovka vchytelia pochatkovykh klasiv u suchasni Hretsii [Professional Training of Elementary School Teachers in Modern Greece]*. Extended abstract of Candidate's thesis. Kharkiv [in Ukrainian].

5. Короткова, Ю. М. (2010). Організація та забезпечення дошкільної освіти в Греції. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 4(39), 126–137 / Korotkova, Yu. M. (2010). Orhanizatsiia ta

zabezpechennia doshkilnoi osvity v Hretsii [Organization and Provision of Preschool Education in Greece]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, 4(39). 126–137 [in Ukrainian].

6. Короткова, Ю. М. (2013). Мовна політика та іншомовна освіта в Греції другої половини ХХ століття. *Освіта та педагогічна наука*, 3(158), 49–55 / Korotkova, Yu. M. (2013). Movna polityka ta inshomovna osvita v Hretsii druhoi polovyny XX stolittia [Language Policy and Foreign Language Education in Greece in the Second Half of the Twentieth Century]. *Osvita ta pedahohichna nauka*, 3(158). 49–55 [in Ukrainian].

7. Кучеренко, Д. Г., & Мартинюк, О. В. (2011). *Стратегії розвитку освітніх систем країн світу* [Моногр.]. Київ: ІПК ДЗСУ. / Kucherenko, D. H., & Martyniuk, O. V. (2011). *Stratēhii rozvytku osvītnikh system krain svitu* [Strategies for the Development of Educational Systems of Countries of the World]. [Monograph]. Kyiv: IPK DZSU [in Ukrainian].

8. Локшина, О. І. (2009). *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)* [Моногр.]. Київ: Богданова А. М. / Lokshyna, O. I. (2009). *Zmist shkylnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna XX – pochatok XXI st.)* [Table of Contents of School Education in the Countries of the European Union: Theory and Practice (Second Half of the XX – Beginning of the XXI Century)]. [Monograph]. Kyiv: Bohdanova A. M. [in Ukrainian].

9. Постригач, Н. О. (2012). Професійний розвиток учителів Грецької Республіки: сучасний стан та проблеми. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 4, 46–53 / Postryhach, N. O. (2012). Profesiyni rozvytok uchytelev Hretskoi Respubliki: suchasnyi stan ta problemy [Professional Development of Teachers of the Hellenic Republic: Current State and Problems]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyu systemamy*, 4, 46–53 [in Ukrainian].

10. Сапожников, С. В. (2011). Функціонування системи вищої освіти Грецької Республіки як країни-члена Чорноморського Економічного Співтовариств. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 35, 158–164 / Sapozhnykov, S. V. (2011). Funktsionuvannia systemy vyshchoi osvity Hretskoi Respubliki yak krainy-chlena Chornomorskoho Ekonomichnoho Spivtovarystv [Functioning of the Higher Education System of the Hellenic Republic as a Member of the Black Sea Economic Community]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty*, 35, 158–164 [in Ukrainian].

11. Сисоева, С. О., & Кристопчук, Т. Є. (2012). *Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика*. Рівне: Овід. / Sysoieva, S. O., & Krystopchuk, T. Ye. (2012). *Osvitni systemy krain Yevropeiskoho Soiuzu: zahalna kharakterystyka* [Educational Systems of the Countries of the European Union: General Characteristics]. Rivne: Ovid [in Ukrainian].

12. Міжнародний відділ ЦК Профспілки працівників освіти і науки України. (2013. 17 липня). Система освіти Греції знаходиться на межі краху. Взято з <https://pon.org.ua/international/2468-sistema-osviti-v-igreciyi-znachoditsya-na-mezhi.html> (дата звернення 13.03.2018) / Mizhnarodnyi viddil TsK Profspilky pratsivnykiv osvity i nauky Ukrainy. (2013. July 17). *Systema osvity Hretsii znakhodytsia na mezhi krakhu* [Greek Education System is on the Brink of Collapse]. Retrieved from <https://pon.org.ua/international/2468-sistema-osviti-v-igreciyi-znachoditsya-na-mezhi.html> (last accessed 13.03.2018) [in Ukrainian].

13. Трубавіна, І. (2017). Формування готовності викладачів університетів до роботи в післядипломній педагогічній освіті. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 5(1). 151–159. Взято з <http://pptma.dn.ua/files/2017/5-1/14.%20Trubavina%20s.151-159.pdf> (дата звернення 23.05.2018) / Trubavina, I. (2017). Formuvannia hotovnosti vykladachiv universytetiv do roboty v pislidyplomnii pedahohichnii osviti [Formation of the Readiness of University Teachers to Work in Postgraduate Pedagogical Education]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, 5(1). 151–159. Retrieved from <http://pptma.dn.ua/files/2017/5-1/14.%20Trubavina%20s.151-159.pdf> (last accessed 23.05.2018) [in Ukrainian].

14. Greece: Organization and Governance. Eurydice. Retrieved from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-33_en (last accessed 23.03.2018) [in English].

15. Greece: Teachers and Education Staff. Eurydice. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-32_en (last accessed 23.03.2018) [in English].

16. *Eurostat Regional Yearbook* (2007). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities [in English].

17. *Europe in Figures. Eurostat Yearbook 2006–2007* (2007). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities [in English].

18. *Key Figures on Europe*. (2008). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities [in English].

Дата надходження статті: «17» квітня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «20» травня 2019 р.

Вихрущ Віра – професор кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка», доктор педагогічних наук, професор

Vykhruhshch Vira – professor of the department of pedagogy and social management of the National University «Lviv Polytechnic», doctor of pedagogical sciences, professor

Цитуйте цю статтю як:

Вихрущ, В. (2019). Організація та управління системою освіти у Грецькій республіці. *Педагогічний дискурс*, 26, 94–101.

Cite this article as:

Vykhruhshch, V. (2019). Organization and Education System Management in the Hellenic Republic. *Pedagogical Discourse*, 26, 94–101.

АВТОРИ ВИПУСКУ

Балендр Андрій – доцент кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент

Вашак Оксана – доцент кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, кандидат педагогічних наук, доцент

Вихрущ Віра – професор кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка», доктор педагогічних наук, професор

Вознюк Олександр – професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка, доктор педагогічних наук, доцент

Гринько Вікторія – доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та інформатики в початковій освіті Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», кандидат психологічних наук, доцент

Загородня Людмила – докторант, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, кандидат педагогічних наук, доцент

Зданевич Лариса – завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор

Кабанець Марина – завідувач кафедри мовної підготовки Донецького національного технічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

Клочко Віталій – професор кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету, доктор педагогічних наук, професор

Коломієць Альона – доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

Лисак Галина – доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

Мартинюк Олена – доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

Мартиросян Людмила – викладач кафедри українознавства та гуманітарної підготовки Української медичної стоматологічної академії, кандидат філологічних наук, доцент

Мігай-Радю Якоб – викладач Яського університету імені А.Й.Кузи, доктор філософії

Мороз Олена – доцент кафедри фізичної культури та основ здоров'я Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент

Мосейчук Юрій – завідувач кафедри фізичної культури та основ здоров'я Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, доктор педагогічних наук, доцент

Нагорна Ольга – завідувач кафедри мовознавства Хмельницького університету управління і права імені Леоніда Юзькова, кандидат філологічних наук, доцент

Нікольська Ніна – старший науковий співробітник Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, кандидат педагогічних наук

Педоренко Наталя – перший заступник директора Бердичівського медичного коледжу

Стахова Олена – викладач-методист Вінницького технічного коледжу, кандидат педагогічних наук

Ткач Лілія – викладач Кам'янець-Подільського коледжу харчової промисловості Національного університету харчових технологій

AUTHORS OF THE ISSUE

Balendr Andrii – assistant professor of the English language department of National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Hrynko Viktoriia – assistant professor of the department of natural and mathematical sciences and informatics in elementary education of State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», candidate of psychological sciences, associate professor

Kabanets Maryna – head of language training department of Donetsk National Technical University, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Klochko Vitaliy – professor of higher mathematics department of Vinnytsa National Technical University, doctor of pedagogical sciences, professor

Kolomiets Alyona – assistant professor of higher mathematics department of Vinnytsa National Technical University, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Lysak Halyna – assistant professor of the department of practice of foreign language and methodology of teaching of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Martirosyan Ludmila – lecturer of the department of Ukrainian studies and humanitarian training of the Ukrainian Medical Dental Academy, candidate of philological sciences, associate professor

Martynyuk Olena – assistant professor of the department of practice of foreign language and methodology of teaching of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Mihai-Radu Jacob – lecturer of faculty of physical education and sport of «Alexandru Ioan Cuza» University of Iasy, PhD

Moroz Olena – assistant professor of the department of physical training and health basics of Chernivtsi Yurii Fedkovych National University, candidate of sciences in physical education and sport, associate professor

Moseichuk Yurii – head of the department of physical training and health basics of Chernivtsi Yurii Fedkovych National University, doctor of pedagogical sciences, associate professor

Nahorna Olha – head of language studies chair of Leonid Yuzkov Khmelnytskyi University of Management and Law, candidate of philological sciences, associate professor

Nikolska Nina – senior research fellow of Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, candidate of pedagogical sciences

Pedorenko Natalia – first deputy director of Berdychiv Medical College

Stahova Olena – head teacher of Vinnytsia Technical College, candidate of pedagogical sciences

Tkach Liliia – lecturer of Kamianets-Podilskyi College of Food Industry National University of food technologies

Vashak Oksana – assistant professor of preschool education of Poltava National Pedagogical University named after V.H. Korolenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Voznyuk Alexander – professor of preschool education and pedagogical innovations department of Zhytomyr Ivan Franko State University, doctor of pedagogical sciences, associate professor

Vykhreshch Vira – professor of the department of pedagogy and social management of the National University «Lviv Polytechnic», doctor of pedagogical sciences, professor

Zahorodnia Liudmilla – doctoral student, assistant professor of the department of preschool pedagogy and psychology of Hlukhiv National Pedagogical University of Oleksandr Dovzhenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Zdanevych Larysa – head of the department of pre-school pedagogy, psychology and professional methods of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogical sciences, professor

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 26
Видається двічі на рік
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький, 2019. Вип. 26. 103 с.

ISSN 2309-9127 (Друкована версія)
ISSN 2313-8769 (Online)

Комп'ютерний набір та упорядкування: Кришук Б.
Літературні редактори: Нікітова І., Нагорний Я. (англійська мова)
Художнє оформлення: Ільїнський С.

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо
відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 29.05.2019 р. Здано до друку 29.05.2019 р.
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк. 11,5.
Друк офсетний. Тираж 100 прим. Зам.№ 89.

Адреса редколегії:
29013 м.Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.
тел. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Видавець ФОП Сікорська С.В.
Свідоцтво серії Б-02, №054105

Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

SCIENTIFIC EDITION

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 26
Published semi-yearly
Founded in 2007

Pedagogical Discourse: Collection of Scientific Papers. Khmelnytskyi, 2019.
Issue 26. 103 p.

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

Typesetting services and formation: *Kryshchuk B.*
Literary editors: *Nikitova I., Nahornyi Ya. (English)*
Artistic finish: *Ilinskyi S.*

The authors are responsible for reliability of facts, names, dates, references on literary sources etc. Editorial board doesn't always share their views.

Passed for printing 29.05.2019. Submitted for publication 29.05.2019.
Format 60 x 84/8. Typeface Century Schoolbook. Conventional printed sheet 11,5.
Offset printing. Circulation 100 numbers. Order № 89.

Address of the editorial board:

29013 Khmelnytskyi, Proskurivskoho Pidpillia Str., 139,
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, scientific department.
tel. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Publisher Individual Entrepreneur Sikorska S.V.
Certificate of the series B-02, №054105