

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

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 28

Заснований в 2007 році

Видається двічі на рік

Хмельницький – 2020

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 KB №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); включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») (наказ МОН України від 02 липня 2020 р. №886)

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький, 2020. Вип. 28. 76 с.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, шкільництва, 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, неперервної педагогічної освіти тощо.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: **Шоробура Інна**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

Заступник головного редактора: **Галус Олександр**, доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

Відповідальний секретар: **Кришук Богдан**, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

Тоцузов Олег доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);

Березівська Лариса доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Україна, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О.Сухомлинського);

Біницька Катерина доктор педагогічних наук, доцент (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

Блощинський Ігор доктор педагогічних наук, професор (Україна, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького);

Гораш Катерина кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);

Домбі Аліса доктор хабілітований, професор (Угорщина, Сегедський університет);

Зданевич Лариса доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

Кежковська Ірина доктор філософії, професор (Польща, Гданська вища школа гуманістична);

Кліпа Отілія доктор філософії, професор (Румунія, Сучавський університет імені Штефана чел Маре);

Мельничук Ірина доктор педагогічних наук, професор (Україна, Тернопільський національний медичний університет імені І.Я.Горбачевського МОЗ України);

Мозолев Олександр доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

Назаренко Тетяна доктор педагогічних наук, професор (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);

Пехота Олена доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

Романишина Людмила доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

Руснак Іван доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

Самборський Сергій доктор психологічних наук, професор, Університет штату Каліфорнія (м.Сакраменто, США);

Сінкевич Сергій кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького);

Торгійк Джудіт доктор хабілітований, професор (Угорщина, Університет прикладних наук імені Яноша Кодолані);

Шелестова Людмила доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);

Ящук Інна доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія).

Збірник включено до:

[DOAJ](#), [ERIH PLUS](#), [Index Copernicus](#), [ROAD](#), [Crossref](#), [WorldCat](#), [Google Scholar](#), [BASE](#), [CORE](#),
[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 № 8 від 28 серпня 2020 року)

© Інститут педагогіки НАПН України, 2020

© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2020

© Ільїнський С.В. (обкладинка), 2020

Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 28

Founded in 2007

Published semi-yearly

Khmelnyskyi – 2020

UDC 37.013
LBC 74.00
P 24
DOI: [10.31475/ped.dvs.2020.28](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2020.28)

Founders:
Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnitskyi 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 included to the List of scientific professional editions of Ukraine in the sphere of «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). It is also included to the List of scientific professional editions of Ukraine (category «B») (order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 02 July 2020 № 886)

Pedagogical Discourse: Collection of Scientific Papers. Khmelnytskyi, 2020. Issue 28. 76 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, continuing pedagogical education, etc.

EDITORIAL BOARD:

Editor in chief: *Shorobura Inna*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, corresponding member of the NAPS of Ukraine (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Deputy editor in chief: *Halus Oleksandr*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Executive editor: *Kryshchuk Bogdan*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Topuzov Oleg *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the NAPS of Ukraine (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);*

Berezivska Larysa *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, corresponding member of the NAPS of Ukraine (Ukraine, State V. O. Sukhomlynskyi Scientific-Pedagogical Library of Ukraine);*

Binytska Kateryna *Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);*

Bloshchynskyi Ihor *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi);*

Horash Kateryna *Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Scientific Researcher (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);*

Dombi Alice *Doctor Habilitowany, Professor (Hungary, University of Szeged);*

Zdanevych Larysa *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);*

Kierzkowska Iryna *Doctor of Philosophy, Professor (Poland, Gdansk Higher School of Humanities);*

Klipa Otilia *Doctor of Philosophy, Professor (Romania, Ștefan cel Mare University of Suceava);*

Melnichuk Iryna *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, I. Horbachevsky Ternopil National Medical University);*

Mozolev Oleksandr *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);*

Nazarenko Tetiana *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);*

Piekhota Olena *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);*

Romanyshyna Liudmyla *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);*

Rusnak Ivan *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);*

Samborskyi Serhii *Doctor of Psychology, Professor, California State University (Sacramento, USA);*

Sinkevych Serhii *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi);*

Torgyik Judit *Doctor of Philosophy, Professor (Hungary, Kodolányi János University);*

Shelestova Liudmyla *Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Scientific Researcher (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);*

Yashchuk Inna *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy).*

The collection is listed in:

[DOAJ](#), [ERIH PLUS](#), [Index Copernicus](#), [ROAD](#), [Crossref](#), [WorldCat](#), [Google Scholar](#), [BASE](#), [CORE](#),
[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 № 8 of August 28, 2020)*

© Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical
Sciences of Ukraine, 2020
© Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, 2020
© Ilinskyi S.V. (cover), 2020

ЗМІСТ

ЗОРЯНА ДЗЮБАТА Дистанційне викладання англійської мови як іноземної у синхронно-асинхронному освітньому середовищі.....	7–12
ІРИНА ПЦ, ГАННА БИГАР, КРИСТИНА ШЕВЧУК, ОЛЕСЯ МАКОВІЙЧУК Педагогічні умови формування соціальної компетентності молодших школярів в освітньому процесі сучасної початкової школи.....	13–22
ГАЛИНА БІЛЕЦЬКА, ОЛЕСЯ МАТЕЮК Порівняльний аналіз підготовки майбутніх учителів біології в університетах України і Польщі.....	23–31
ОЛЕКСАНДР СТЕПАНОВ Використання соціальних мереж студентами-ветеринарами, що вивчають оперативну хірургію.....	32–38
ОЛЕНА КОЗЬМЕНКО Реформа вищої освіти – шлях до успіху американських студентів.....	39–45
ОЛЬГА ХАМАЗЮК Структура, завдання та підготовка прикордонної поліції Словачької Республіки.....	46–54
ХРИСТИНА МИКИТЕЙЧУК, ВАЛЕНТИНА ЗВОЗДЕЦЬКА Діагностичні методики для вивчення дітей на етапі підготовки до школи в Республіці Польща.....	55–61
НАТАЛІЯ ОЛІЙНИК Критерії, показники та рівні сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах праксеологічного підходу.....	62–68
НАДІЯ ГУПКА-МАКОГІН Методологічні засади формування англомовної професійно орієнтованої аудитивної компетентності студентів економічних спеціальностей.....	69–74

CONTENT

ZORIANA DZIUBATA <i>Distance English as a Second Language Teaching in Synchronous-Asynchronous Learning Environment.....</i>	7-12
IRYNA PITS, HANNA BYHAR, KRYSTYNA SHEVCHUK, OLESIA MAKOVIIICHUK <i>Pedagogical Conditions of Young Learners' Social Competence Formation in the Educational Process of Modern Ukrainian Primary School.....</i>	13-22
HALYNA BILETSKA, OLESIA MATEYUK <i>Comparative Analysis of the Training of Future Biology Teachers at the Universities of Ukraine and Poland.....</i>	23-31
OLEKSANDR STEPANOV <i>Usage of Social Networking Sites by Students-Veterinarians who Study Operative Surgery.....</i>	32-38
OLENA KOZMENKO <i>Higher Education Reform is the Way to American Students Success.....</i>	39-45
OLHA KHAMAZIUK <i>Structure, Tasks and Training of the Slovak Border Police.....</i>	46-54
KHRYSTYNA MYKYTEYCHUK, VALENTYNA ZVOZDETSKA <i>Diagnostic Methods on the Study of Children at the School Preparation Stage in Poland.....</i>	55-61
NATALIA OLIINYK <i>Criteria, Indicators and Levels of Formation of Professional Training of Future Specialists in the Agricultural Sector on the Basis of Praxeological Approach.....</i>	62-68
NADIYA HUPKA-MAKOHIN <i>Methodological Backgrounds of the English Language Professionally Oriented Listening Competence Formation of Economic Specialty Students.....</i>	69-74

УДК 378.094+37.091.33:8111.111

UDC 378.094+37.091.33:8111.111

DOI: [10.31475/ped.dys.2020.28.01](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2020.28.01)

ZORIANA DZIUBATA,

Candidate of Pedagogical Sciences

(Ukraine, Berezhan, Separated Subdivision of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine «Berezhan Agrotechnical Institute», Akademichna St., 12)

ORCID: [0000-0002-7836-0992](https://orcid.org/0000-0002-7836-0992)

ЗОРЯНА ДЗЮБАТА,

кандидат педагогічних наук

(Україна, Бережани, Відокремлений підрозділ Національного університету біоресурсів та природокористування України «Бережанський агротехнічний інститут», вул. Академічна, 12)

ORCID: [0000-0002-7836-0992](https://orcid.org/0000-0002-7836-0992)

Distance English as a Second Language Teaching in Synchronous-Asynchronous Learning Environment

Дистанційне викладання англійської мови як іноземної у синхронно-асинхронному освітньому середовищі

The paper covers the problem of distance learning of English as a Second Language (ESL) in higher agro-technical educational institutions in Ukraine. Integration of distance ESL learning into the educational process in higher agro-technical educational institutions has been considered from the perspective of its current inevitability due to the COVID-19 quarantine. The most effective ways of implementing online learning of ESL into the curricula have been discussed. Synchronous and asynchronous learning have been considered. Having analyzed the forms of online teaching as well as the requirements for their implementation, teaching the approved course materials online in multiple environment (combined synchronous and asynchronous learning) has been defined to be the most effective one. The authors' experiences in designing and teaching synchronous and asynchronous distance learning ESL classes for non-linguistic specialties in higher agro-technical educational institutions provide an insight into the characteristics, benefits, and limitations of these two modes of distance learning. Effective synchronous distance learning classes can be modeled according to the teaching style and course materials used in traditional classes through use of the Internet. Asynchronous distance learning classes require quite a different model built around provided course materials and short «lectures» delivered via streaming audio and graphics. However, lecturing cannot provide effective interaction, which is vital in ESL learning. Thus, the approach must be significantly redefined and multiple environment should be created for delivering effective distance learning ESL classes.

Key words: distance learning; distance teaching; ESL; synchronous learning; asynchronous learning; online teaching; higher education institutions.

У статті розглядається проблема інтегрування дистанційного вивчення англійської мови як іноземної в освітній процес в умовах закриття агротехнічних закладів вищої освіти України через карантин у зв'язку з COVID-19. Розглянуто найбільш ефективні способи імплементації онлайн вивчення англійської мови, а саме синхронне навчання, асинхронне навчання і їх поєднання для створення мультиосвітнього середовища, ефективні освітні онлайн-платформи і адаптування освітніх матеріалів для онлайн-освіти. Обговорено досвід створення програм і синхронного та асинхронного викладання курсу англійської мови як іноземної для студентів немовних спеціальностей агротехнічних закладів вищої освіти з метою дослідження характеристик, переваг та недоліків синхронного та асинхронного вивчення іноземної мови, найбільш ефективних онлайн-платформ, вибору освітнього контенту і адаптування стилю викладання для ефективної дистанційної освіти. Відповідно, синхронна та асинхронна системи мають свої переваги і недоліки. Синхронне вивчення англійської мови як іноземної слід організовувати згідно розкладу установи на якісній платформі, наприклад Zoom, яка дає можливість використовувати затвердженні освітні матеріали відповідно до програми і будувати заняття близько до традиційних. Асинхронна система на якісній платформі з технічною підтримкою від закладу для викладачів і студентів знімає бар'єри часу і простору, однак вимагає самодисципліни, високої мотивації і не має ресурсів для інтеракції і живого спілкування, що є надважливим у вивченні мови. Звідси, найефективнішим є поєднання цих

систем для створення мультиосвітнього середовища.

Ключові слова: *дистанційна освіта; дистанційне викладання; англійська мова як іноземна; синхронне навчання; асинхронне навчання; онлайн викладання; заклади вищої освіти.*

Introduction / Вступ. The COVID-19 has resulted in closing all the educational establishments in Ukraine and all across the world, including higher agro-technical educational establishments. Thus, Ukrainian authorities and educational institutions faced the problem of continuing the educational process under the condition of closed campuses and the requirement of social distancing and self-isolation. As a result, there has been the rise of e-learning, namely teaching has been performed remotely and on digital platforms.

The current state of distance English as a Second Language learning in Ukrainian higher agro-technical educational institutions requires the improvement of its efficiency. The paper does not consider the effectiveness of introducing Massive Open Online Courses (MOOCs) with such providers as Coursera, edX, Khan Academy, and Udacity to the institutional curricula with further certification from universities. It is assumed that the best is to opt for the approved course materials developed and applied by teachers in traditional classes, which is possible due to e-books, screen sharing, video and audio sharing, teacher's IT tools etc. In this case, teachers and students are comfortable with the known structure, style, format etc.

Aim and Tasks / Мета та завдання. Thus, the aim of the paper is to consider the efficiency of teaching regular approved course materials online applying synchronous and asynchronous learning approach as well as its combination for creating a multiple learning environment based on personal experience of delivering distance learning ESL classes in higher agro-technical educational institutions in Ukraine. More specifically, the following questions are raised: the effectiveness of synchronous ESL learning performed via various telecommunication platforms; the effectiveness of asynchronous ESL learning performed via various online platforms; the ways to combine synchronous and asynchronous ESL learning; adaptation of course material and teaching styles to the needs of online learning.

The study is of significance as the impact of synchronous and asynchronous approaches on ESL learning achievements has been rarely explored by the researchers in Ukraine.

National Geographic Learning author A. Warren performed live opinion polling in Ukraine asking more than 2000 teachers about their experience in distance education. The following results were obtained: 42,6 % (1122 teachers) have never taught online, 44,7 % (1128 teachers) have just started teaching online due to closed educational institutions during the quarantine and only 12,5 % (136 teachers) state to be experienced in online teaching (Warren A., 2020).

Thus, it is vital to investigate the most important ways to teach course materials online with the help of appropriate platforms and videoconferencing systems.

Methods/ Методи. In order to solve the set tasks, the following methods were applied during the research: theoretical (analysis and synthesis, analogy, comparison, generalization) and empirical (analysis of recent relevant researches, pedagogical observation, testing and evaluation).

First of all, the concept of distance learning in terms of teaching English as a Second Language has been defined by conducting the available research literature overview.

The ways of delivering distance education through synchronous and asynchronous online learning have been considered by investigating various platforms and videoconferencing systems applied in higher agro-technical educational institutions in Ukraine for teaching ESL courses today.

A two-month practical implementation of distance ESL teaching in higher agro-technical institutions have been analysed. The effective forms of online teaching, comfortable platform options, the characteristics, benefits and limitations of distance ESL learning classes have been obtained from teacher observation, polls, testing and questioning students and teachers. The participants were the ESL teachers (5 in total) and the students (year 1 through 4, non-linguistic specialties, 348 in total) of two agro-technical educational institutions in Ukraine: Separated Subdivision of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine «Berezhany Agrotechnical Institute» and Separated Subdivision of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine «Berezhany Agro-technical College».

Course materials were not changed and corresponded to the programme approved at the beginning of the academic year. Their e-book, pdf, Word etc. versions were applied. The level of participants' language proficiency was established from course book placement tests and final credit testing performed at the end of the first semester.

As for synchronous classes, they were held according to the schedule on the institutional website via Viber/Skype/Zoom. Groups were transformed into online communities with the help of faculty managers. Institutional help and guidance was provided for the teaching staff and the students concerning the use of the chosen videoconferencing options and online learning platforms.

As for asynchronous classes, students were provided with course materials and teacher guidance via Moodle or Google Classroom.

Final (post-) testing was conducted according to the institutional schedule in the form of credit or exam tasks taken by the students online.

Results / Результати. Distance learning – is a way of teacher-student interaction, which is remote learning without face-to-face contact. Distance learning (the student's activity) and distance teaching (the teacher's activity) together make up distance education (Polat E., 2004). Distant learning includes all the components of the traditional educational process (aims, content, methods, forms of organization, means of teaching), but it is implemented via the Internet and its interactive technologies (Polat E., 2006). Distance learning is also called distance education, e-learning, and online learning. Distance learning is carried out through institutions. However, there is accessibility and convenience, which is an important advantage of this mode of education. Interactive telecommunications connect individuals within a learning group and with a teacher providing instructional resources – i.e., the books, audio, podcasts, video, and graphic displays and other digital material and access to e-tutoring, e-mentoring, research assistance, discussion forums, chat rooms and test-taking options in virtual classrooms.

Distance learning can be broadly grouped into two categories: synchronous learning, which is online or distance education that happens in real time and asynchronous learning, which occurs through online channels without real-time interaction (Berg G., & Simonson M., 2016). The best way is to create a multiple learning environment and make the elements of asynchronous and synchronous online learning work together.

A study of asynchronous language instruction known as «Computer-Assisted Language Learning (CALL)» demonstrated not only that this method was sufficient for language learning, it also provided certain advantages to students, such as a decrease in student anxiety and fear of negative evaluation (Hrastinski S., 2008). In the 1980s synchronous forms of communication in distance education emerged with broadcast radio and television. In the 1980s video-conferencing and interactive television made it possible for students to ask questions and discuss concepts while seeing participants in a synchronous setting. Manifestations of interactive multimedia, the Internet, access to Web-based resources, to synchronous and asynchronous forms of computer mediated communication followed in the 1990s (Bernard R. et al., 2005; Berg G., & Simonson M., 2016).

Synchronous learning occurs when remote students enroll in a class that must be attended according to a specific schedule.

Here, an effective platform is needed. This platform must include a number of tools for its effective application: a camera for eye contact, screen sharing, a chat box, annotation tools, breakout rooms, polls, a whiteboard, video/audio share, sound recording etc.

There are a lot of videoconferencing options available: Skype, Zoom, Google Hangouts, Viber, Discord and many other. It is up to a teacher to choose an appropriate system, which is easy to use and comfortable. It is important to watch tutorials on how to use the chosen systems and get familiar with how it works by testing it before lesson planning. Then, classes are usually structured like a traditional class, supported by specially equipped online classroom tools, web-based distribution of materials, and additional teaching assistant support.

It is also country dependent, but generally speaking, the most comfortable options are Skype or Zoom.

The most important reason for using these options is the fact that they provide screen sharing, which is very convenient for sharing ebooks, which are accessible through a publisher with interactive activities and embedded audio and video needed. The most known publishers such as OUP, NatGeo, Express Publishing and other provide ebooks for almost every course book available. Moreover, a lot of ebooks are offered without any charge during the COVID-19 quarantine.

Another important Zoom tool is its annotations, which can be used as a pen / draw tool to give clear instructions, make the process interactive and much more. This tools are available through Zoom and do not depend on ebooks.

There is also a possibility to share video and audio, which is not embedded into ebooks through teacher's players.

Zoom chat box can be used to write to all the students at the same time or write individual messages for one student in a group. The chat can be saved and shared, which is very convenient for further lesson planning and giving feedback. In addition, file sharing is possible for organizing additional student activities.

Breakout rooms available in Zoom give the possibility to organize effective pair and group work, which is vital in teaching ESL courses. These breakout rooms have got timers, recording options and all the functionality of the main Zoom menu.

Thus, if an effective platform is chosen for synchronous ESL teaching, there are no restrictions in teaching a course online.

As for asynchronous online teaching, it occurs when the teacher and the students interact in different places and during different times. Students enrolled in asynchronous courses are able to complete their work whenever they can, which make them extremely flexible. It is important for students with complicated schedules. Various technologies such as email, e-courses, online forums, audio recordings and video recordings etc serve as a medium for asynchronous learning. The learner has enough time to reflect on the content and to formulate his communication, resulting in greater mental engagement with the learning content (Hrastinski S., 2008). Robert L. and Dennis A. also theorizes that asynchronous communication increases a person's ability to process information as the receiver has more time to comprehend a message because an immediate answer is not expected (Robert L., & Dennis A., 2005).

However, asynchronous learning tends to work well for self-motivated learners who do not need direct guidance to complete their assignments. Another drawback is the fact that asynchronous e-learning makes students might feel isolated and not part of learning communities, which is essential for collaboration and learning (Haythornthwaite C., & Kazmer M., 2008).

The most popular platforms used in Ukrainian higher educational institutions are Google Classroom and Moodle. Teachers can provide course materials and instructions for students to learn. Moreover, chatting and testing students is possible via these platforms. As for the content, it is possible for teachers to provide pdf and Word files, presentations, tests, video content and other. However, there are a lot of difficulties using the platforms like Moodle. In most cases course designers are needed to ensure proper use of such platforms. In addition, students need instructions on how to access, download, submit, take tests etc. Here, it is obvious that significant institutional support is required to organize asynchronous learning process effectively. Moreover, learners must be significantly self-disciplined and highly motivated to do asynchronous learning.

Asynchronous ESL learning via such platforms as Moodle and Google Classroom proved to be effective to provide content for additional activities, homework, project work, video and audio input for flipped classrooms, where students prepare to participate in classroom activities and during the class they apply key concepts and receive feedback, which is followed by extended learning doing some homework and project work.

However, asynchronous learning cannot be used separately from synchronous ESL learning and a multiple environment should be created. Live online classes according to the schedule organized based on familiar course materials, which are approved for a certain specialty must be combined with asynchronous ESL learning to provide the best academic performance.

During the quarantine period, the ESL academic performance of the students of year 1 through 4, non-linguistic specialties, 348 in total, who studied English as a Second Language in two agro-technical educational institutions in Ukraine: SS NULES of Ukraine «Berezhany Agrotechnical Institute» and SS NULES of Ukraine «Berezhany Agro-technical College» was under study.

Those who were engaged in ESL learning in a multiple synchronous-asynchronous environment (307 in total) showed the same or better achievements according to the post-test results. According to the conducted polling (5 ESL teachers), the classes were close to a traditional one due to familiar schedule, community, course materials, effective online learning tools and teaching style.

There were 2 groups of students (18 in total) and 23 students from different groups that had been enrolled as individual learners, who worked online via Moodle program only, that is to say, learned ESL asynchronously. The learning process was more complicated for them judging from delays in submitting homework and project work and worse test results in comparison with placement / previous semester test results.

The descriptive analysis of the use of traditional, synchronous, asynchronous and multiple learning environments is presented in Table 1.

Discussion / Обговорення. According to the obtained experience, observation, and polling, if all other factors are equal, most students and teachers prefer live, in-person interaction as offered by traditional courses.

However, barriers of time, space and differences in learning styles can prevent students from attending traditional classes.

Synchronous distance learning removes some of the limitations of space, but students must still go to a properly equipped and connected classroom at a specified time.

Asynchronous distance learning effectively removes barriers of space and most barriers of time.

These findings correspond to the investigations previously conducted abroad by S. Hrastinski (Hrastinski, S. (2008), R. Bernard et al. (Bernard, R. M. et al. (2004), C. Haythornthwaite (Haythornthwaite, C. et al. (2008) and A. Lotfi et al. (Lotfi, A. et al (2019).

Table 1

Benefits and limitations of traditional, synchronous, asynchronous and multiple synchronous-asynchronous learning environment

	Traditional	Synchronous	Asynchronous	Multiple synchronous-asynchronous environment
Benefits	Personal face-to-face interaction	Live interaction No space barrier	No space barrier No time barrier No diverse learning style barrier	No space barrier No time barrier if necessary Live interaction if necessary
Limitations	Space barrier Time barrier Diverse learning styles barrier	Time barrier Diverse learning styles barrier IT tools and Internet connection required	No personal or live interaction Highly motivated and self-disciplined students needed Course designers may be required IT tools and Internet connection required	Time-consuming preparation for teachers Course designers may be required IT tools and Internet connection required

Effective use of either form of distance learning requires that a teacher provides proper course materials and applies efficient teaching methodology. A lot of what teachers do is transferable to the online classroom, and there are a lot of tools to aid distance teaching. However, it is challenging to teach a virtual learning community and proper support and preparation is needed to engage learners and keep lessons interactive.

Conclusions / Висновки. Distance ESL learning has been considered in terms of its synchronous, asynchronous and multiple environment implementation in higher agro-technical educational institutions in Ukraine. Advantages and disadvantages of the systems have been investigated. The importance of creating multiple ESL learning environment by combining synchronous and asynchronous approaches has been substantiated. The overview of various online platforms and videoconferencing systems has been performed. The options for course materials adaptation from the perspective of distance learning have been discussed.

The findings are of benefit for language teachers to develop the most effective teaching approaches to improve language learner's achievements and to teach effectively under the conditions of time and space barriers.

References:

- Polat, E. I. (Eds). (2004). *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya [Theory and Practice of Distance Education]*. Moscow: Akademiya [in Russian].
- Polat, E. I. (Eds). (2006). *Pedagogicheskie tehnologii distancionnogo obucheniya [Pedagogical Technologies of Distance Education]*. Moscow: Akademiya [in Russian].
- Berg G., & Simonson M. (2016). *Distance learning. Encyclopedia Britannica*. Retrieved from <https://www.britannica.com/topic/distance-learning> [in English].
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Wallet, P., Fiset, M., & Huang, B. (2004). How does Distance Education Compare with Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of educational research*, 74 (3) [in English].
- Haythornthwaite, C., & Kazmer, M. (2008). *Bringing the Internet Home: Adult Distance Learners and Their Internet, Home, and Work Worlds*. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470774298.ch15> [in English].
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and Synchronous e-Learning. *Educause Quarterly*, 31 (4). Retrieved from <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0848.pdf> [in English].
- Lotfi, A. & Hosseini, P., & Sayed, M. (2019). The Effect of Synchronous and Asynchronous Language Learning: A Study of Iranian EFL Intermediate Students' Vocabulary Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 9, 1585–1594. Retrieved from <https://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/view/tpls091215851594> [in English].
- Robert, L. & Dennis, A. (2005). Paradox of Richness: A Cognitive Model of Media Choice. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 48 (1), 10–21. Retrieved from <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/1397904/> [in English].
- Warren, A. (2020). Same, Same Or Different – Teaching Your Coursebook Online. *Part 1*. Retrieved from <https://webinars.eltngl.com/teaching-coursebook-online> [in English].

Список використаних джерел і літератури:

- Полат, Е. С. (Ред.). (2004). Теория и практика дистанционного обучения. Москва: Академия [in Russian].
- Полат, Е. С. (Ред.). (2006). Педагогические технологии дистанционного обучения. Москва: Академия [in Russian].
- Berg G., & Simonson M. (2016). *Distance learning*. *Encyclopedia Britannica*. Retrieved from <https://www.britannica.com/topic/distance-learning> [in English].
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Walseth, P., Fiset, M., & Huang, B. (2004). How does Distance Education Compare with Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of educational research*, 74 (3) [in English].
- Haythornthwaite, C., & Kazmer, M. (2008). *Bringing the Internet Home: Adult Distance Learners and Their Internet, Home, and Work Worlds*. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470774298.ch15> [in English].
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and Synchronous e-Learning. *Educause Quarterly*, 31 (4). Retrieved from <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0848.pdf> [in English].
- Lotfi, A. & Hosseini, P., & Sayed, M. (2019). The Effect of Synchronous and Asynchronous Language Learning: A Study of Iranian EFL Intermediate Students' Vocabulary Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 9, 1585–1594. Retrieved from <https://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/view/tpls091215851594> [in English].
- Robert, L. & Dennis, A. (2005). Paradox of Richness: A Cognitive Model of Media Choice. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 48 (1), 10–21. Retrieved from <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/1397904/> [in English].
- Warren, A. (2020). Same, Same Or Different – Teaching Your Coursebook Online. *Part 1*. Retrieved from <https://webinars.eltngl.com/teaching-coursebook-online> [in English].

Дата надходження статті: «15» квітня 2020 р.

Стаття прийнята до друку: «07» травня 2020 р.

Dziubata Zoriana – Senior Lecturer of the Department of the Humanitarian Disciplines of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine «Berezhany Agrotechnical Institute», Candidate of Pedagogical Sciences

Дзюбата Зоряна – старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін Відокремленого підрозділу Національного університету біоресурсів та природокористування України «Бережанський агротехнічний інститут», кандидат педагогічних наук

Цитуйте цю статтю як:

Дзюбата, З. (2020). Дистанційне викладання англійської мови як іноземної у синхронно-асинхронному освітньому середовищі. *Педагогічний дискурс*, 28, 7–12. doi: [10.31475/ped.dvs.2020.28.01](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2020.28.01).

Cite this article as:

Dziubata, Z. (2020). Distance English as a Second Language Teaching in Synchronous-Asynchronous Learning Environment. *Pedagogical Discourse*, 28, 7–12. doi: [10.31475/ped.dvs.2020.28.01](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2020.28.01).

УДК 373.1.02

UDC 373.1.02

DOI: [10.31475/ped.dys.2020.28.02](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2020.28.02)

IRYNA PITS,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Chernivtsi, Yurii Fedkovych Chernivtsi National University,
Kotsiubynskoho St., 2)*

ІРИНА ПІЦ,

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

ORCID: [0000-0002-7911-9922](https://orcid.org/0000-0002-7911-9922)

HANNA BYHAR,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Chernivtsi, Yurii Fedkovych Chernivtsi National University,
Kotsiubynskoho St., 2)*

ГАННА БИГАР,

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

ORCID: [0000-0002-4480-8293](https://orcid.org/0000-0002-4480-8293)

KRYSTYNA SHEVCHUK,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Chernivtsi, Yurii Fedkovych Chernivtsi National University,
Kotsiubynskoho St., 2)*

КРИСТИНА ШЕВЧУК,

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

ORCID: [0000-0002-9365-1456](https://orcid.org/0000-0002-9365-1456)

OLESLIA MAKOVICHUK,

*Candidate of Pedagogical Sciences
(Ukraine, Chernivtsi, Yurii Fedkovych Chernivtsi National University,
Kotsiubynskoho St., 2)*

ОЛЕСЯ МАКОВИЧУК,

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

ORCID: [0000-0002-5247-8482](https://orcid.org/0000-0002-5247-8482)

Pedagogical Conditions of Young Learners' Social Competence Formation in the Educational Process of Modern Ukrainian Primary School

Педагогічні умови формування соціальної компетентності молодших школярів в освітньому процесі сучасної початкової школи

Up to date, there are growing appeals for the Ukrainians' social security and protection under the conditions of increasing technogenic and growing informational load, leading to the risk of destroying personality. Previous studies have emphasized that social competence becomes more complicated as children grow older, and most intervention efforts for this age group target individual skills, the family, and the classroom setting. It is of critical value to nurture physically robust and socially developed full-fledged citizens, since there is a lack of the national rigorous study in the relevant domain. The aim of the research is to further extend and design social interaction research, the theoretical discourse and practical vision of fostering and improving primary schoolchildren's social competence in the new Ukrainian school setting. Taking a broad view on different approaches to the concept of social competence, we consider it a person's integrative capacity, formed in the process of his/her socialization experience. Thus, sharing societal norms and expectations, motives, values, emotional and practical

skills, and knowledge, a person gains effectiveness of interaction with other people, independently finds constructive solutions to problems in real life situations, and rapidly adapts to new living conditions. Fostering and improving social competence in primary schoolchildren in the New Ukrainian School setting should become an indispensable part of school-parents' partnership in designing a variety of strategies and practices for improving schoolchildren's social knowledge and skills, and respectively making young learners balancing studies and social life.

Key words: *social competence; primary schoolchildren; effective school-parents partnership; intervention; the New Ukrainian School; academic performance; self-awareness; knowledge and skills.*

У статті розглянуто проблеми компетентнісного підходу у формуванні особистості молодшого школяра, яка здатна до соціальної діяльності, реалізації особистісних задумів, що є основою освітнього напрямку Нової української школи. На підставі аналізу наукових джерел у контексті дослідження розкрито сутність поняття «соціальна компетентність молодшого школяра», встановлено її як одну із базових компетентностей у розвитку особистості, а період молодшого шкільного віку визначено сенситивним для виникнення відповідних новоутворень, які є вкрай необхідними для формування соціальної компетентності.

На підставі теоретико-емпіричних досліджень обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування соціальної компетентності учнів молодшого шкільного віку, зокрема: побудова навчального процесу в інтерактивній формі; формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; залучення учнів початкових класів до активного шкільного та громадського життя; утвердження партнерської взаємодії між вчителем та батьками та ін.

Ключові слова: *компетентнісний підхід; соціальна компетентність; молодші школярі; ефективне партнерство між школою та батьками; самосвідомість; Нова українська школа; академічна ефективність; самосвідомість; знання та вміння.*

Introduction / Вступ. Recent theoretical developments have revealed that the social processes taking place in Ukraine have prioritized the demand for the Ukrainians' constant updating of knowledge, citizens' mastering and gaining new skills for the cultivation of their sense of self-realization and self-assertion in the society. Up to date, there are growing appeals for the Ukrainians' social security and protection under the conditions of increasing technogenic and growing informational load, leading to the risk of destroying personality.

One of the major topics to be investigated in this field is developing a socially competent person that has an ability to take critical perspective concerning a situation, learn from experiences, and apply that learning to the changes in social interactions. In other words, according to the Concept of the New Ukrainian School, primary schoolchildren should be prone to successfully and appropriately select and carry out their interpersonal goals as well as face the challenges and threats of the current realities (The Concept of «New Ukrainian School»..., 2016). Promoting effective tools for successful performance and creating a positive child-friendly environment should be of paramount importance for primary school teachers. Their priority is to develop a variety of strategies and practices for improving schoolchildren's social knowledge and skills, and respectively making young learners feel relaxed and accepted, recovered and fully engaged in the process of studies. The researchers speculate that children, struggling with self-regulation are at risk of experiencing peer rejection and academic difficulties.

There have been numerous studies to investigate social competence as social, emotional, cognitive, and behavioural skills needed for successful social adaptation (Semrud-Clikeman M., 2007).

The learning objectives should focus on young learners' training skills in problem solving, empathy, teamwork, emotional balance and self-discipline. Taking into consideration different research approaches to understanding the structure of teachers' professional competence on fostering and improving primary schoolchildren's social competence, we want to single out researches that delve into the essence and content of structural components of primary education teachers' professional competence.

A more comprehensive description of the problem of social competence development and motivational learning strategies can be found in the works of the leading foreign scholars.

K. Bradway underlines that cutting-edge trends in education focus on a child's preparedness for daily living and organize subject matter in terms of their interests, activities and social needs; consequently, it becomes desirable to include in classification criteria measures to their social attainment (Bradway K., 2015).

S. Magelinskaitė et al. define social competence as a person's ability to apply social skills effectively in order to reach his/her goals in social interactions. In their research, the authors predict that social competence results in better social relationships in school, which in turn reduces school anxiety and

increase learning motivation and thus provides for better academic performance (Magelinskaitė S. et al., 2014).

K. Tarasova addresses the problem children's intellectual development in primary school age. Stating that the social and emotional development of children is no less important than their academic performance. A hypothesis that socio-emotional competence (SEC) development in primary school children is a heterochronical process with the general level of socio-emotional competence increases with age appear to be well-grounded. According to the obtained results, there is no significant difference in the overall SEC level between the youngest and oldest participants. The scholar highlights that the level of SEC components, namely, self-awareness and social skills in the older children is significantly higher, that testifies to the fact that development of socio-emotional competence does not proceed evenly by all the SEC components in primary school age (Tarasova K., 2016).

A. Berhenke et al. tend to focus on children's emotional and behavioural responses to challenge as important indicators of school success. Their study demonstrates reliability and concurrent validity of a new observational assessment of motivation in young children (Berhenke A. et al. (2011).

In the G. Ladd et al. study, the problem of self-regulation has been identified as an important predictor of school readiness and academic achievement in young children. The researchers speculate that children, struggling with self-regulation are at risk of experiencing peer rejection and academic difficulties. They investigate the complex relations and mechanisms that influence early self-regulation and related outcomes will inform policy and practice in ways that help all children develop the self-regulation skills they need (Ladd G. et al., 2006).

According to C. Webster-Stratton & M. J. Reid social-emotional skills curriculum is delivered as part of the statutory personal and social education curriculum that added benefits for children with identified behavioural, social, and/or emotional difficulties. The scholars conclude that targeted school-based social-emotional intervention delivered by teachers, alongside a similar class-wide universal curriculum prove to be successfully aligned with young high-risk children (Webster-Stratton C., & Reid M. J., 2004).

N. Bernard discloses the problem of the non-academic, social-emotional factors that contribute to student academic achievement, including the cognitive-behavioural characteristics of underachieving students and those with learning disabilities; of particular value for our embracing the problem is his «You Can Do It! Education» (YCDI) theory of achievement. The scientist has presented derivative research on social-emotional capabilities, namely, academic confidence, work persistence, work organization, getting along, emotional resilience, producing considerable achievement and develops students' social-emotional competence (Bernard N., 2006).

It should be emphasized that the problem of adult adjustment and integration is deeply rooted in laying the grounds of emotional quotient and social competence in early childhood. It is of critical value to nurture physically robust and socially developed full-fledged citizens, since there is a lack of the national rigorous study in the relevant domain.

Aim and Tasks / Мета та завдання. The aim of the research is to further extend and design social interaction research, the theoretical discourse and practical vision of pedagogical conditions for fostering and improving primary schoolchildren's social competence in the new Ukrainian school setting.

Objectives of the research are:

- 1) to analyze and systematize, targeted in scientific and methodological literature, theoretical approaches to the social constructions of the concept of «social competence»;
- 2) to study the basic principles of fostering and improving social competence of primary schoolchildren in the New Ukrainian School setting;
- 3) to identify and outline a conceptual model for primary school children's social competence in the New Ukrainian School settings.

Methods / Методи. To judge the validity of our study we would rather provide a clear and precise description of the research methods as followed: theoretical analysis and synthesis of social skill training, generalization of the body of specialized and documentary evidence, didactic and empirical studies of the influence of pedagogical interference in fostering schoolchildren's social competence (observation and teachers' questioning).

Results / Результати. Importantly, Ukraine's education system reforming is an integral part of the all-encompassing reform process in the country and aims at improving the quality of education, improving equality of opportunities, and fostering social and emotional competence in young people. According to the Law of Ukraine «On Education», «A goal of the education is comprehensive development of the human being as a personality and as the supreme value of the society, development of its talents, intellectual, creative and physical abilities, *formation of values and competences necessary for successful self-realization, raising responsible citizens capable to make a conscious choice and*

channel their activities for the good of other people and the society; and enriching the intellectual, economic, creative, cultural potential of the Ukrainian people on this basis, improving an educational level of the people in order to ensure Ukraine's sustainable development and its European choice» (Law of Ukraine «On Education»..., 2017).

The topicality of the researched problem lies in the core principle of modern society that needs to train and educate intelligent, emotionally balanced and socially competent people, capable of taking responsibility for their decision-making. Of particular importance for educators is the fact that exploring the social and emotional sphere in primary school is an issue of equally important value for both teachers and psychologists and caregivers due to increasing social demands for socio-emotional competence (SEC) as a basic element of conscious management of social behaviour (Tarasova K., 2016).

The term *competence* is widely used by modern scientists; it mainly defines new missions of the New Ukrainian School by showing relevant outcomes in their academic performance. In the modern society, the specific knowledge and skills will not definitely provide with decent place in life. The universal multitasking, examples of different activities, flexibility and critical thinking, the ability to work with information and interaction with others are popular and useful skills instead. T. Smahina remarked that competence is a specific ability that can effectively solve problems that come up in real life situations (Smahina T., 2015). The new State Elementary Education Standard defines competence as the integrated ability of an individual's learning process, which integrates the knowledge, experience, values and attitudes that can be fully implemented (Smahina T., 2015).

In the light of recent studies, the concept of competence refers to an individually or interindividually available collection of prerequisites for successful action in meaningful task domains. A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilizing psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual's knowledge of language, practical Information Technology skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating. Defining such competencies can improve assessments of how well prepared young people and adults are for life's challenges, as well as identify overarching goals for education systems and lifelong learning (Rychen D. S., & Salganik L.H. (Eds.), 2005).

During the educational process, primary school children should acquire key competences that focus on their personal, social and intellectual development. This research highlights *competence* that defines a holistic capacity, combining personal qualities and experience, acquired during academic performance and the necessity of taking appropriate action to solve problems at different stages of life.

In the context of developing and implementing the «skills approach» in education, well-known scientists attribute the social competence of an individual to the main skills as well as their intellectual, social, cultural, salutogenic, digital literacy and tech-savvy skills and competencies.

According to the concept of the New Ukrainian School, *social competence* is defined as the ability to cooperate for a particular outcome and the capability to reach compromises.

Taking a broad view on different approaches to the concept of *social competence*, we consider it a person's integrative capacity, formed in the process of his/her socialization experience. This life experience in the process of which a person acquires and shapes his/her cultural elements the individual's self and personality. Thus, sharing societal norms and expectations, motives, values, emotional and practical skills, and knowledge, a person gains effectiveness of interaction with other people, independently finds constructive solutions to problems in real life situations, and rapidly adapts to new living conditions and makes him/herself.

According to O. Galakova, fostering and development of social competence are directly influenced and affected by such personal characteristics as integrity, self-control, vigour and enthusiasm, emotional culture, authenticity and sensitiveness, tact, honesty, tolerance and caregiving, punctuality and responsibility. From the short review above, key findings emerge – the fostering of the following qualities are crucial for primary schoolchildren to develop positive relationships with peers and adults (Galakova O., 2013).

While researching a person's social competence, regardless of the terms to describe this concept – key skills, key qualifications or essential competencies or key competencies, basic skills, key abilities, key skills – both foreign and Ukrainian scientists recognize it as one of the critical competencies in a personal development. The result now provides evidence to the fact that all components are social, in the broad sense of the term, because a society produces and fosters person's social competence skills that prove of value in wringing social meaning (Zymnia I., 2004).

From psychological and pedagogical perspectives, this yields increasingly worthy results on data that the essence of the concept of *social competence of primary schoolchildren* bears multifaceted consideration; for instance:

- an integral feature of students' personality to represent the system of their knowledge, abilities

and skills acquired in the course of learning and necessity to model their own behaviour; the ability to embrace the surrounding and to build a system of relationships and interactive communication (Korotina Yu., 2011);

- a structural component in the established system of the children's civility and culture, equally satisfying their needs and solving organizational problems that are regulated by a student's social background, and represents a harmonious blending of the defining components: driving forces and urges, knowledge and a personal activity (Nikolaescu I., 2014);

- an ability of primary school students to assess and validate their own self-worth and dignity; to equally recognize the importance and significance of others; develop cooperative spirit in children to socialize with their peers and adults; knowledge of interaction behaviour; competence of conflict-resolving; relational developmental systems framework; tolerance and empathy and responsibility for their actions (Galakova O., 2013).

Previous studies have emphasized that social competence has been conceptualized as consisting of six categories of competence: adoption of social values, development of a sense of personal identity, acquisition of interpersonal skills, learning how to regulate personal behaviour in accord with societal expectations, planning and decision-making, and development of cultural competence (Kostelnik M., 2002).

In any early childhood education program, adults and children interact within an environmental context. Broadly defined, this context includes the physical structures, objects, and organization of the classroom; the temporal organization of routines and activities; and the emotional climate of the setting. These elements can be manipulated to create the most optimal setting for children's social competence to flourish (Han N. S., & Kemple K. M., 2006).

We characterize the social competence of primary school-age children by their ability to interact effectively with others and to solve social problems that they encounter, based on acquired knowledge and personal experience in accordance with their age characteristics. This competence determines the ability of the pupils to live a full life in society, the ability to adapt to changing environmental conditions.

Discussion / Обговорення. The primary school age is a sensitive and vulnerable period of considerable personal development and growth, which is essential construct for their being socially competent and highly independent. In addition, primary school children's social competence becomes their push and motivation for being socially important and successful. Furthermore, primary school-age is the stage of their aiming to achieve productive and praiseworthy outcomes; parental appraisal and support – a significant age interaction effect was found for the association between intrusiveness and social; the ability for adequate self-esteem; developing interactive dialogic relationships; and simultaneous rapprochement with a group of peers; mastering etiquette, where social skills of constructive interaction become indispensable; awareness of the possibility of influencing the decision of many life circumstances, etc. (Bibik N. et al., 2004).

Among the main components of the primary-school-aged social competence constructs, we can mention as followed:

- the cognitive component includes the understanding of socially acceptable standards of life in a society (expressed in terms: «may or may not», «possible or impossible», «good or bad»; «must or have to»); social interaction mindfulness; awareness of ones' activity impact on the emotional state of others; the art of communication as well as age and gender sensitivity, etc.

- the emotionally-focused component includes a child's empathy to his/her classmates and adults; consideration of tolerance; social responsibility; responsiveness, compassion, sympathy; respecting others; self-esteem, self-confidence; positive motivation to win and succeed in life;

- the behavioural component implies the shaping of skills to act appropriately in accordance with socially accepted rules of conduct; choice of solving conflict and problematic situations by optimal ways; searching for the necessary information, providing dialogic interaction with adults and peers; system of «peer-mediated», «adult-mediated» intervention; cooperation; developing self-discipline and perseverance skills.

We believe that we have discovered an innovative solution to singling out the levels of pupils' social competence developing: a socially amorphous (low), a socially adaptive (moderate), and a socially creative (high) level.

Socially amorphous and anomic is the level of a child's social passivity. One of the reasons is the inability of the individual to solve problems independently. Being in such a state, the pupil seeks resources, primarily, to ensure his own security, without showing any initiative, absolutely relying on others. A pupil, characterised by a socially amorphous level, is specified by a lack of motivation; playing 2-3 major roles (pupil, family member, friend); making a few friends (1-2), where he/she often plays a subordinate role; being aware of human values and virtues, still lacks enthusiasm to realize them;

shallow knowledge on the world and relationships; poorly developed social skills to defend his/her own opinion; the pupil is low-motivated, is able to work in a team, but adheres to avoiding the conflict tactics. The pupil is not ready to change something, but is satisfied with the existing relationships. Their as usually are low. From a socially amorphous level, a child can either descend to the stage of maladaptation (under unfavourable socio-psychological conditions), and rise to socially desirable levels of social competence (if his own resources are mobilized and appropriate social and pedagogical assistance is provided).

In our opinion, a socially adaptive level is the basic level of a primary school-aged social competence. Noteworthy, this level includes understanding of his/her own social role and ability to get used to social circumstances, not passively, but by making active choice while using different communication techniques. The basis of this social competence type is the life goals of well-being and proper lifestyle. Students are foremost focused on the harmony of relationships with their closest environment (family, teachers, friends, etc.) and the balance of educational and leisure activities (participation in societies and clubs), etc.

Formation of the primary schoolchildren's social competence can be characterized as an appropriate one, socially and pedagogically desirable. The students of this group possess the following features: social activity, harmonious relations with others, role flexibility, desire to expand the role repertoire; skills of positive self-presentation that are developed enough; ability to clearly set tasks and the availability of personal resources to accomplish them; lexically and internationally rich, figurative language. Students can often predict conflict situations and take measures to prevent them, and, effectively resolve it in case of such situation. They have quite wide circle of contacts. Educational achievements of these children are satisfactory and high.

The socially creative level is considered the highest social competence manifestation, which provides students' self-creation, their efforts to positively change the environment, believing that such change will benefit both the classmates and the students themselves. Such students aim at changing their social setting by participating in various events not only within the school but also at the city, regional level.

When social competence levels of the primary-school-age children are determined, we completely understand that the line is fairly conditional. As far as students cannot avoid conflicts and difficulties, they can perceive, realize and estimate these conflicts, productively resolve them according to a person's general purposes and moral ideals, reaching more and more development stages and levels. Such ideas should be taken into consideration while working with primary school pupils, who are in the process of values and community standards digestion, searches and social tries.

Fostering and improving primary school children's social competence requires a systematic approach, and that is why we provide the organizational and pedagogical setting. The usage of interactive techniques of a primary school learning process is considered the one of these conditions.

The primary school-aged social competence formation is contextual and long-termed learning process. Thus, intrusiveness in the process of mastering disciplines will help to develop a productive interpersonal interaction within students and will be contextual, regardless the subject.

Learning process formation in an interactive form changes its usual format: the process is created not from theory to practice, but from the new skill formation to its theoretical understanding. Especially valuable is that the social competence formation in this context often doesn't follow rules imposed from above, it breaks internal resistance and attempts to treat the process formally, as far as a teacher is not the only source of knowledge and experience, but a social awareness acquisition and skill formation.

Communicating with peers whilst practicing interactive teaching methods, elementary school pupils learn to use the language appropriately and relevantly in specific circumstances (concisely express their thoughts, needs, intentions, requests, etc.) using both linguistic and non-linguistic (facial expressions, body language), motion along with the timbre and tone of their voice (Yermakov I., 2006).

In terms of interactive learning, young children learn to control themselves and their anxieties; to manage mental state, body, voice, facial expressions; mood, thoughts, feelings; get rid of the muscle tension. Pupils develop the ability to solve moral problems arising from the age and psychological properties of children of this age. Such features consist in the pursuit of elementary school pupils to awareness, self-knowledge through comparison of themselves with peers and adults. As a result, of communication with others the developing process of evaluation of self and others occurs. However, quite often, the discovery of one's personal «ego» evokes deep feelings. The reason for all this may be that its internal state does not correlate with occurring actions. Meanwhile another particular quality of elementary school pupils is their desire to understand the causes of their conflicts, failures or successes and difficulties.

With the use of interactive learning technologies (techniques), the pupil learns to make conscious choices among a wide range of alternatives and take responsibility for making independent decisions.

The next institutional demand for the development of social competence of younger pupils, in our opinion, is the improvement of social abilities of pupils using information and communication technologies (techniques) (ICT).

With the admission of the child to school, she/he gets the possibility of uncontrolled access to the world modern information through the mobile phone, tablet and more. However, the lack of real social experience makes this interaction offhand, and the overuse of ICT by the child can adversely affect physical, psychological and social development. In addition, it is necessary to develop in children a value-based attitude to information rather than to various ICTs.

Given the problems outlined, the need to harmonize media influences on elementary school pupils becomes more important. Since the media is an essential component of socialization in an information society, we believe that a young pupil should acquire knowledge of the true name, right purpose, history; positive and negative impact recent media has on the individual, rules of behaviour in the modern field of information.

Due to the popularity of many social networks and communication within the modern world of information, young schoolchildren should master the skills of communication in it to prevent possible hostility (swindle, cyber-bullying, paedophilia) at a particular stage of personal development and in the future. In addition, at an advanced age, there is a need to develop the ability to use one's free time outside of the latest media, to prevent dependence on the present informational technologies in the further life.

It is critical to develop the ability to analyse (as reflection builds up at a certain age) and to distinguish between truthful and false information when searching for it and communicating in a modern informational space.

There is a necessity of appropriate social environment setting besides primary pupils' social competence development, i.e. modern informational environment at school and families providing modern informational space for a child.

Social psychological service, library and media are considered as junior pupils' informational environment, since they are supposed to have permanent access to Information technology study and computer technologies; since computer sciences are included in the curriculum of the second year of a primary school. In this context, school clubs aimed at mastering the skills of using IT and the Internet on their own, moreover, school media (newspaper, radio, television or website etc.) whereas the pupils are involved not only in media using but also in their designing.

To date, the pupils' informational environment in family is much different from the environment of junior pupil at primary school. Pupils have an opportunity to use media texts suitable to their age features and needs, to meet their mental, moral and social development needs, unlike the family media texts, aimed at the asocial knowledge, features, behaviour, motivation and values, etc.

Therefore, to summarise, we can state that modern informational environment of educational institution has a socially educational objective. Consequently, there is a need of the special social-pedagogical activity implementation in balanced media influence, especially on primary schoolchildren in order to increase positive aspects of new media influence and overcut the negative effect at school frame.

Next educational condition is the children's engagement in the public life to shape their social competence. Primary school age is the first stage of systematic pupils' engagement into public life. There is a number of personal development necessary for junior pupils' social competence forming at this very period.

The determined factor of primary pupils' social competence formation is the proactive socialization, which is a personal adaptation to the society requirements that provides its successful functioning in the environment. In socialization process, a young person should learn and meet the society requirements. The outcome is the forming collective consciousness; gain skills of a person-environment fit and improve social roles performances.

Consequently, such tasks have to be realized through social practice, child's involvement in various societies, public organizations, and school self-government. Primary schoolchildren's engagement in the students' self-government promotes social competences forming and developing; the pupils' ability of taking responsibility, mutually make decision, participate in different social projects, resolve conflicts in a civilised way, etc.

The primary schoolchildren's engagement is manifested in various forms, in particular, social events (charity and caregiving; participating in environmental projects; conducting social surveys, etc.; for example «*Book Crossing*», «*Visit a Library – Discover the World of Reading*», «*Plant a Tree*», «*Literary Quizzes*», «*Recognize the Beauty and Euphony of the Mother Tongue*», festivals «*Family Reading Library*», «*New Year Fairy Tales*»); pupils' newspapers with various columns (e.g. «*Face to Face*», «*A Schoolchild*»); social projects (e.g. «*Nature and Us*», «*Seven Treasures of Humanity*»); as well as

literature clubs, language forums, discussions, literature quizzes with parents' involvement, etc.

The establishment of a healthy Parent-Teacher Partnership is one of significant push-pull factors and pretexts for effective school-home communication in process of the of primary school pupils' social competence fostering and development.

From a legal perspective, two-way communication, to be more precise, parent engagement and successful parent-teacher partnerships result in improved educational outcomes for students. Importantly, the National Strategy of Education Development in Ukraine for 2012–2021 set the perspective goals to substantially advance educational process, namely, «to develop an efficient system of national education based on universal, multicultural, moral values; to guarantee physical, moral and spiritual, cultural development of a child; to mould a socially mature creative personality, a citizen of Ukraine and the world; to prepare young people for making a conscious choice», and also» to ensure the dominant responsibility of the family for children's education and upbringing» (National Strategy for..., 2017).

To our knowledge, a core construct of the «parent-school» partnership should be an educational institution, since the effectiveness of primary school pupils' education depends on teachers' capacity to maintain close ties with children's parents; to bridge the gaps of family and school, harmonize their relationship with the consideration of psychological and pedagogical factors influencing the social formation of a personality.

Constructive teacher-parent partnership is the most efficient in terms of achieving the pertinent outcome. The educational process, both in the family and in the educational institution, must be clearly designed and consistent. A collaborative and cooperative partnership focuses on specific, positive strategies to help primary school children make the best of their potential. Nowadays, The Ukrainian society undergoes social and economic crises. Every year more and more children find themselves in difficulty due to the lack of parental care and rapport. Several studies have found that it is favourable and beneficial for all parts: teachers, parents and children to apply multi-modal approach to foster partnership strategies to support children, to promote positive outcomes and get them ready and prepared for adult responsible and proactive life.

To summarise, building a healthy and effective parent-school relationship grounds on:

- teachers-parents educational outreach and intervention, involving parents' core knowledge, attitude and practices to foster children's social competence, building the foundation for all forms of parents' involvement in education (different events and activities: pedagogical school for parents, psychological and pedagogical counselling and training, practical tasks for parents, teachers-parents conferences with children, etc.);

- consistent and efficient teacher's influence on providing two-way information and improving the link between classroom learning activities and at-home learning accomplishments; encouraging the parents' interest their children's achievements, facilitating the establishment of empathetic and tolerant relationships between peers;

- intensification of cooperation in the system «teacher-parents-pupil», aimed at building dialogic interaction in these relations, based on the individual approach to each pupil and the principles of pedagogy of partnership and personal-oriented interaction, mutual responsibility of both teachers and parents (events and avenues: forums, teamwork, extra-curricular activities).

Conclusions / Висновки. The evidence from this study suggests that primary school period is extremely important for every single child in terms of all vital competences formation, where social one is of paramount importance. The main objective is to nurture and educate a full-fledged socially competent citizen. Significantly, all participants' joint efforts in the educational process yield the most significant productive outcomes. Pupils fostered in such a partnership will definitely be ready for an effective rapport in their nearest future.

There is much evidence that certain socio-emotional abilities increase and strengthen at the primary school age. The data testify that the general hypothesis of our research testifies to the fact that teachers-parents' top priority is to support the children's independence, the learning objectives should focus on primary schoolchildren's training skills and competences in problem solving, empathy, teamwork, emotional balance and self-discipline. Promoting effective tools for successful performance and creating a positive child-friendly environment should be of paramount importance for primary school teachers. Fostering and improving social competence in primary schoolchildren in the New Ukrainian School setting should become an indispensable part of school-parents partnership in designing a variety of strategies and practices for improving schoolchildren's social knowledge and skills, and respectively making young learners balancing studies and social life. We hope that further research on primary schoolchildren social competence will confirm our findings.

References:

- Berhenke, A., Miller, A. L., Brown, E., Seifer, R., & Dickstein, S.** (2011). Observed Emotional and Behavioral Indicators of Motivation Predict School Readiness in Head Start Graduates. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 430–441 [in English].
- Bernard, N. E.** (2006). It's Time We Teach Social-Emotional Competence as Well as We Teach Academic Competence. *Reading & Writing Quarterly*, 22, 103–119 [in English].
- Bibik, N. M., Vashchenko, L. S., Lokshina, O. I., Pometun, O. I., & Savchenko, O. Ya.** (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid v suchasniy osviti: svitoviy dosvid ta ukraïnski perspektivy* [Competence Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives]. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
- Bradway, K.** (2015). Social Competence of Grade School Children. *The Journal of Experimental Education*, 6, 326–331. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00220973.1938.11010095> [in English].
- Galakova, O. V.** (2013). *Razvitie socialnoy kompetentnosti mladshyx shkol'nikov vo vneurochnoy deyatel'nosti* [Development of Social Competence of Primary School Students in Extracurricular Activities]. (Candidate's thesis). Moscow [in Russian].
- Han, H. S., & Kemple, K. M.** (2006). Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education*, 34, 241–246. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2> [in English].
- Kontseptsiya Novoi Ukrainskoi Shkoly* [The Concept of «New Ukrainian School»]. (2016). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukraïnska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
- Korotina, Yu. V.** (2011). *Formirovaniye socialnoy kompetentnosti mladshyx shkol'nikov sredstvami uchebnyx predmetov* [The Formation of Social Competence of Primary Schoolchildren by Means of Educational Subjects]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Tambov [in Russian].
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., Stein, L. C., & Gregory, K.** (2002). *Guiding Children's Social Development: Theory to Practice*. (4th ed.) New York [in English].
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Kochel, K. P.** (2006) School Readiness: Are there Social Prerequisites? *Early Education and Development*, 77 (1), 115–150 [in English].
- Magelinskaitė, Š., Kepalaitė, A., & Legkauskas, V.** (2014). Relationship Between Social Competence, Learning Motivation, and School Anxiety in Primary School. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 116, 2936–2940 [in English].
- Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky* [National strategy for the development of education in Ukraine for 2012–2021]. Retrieved from http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf [in Ukrainian].
- Nikolayescu, I. O.** (2014). *Formuvannya sotsialnoi kompetentnosti uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv vidpovidno do vymoh novykh derzhavnykh osvitnikh standartiv: naukovo-metodychnyi posibnyk* [Formation of Social Competence of Students of Secondary Schools in Accordance with the Requirements of New State Educational Standards: Scientific and Methodological Manual]. Cherkasy: OIPOP [in Ukrainian].
- Rychen D. S., & Salganik L. H. (Eds.)**. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies (Executive Summary)*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [in English].
- Semrud-Clikeman, M.** (2007). *Social Competence in Children*. New York: Springer [in English].
- Smahina, T.** (2015). Poniattia ta struktura sotsialnoi kompetentnosti uchniv yak naukova problema [The Concept and Structure of Social Competence of Students as a Scientific Problem]. *Visnyk Zhytomyrskoho Derzhavnoho Universytetu. Pedagogichni nauky – Bulletin of Zhytomyr State University. Pedagogical sciences*, 50, 138–142 [in Ukrainian].
- Tarasova, K.** (2016). Development of Socio-emotional Competence in Primary School Children. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 233, 128–132. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.166> [in English].
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J.** (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children – The Foundation for Early School Readiness and Success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children*, 17, 96–113. Retrieved from <https://doi.org/10.1097/00001163-200404000-00002> [in English].
- Yermakov, I.** (2006). Fenomen kompetentnistno-orientovanoi osvity [The Phenomenon of Competence-Oriented Education]. *Shkola – School*, 12, 5–7 [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro Osvitu»* [Law of Ukraine «On Education»]. № 2145-VIII. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
- Zimnyaya, I. A.** (2004). *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key Competencies as an Effective and Targeted Basis of the Competency-Based Approach in Education]. Moscow [in Russian].

Список використаних джерел і літератури:

- Berhenke, A., Miller, A. L., Brown, E., Seifer, R., & Dickstein, S.** (2011). Observed Emotional and Behavioral Indicators of Motivation Predict School Readiness in Head Start Graduates. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 430–441 [in English].
- Bernard, N. E.** (2006). It's Time We Teach Social-Emotional Competence as Well as We Teach Academic Competence. *Reading & Writing Quarterly*, 22, 103–119 [in English].
- Бібік, Н. М., Ващенко, Л. С., Локшина, О. І., Пометун, О. І., & Савченко, О. Я.** (2004). *Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С. [in Ukrainian].
- Bradway, K.** (2015). Social Competence of Grade School Children. *The Journal of Experimental Education*, 6, 326–331. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00220973.1938.11010095> [in English].
- Галакова, О. В.** (2013). *Развитие социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности*. (Дисс. канд. пед. наук). Москва [in Russian].
- Han, H. S., & Kemple, K. M.** (2006). Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education*, 34, 241–246. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2> [in English].

- Концепція Нової Української школи (2016). Взято з <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
- Коротина, Ю. В.** (2011). *Формирование социальной компетентности младших школьников средствами учебных предметов*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Тамбов [in Russian].
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., Stein, L. C., & Gregory, K.** (2002). *Guiding Children's Social Development: Theory to Practice*. (4th ed.) New York [in English].
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Kochel, K. P.** (2006) School Readiness: Are there Social Prerequisites? *Early Education and Development*, 77 (1), 115–150 [in English].
- Magelinskaitė, Š., Kepalaitė, A., & Legkauskas, V.** (2014). Relationship Between Social Competence, Learning Motivation, and School Anxiety in Primary School. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 116, 2936–2940 [in English].
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки*. Взято з http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf [in Ukrainian].
- Ніколаєску, І. О.** (2014). *Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до нових вимог Державних освітніх стандартів*: наук.-метод. посіб. Черкаси: ОПОПП [in Ukrainian].
- Rychen D. S., & Salganik L. H. (Eds.)**. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies (Executive Summary)*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [in English].
- Semrud-Clikeman, M.** (2007). *Social Competence in Children*. New York: Springer [in English].
- Смагіна, Т.** (2015). Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*, 50, 138–142 [in Ukrainian].
- Tarasova, K.** (2016). Development of Socio-emotional Competence in Primary School Children. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 233, 128–132. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.166> [in English].
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J.** (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children – The Foundation for Early School Readiness and Success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children*, 17, 96–113. Retrieved from <https://doi.org/10.1097/00001163-200404000-00002> [in English].
- Єрмаков, І.** (2006). Феномен компетентнісно-орієнтованої освіти. *Школа*, 12, 5–7 [in Ukrainian].
- Закон України «Про освіту»*. № 2145-VIII. (2017). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
- Зимняя, И. А.** (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва [in Russian].

Дата надходження статті: «19» березня 2020 р.

Стаття прийнята до друку: «12» травня 2020 р.

Піц Ірина – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент

Pits Iryna – Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education of Yurii Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Бигар Ганна – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент

Byhar Hanna – Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education of Yurii Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Шевчук Кристина – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент

Shevchuk Krystyna – Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education of Yurii Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Маковійчук Олеся – асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук

Makoviichuk Olesia – Assistant of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education of Yurii Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Pedagogical Sciences

Цитуйте цю статтю як:

Піц, І., Бигар, Г., Шевчук, К., & Маковійчук, О. (2020). Педагогічні умови формування соціальної компетентності молодших школярів в освітньому процесі сучасної початкової школи. *Педагогічний дискурс*, 28, 13–22. [doi: 10.31475/ped.dys.2020.28.02](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2020.28.02).

Cite this article as:

Pits, I., Byhar, H., Shevchuk, K., & Makoviichuk, O. (2020). Pedagogical Conditions of Young Learners' Social Competence Formation in the Educational Process of Modern Ukrainian Primary School. *Pedagogical Discourse*, 28, 13–22. [doi: 10.31475/ped.dys.2020.28.02](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2020.28.02).

УДК 378.14:372.857

UDC 378.14:372.857

DOI: [10.31475/ped.dys.2020.28.03](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2020.28.03)

ГАЛИНА БІЛЕЦЬКА,

доктор педагогічних наук, доцент

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

HALYNA BILETSKA,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

*(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi National University,
Instytutska St., 11)*

ORCID: [0000-0002-6299-1853](https://orcid.org/0000-0002-6299-1853)

ОЛЕСЯ МАТЕЮК,

кандидат педагогічних наук, доцент

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

OLEZIA MATEYUK,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

*(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi National University,
Instytutska St., 11)*

ORCID: [0000-0002-0523-7854](https://orcid.org/0000-0002-0523-7854)

Порівняльний аналіз підготовки майбутніх учителів біології в університетах України і Польщі

Comparative Analysis of the Training of Future Biology Teachers at the Universities of Ukraine and Poland

У статті виявлено особливості підготовки майбутніх вчителів біології в університетах України і Польщі та обґрунтовано можливості використання прогресивних ідей польського досвіду у вітчизняних закладах вищої освіти. З'ясовано, що професійна підготовка вчителів біології в Польщі передбачає фундаментальну підготовку з біології доповнену блоком психолого-педагогічних дисциплін. Програми педагогічної підготовки складають не менше 25 кредитів ЄКТС. Обґрунтовано, що удосконаленню підготовки майбутніх вчителів біології в Україні буде сприяти впровадження таких прогресивних ідей досвіду польських університетів: поглиблення загальнонаукової підготовки з біології; впровадження міждисциплінарних навчальних курсів та інтегрованих освітніх програм; розширення спектру психолого-педагогічних дисциплін; збільшення обсягу практичної підготовки, проведення педагогічних практик впродовж семестру; збільшення частки науково-дослідницької роботи здобувачів магістерського рівня вищої освіти; розширення програм міжнародного обміну учасників освітнього процесу.

Ключові слова: *вища освіта; майбутні вчителі біології; освітня програма; навчальний план.*

The features of future biology teachers training at the universities of Ukraine and Poland are revealed in the article and the possibility of using the progressive ideas of the Polish experience in domestic higher education institutions is substantiated. As a result of studying educational programs and curricula, common features and differences in the professional training of biology teachers in Poland and Ukraine were identified. It has been found that the training of future biology teachers in Poland involves a fundamental biology training supplemented by a block of psychology and pedagogical disciplines. It has been found out that pedagogical training programs for future biology teachers at Polish universities are at least 25 ECTS credits and contain a significant list of academic disciplines that provide comprehensive and thorough training in pedagogical activities. It has been found out that Polish universities offer ample opportunities for the mobility of educational participants. It is substantiated that the improvement of training of future biology teachers in Ukraine will be facilitated by the implementation of the following progressive ideas of the experience of Polish universities: deepening general science training in biology, which will increase the employment opportunities for graduates; introduction of interdisciplinary training courses and integrated educational programs, which will broaden the range of subjects that the teacher can teach in general education institutions;

reflection in the content of the disciplines of professional training of modern achievements of natural sciences and tendencies of their development, global problems of modernity and ways of their solution; introduction in preparation of future teachers of biology of psycho-pedagogical disciplines, the content of which reflects the current tendencies in education and the requirements of society for pedagogical staff; increasing the amount of practical training, conducting pedagogical practices throughout the semester, which will ensure the systematic practical training; an increase in the share of research work for the masters of higher education; expanding the international exchange of participants in the educational process.

Key words: *higher education; future biology teachers; educational program; curriculum.*

Вступ / Introduction. Вхідження України в європейський освітянський простір зумовило радикальні зміни у системі вищої освіти. З урахуванням євроінтеграційних процесів 2014 р. був прийнятий Закон України «Про вищу освіту», який містить багато норм, апробованих в європейських університетах, але нових для українських закладів вищої освіти. Це зумовлює науковий інтерес до вивчення досвіду вищої освіти країн Європейського Союзу.

В умовах реформування освіти України одним із пріоритетних завдань є забезпечення якісної професійної підготовки вчителів. Цікавим і корисним для української системи вищої педагогічної освіти є досвід Республіки Польща. Це зумовлено тим, що Польща і Україна мають багато спільного в культурному, соціально-історичному розвитку. Крім того, Польща як член Європейського Союзу вже здійснила реформи у галузі вищої освіти. Необхідність впровадження прогресивного європейського досвіду в професійну підготовку вчителів у закладах вищої освіти України зумовлює актуальність дослідження.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою дослідження є виявлення особливостей підготовки майбутніх вчителів біології в університетах України і Польщі та обґрунтування можливостей використання прогресивних ідей польського досвіду у вітчизняних закладах вищої освіти.

Методи / Methods. Для досягнення мети дослідження використовувалися такі методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення для вивчення освітніх програм і навчальних планів підготовки майбутніх вчителів біології в Україні і Польщі; компаративний – для виявлення подібних і відмінних підходів до професійної підготовки вчителів біології в Україні і Польщі; прогностичний – для обґрунтування шляхів використання прогресивних ідей польського досвіду професійної підготовки майбутніх вчителів біології в Україні.

Для визначення особливостей підготовки майбутніх вчителів біології в Україні і Польщі вивчено освітні програми і навчальні плани українських університетів (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Хмельницький національний університет, Херсонський державний університет) і польських університетів (Ягелонський університет (м. Краків), Університет імені Марії Кюрі-Скłodовської в Любліні, Вроцлавський університет, Гданський університет, Педагогічний університет ім. Комісії народної освіти в Краківі).

Результати / Results. Підготовка майбутніх вчителів біології в університетах України і Польщі здійснюється на першому (бакалаврському) і другому (магістерському) рівнях вищої освіти. Успішне виконання особою освітньої програми на першому рівні є підставою для присудження їй ступеня вищої освіти «бакалавр», на другому рівні – ступеня «магістр». Особа має право здобувати ступінь бакалавра за умови наявності у неї повної загальної середньої освіти, ступінь магістра – за умови наявності ступеня бакалавр.

Професійна підготовка вчителів біології в Україні здійснюється у педагогічних закладах вищої освіти і класичних університетах. Навчання здійснюється за денною і заочною формами навчання. Обсяг освітніх програм для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти складає 240 кредитів ЄКТС. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90 кредитів ЄКТС, освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 % (Закон України, 2014). Нормативна тривалість навчання за освітніми програмами визначається в академічних роках. Освітня програма бакалавра за денною формою навчання розрахована на 4 роки. Тривалість навчання бакалавра за заочною формою може перевищувати термін навчання за денною формою не більше ніж на 25 %. Тривалість навчання магістра за денною і заочною формами навчання становить півтора роки у випадку освітньо-професійної програми і два роки у випадку освітньо-наукової програми. Для рівнів вищої освіти бакалавра і магістра навчальне навантаження на академічний рік складає 60 кредитів ЄКТС (Наказ Міністерства освіти і науки, 2015). Випускники, що мають

ступінь бакалавра можуть працювати на посадах вчителя або асистента вчителя середнього навчально-виховного закладу, організатора або методиста дитячого позашкільного закладу. Випускники, що мають ступінь магістра, за умови виконання освітньо-наукової програми, крім вище зазначених посад, також можуть працювати викладачами закладів передвищої і вищої освіти (Класифікатор професій, 2010).

Підготовка вчителів в Україні відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України № 266 від 29.04.2015 р. (Постанова Кабінету Міністрів України, 2015) здійснюється за спеціальністю «014 Середня освіта (за предметними спеціальностями)», що відноситься до галузі 01 Освіта/Педагогіка. Предметні спеціальності цієї спеціальності визначені наказом Міністерства освіти і науки України № 506 від 31 травня 2016 року (Наказ Міністерства освіти і науки України, 2016). Професійна підготовка вчителів біології здійснюється за предметною спеціальністю «014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)». Успішне виконання особою освітньої програми є підставою для присвоєння кваліфікації «вчитель біології та здоров'я людини». Вищі навчальні заклади також можуть розробляти та акредитувати інтегровані освітні програми, що надають можливість здійснювати підготовку за двома предметними спеціальностями і присвоювати додаткову кваліфікацію.

Стандарти вищої освіти для спеціальності 014 Середня освіта допоки що не затверджені. Це, з одного боку, надає закладам вищої освіти змогу самостійно розробляти освітні програми підготовки здобувачів вищої освіти з урахуванням специфіки закладу освіти і потреб ринку праці. І іншого боку, автономність у розробленні освітніх програм ставить серйозні виклики перед університетською спільнотою, адже зміст освітніх компонентів програми має забезпечувати якість вищої освіти на інституційному рівні.

Навчальні плани підготовки майбутніх вчителів біології на бакалаврському і магістерському рівнях вищої освіти складаються з двох частин – обов'язкової та вибіркової. Максимальний обсяг обов'язкової частини навчального плану може становити 75 % від загального обсягу (Наказ Міністерства освіти і науки, 2015). Освітні компоненти (дисципліни) обов'язкової частини навчального плану мають забезпечувати формування компетентностей, визначених освітньою програмою. Мінімальний обсяг вибіркової частини навчального плану має становити не менше 25 % (Наказ Міністерства освіти і науки, 2015). Каталоги вибіркових дисциплін розміщені на сайтах закладів вищої освіти, що забезпечує прозорість освітнього процесу і реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії студентів.

Навчальні плани підготовки майбутніх вчителів біології містять дисципліни, що відображають зміст різних біологічних наук («Ботаніка», «Фізіологія рослин», «Біогеографія», «Зоологія», «Анатомія людини», «Фізіологія людини і тварин», «Мікробіологія», «Цитологія», «Гістологія», «Біологія індивідуального розвитку», «Генетика», «Молекулярна біологія» та ін.) і дисциплін психолого-педагогічної підготовки («Психологія», «Психофізіологія шкільного віку», «Педагогіка», «Методика навчання біології», «Методика навчання основ здоров'я», «Освітні технології», «Інформаційні технології в освіті», «Еколого-натуралістична діяльність школярів» та ін.). Оскільки підготовка майбутніх вчителів біології здійснюється за предметною спеціальністю біологія та здоров'я людини, навчальні плани також містять дисципліни, що забезпечують підготовку до викладання основ здоров'я у загальноосвітній школі («Загальна теорія здоров'я», «Основи здорового способу життя», «Психологія здоров'я та здорового способу життя», «Соціальні та моральні основи здоров'я», «Методика навчання основ здоров'я» та ін.).

Необхідним компонентом підготовки майбутніх вчителів біології є практики, які проводяться у відведений на них час або впродовж семестру. Обсяг практичної підготовки визначає випускова кафедра. На педагогічні практики рекомендовано відводити не менше 12 кредитів ЄКТС.

У багатьох педагогічних університетах розроблені інтегровані освітні програми підготовки майбутніх вчителів біології. Наприклад, у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка і Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка реалізуються інтегровані освітні програми, що дозволяють присвоювати випускникам додаткову кваліфікацію «вчитель хімії». Навчальними планами підготовки майбутніх вчителів біології у цих закладах вищої освіти передбачено низку дисциплін, що забезпечують фундаментальну підготовку з хімії («Загальна хімія», «Неорганічна хімія», «Органічна хімія», «Фізична і колоїдна хімія», «Аналітична хімія», «Біохімія»), а також дисципліна «Методика навчання хімії».

Варто зазначити, що у багатьох закладах вищої освіти України здійснюється екологічна освіта майбутніх вчителів біології (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Хмельницький національний університет). Навчальні плани підготовки бакалаврів у цих університетах містять такі дисципліни як «Загальна екологія», «Екологія рослин», «Екологія тварин», «Екологія людини»,

«Охорона біотичного і ландшафтного різноманіття», «Екологія і раціональне використання ресурсів» та ін. Здобувачі вищої освіти на магістерському рівні вивчають дисципліни «Екологічні проблеми сучасності», «Екологічний моніторинг», «Проблеми природокористування», «Стратегія сталого розвитку» та ін.

Атестація випускників освітніх програм за спеціальністю «014.05 Середня освіта (Біологія і здоров'я людини)» на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти здійснюється у формі кваліфікаційного екзамену, який є комплексним і включає завдання з педагогіки, психології, різних розділів біології, основ здоров'я людини, методик навчання біології і здоров'я людини в загальноосвітній школі. На другому (магістерському) рівні атестація випускників здійснюється або у вигляді кваліфікаційного екзамену, або дипломної роботи магістра.

Підготовка майбутніх вчителів біології в Польщі здійснюється переважно в класичних університетах, а також в деяких педагогічних університетах (більшість польських педагогічних університетів забезпечують підготовку здобувачів вищої освіти за такими спеціальностями як дошкільна освіта, початкова шкільна освіта, спеціальні педагогіка, соціальна робота, психологія). Навчання здійснюється за денною, заочною і вечірньою формами навчання.

Професійна підготовка вчителів біології в Польщі передбачає фундаментальну підготовку з біології доповнену блоком психолого-педагогічних дисциплін. У переважній більшості університетів здобувачі вищої освіти, що мають намір працювати вчителями біології, навчаються за спеціальністю «Біологія», іноді за іншими біологічними спеціальностями (наприклад, «Генетика», «Біотехнологія» та ін.).

У Польщі тривалість навчання на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти складає 3 роки, на другому (магістерському) рівні – 2 роки. Обсяг освітніх програм для першого рівня вищої освіти складає 180 кредитів ЄКТС, для другого рівня – 120 кредитів ЄКТС. Обов'язкова частина навчальних планів підготовки майбутніх вчителів біології складає не менше 50 % на бакалаврському рівні і не менше 25 % на магістерському рівні. Вибіркові дисципліни пропонуються студентам у вигляді каталогу вибіркових дисциплін, а на старших курсах ще й як блоки дисциплін різних спеціалізацій. Тривалість практичної підготовки дуже варіює у різних університетах. Підготовка до педагогічної діяльності може здійснювати, як на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти, так і на другому (магістерському) рівні. Програма педагогічної підготовки складає не менше 25 кредитів ЄКТС.

У багатьох університетах Польщі студенти на старших курсах можуть обрати спеціалізацію в межах спеціальності. Наприклад, в Університеті імені Марії Кюрі-Склодовської в Любліні у четвертому семестрі пропонуються на вибір такі спеціалізації: біохімія, мікробіологія, експериментальна біологія, біоаналітика, медична біологія. У Вроцлавському університеті здобувачі вищої освіти можуть обрати спеціалізації мікробіологія, генетика та експериментальна біологія, біологія людини. У Гданському університеті студентам на вибір пропонуються спеціалізації молекулярна і клітинна біологія, біотехнологія, біологія рослин, біологія тварин, біологія людини, екологія.

Атестація випускників університетів Польщі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти здійснюється у вигляді атестаційного екзамену або захисту дипломної роботи бакалавра, другого (магістерського) рівня вищої освіти – у вигляді захисту дипломної роботи магістра (магістерської дисертації).

Для визначення особливостей підготовки майбутніх вчителів біології в Польщі та обґрунтування шляхів використання прогресивних ідей досвіду цієї країни у закладах вищої освіти України розглянемо детальніше освітні програми і навчальні плани польських університетів.

У Ягелонському університеті (м. Краків) підготовка вчителів біології здійснюється на біологічному факультеті за спеціальністю «Біологія». Програмою навчання передбачено вивчення різних розділів біології, а також цілої низки екологічних дисциплін («Біосферне різноманіття», «Екологічний моніторинг», «Екологія та охорона природи», «Основи сталого розвитку» та ін.). Студенти, зацікавлені отримати право викладати біологію у закладах середньої освіти, можуть обрати курс педагогічної підготовки на першому або другому рівні вищої освіти. Програма педагогічної підготовки містить 25 кредитів ЄКТС (вчитель біології у середній школі) або 35 кредитів ЄКТС (вчитель біології у середній школі і природознавства у початковій школі). Також студенти проходять педагогічну практику у Педагогічному коледжі Ягелонського університету. На практичну педагогічну підготовку відводиться від 4 до 7 тижнів, що складає від 6 до 11 кредитів.

В Університеті імені Марії Кюрі-Склодовської в Любліні підготовку вчителів біології здійснює факультет біології і біотехнології за спеціальностями «Біологія» і «Біотехнологія». Педагогічну освіту, що надає право викладати біологію в середній школі і природознавство у початковій школі, можна здобути на магістерському рівні освіти. Програма педагогічної підготовки містить 37 кредитів ЄКТС, з них 7 кредитів ЄКТС – практична підготовка. Варто зазначити, що студенти

факультету мають можливість брати участь у трьохмісячній науковій практиці в США в Університеті Айдахо.

У Вроцлавському університеті професію вчителя біології можна здобути на біологічному факультеті навчаючись за спеціальностями «Біологія», «Мікробіологія», «Генетика та експериментальна біологія», «Біологія людини». Освітня програма передбачає фундаментальну підготовку не лише з біології, а й інших природничих дисциплін. Студенти вивчають дисципліни «Хімія для біології», «Фізика з елементами біофізики», «Математика для біології», «Екологія». Підготовка до педагогічної професії здійснюється впродовж двох років навчання на бакалаврському рівні. Програма педагогічної підготовки складає 30 кредитів ЄКТС, з них 7 кредитів – практична підготовка.

У Гданському університеті підготовку майбутніх вчителів біології здійснює біологічний факультет за спеціальністю «Біологія». Для здобувачів вищої освіти, які мають намір отримати професію вчителя в університеті розроблено програму педагогічної підготовки, якою у кожному семестрі навчання передбачені дисципліни педагогічної, психологічної і дидактичної підготовки. Обсяг програми педагогічної підготовки складає 25 кредитів ЄКТС, з них 6 кредитів ЄКТС – практична підготовка.

В Педагогічному університеті ім. Комісії народної освіти в Кракові підготовка майбутніх вчителів біології здійснюється на факультеті географії і біології. Студенти, так само як і в класичних університетах, навчаються за спеціальністю «Біологія» і вивчають блок психолого-педагогічних дисциплін. Підготовка до педагогічної діяльності здійснюється два рази в тиждень у вечірній час. Практична підготовка передбачає психолого-педагогічну і дидактичну практики, які проводяться впродовж семестру.

Випускники університетів Польщі, які мають фундаментальну підготовку з біології, вивчили блок психолого-педагогічних дисциплін і мають диплом бакалавра, мають право викладати біологію або біологію і природознавство в середніх школах і ліцеях. Випускники з дипломом магістра мають можуть викладати ці предмети у будь-якому типі шкіл (Laska, 2007). Варто зазначити, що в Польщі до претендента на посаду вчителя висуваються вимоги стосовно кваліфікації, моральних характеристик і здоров'я. Ці вимоги регламентує Карта вчителя (Karta nauczyciela, 2008), у якій зазначається, що посаду вчителя може обіймати особа, яка має вищу освіту з відповідною педагогічною підготовкою або закінчила установу, що здійснює підготовку вчителів і має досвід роботи на відповідній посаді, дотримується моральних принципів і за станом здоров'я здатна виконувати професійні обов'язки (Karta nauczyciela, 2008).

Аналіз освітніх програм підготовки майбутніх вчителів біології в університетах України і Польщі дозволив порівняти вимоги до випускників, сформульовані в у вигляді компетентностей. В освітніх програмах підготовки здобувачів вищої освіти в Україні використовується загальноприйнятий поділ компетентностей на інтегральну, загальні і фахові компетентності. Інтегральна компетентність – це узагальнений опис кваліфікаційного рівня відповідно до Національної рамки кваліфікацій, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності. Загальні компетентності мають універсальний, не прив'язаний до предметної галузі характер. Вони важливі для подальшої успішної професійної і соціальної діяльності випускників та їх особистісного розвитку. Фахові компетентності залежать від предметної галузі та необхідні для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю. Ці компетентності визначають профіль освітньої програми і кваліфікацію випускника, роблять кожен освітню програму особливою (Кремень, 2014).

Переліки компетентностей в освітніх програмах підготовки бакалаврів за спеціальністю «014.05 Середня освіта (Біологія і здоров'я людини)» містять 10–12 загальних компетентностей і 14–20 фахових. До загальних відносяться компетентності, що забезпечують здатність реалізувати особисті права і обов'язки як члена суспільства; здатність зберігати і примножувати моральні, культурні і наукові цінності та досягнення суспільства; здатність до самоосвіти; здатність працювати в команді; здатність спілкуватися державною та іноземною мовою; здатність використовувати інформаційні і комунікаційні технології; здатність адаптуватися до мінливих умов професійного середовища та суспільного життя, діяти на основі етичних міркувань.

Переважає більшість фахових компетентностей здобувачів вищої освіти за спеціальністю «014.05 Середня освіта (Біологія і здоров'я людини)» на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти стосуються їх здатності до педагогічної діяльності: володіння основами цілепокладання, планування і проектування освітнього процесу; здатність застосовувати методи і засоби навчання біології та основ здоров'я людини; здатність реалізувати міжпредметні зв'язки; здатність здійснювати об'єктивний контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів; здатність здійснювати виховання на уроках і в позакласній роботі; здатність до критичного аналізу і корекції власної педагогічної діяльності; здатність розуміти і пояснювати будову, функції, класифікацію,

походження, поширення, використання живих організмів і систем усіх рівнів організації; здатність формувати в учнів розуміння цілісності і взаємозалежності живих організмів; здатність формувати в учнів позитивну мотивацію до здорового способу життя; здатність здійснювати безпечні біологічні дослідження в лабораторії і природних умовах, інтерпретувати результати досліджень.

Магістерські програми підготовки майбутніх вчителів біології в Україні спрямовані на формування здатності здійснення інноваційної та дослідницької діяльності у галузі освіти і біології. Крім перелічених вище компетентностей, магістр середньої освіти за предметною спеціальністю біологія та здоров'я людини повинен бути здатним розв'язувати складні комплексні задачі, що потребують інтеграції природничих та філософсько-природничих знань; володіти методами наукового пошуку; вміти планувати й організувати педагогічні і біологічні дослідження, презентувати наукові здобутки; бути здатним здійснювати управлінську діяльність (на рівні керівника методичного об'єднання, завуча або директора закладу освіти).

Аналіз переліків компетентностей в освітніх програмах, за якими здійснюється підготовка бакалаврів за спеціальністю «Біологія» та іншими біологічними спеціальностями в польських університетах, дозволив зробити такі узагальнення:

– переліки компетентностей випускників значно менші, але компетентності сформульовані ширше. Відсутній поділ на загальні і фахові компетентності;

– переважна більшість компетентностей описують вимоги до біологічної підготовки та особистісного розвитку випускників: володіння знаннями з біології; здатність використовувати отримані знання і навички у професійній діяльності; володіння сучасними інструментальними та аналітичними методами лабораторних і польових досліджень; знання правил безпечного поводження з реактивами та апаратурою; здатність виконувати дослідження біологічного матеріалу, описувати та інтерпретувати отримані результати за допомогою методів математичної статистики; здатність здійснювати пошук та обробку інформації, надавати інформацію письмовій та усній формі; володіння іноземною мовою на рівні B2, здатність використовувати біологічну термінологію іноземною мовою; здатність дотримуватися правових та етичних принципів; володіння навичками командної роботи; здатність адаптуватися до вимог ринку праці; здатність самостійно підвищувати свій освітній рівень; готовність до освіти на другому рівні вищої освіти в галузі біології;

– у переліках лише одна-дві компетентності стосуються здатності працювати у галузі освіти.

Освітні програми магістерського рівня вищої освіти спрямовані на поглиблення знань і навичок, отриманих під час навчання на бакалаврському рівні. Крім того підготовка магістрів має більш вузьку спеціалізацію. Як правило більше 50 % занять – це робота над дослідницьким проектом, яку студенти проводять в групах під керівництвом викладача. Ці дослідження є частиною магістерської дисертації. Випускники, що завершили навчання на другому (магістерському) рівні вищої освіти за спеціальністю біологія, крім перелічених вище компетентностей, повинні бути здатними здійснювати науково-дослідну роботу і управляти командною роботою.

Обговорення / Discussion. В результаті порівняльного аналізу визначено спільні і відмінні підходи до підготовки майбутніх вчителів біології в університетах України і Польщі (табл. 1).

Основна відмінність у професійній підготовці вчителів біології в Україні і Польщі полягає в тому, що студенти польських університетах отримують фундаментальну підготовку за спеціальністю біологія і можуть працювати не лише вчителем, а й займати відповідні посади у науково-дослідних установах і лабораторіях; національних і ландшафтних парках, ботанічних і зоологічних садах; центрах розведення рослин і тварин; санітарно-епідеміологічних станціях; установах, що займаються охороною навколишнього природного середовища; органах державного і місцевого управління. Це суттєво розширює можливості працевлаштування випускників. Крім того, фундаментальна природничо-наукова підготовка студентів за спеціальністю біологія у польських університетах забезпечує формування інтегрованих знань і здатності вирішувати міждисциплінарні завдання під час професійної діяльності.

Варто зазначити, що в Україні з 2006 до 2015 року підготовка вчителів біології здійснювалася так само, як в польських університетах, тобто передбачала фундаментальну підготовку з біології. У переліках напрямів і спеціальностей підготовки здобувачів вищої освіти, не було напряму чи спеціальності середня освіта. Біологія (так само як хімія, географія, геологія та екологія) відносилася до галузі знань природничі науки. Переліки напрямів і спеціальностей підготовки містили примітки, що вказували за якими напрямами чи спеціальностями здійснювалася підготовка фахівців з присвоєнням кваліфікації вчителя або викладача закладу вищої освіти, за умови виконання психолого-педагогічної, методичної і практичної програм підготовки.

Порівняльна таблиця особливостей підготовки майбутніх учителів біології в університетах України і Польщі

Критерій	Україна		Польща	
	бакалавр	магістр	бакалавр	магістр
Тривалість навчання	4 роки (денна форма навчання) і 5 років (заочна форма)	1,5–2 роки	3 роки	2 роки
Форми навчання	Денна, заочна		Денна, заочна, вечірня	
Кількість кредитів ЄКТС	240	90-120	180	120
			додатково не менше 25 кредитів ЄКТС педагогічна підготовка	
Особливості програми	Залежить від особливостей закладу вищої освіти і регіональних потреб ринку праці		На старших курсах навчання можна обрати вузьку спеціалізацію, підготовка за спеціальністю часто поєднується з екологічною освітою	
Мобільність студентів і викладачів	Здійснюється за індивідуальними договорами учасників освітнього процесу		Широкі можливості для мобільності учасників освітнього процесу	
Підсумкова атестація	Кваліфікаційний екзамен	Кваліфікаційний екзамен або дипломна робота магістра	Атестаційний екзамен або дипломна робота бакалавра	Дипломна робота магістра (магістерська дисертація)
Придатність до працевлаштування	Вчитель / асистент вчителя середнього навчально-виховного закладу, організатор / методист поза-шкільного закладу	Вчитель середнього навчально-виховного закладу, викладач закладу передвищої і вищої освіти	Вчитель середньої школи	Вчитель будь-якого типу школи

Наступна відмінність полягає в тому, що програмами психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів біології в польських університетах передбачено значно ширший перелік навчальних дисциплін, ніж в українських. Це дисципліни, що відображають зміст різних підрозділів педагогіки, психології, а також такі дисципліни як «Робота з учнями з особливими потребами», «Риторика», «Методика експериментальної роботи в школі», «Безпека в школі», «Уроки на природі» та ін. Вивчення цих дисциплін студентами забезпечує всебічну і ґрунтовну підготовку до педагогічної діяльності у непередбачуваних умовах освітнього процесу закладів середньої освіти.

Ще одна відмінність у підготовці майбутніх учителів біології в Україні і Польщі полягає в тому, що польські університети надають широкі можливості для мобільності учасників освітнього процесу. Значною мірою це зумовлено тим, що студенти отримують фундаментальну підготовку з біології, яку поглиблюють в університетах інших країн чи Польщі, що мають потужні дослідницькі лабораторії або спеціалізуються на підготовці вузькоспеціалізованих фахівців у галузі біології. В університетах України мобільність учасників освітнього процесу здійснюється переважно за індивідуальними договорами. Окремі заклади вищої освіти пропонують здобувачам магістерського рівня вищої освіти участь у програмі подвійного дипломування та закордонного стажування.

Висновки / Conclusions. Узагальнення результатів дослідження уможливило запропонувати такі рекомендації щодо використання прогресивних ідей досвіду університетів Польщі для удосконалення підготовки майбутніх учителів біології в Україні:

– поглиблення загальнонаукової підготовки з біології, що дозволить випускникам за спеціальністю Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) працевлаштуватися у біологічні і санітарно-епідеміологічні лабораторії, природоохоронні установи, центри розведення рослин і тварин тощо;

- впровадження міждисциплінарних навчальних курсів та інтегрованих освітніх програм підготовки майбутніх вчителів біології, що розширить спектр навчальних предметів, які педагог може викладати у загальноосвітніх закладах;
- відображення у змісті дисциплін професійної підготовки сучасних досягнень природничих наук і тенденції їх розвитку, глобальних проблем сучасності і способів раціонального використання природних ресурсів та охорони довкілля;
- збільшення обсягу педагогічних практик, здійснення практичної підготовки впродовж семестру, що забезпечить її систематичність;
- впровадження у підготовку майбутніх вчителів біології психолого-педагогічних дисциплін, зміст яких відображає сучасні тенденції в освіті та вимоги суспільства до педагогічних кадрів;
- збільшення частки науково-дослідницької роботи здобувачів магістерського рівня вищої освіти;
- розширення програм міжнародного обміну учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел і літератури:

Класифікатор професій ДК 003:2010: Національний класифікатор України. (2010). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10> [in Ukrainian].

Кремень, В. Г. (Ред.). (2014). *Розроблення освітніх програм: метод. реком.* Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети» [in Ukrainian].

Про вищу освіту: Закон України від 1.07.2014 р. № 1556-VII. (2014). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266. (2015). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/266-2015-%D0%BF> [in Ukrainian].

Про затвердження переліку предметних спеціальностей спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)», за якими здійснюється формування і розміщення державного замовлення та поєднання спеціальностей (предметних спеціальностей) в системі підготовки педагогічних кадрів: Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.05.2016 р. № 506. (2016). Взято з <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0798-16> [in Ukrainian].

Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік: Наказ Міністерства освіти і науки України від 26.01.2015 р. № 47. (2015). Взято з http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/46385/ [in Ukrainian].

Karta nauczyciela po zmianach z 6 grudnia 2007 r. (2008). Poznan: Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa. Zaczepnięte z <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20072471821/T/D20071821L.pdf> [in Polish].

Laska, E. I. (2007). *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły.* Rzeszow: WURZ [in Polish].

References:

Klasyfikator profesii DK 003:2010: Natsionalnyi klasyfikator Ukrainy [Classifier of Professions DK 003:2010: National Classifier of Ukraine]. (2010). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10> [in Ukrainian].

Kremen, V. H. (2014). *Rozroblennia osvitnikh prohram: metodychni rekomendatsii [Development of Educational Programs: Guidelines].* Kyiv: DP «NVTs «Priorytety» [in Ukrainian].

Pro vyshchu osvitu [On Higher Education]: Zakon Ukrainy vid 1.07.2014 p. № 1556-VII. (2014). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia pereliku haluzei znan i spetsialnstei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity [About the Statement of the List of Branches of Knowledge and Specialties on which Training of Applicants of Higher Education is Carried out]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29.04.2015 r. № 266. (2015). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/266-2015-%D0%BF> [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Pereliku predmetnykh spetsialnstei spetsialnosti 014 «Serednia osvita (za predmetnymy spetsialnostiamy)», za yakymy zdiisniuietsia formuvannia i rozmishchennia derzhavnogo zamovlennia ta poiednannia spetsialnstei (predmetnykh spetsialnstei) v systemi pidhotovky pedahohichnykh kadriv [About the Statement of the List of Subject Specialties of a Specialty 014 «Secondary Education (on Subject Specialties)» on which Formation and Placement of the State Order and a Combination of Specialties (Subject Specialties) in System of Training of Pedagogical Shots is Carried out]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.05.2016 p. № 506. (2016). Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0798-16> [in Ukrainian].

Pro osoblyvosti formuvannia navchalnykh planiv na 2015/2016 navchalnyi rik [On the Peculiarities of the Formation of Curricula for the 2015/2016 Academic Year]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 26.01.2015 p. № 47. (2015). Retrieved from http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/46385/ [in Ukrainian].

Karta nauczyciela po zmianach z 6 grudnia 2007 r. [Teacher Map, Modified December 6, 2007]. (2008). Poznan: Wydawnictwo Ekonomiczne ofis Retrieved from <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20072471821/T/D20071821L.pdf> [in Polish].

Laska, E. I. (2007). *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły [Teacher Education in the Context of School Changes].* Zheshov: WURZ [in Polish].

Дата надходження статті: «09» квітня 2020 р.
Стаття прийнята до друку: «20» травня 2020 р.

Білецька Галина – професор кафедри екології та біологічної освіти Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, доцент

Biletska Halyna – Professor of the Department of Ecology and Biological Education of Khmelnytskyi National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Матеюк Олеся – доцент кафедри екології та біологічної освіти Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

Mateyuk Olesia – Assistant Professor of the Department of Ecology and Biological Education of Khmelnytskyi National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Білецька, Г., & Матеюк, О. (2020). Порівняльний аналіз підготовки майбутніх учителів біології в університетах України і Польщі. *Педагогічний дискурс*, 28, 23–31. [doi: 10.31475/ped.dvs.2020.28.03](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2020.28.03).

Cite this article as:

Biletska, H., & Mateyuk, O. (2020). Comparative Analysis of the Training of Future Biology Teachers at the Universities of Ukraine and Poland. *Pedagogical Discourse*, 28, 23–31. [doi: 10.31475/ped.dvs.2020.28.03](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2020.28.03).

УДК 378.091.3:004.9

UDC 378.091.3:004.9

DOI: [10.31475/ped.dys.2020.28.04](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2020.28.04)

ОЛЕКСАНДР СТЕПАНОВ,

кандидат ветеринарних наук, доцент

*(Україна, Кам'янець-Подільський, Подільський державний аграрно-технічний університет,
вул. Шевченка, 13)*

OLEKSANDR STEPANOV,

Candidate of Veterinary Sciences, Associate Professor

*(Ukraine, Kamianets-Podilskyi, State Agrarian and Engineering University of Podilya,
Shevchenko St., 13)*

ORCID: [0000-0003-2432-0490](https://orcid.org/0000-0003-2432-0490)

Використання соціальних мереж студентами-ветеринарами, що вивчають оперативну хірургію

Usage of Social Networking Sites by Students-Veterinarians who Study Operative Surgery

В період глобалізації інформаційного простору важливо використовувати мережеві технології для навчання. Це стосується також студентів, які вивчають ветеринарну хірургію.

Разом з тим, на сьогодні є брак даних про використання ними соціальних мереж із навчальною метою. Саме висвітлення цього питання було метою проведених досліджень.

Встановлено, що всі студенти, які вивчають оперативну хірургію використовують соціальні мережі. При цьому вони зареєстровані в Instagram, Facebook, кожен четвертий з них використовує Twitter і один є користувачем Brainly. З навчальною метою ці студенти найчастіше користуються мережами YouTube та Facebook. Першу використовують для перегляду хірургічного відео, якому 70 % студентів віддають перевагу. Інші переважно шукають текстові навчальні матеріали й ілюстрації у Facebook.

Також відмічено, що хоча більшості студентам подобається хірургічна робота, половина з них не впевнена у своїй спроможності до її виконання.

Ключові слова: *інтернет-технології; соціальні мережі; хірургія; Instagram; Facebook; YouTube; Twitter; Brainly.*

The modern period of human development can be characterized as the time of intensive formation and rapid spread of Internet technologies. Thanks to the constant improvement of mobile technology, the Internet became easily accessible and united with the help of network services, most of the youth. It is social networks that have covered the whole world with their global web, providing the opportunity for groups of users to share interesting information with their mutual interests.

Active users of social networks are students. Many of them try to use every opportunity to improve their professional training. This is also applied to veterinarians studying surgical surgery. At the same time, today there is a lack of data on the use of social networks for educational purposes. The coverage of these issues is the purpose of the research.

In the process of the research, an analysis of scientific sources on the usage of social networks for learning purposes was conducted. To receive data on the usage of network technologies, student-veterinarians who study operative surgery used the following sociological methods, such as surveys, observations, questionnaires.

According to the obtained data, all surveyed students-veterinarians who study operative surgery use social networks. At the same time, they prefer «Instagram» and «Facebook», twenty-five per cent use «Twitter» and one is registered in «Brainly». For educational purposes, these students most often use the video hosting YouTube and the network Facebook. The first is used as a platform for viewing a surgical video and «Facebook», mainly for reading text materials.

It is also noted that the overwhelming majority of students studying operative surgery like surgery work, although half of them are not sure of their ability to do that.

Implemented work opens the prospect for further research of the value of social networks in the preparation of veterinary surgeons.

Key words: *internet technologies; social networks; surgery; Instagram; Facebook; YouTube; Twitter; Brainly.*

Вступ / Introduction. Впродовж останнього десятиліття широкого розповсюдження у світі набуло таке явище як соціальні мережі. Перші наукові дослідження щодо визначення соціальних мереж датуються кінцем XIX ст., в цей час деякі європейські філософи та соціологи використовують такі поняття як «соціальна тканина» або «павутина відносин». Серед сучасників його вперше використав соціолог Джеймс Барнс в 1954 р., який цим поняттям визначив власну ідею про те, що суспільство — це складний симбіоз взаємовідносин (Курбан О., 2014). Сьогодні під терміном «соціальна мережа» зазвичай розуміють віртуальну платформу, Інтернет-сайт, веб-сервіс або портал в Інтернеті, мета якого – об'єднати якомога більшу кількість людей, надавши їм максимум можливостей комунікації між собою (Палій С., 2013).

Соціальні мережі не були розроблені спеціально для створення та управління навчальним процесом. Проте, вони можуть надати значну підтримку новій соціальній орієнтації освітніх процесів, за рахунок забезпечення особистих мотивацій у більшій мірі, ніж інші платформи (Cerdà F. & Planas N., 2011).

Можна виділити наступні переваги використання саме соціальної мережі в якості навчальної площини: це звичне середовище для студентів; в соціальній мережі людина виступає під своїм іменем-прізвищем; технологія Wiki дозволяє всім учасникам мережі створювати мережевий навчальний контент; можливість спільної роботи; наявність форуму, стіни, чату; кожен учасник може створити свій блог, як електронний зошит; активність учасників простежується через стрічку друзів; зручно використовувати для проведення проєкту; підійде в якості портфоліо як для студента, так і для викладача (Клименко О., 2012).

Сучасні студенти у своїх аудиторіях користуються ресурсами, заснованими в Інтернеті, і мотивовані для навчання за допомогою технології. У зв'язку з цим, викладачі вищої освіти повинні визнати важливість використання цих інструментів (Prensky M., 2006). Їм слід адаптуватися до моделей мислення студентів та звичок соціалізації, обумовлених використанням Інтернету. Для цього викладачі потребують нових стратегій та інструментів для викладання і зацікавлення студентів (Blattner G. & Lomicka L., 2012).

Разом з тим, такі інтернет-технології як Web 2.0 можуть полегшити викладачам створення спільних навчальних середовищ, розміщуючи студентів у центрі навчального процесу, а себе, в якості наставників, що керують цим процесом (Kárpáti A., 2009).

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою проведених досліджень було встановити яким соціальним мережам віддають перевагу студенти, які вивчають оперативну хірургію, а також використання ними мережевих технологій з метою вивчення цієї дисципліни і покращення своєї фахової підготовки. Завдання: визначити, користувачами яких соціальних мереж є студенти; встановити, які соціальні мережі студенти використовують із наміром вивчення оперативної хірургії; дослідити характер використовуваних навчальних матеріалів з соціальних мереж; оцінити відношення студентів до хірургічної роботи та можливості її безпосереднього виконання.

Методи / Methods. Дослідницька робота проводилася в 2019 р. на групі студентів 3-го курсу факультету ветеринарної медицини і технологій у тваринництві Подільського державного аграрно-технічного університету у кількості 24 осіб. У процесі досліджень був проведений аналіз інформаційних джерел про застосування соціальних мереж у вищій освіті. З метою отримання даних стосовно використання соціальних мереж студентами, що вивчають оперативну хірургію застосовувалися такі методи як опитування, спостереження, анкетування.

Результати / Results. Як показали проведені дослідження, всі опитані студенти III-го курсу факультету ветеринарної медицини і технологій у тваринництві використовують соціальні мережі (рис. 1). З огляду на те, що за даними Г. Кучаковської (Кучаковська Г., 2015) значну частку користувачів мереж складає студентська молодь, такий результат є очікуваним.

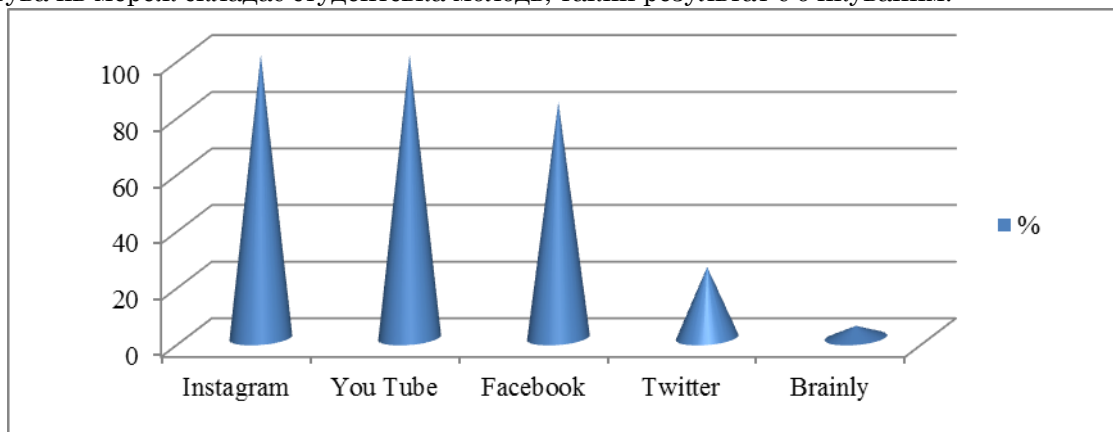


Рис. 1 Використання студентами соціальних мереж

Згідно отриманих нами даних, всі студенти мають сторінку в Instagram і використовують відеохостинг YouTube, 83 % з них є активними користувачами Facebook, кожен четвертий користується Twitter і лише один зареєстрований у Brainly.

Визначившись, яким саме соціальним мережам віддають перевагу студенти досліджуваної групи, ми провели опитування стосовно використання інтернет-мереж з метою вивчення оперативної хірургії. Отримані нами дані показані на рис. 2.

Згідно рис. 2, найбільше з навчальною метою студенти переглядають хірургічне відео на YouTube – 83 %. Мережу Facebook для навчання використовують значно менше – 17 %. Інші мережі студенти використовують для спілкування і пошуку ненавчальної інформації.

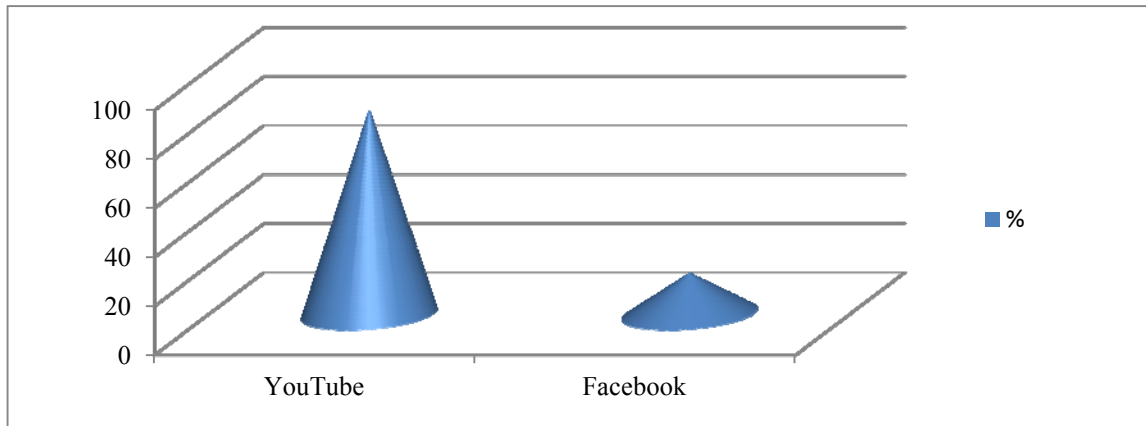


Рис. 2 Застосування соціальних мереж для навчання

Про те, що соціальні мережі використовуються більше із розважальною, комунікативною та загально-пізнавальною метою наголошує Л. Манюк (Манюк Л., 2016).

На наступному етапі своїх досліджень ми визначили, які саме навчальні матеріали, що стосуються оперативної хірургії шукають студенти у соціальних мережах. У результаті були отримані дані, згідно яких 71 % респондентів віддають перевагу саме хірургічному відео, а інші обмежуються текстовими матеріалами та ілюстраціями (рис. 3).

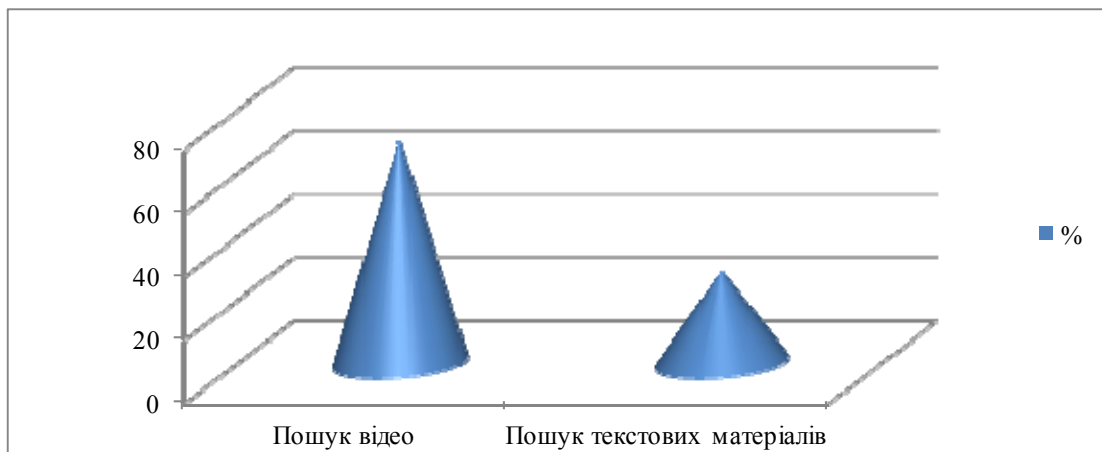


Рис. 3 Пошук навчальної інформації в соціальних мережах

Якщо врахувати, що на YouTube є лише відеофайли, можна зробити висновок, що текстові матеріали студенти шукають виключно у мережі Facebook.

З такими результатами співвідносяться дані проведеного нами дослідження, яке стосувалося власної оцінки студентами своєї придатності до хірургічної роботи (рис. 4).

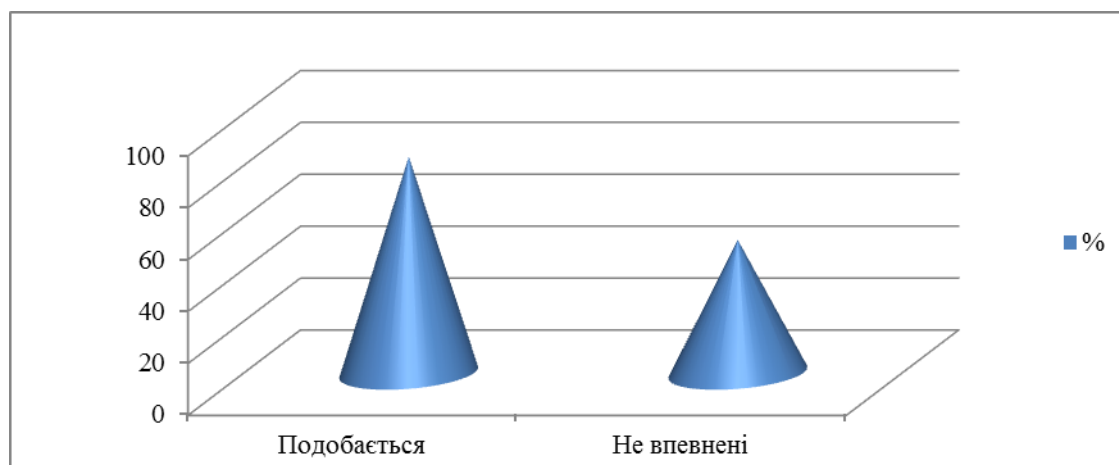


Рис. 4 Відношення студентів до хірургічної роботи

Як видно з рис. 4, не дивлячись на те, що хірургічна робота подобається переважній більшості студентів (83 %), 17 % з них не впевнені, у своїй спроможності до її виконання.

Обговорення / Discussion. Окрім даних щодо використання відеохостингу YouTube при підготовці ветеринарних хірургів (Степанов О., 2018), інших літературних джерел про застосування соціальних мереж з метою вивчення оперативної хірургії ми не знайшли. Є публікація про використання мережевих сервісів студентами магістратури, які вивчають ветеринарну хірургію (Степанов О., 2017). Разом з тим, існує значна кількість наукових статей, присвячених використанню мережевих технологій для навчання. Так, дослідженням ролі й напрямків використання соціальних мереж в освіті займалися: О. Тишкова (Тишкова О., 2014), О. Пінчук (Пінчук О., 2015), С. Івашнюва (Івашнюва С., 2012) та ін.

Як показали проведені нами дослідження всі опитані студенти є користувачами соціальних мереж. При чому, завдяки розвитку сучасних інтернет-технологій, появи у студентів нових моделей смартфонів, користування мережевими програмами стало для них обов'язковим атрибутом проведення вільного часу, важливим способом спілкування, а також однією із головних можливостей самовираження та самореклами.

Популярність Instagram, очевидно, пов'язана з особливостями цієї мережі, а саме, з можливістю завантажувати, обмінюватися і коментувати зображення та відео. Це, у свою чергу, забезпечується високою якістю знімальних можливостей сучасних смартфонів. Подібну характеристику Instagram дає К. Устанкіна (Устанкіна К., 2016).

Згідно отриманих нами даних, всі опитані студенти використовують YouTube. Цей відеохостинг створений для завантаження, обговорення та копіювання відео-файлів. Зареєстрований користувач має свій канал, на який завантажує відео, що стає доступним у мережі.

Не всі користувачі YouTube мають бажання завантажувати власні відео. Тим не менше, вони можуть переглядати і копіювати ті файли, які їм сподобалися. Очевидно, що саме з цим пов'язаний досить незначний відсоток зареєстрованих у мережі (17 %), тоді як користуються хостингом всі студенти.

За даними S. June, A. Yaacob & Y. Kheng (June S., Yaacob A. & Kheng Y., 2014) відео YouTube позитивно впливає на навчання з різних дисциплін.

Порівнюючи результати наших досліджень з тими, що проводилися раніше (Степанов О., 2017), можна стверджувати, що за останні три роки кількість користувачів Facebook серед студентів-ветеринарів збільшилася на 33 %. Зростання популярності мережі можна пояснити її численними сервісами, за допомогою яких користувачі спілкуються між собою, наявністю різноманітних професійних та освітніх платформ, можливістю організації й участі в інтернет-конференціях, і т.ін. Крім того, студенти мають змогу бачити профілі та спілкуватися з своїми викладачами. Про те, що соціальна мережа Facebook є популярною серед студентської молоді повідомляють також С. Cheung, P. Chiu & M. Lee (Cheung C., Chiu H. & Lee M., 2011).

Значний відсоток серед студентів користувачів Twitter, на нашу думку, пов'язаний з відносною простотою у використанні її мережевих послуг, а також значним обсягом актуальної інформації до якої ця мережа відкриває доступ. Twitter дає змогу обмінюватися короткими повідомленнями – твітами, оцінювати їх лайками і ділитися ними з іншими. Крім того, за допомогою ключових слів (хештегів) є можливість збільшити обсяг зацікавлених певною темою та відслідковувати кількість отриманих репостів (ретвітів). У порівнянні з попереднім дослідженням, яке ми проводили у 2017 р., кількість учасників Twitter серед опитаних студентів зросла утричі, що є свідченням збільшення її популярності. Про можливості застосування цієї мережі з навчальною метою

наголошують А. Іванько & І. Останіна (Іванько А. & Останіна І., 2015).

Brainly – соціальна освітня мережа, яка була створена для допомоги у навчанні школярам та студентам. Кожен користувач може задати питання з навчального курсу й отримати відповідь, правильність якої буде перевірена архіваріусом мережі. Те, що лише один студент з опитаних користується Brainly свідчить про низьку обізнаність з нею. Про використання цієї соціальної мережі з метою самоосвіти повідомляють М. Мельнікова & А. Мінкін (Мельнікова М. & Минкин А., 2018).

Як показали проведені нами дослідження, з усіх доступних соціальних мереж із наміром вивчення оперативної хірургії студенти використовують переважно YouTube та значно рідше мережу Facebook.

YouTube – це відеохостинг, який містить значну кількість відеофільмів, виконання оперативних втручань та надання хірургічної допомоги. У Facebook такі матеріали можна знайти лише у спеціалізованих хірургічних групах.

Зацікавленість студентів у навчальному відео, очевидно, пов'язана з його високою інформативністю. Це пояснюється тим, що коли людина слухає, то запам'ятовує 15 % мовної інформації, коли дивиться – 25 % видимої інформації, коли бачить і слухає одночасно – 65 % отриманої інформації (Радченко С., 2018). Інформація, яку отримує студент під час перегляду – краще засвоюється, крім того, у нього формується чітка уява про особливості втручання, чого не відбувається у разі перегляду таблиць, слайдів або сприйнятті текстового матеріалу (Степанов О., 2018).

З високою інформативністю навчального хірургічного відео, очевидно, пов'язано й те, що при перегляді навчальних матеріалів з соціальних мереж 70 % студентів віддають йому перевагу і лише 30 % шукають текстові матеріали. На нашу думку, такий розподіл студентських вподобань також можна пояснити намаганням більшості студентів не пов'язувати соціальну мережу з підручником, а, в якійсь мірі полегшити собі завдання, ознайомившись з темою шляхом перегляду операції, без глибокого вникнення в деталі, які повторюють підручник. Це, як правило, студенти, які віддають перевагу практичній роботі.

Разом з тим, ті студенти, які шукають, перш за все, текстові матеріали, намагаються отримати більш глибокі теоретичні знання для того, щоб отримати кращу оцінку, не сподіваючись на свої практичні здібності.

Такі результати відповідають даним, які ми отримали перевіряючи відношення студентів до практичної хірургічної роботи.

Очевидно, що переважно ті студенти, які віддають перевагу теоретичним матеріалам не впевнені у своїх силах щодо виконання хірургічної роботи на практиці.

Висновки / Conclusions. Таким чином, підсумовуючи усе викладене вище, можна стверджувати, що загальносвітовою тенденцією сучасності є широке поширення соціальних мереж, і долучення до їх контенту, до запропонованих ними сервісів значної кількості користувачів, у тому числі із представників студентської молоді.

При виборі соціальних мереж всі студенти-ветеринари, що вивчають оперативну хірургію віддають перевагу Instagram та YouTube, 83 % з них є активними користувачами Facebook, 25 % користується Twitter і 4 % зареєстровані у Brainly.

Серед усіх соціальних мереж студенти, що вивчають оперативну хірургію, з метою навчання віддають перевагу відеохостингу YouTube – 83 % і 17 % мережі Facebook. Інші мережі студенти використовують для спілкування і пошуку не навчальної інформації.

71 % студентів, які вивчають оперативну хірургію в якості навчальних матеріалів у соціальних мережах переглядають хірургічне відео, решта 29 % – текстові матеріали.

Зі всіх студентів, які вивчають оперативну хірургію частка таких, яким подобається хірургічна робота, складає 83 %, тоді як 51 % студентів не впевнені, що зможуть її виконувати.

Список використаних джерел і літератури:

Івашнюва, С. В. (2012). Використання соціальних сервісів та соціальних мереж в освіті. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2, 15–17. Взято з <https://www.researchgate.net/publication/332471306> [in Ukrainian].

Іванько, А. Ф., & Останіна, І. С. (2015). Twitter в образовании. *Вестник МГУП им. Федорова*, 6, 57–58. Взято з <https://elibrary.ru/item.asp?id=25580487> [in Russian].

Клименко, О. А. (2012). Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса. *Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф.* (с. 405–407). СПб.: Реноме. Взято з <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1799/> [in Russian].

Курбан, О. В. (2014). Соціальні мережі в роботі сучасного PR-фахівця. *Вісник ХДАК*, 44, 154–161. Взято з https://ic.ac.kharkov.ua/nauk_rob/nauk_vid/rio_old_2017/vh/v44/21.pdf [in Ukrainian].

Кучаковська, Г. А. (2015). Роль соціальних мереж в активізації процесу навчання інформативних

дисциплін майбутніх вчителів початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 3 (47), 140. Взято з <https://doi.org/10.33407/itlt.v47i3.1213> [in Ukrainian].

Манюк, Л. В. (2016). Використання електронних соціальних мереж у процесі підготовки майбутніх лікарів до професійної діяльності та фахової комунікації. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 53 (3), 90. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_53_3_10 [in Ukrainian].

Мельникова, М. Р., & Минкин, А. В. (2018). Учебный сайт «Школьные знания» как инструмент для самообразования. *Форум молодых ученых*, 11-2 (27), 67–70. Взято с <https://elibrary.ru/item.asp?id=37004201> [in Russian].

Палій, С. В. (2013). Соціальні мережі як засіб комунікації електронного навчання. *Управління розвитком складних систем*, 13, 152–156. Взято з <https://doi.org/10.32347/2412-9933.2013.13.%p> [in Ukrainian].

Пінчук, О. П. (2015). Історико-аналітичний огляд розвитку соціальних мережних технологій і перспектив їх використання у навчанні. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 4 (48), 14–34. Взято з <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1267> [in Ukrainian].

Радченко, С. (2018). Використання мультимедійних технологій у підвищенні ефективності лекційного процесу викладання навчальної дисципліни. *Smart-освіта: ресурси та перспективи: матеріали III міжнар. наук.-метод. конф. (с. 132–135)*. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т. Взято з <https://knute.edu.ua/file/NjY4NQ==/4ce2164e98881e82955393871be6013d.pdf> [in Ukrainian].

Степанов, О. Д. (2017). Використання інтернет-технологій і соціальних мереж студентами магістратури, що вивчають хірургічні хвороби тварин. *Професійно-прикладні дидактики*, 3, 239–247. Взято з <http://pad.pdatu.edu.ua/article/view/120677/115631> [in Ukrainian].

Степанов, О. Д. (2018). Використання навчального відео при підготовці ветеринарних хірургів. *Професійно-прикладні дидактики*, 5, 165–172. Взято з <http://stlnau.in.ua/metodychna/samoosvita/item/2018/ppd180627.pdf#page=107> [in Ukrainian].

Тишкова, О. (2014). Соціальні мережі як виклик сучасності в освітньому середовищі. *Вісник Інституту розвитку дитини*, 34, 63–72. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2014_34_12 [in Ukrainian].

Устинкина, К. Г. (2016). Виртуальные социальные сети как объект изучения. *Социология науки и технологий*, 1. Взято с <http://cyberleninka.ru/article/n/virtualnye-sotsialnye-seti-kak-obekt-izucheniya> [in Russian].

Blattner, G., & Lomicka, L. (2012). Facebook-ing and the Social Generation: a New Era of Language Learning Article. Взято з <https://doi.org/10.4000/alsic.2413> [in English].

Cerdà, F. L., & Planas, N. C. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (2), 31–45. Взято з <https://doi.org/10.7238/rusc.v8i2.963> [in Spanish].

Cheung, C. M. K., Chiu, P., & Lee, M. K. O. (2011). Online Social Networks: Why do Students Use Facebook? *Computers in Human Behavior*, 27 (4), 1337–1343. Взято з <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.028> [in English].

June, S., Yaacob, A., & Kheng, Y. K. (2014). Assessing the Use of YouTube Videos and Interactive Activities as a Critical Thinking Stimulator for Tertiary Students: An Action Research. *International Education Studies*, 7(8), 56–67. Взято з <https://doi.org/10.5539/ies.v7n8p56> [in English].

Kárpáti, A. (2009). Web 2 Technologies for Net Native Language Learners: A «Social Call». *ReCALL*, 21, 139–156. Взято з <https://doi.org/10.1017/S09583344009000160> [in English].

Prensky, M. (2006). Listen to the Natives. *Educational leadership*, 63 (4), 8–13. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/279868129> [in English].

References:

Ivashnova, S. V. (2012). Vykorystannia sotsialnykh servisiv ta sotsialnykh merezh v osviti [Use of Social Services and Social Networks in Education]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho Derzhavnoho Universytetu im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky – Scientific Notes of Mykola Hohol Nizhyn State University. Psychological and Pedagogical sciences*, 2, 15–17. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/332471306> [in Ukrainian].

Ivan'ko, A. F., & Ostanina, I. S. (2015). Twitter v obrazovanii [Twitter in Education]. *Vestnik MGUP im. Fedorova – Bulletin of MGUP im. Fedorova*, 6, 57–58. Retrieved from <https://elibrary.ru/item.asp?id=25580487> [in Russian].

Klimenko, O. A. (2012). Social'ny'e seti kak sredstvo obucheniya i vzaimodejstviya uchastnikov obrazovatel'nogo processa [Social Networks as a Means of Learning and Interaction of Participants in the Educational Process]. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire [Theory and Practice of Education in the Modern World]: Proceedings of the International Conference*. (p. 405–407). Saint-Petersburg: Renome. Retrieved from <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1799/> [in Russian].

Kurban, O. V. (2014). Sotsialni merezhi v roboti suchasnoho RR-fakhivtsia [Social Networks in the Work of a Modern PR-Specialist]. *Visnyk KhDAK – Bulletin of the KhDAK*, 44, 154–161. Retrieved from https://ic.ac.kharkov.ua/nauk_rob/nauk_vid/rio_old_2017/vh/v44/21.pdf [in Ukrainian].

Kuchakovska, H. A. (2015). Rol sotsialnykh merezh v aktyvizatsii protsesu navchannia informatyvnykh dystsyplin maibutnykh vchyteliv pochatkovoї shkoly [The Role of Social Networks in Intensifying the Process of Teaching Informative Disciplines to Future Primary School Teachers]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 3 (47), 140. Retrieved from <https://doi.org/10.33407/itlt.v47i3.1213> [in Ukrainian].

Maniuk, L. V. (2016). Vykorystannia elektronnykh sotsialnykh merezh u protsesi pidhotovky maibutnykh

likariv do profesiinoi diialnosti ta fakhovoi komunikatsii [The Use of Electronic Social Networks in the Process of Training Future Doctors for Professional Activities and Professional Communication]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 53 (3), 90. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_53_3_10 [in Ukrainian].

Meľnikova, M. R., & Minkin, A. V. (2018). Uchebnyj sajt «Shkol'ny'e znaniya» kak instrument dlya samoobrazovaniya [Educational Site «School Knowledge» as a Tool for Self-Education]. *Forum molodyx uchenix – Forum for young scientists*, 11-2(27), 67–70. Retrieved from <https://elibrary.ru/item.asp?id=37004201> [in Russian].

Palii, S. V. (2013). Sotsialni merezhi yak zasib komunikatsii elektronnoho navchannia [Social Networks as a Means of E-learning Communication]. *Upravlinnia rozvytkom skladnykh system – Management of Complex Systems Development*, 13, 152–156. Retrieved from <https://doi.org/10.32347/2412-9933.2013.13.%p> [in Ukrainian].

Pinchuk, O. P. (2015). Istoryko-analitychnyi ohliad rozvytku sotsialnykh merezhnykh tekhnologii i perspektyv yikh vykorystannia u navchanni [Historical and Analytical Review of the Development of Social Network Technologies and Prospects for Their Use in Education]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 4 (48), 14–34. Retrieved from <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1267> [in Ukrainian].

Radchenko, S. (2018). Vykorystannia multymediynykh tekhnologii u pidvyshechni efektyvnosti lektsiinoho protsesu vykladannia navchalnoi dystsypliny [The Use of Multimedia Technologies in Improving the Efficiency of the Lecture Process of Teaching the Discipline]. *Smart-osvita: resursy ta perspektyvy [Smart Education: Resources and Prospects]: Proceedings of the 3rd International Conference* (p. 132–135). Kyiv: KNTEU. Retrieved from <https://knute.edu.ua/file/NjY4NQ==/4ce2164e98881e82955393871be6013d.pdf> [in Ukrainian].

Stepanov, O. D. (2017). Vykorystannia internet-tekhnologii i sotsialnykh merezh studentamy mahistratury, shcho vyvchaiut khirurhichni khvoroby tvaryn [Use of Internet Technologies and Social Networks by Master's Students Studying Surgical Diseases of Animals]. *Profesiino-prykladni dydaktyky – Professional and Applied Didactics*, 3, 239–247. Retrieved from <http://pad.pdatu.edu.ua/article/view/120677/115631> [in Ukrainian].

Stepanov, O. D. (2018). Vykorystannia navchalnoho video pry pidhotovtsi veterynarnykh khirurhiv [The Use of Educational Video in the Training of Veterinary Surgeons]. *Profesiino-prykladni dydaktyky – Professional and Applied Didactics*, 5, 165–172. Retrieved from <http://stlnau.in.ua/metodychna/samoosvita/item/2018/ppd180627.pdf#page=107> [in Ukrainian].

Tyshkova, O. (2014). Sotsialni merezhi yak vykyk suchasnosti v osvithomu seredovyshchi [Social Networks as a Challenge of Modernity in the Educational Environment]. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny – Bulletin of the Institute of Child Development*, 34, 63–72. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2014_34_12 [in Ukrainian].

Ustinkina, K. G. (2016). Virtual'ny'e social'ny'e seti kak ob'ekt izucheniya [Virtual Social Networks as an Object of Study]. *Sociologiya nauki i tekhnologii – Sociology of Science and Technology*, 1. Retrieved from <http://cyberleninka.ru/article/n/virtualnye-sotsialnye-seti-kak-obekt-izucheniya> [in Russian].

Blattner, G., & Lomicka, L. (2012). Facebook-ing and the Social Generation: a New Era of Language Learning Article. <https://doi.org/10.4000/alsic.2413> [in English].

Cerdà, F. L., & Planas, N. C. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (2), 31–45. Retrieved from <https://doi.org/10.7238/rusc.v8i2.963> [in Spanish].

Cheung, C. M. K., Chiu, P., & Lee, M. K. O. (2011). Online Social Networks: Why do Students Use Facebook? *Computers in Human Behavior*, 27 (4), 1337–1343. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.028> [in English].

June, S., Yaacob, A., & Kheng, Y. K. (2014). Assessing the Use of YouTube Videos and Interactive Activities as a Critical Thinking Stimulator for Tertiary Students: An Action Research. *International Education Studies*, 7(8), 56–67. Retrieved from <https://doi.org/10.5539/ies.v7n8p56> [in English].

Kárpáti, A. (2009). Web 2 Technologies for Net Native Language Learners: A «Social Call». *ReCALL*, 21, 139–156. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/S0958344009000160> [in English].

Prensky, M. (2006). Listen to the Natives. *Educational leadership*, 63 (4), 8–13. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/279868129> [in English].

Дата надходження статті: «22» квітня 2020 р.

Стаття прийнята до друку: «28» травня 2020 р.

Степанов Олександр – доцент кафедри ветеринарного акушерства, внутрішньої патології та хірургії Подільського державного аграрно-технічного університету, кандидат ветеринарних наук, доцент

Stepanov Oleksandr – Assistant Professor of the Department of Veterinary Obstetrics, Internal Pathology and Surgery of State Agrarian and Engineering University of Podilya, Candidate of Veterinary Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Степанов, О. (2020). Використання соціальних мереж студентами-ветеринарами, що вивчають оперативну хірургію. *Педагогічний дискурс*, 28, 32–38. [doi: 10.31475/ped.dvs.2020.28.04](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2020.28.04).

Cite this article as:

Stepanov, O. (2020). Usage of Social Networking Sites by Students-Veterinarians who Study Operative Surgery. *Pedagogical Discourse*, 28, 32–38. [doi: 10.31475/ped.dvs.2020.28.04](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2020.28.04).

УДК 378.014(73)

UDC 378.014(73)

DOI: [10.31475/ped.dys.2020.28.05](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2020.28.05)

ОЛЕНА КОЗЬМЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Сєвєродонецьк, Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля,

пр. Центральний, 59-А)

OLENA KOZMENKO,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

(Ukraine, Sievierodonetsk, Volodymyr Dahl East Ukrainian National University,

Tsentralnyi prospect, 59a)

ORCID: [0000-0002-7063-2324](https://orcid.org/0000-0002-7063-2324)

Реформа вищої освіти – шлях до успіху американських студентів

Higher Education Reform is the Way to American Students Success

Статтю присвячено проблемі реформування закладів вищої освіти США заради підвищення кількісних та якісних показників успіху студентів. Останні двадцять років питання ефективності навчання студентів постає у зв'язку з недосконалістю освітнього процесу в трьох сферах, які створюють бар'єри до успіху студентів. Заради подолання цих перешкод було запроваджено низку реформ вищої освіти, серед яких «College Tech Prep» (1990) і «Досягнення мрії: Громадський коледж» (2004) мали за мету надати суттєву допомогу студенту в досягненні успіху. Дослідження показали, що хоча ці ініціативи і мали короткостроковий ефект, але не досягли загальної стабілізації показників успіху через вузьку спрямованість на окремі фактори. Система вищої освіти потребувала загальної ефективної моделі реформування, що має орієнтацію на вимірювання успіху студентів, створює базу доказів цього успіху і пропонує цілеспрямований і узгоджений набір компонентів програми навчання. Прикладом такої реформи є модель «Керовані шляхи», що була започаткована у 2013 році та зараз набуває все більшої популярності через свою ефективність. Центральним у цій реформі є створення для студента шляхів до завершення навчання, кар'єрного росту та подальшої освіти, що гарантує успіх студента.

Ключові слова: вища освіта США; реформи; успіх студента; модель керованих шляхів; громадські коледжі.

The problem of reforms in US higher education in order to improve the student success is discussed in this article. Over the last twenty years, educators and policy makers have turned their attention to learning effectiveness, graduation rates and college completion. Higher education establishments, especially community colleges are not well organized to promote student success. They usually operate on a self-service or «cafeteria» model, allowing students to choose from an abundance of disconnected courses, programs, and support services. Such cafeteria organization creates problems in three areas: the structure of college-level programs, the intake process and student supports, and developmental education. Recognizing the importance of overcoming these problems, the process of improving higher education begins at the end of the twentieth century. In 1990 the College Tech Prep program, supported by Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Act, introduced the idea to provide purposeful support to students during their studies. In 2004, the Dream Achievement: Community College project proposed to overcome barriers to student success. An analysis of these reforms shows that they were narrowly targeted reforms, that have a limited effect on student success. They either treat too few people or are limited to one segment of the student experience. In contrast, the comprehensive model, which is fundamentally based on the integration of a set of coordinated reforms appeared in 2013. It was the guided pathways model, which presents courses in the context of highly structured, educationally coherent program maps that align with students' goals for careers and further education. The main purpose of this model is to support students throughout their college career by helping them choose a program, enter the program, complete the program, and make a successful transition to subsequent education or employment. The task of institutions is to monitor students' progress, use evidence on student progress and program effectiveness to improve graduation rates, as well as give frequent feedback and support as needed is.

Key words: US higher education; reforms; student success; the guided pathways; community colleges.

Вступ / Introduction Протягом останніх десятиліть заклади вищої освіти США впроваджували різноманітні реформи та нововведення, намагаючись підвищити успіх студентів, зокрема «навчальні досягнення, рівень залучення до цілеспрямованої навчальної діяльності, ступінь задоволеності, набуття бажаних знань, умінь та навичок, розвинути наполегливість та досягнення освітньої мети» (Bridges B. et al., 2007). Але успіх є більш широким поняттям і не може бути визначений лише в межах кількісних показників зарахування, наполегливості та ступеня завершення. Ці показники, хоча є важливими, але повністю не враховують питання того, чи «студенти, які покладають надії щодо власного майбутнього на вищу освіту, отримують під час навчання те, що їм дійсно потрібно» (AAC&U, 2007). Це питання й доволі широке визначення успіху студентів послужило основою для зусиль щодо вдосконалення процесів викладання та навчання в закладах вищої освіти США, створення служб підтримки студентів тощо. Останнім часом американські національні ініціативи почали зосереджуватися на необхідності впровадження загальнодержавної реформи, яка виходить за межі застосування окремих програм чи інновацій для того, щоби змінити базові структури та процеси ЗВО. Том Бейлі, національний експерт із питань вищої освіти, нещодавно зазначив, що «значне вдосконалення вимагає постійного процесу реформування та оцінки доказів вдосконалення, які мають бути закладені в культурі ЗВО й повинні включати цілеспрямований і узгоджений пакет компонентів, які впливають на всіх студентів протягом усього навчання в закладі» (Bailey T., 2017). У якості прикладу такої реформи він запропонував застосувати модель «Керовані шляхи». Цей рух передбачає створення узгоджених програм, надання необхідної допомоги студентам для навчання за цими програмами, контроль прогресу студентів та організацію психолого-педагогічної підтримки студентів у разі потреби. Поступово реформа вищої освіти набирає обертів на теренах США, стає всебічною й системною, має позитивні результати щодо зміни основних структур і процесів закладів вищої освіти, зокрема громадських коледжів, заради успіху студентів. Ознайомлення з позитивним зарубіжним досвідом реформування вищої освіти є корисним для української системи вищої освіти з метою імплементації сучасних тенденцій світової педагогіки.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою статті є аналіз основних тенденцій реформування вищої освіти США заради досягнення успіху студентів. Відповідно до мети визначено основні завдання: здійснити ретроспективний огляд стану реформ вищої освіти в США з кінця ХХ – початку ХХІ століття; охарактеризувати основні ідеї реформ, що стали передумовою моделі загальної реформи; розкрити зміст базових положень моделі Т. Бейлі «Керовані шляхи».

Методи / Methods. У процесі дослідження були використані такі методи:

- системно-структурний аналіз психолого-педагогічних праць із питань підвищення успіху студентів в США;
- порівняння, синтез та абстрагування для простеження розвитку трансформаційних змін вищої освіти в США;
- теоретичне узагальнення для формулювання і систематизації висновків, визначення подальших наукових розвідок у процесі реформування ЗВО.

Результати / Results. Лідери вищої освіти оцінюють успіх студентів, як найважливіший пункт із їхнього довгого списку пріоритетів. Починаючи з другої половини ХХ століття цим питанням зацікавилася багато американських дослідників, як-от: О. Астін, Б. К. Бріджіс, Р. Брунінг, Е. Каррі, К. Каткенет, Дж. Кінзі, Дж. Ку, Дж. Хайек, К. Хорн, Дж. Шроу та ін. (Astin O., 1984; Horn K., 1993; Bridges B. et al., 2007), які представили різноманітні погляди на визначення, чинники й показники успіху. І все ж таки, незважаючи на готовність впроваджувати реформи і витрачати на них мільйони доларів, показники успіху закладів вищої освіти не стабілізуються. Питання трансформаційних змін ЗВО, переваги й недоліки освітніх реформ у США, досвід впровадження окремих ініціатив щодо покращення показників успіху широко обговорюються в наукових і академічних колах. Праці Т. О'Баньона, Е. Ганджи, Д. Дженкінса, Х. Лар, Дж. Фінка та ін. висвітлюють питання впровадження нового підходу до реформ (O'Banion T., 2019; Jenkins D. et al., 2018). На думку Т. Бейлі та його колег Ш. С. Джаггарс, Х. Лар, Дж. Фінка, Д. Дженкінс модель «Керовані шляхи» є тією ініціативою студентського успіху, яка спрямована на допомогу студентам обрати правильний шлях до успіху та залишатися на цьому шляху до завершення ЗВО (Bailey T., Jaggars S. S. & Jenkins D., 2015). Ефективність цієї реформи полягає в тому, що вона ініціює зміни щодо покращення процесу прийому, контролю навчання, підтримки студентів протягом навчання, спрощення структури навчальних планів та програм, залучення всіх учасників освітнього процесу до його вдосконалення (Jenkins D. et al., 2018). Такий дієвий перегляд роботи закладів вищої освіти зумовлено потребою у підвищенні рівня успішності студентів, їхньої професійної самореалізації після закінчення ЗВО та особистісного розвитку. Оскільки ця реформа поступово набирає популярність у США, освітяни розробляють способи впровадження цієї ініціативи в роботу ЗВО (AACC, 2012). Результати реформи доведено американськими освітянами емпіричним

шляхом протягом декількох років, але змістовний виклад її основних положень та аналіз результатів на теренах нашої держави висвітлено недостатньо. Використання подібного досвіду реформування вищої освіти є доволі актуальним для вдосконалення роботи українських університетів.

Обговорення / Discussion. Реформа вищої освіти, яка останнім часом усе більше привертає увагу педагогічної спільноти – це рух, мета якого – впорядкувати навчання студентів у ЗВО, надати їм структурований вибір програми, необхідну підтримку та чіткі цілі навчання, що в кінцевому рахунку, допомагає більшості студентів отримати кінцевий результат вищої освіти. Реформа визнає, що діюча модель роботи громадських коледжів не має чіткого плану для студентів щодо досягнення успіху, що призводить до нерозуміння студентами термінів навчання, обсягу необхідних знань та надмірної кількості кредитів. Але процес реформування вищої освіти відбувався протягом усієї історії існування держави і приклади впровадження елементів сучасної трансформації почалися ще на початку ХХ століття. Перші спроби змінити ситуацію почалися у той час, коли окремі суспільні коледжі, на початку своєї роботи, стали залучати до навчання випускників місцевих шкіл. Коледжі уклали угоди із середніми школами щодо співпраці й це гарантувало студентам отримання чітких критеріїв за якими слід обирати курс навчання (сьогодні це є елементом моделі «Керованих шляхів»). Протягом наступних десятиліть інформування та консультивання студентів щодо розумного вибору курсів навчання та можливостей отримання освітніх послуг було ознакою успішних громадських коледжів у США. У 1980-ті роки почався рух за оновлення і вдосконалення закладів освіти, який згодом перетворився на головну національну стратегію удосконалення академічних знань та технічних навичок студентів. І, вперше, ідея надання консультаційних послуг і супровід студентів під час навчання була впроваджена на законодавчому рівні в програму College Tech Prep у 1990 р. за підтримки Закону про професійну та прикладну освіту Карла Д. Перкінса (Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Act). Ця програма стала «важливою інновацією в реформуванні освіти в США», оскільки надала учням можливість отримати вищу технічну освіту починаючи з дев'ятого класу школи (Tech Prep Education – U.S. Department of Education, 2020). Ставши доволі популярною, ця програма гарантувала отримання запланованої і послідовної освіти. Почавши навчання за спеціальністю в старших класах школи, після закінчення школи студент згодом ще два роки навчається в коледжі і здобуває вищу освіту або атестат. Програма Tech Prep виконує важливу стратегію переходу від школи до професійної діяльності й допомагає налагодити зв'язок між школою і ЗВО. Програма містить сім обов'язкових елементів, що дозволяють об'єднати декілька закладів у єдиний консорціум, а саме: договір про співпрацю закладів середньої і вищої освіти, розроблену програму навчання з акцентом на вивчення математики, природничих наук, технологій і навичок спілкування, спеціально розроблений навчальний план, організація спільної спеціальної підготовки викладачів і шкільних вчителів до роботи за цією програмою, організація навчання консультантів для залучення студентів до навчання і їхнього супроводу до завершення програми та працевлаштування, обов'язковий рівний доступ усіх верств населення до програм Tech Prep; організація служби з надання консультаційної допомоги з підготовки до навчання, підбору роботи, особистого розвитку, кар'єрної реалізації, оцінки професійних можливостей. Програму Tech Prep, що реалізується в будь-якому коледжі, вважають ефективною й надають першочергове фінансування, якщо вона: активно залучає до співпраці й консультацій представників бізнесу, промисловості, профспілок, інших ЗВО щодо можливостей вдосконалення навчання і професійного спрямування; пропонує випускникам реальне працевлаштування, надає можливість для подальшого навчання за бакалаврськими програмами, застосовує превентивні заходи щодо запобігання академічній заборгованості і відрахування з навчання, враховує потреби різних верств населення. Кожен штат отримує федеральні кошти для реалізації програм Tech Prep. У 1995 році було майже 1029 об'єднань із реалізації програми Tech Prep, але їхня кількість щорічно збільшується. У 1995 р. 737 635 студентів у Сполучених Штатах були залучені до Tech Prep (Tech Prep Education – U.S. Department of Education, 2020). На початку ХХІ століття з'являється нова ініціатива американських освітян, яка ілюструє основні характеристики напрямку реформ того часу, але містила в собі ще один елемент моделі «Керованих шляхів». Заради втілення чіткої мети покращення результатів студентів у 2004 році Фонд Lumina та його партнери ініціювали проект «Досягнення мрії: Громадський коледж» (The Achieving the Dream: Community Colleges Count (ATD) та фінансували двадцять сім коледжів для впровадження низки інновацій. Згодом до цієї ініціативи долучилося ще кілька сотень коледжів (Bailey T., 2017). Основою реформи стала ідея використовувати дані власних лонгitudних досліджень коледжами заради виявлення перешкод на шляху до успіху студентів. Такий аналіз та застосування реформи на основі доказів дозволяють виправити ці бар'єри та збільшити кількість студентів-випускників. «Досягнення мрії: Громадський коледж» пропонує сім напрямків для створення в коледжах культури, орієнтованої на

сприяння успіху студентів, реформуванню освіти. Ці напрямки стосуються таких сфер, як: лідерство, коли керівники ЗВО демонструють бажання співпрацювати щодо створення спільної концепції успіху студентів; використання сучасних технологій для збору, аналізу та використання даних щодо успіху студентів; організація рівних можливостей досягнення успіху для всіх студентів, незалежно від їхнього соціально-економічного статусу, расового та етнічного походження, особливих потреб; зміни у сфері викладання й навчання передбачають професійний розвиток професорсько-викладацького складу, підвищення рівня педагогічної майстерності й розуміння власної відповідальності за освітній процес, надання необхідної активної підтримки студентам в процесі навчання та поза його межами, оновлення системи підтримуючої освіти; ефективне спілкування і створення активних стратегічних партнерських відносин зі стейкхолдерами освіти для роботи в програмі успіху студентів та покращенні результатів навчання; розробка стратегій і планування є необхідними для узгодженої роботи закладу заради досягнення мети навчання, перетворення бажаних результатів на чітко визначені цілі та завдання й організація виконання дій для їх досягнення; політика закладу має значний вплив на успіх студентів і подолання бар'єрів його досягнення (Achieving the Dream, 2020). Досягнення змін у ЗВО відбувається за підтримки тренерів і дослідників, обміну досвідом під час семінарів і конференцій. Отже, ця ініціатива є прикладом реалізації реформування вищої освіти в США, але на думку дослідників, така реформа «спрямована лише на один сегмент студентського досвіду (як правило, на початок навчання)», тому мала досить незначну ефективність щодо досягнення успіху студентів (Bailey T., 2017). Аналіз цілеспрямованих реформ у ЗВО показує, що, навіть, тоді, коли вони позитивно впливають на короткострокові результати – такі, як рейтинг зарахування та успішність на першому році навчання – згодом отримані студентами переваги, як правило, зникають протягом наступних семестрів (Visher M. G. et al., 2012). Заради покращення успіху студентів, підвищення рейтингу завершення навчання, ЗВО мають спочатку зосередитися на розробці відповідних критеріїв успішності студентів, зібрати докази відповідності цих критеріїв і проаналізувати ефективність, і, нарешті, реформа не може бути обмежена невеликою групою студентів або одним сегментом студентського досвіду. Отже, більшість освітніх організацій США, які прагнули досягти успіху студентів різними шляхами, сходилися на ключовій ідеї – студентам необхідна дорожня карта навчання, яка допоможе досягти кінцевого результату навчання й гарантує необхідну підтримку на шляху до успіху. Томасом Бейлі та його колегами з науково-дослідного центру громадських коледжів (Community College Research Center) було запропоновано назву цієї дорожньої карти – «керовані шляхи» («guided pathways»). Підсумовуючи результати багатьох досліджень Т. Бейлі вважає, що ефективна повномасштабна реформа вимагає трьох елементів: орієнтації на вимірюваний успіх студентів; створення бази необхідних доказів; і цілеспрямований і узгоджений комплект компонентів програми (Bailey T., 2017). На думку освітян, «потрібно залучати фахівців із питань освіти, викладачів та консультативні студентські служби для створення більш чітко структурованих, узгоджених навчальних програм, які ведуть до кінцевого результату студентів та вимагають переорієнтації служб допомоги та підтримки студентів у такий спосіб, щоби за допомогою цих керованих шляхів полегшити навчання та покращити успішність студентів» (O'Banion T., 2019). Отже, заради покращення доступності навчання та успіху студентів необхідна фундаментальна реформа, що змінить структуру навчання. Модель «керованих шляхів» є одним із прикладів ефективної реформи, яка поєднує три елементи, які зазначив Т. Бейлі (Bailey T., Jaggars S. S. & Jenkins D., 2015). Вона містить взаємозв'язаний пакет компонентів, побудований на розробці спрощених, добре організованих та зрозумілих програм навчання в коледжу. У цій моделі все логічно послідовно, оскільки спочатку організовується процес прийому до коледжів, що передбачає допомогу студентам у виборі програми навчання, потім увага спрямовується на діагностику й усунення академічних недоліків, які заважають студентам досягти успіху за обраною програмою. Наступним кроком є підтримка студентів протягом усього навчання в коледжі з метою завершення програми та успішного переходу до подальшої освіти або працевлаштування. Така реформа акцентує увагу освітян на необхідності контролю прогресу студентів, наданні підтримки, оцінюванні, налагодженні зворотнього зв'язку й обговоренні успіхів студентів. Переваги моделі керованих шляхів порівнюючи з традиційним навчання полягають у створенні інноваційних змін чотирьох суттєвих сфер закладів вищої освіти: структурі академічної програми, процесі прийому на навчання, навчально-виховному процесі, організації моніторингу прогресу студента та його підтримці (Jenkins D. et al., 2018). Згідно з реформою академічні програми повинні складатися з урахуванням подальшої освіти та кар'єрної реалізації студентів, тобто надавати студенту можливість набутти необхідних для його професії знань, умінь і навичок; найважливіші курси та інші ключові результати мають бути чітко визначені на програмних мапах, а результати навчання студентів визначаються за окремими програмами. Інноваціям підлягає принцип складання розкладу занять для студентів згідно з їхніми планами, але з огляду на індивідуальні потреби

студентів. Відповідно до нової реформи, навіть навчальні програми середньої школи мають бути спрямовані на підготовку учнів до навчання у ЗВО, тобто враховуючи формування необхідних навичок. З появою чіткої карти програм для студентів, стає нагальним створення академічного плану. Карта та академічний план допомагають студенту під час вступу до коледжу дослідити спеціальності та обрати конкретні програми у визначені періоди навчання. Формування фундаментальних навичок для майбутньої професійної кар'єри є вкрай важливим і передбачає інтеграцію необхідних знань і умінь у найважливіші курси програми. Важливим аспектом реформи є оцінювання, мета якого – дослідити прогрес і визначити ті сфери навчання, де студенту необхідна допомога й підтримка. У межах освітнього процесу зміни відбуваються в ставленні викладачів до визначення й оцінювання результатів навчання студентів, розвитку співпраці з науковцями й колегами щодо поліпшення якості викладання, впровадження інноваційних методів у навчальний процес, надання мотиваційної підтримки й допомоги студентам під час навчання. Процес моніторингу відіграє ключову роль у новій моделі керованих шляхів, оскільки надає можливість отримати зворотній зв'язок від студентів і вчасно відкоригувати навчальний процес. Також регулярне відстеження результатів студента дозволяє йому бачити власний прогрес та планувати подальші кроки до завершення програми. Рання діагностика проблем студентів під час навчання сприяє вчасному втручання у вигляді відповідної допомоги, що має попередити ризик відрахування. Успішна співпраця консультантів-радників і викладачів є ефективним засобом моніторингу результатів студентів (Bailey T., Jaggars S. S. & Jenkins D., 2015).

Що стосується тих основних можливостей, які надає реформа «Керовані шляхи», то «дослідження та досвід у цій галузі свідчать про те, що ці можливості є важливими для мотивації та підтримки закладів вищої освіти на шляху реформування» (What is the «Pathways Model?», 2018). Основні можливості, які отримують заклади вищої освіти завдяки реформі це позитивні зміни у власних структурах і процесах. По-перше, це зміни у сфері управління закладом, тобто впровадження такого керівництва, що демонструє навички ефективного управління та підтримання масштабних трансформаційних змін. По-друге, широке та справжнє залучення викладачів та співробітників ЗВО, особливо консультантів-радників, до розробки, впровадження, оцінки та постійного вдосконалення програм для студентів. По-третє, усвідомлення необхідності змінити процес моніторингу студентів, а саме мати бажання та знайти можливість фіксувати прогрес студентів, використовувати ці дані, як докази для розробки навчальних та кар'єрних шляхів, моніторингу успішності студентів та впровадження в подальшому необхідних удосконалень. Для цього потрібна розробка відповідних технологічних інструментів та інфраструктури для підтримки успішності студентів через керовані шляхи, впровадження стратегічно орієнтованого професійного розвитку професорсько-викладацького складу для розробки стратегій підтримки. Потребують змін і умов політики, як на державному, так і на інституційному рівнях, що забезпечують стимули, структуру та підтримку проектування та впровадження шляхів. Розробка плану тривалого й масштабного дослідження ефективності керованих шляхів у ЗВО сприяє створенню практичних рекомендацій, що є інструментами для підтримки масштабної ефективної реалізації реформи. Американська асоціація коледжів та університетів (American Association of Colleges and Universities (AAC&U) визначила цю реформу, як вкрай важливу для американської вищої освіти. У звіті 2007 року було зазначено, що «на всіх рівнях – національному, регіональному та місцевому – головне завдання ЗВО – розробити шляхи допомоги студентам у досягненні успіху, а саме рекомендації, нові навчальні плани та завдання, що пов'язують насичений зміст з ефективним оволодіння студентами необхідними знаннями, навичками та вміннями» (AAC&U, 2007). У дослідженні Т. О'Баньона було зазначено, що на початку другого десятиліття «після багаторічних досліджень щодо підвищення успішності студентів, вища освіта тепер чітко формулює те, що потрібно для підтримки успіху студентів, і у який спосіб його досягти. ... студентам потрібен «компас» або чітко окреслений шлях для підтримки їхнього успіху, а самому ЗВО потрібен продуманий і задокументований шлях для підтримки студентів» (O'Banion T., 2019). Американська дослідниця Кей МакКліні також сприяла формуванню моделі керованого шляху і спільно зі своїми колегами з Американської Асоціації громадських коледжів узяла участь у реалізації національного проекту для тестування моделі в 30 громадських коледжах на початку другого десятиліття XXI століття. Цілі проекту відображають рекомендації, викладені в доповіді Комісії XXI століття про майбутнє суспільних коледжів «Відновлення американської мрії» (AACC, 2012). Зокрема, у звіті комісії наголошувалося на необхідності ЗВО принципово переробити структуру навчання за допомогою конкретної стратегії, яка стала основою для проекту «Керовані шляхи» – побудувати узгоджені, структуровані шляхи до отримання кінцевої мети завершення навчання (AACC, 2012). Отже, вздовж шести років підхід «Керовані шляхи» став національним рухом реформ в американських ЗВО, зокрема в суспільних коледжах. Основні національні освітні організації, такі, як Американська асоціація громадських

коледжів (ААСС), Агенції вищої освіти та Центри успішності студентів допомагають коледжам по всій країні впроваджувати реформи. За даними на весну 2018 року до проекту долучилось близько 250 коледжів з 14 штатів у рамках національних, державних чи регіональних програм; багато інших коледжів роблять це самостійно (Jenkins D. et al., 2018). З огляду на високу результативність цієї реформи, численні практичні і теоретичні дослідження ефективності цього руху, статистичні показники успіху студентів тих ЗВО, які впроваджують цю модель протягом кількох років, можна припустити, що таке оновлення освітнього процесу у вищій школі буде розповсюджено і надалі.

Висновки / Conclusions. Отже, реформування вищої освіти в США є вкрай важливим, оскільки дозволяє здійснити трансформаційні зміни в інтересах студентів. Але впровадження вузько цілеспрямованих реформ, які стосуються малої кількості студентів або сфокусовані на змінах певної категорії студентського контингенту мають обмежений вплив на успіх студентів. Проте, модель загального реформування, що була запропонована на початку другого десятиліття ХХІ ст., має принципово інше підґрунтя й будувється на інтеграції декількох скоординованих реформ, що дозволяє підвищити показники успішності студентів. Основна мета цієї моделі – підтримка студентів протягом навчання у ЗВО, завдяки послідовним діям із боку персоналу закладу. «Керовані шляхи» має чотири ключові пункти, які відрізняють її від інших: по-перше, вона сприяє уточненню шляхів до досягнення цілей, по-друге, допомагає студентам обрати шлях і його дотримуватися, по-третє, надає постійну підтримку студентам залишатися на шляху досягнення результату і, по-четверте, дозволяє контролювати навчання студентів. Допомагаючи студентам обрати програму, вступити на навчання за цією програмою, вчасно завершити навчання та перейти до подальшої освіти або працевлаштування, реформа «Керовані шляхи» підкреслює необхідність цілеспрямованої взаємодії зі студентами та контролю їхнього успіху. За підтримки багатьох освітніх організацій, національних лідерів та фінансової підтримки фондів, концепція керованих шляхів має всі шанси стати однією з найбільш трансформуючих ідей сучасної вищої освіти.

Список використаних джерел і літератури:

- Achieving the Dream.* (2020). Retrieved from <https://www.achievingthedream.org/our-network/our-approach> [in English].
- American Association of Community Colleges. (2012, April). *Reclaiming the American Dream: A report from the 21st-Century Commission on the Future of Community Colleges.* Washington: Author. Retrieved from <http://www.aacc.nche.edu/21stCenturyReport> [in English].
- Association of American Colleges and Universities. (2007). *College Learning for the New Global Century: A Report from the National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise.* Washington: Association of American Colleges and Universities [in English].
- Astin, A. W.** (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 25 (4), 297–308 [in English].
- Bailey, T., Jaggars, S. S., & Jenkins, D.** (2015). *What We Know about Guided Pathways.* New York: Columbia University, Teachers College, Community College Research Center [in English].
- Bailey, T.** (2017, May/June). Community Colleges and Student Success: Models for Comprehensive Reform. *EDUCAUSE Review*, 52 (3), 33–42 [in English].
- Bridges, B. K., Kuh, G. D., Kinzie, J., & Hayek, J. C.** (2007). *Piecing Together the Student Success Puzzle: Research Propositions and Recommendations.* San Francisco: Jossey-Bass [in English].
- Horn, C., Bruning, R., Schraw, G., Curry, E., & Katkanant, C.** (1993). Paths to Success in the College Classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 464–478 [in English].
- Jenkins, D., Lahr, H., Fink, J., & Ganga, E.** (2018). *What We are Learning about Guided Pathways. Part 3: Timeline and Tips for Implementing Pathways Reforms.* New York: Columbia University, Teachers College, Community College Research Center [in English].
- O'Banion, T.** (2019). *13 Ideas That Are Transforming the Community College World.* Rowman & Littlefield. [in English].
- Tech Prep Education – U.S. Department of Education.* (2020). Retrieved from <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/cte/techprep.html> [in English].
- Visher, M. G. et al.** (2012, July). *The Effects of Learning Communities for Students in Developmental Education: A Synthesis of Findings from Six Community Colleges.* New York: National Center for Postsecondary Research. Retrieved from <https://www.mdrc.org/publication/effects-learning-communities-students-developmental-education> [in English].
- What is the «Pathways Model?».* (2018). Retrieved from <https://www.aacc.nche.edu/wp-content/uploads/2018/01/12PathwaysModelDescriptionFinal1616.pdf> [in English].

References:

- Achieving the Dream.* (2020). Retrieved from <https://www.achievingthedream.org/our-network/our-approach> [in English].
- American Association of Community Colleges. (2012, April). *Reclaiming the American Dream: A report from*

the 21st-Century Commission on the Future of Community Colleges. Washington: Author. Retrieved from <http://www.aacc.nche.edu/21stCenturyReport> [in English].

Association of American Colleges and Universities. (2007). *College Learning for the New Global Century: A Report from the National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise*. Washington: Association of American Colleges and Universities [in English].

Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 25 (4), 297–308 [in English].

Bailey, T., Jaggars, S. S., & Jenkins, D. (2015). *What We Know about Guided Pathways*. New York: Columbia University, Teachers College, Community College Research Center [in English].

Bailey, T. (2017, May/June). Community Colleges and Student Success: Models for Comprehensive Reform. *EDUCAUSE Review*, 52 (3), 33–42 [in English].

Bridges, B. K., Kuh, G. D., Kinzie, J., & Hayek, J. C. (2007). *Piecing Together the Student Success Puzzle: Research Propositions and Recommendations*. San Francisco: Jossey-Bass [in English].

Horn, C., Bruning, R., Schraw, G., Curry, E., & Katkanant, C. (1993). Paths to Success in the College Classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 464–478 [in English].

Jenkins, D., Lahr, H., Fink, J., & Ganga, E. (2018). *What We are Learning about Guided Pathways. Part 3: Timeline and Tips for Implementing Pathways Reforms*. New York: Columbia University, Teachers College, Community College Research Center [in English].

O'Banion, T. (2019). *13 Ideas That Are Transforming the Community College World*. Rowman & Littlefield. [in English].

Tech Prep Education – U.S. Department of Education. (2020). Retrieved from <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/cte/techprep.html> [in English].

Visher, M. G. et al. (2012, July). *The Effects of Learning Communities for Students in Developmental Education: A Synthesis of Findings from Six Community Colleges*. New York: National Center for Postsecondary Research. Retrieved from <https://www.mdrc.org/publication/effects-learning-communities-students-developmental-education> [in English].

What is the «Pathways Model?». (2018). Retrieved from <https://www.aacc.nche.edu/wp-content/uploads/2018/01/12PathwaysModelDescriptionFinal1616.pdf> [in English].

Дата надходження статті: «15» квітня 2020 р.

Стаття прийнята до друку: «02» червня 2020 р.

Козьменко Олена – заступник директора з навчально-методичної та виховної роботи Навчально-наукового інституту міжнародних відносин Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, кандидат педагогічних наук, доцент

Kozmenko Olena – Deputy Director of Educational, Methodical and Upbringing Work of the Educational and Scientific Institute of International Relations of Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Козьменко, О. (2020). Реформа вищої освіти – шлях до успіху американських студентів. *Педагогічний дискурс*, 28, 39–45. [doi: 10.31475/ped.dvs.2020.28.05](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2020.28.05).

Cite this article as:

Kozmenko, O. (2020). Higher Education Reform is the Way to American Students Success. *Pedagogical Discourse*, 28, 39–45. [doi: 10.31475/ped.dvs.2020.28.05](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2020.28.05).

УДК 378.09:356.13(437.6)

UDC 378.09:356.13(437.6)

DOI: [10.31475/ped.dys.2020.28.06](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2020.28.06)

ОЛЬГА ХАМАЗЮК,

старший викладач

(Україна, Хмельницький, Національна академія

Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,

вул. Шевченка, 46)

OLHA KHAMAZIUK,

Senior Lecturer

(Ukraine, Khmelnytskyi, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State

Border Guard Service of Ukraine, Shevchenka St., 46)

ORCID: [0000-0002-8545-9958](https://orcid.org/0000-0002-8545-9958)

Структура, завдання та підготовка прикордонної поліції Словачької Республіки

Structure, Tasks and Training of the Slovak Border Police

У статті описано організаційну структуру Президії Поліцейського корпусу Міністерства внутрішніх справ Словачької Республіки. Розкрито її структуру та основні завдання, які стоять перед прикордонним відомством Словачької Республіки. Охарактеризовано особливості професійної підготовки фахівців з охорони кордону у відомчих навчальних закладах. Актуальність дослідження зумовлена тим, що інтеграція України до Європейського Союзу потребує якісної реформи українського прикордонного відомства, що неможливо без запозичення досвіду європейських країн, правоохоронні органи яких повністю інтегрували свою діяльність у сфері охорони кордону на міжнародному рівні та адаптували систему професійної підготовки до єдиної європейської системи професійної освіти.

Дослідження показало, що Бюро прикордонної поліції та поліції у справах іноземців Президії Поліцейського корпусу (далі – ППтПСІ) в Словаччині є еквівалентом нашого прикордонного відомства та відповідає за охорону державного кордону Словачької Республіки й здійснює контроль за перетинанням кордону. В рамках інтегрованого управління кордонами Європейського союзу та охорони зовнішніх кордонів Шенгенської зони Словаччина реформувала своє прикордонне відомство у відповідності до загальноєвропейських вимог, у тому числі Кодексу Шенгенських кордонів та інтегрувалась повністю до системи правоохоронних органів ЄС, створивши відділи FRONTEX, аналізу ризиків та статистики (для обміну інформацією в межах ЄС), національний підрозділ боротьби проти нелегальної міграції та інші підрозділи.

Встановлено, що Управління прикордонної поліції у Собранце, яке організаційно входить до складу Бюро, відповідає за контроль словацько-української ділянки державного кордону. Організаційна структура включає низку підрозділів, які займаються безпосередньо контролем кордонів та прикордонного руху через державний кордон, а саме: 10 відділень прикордонного контролю, 5 пунктів пропуску та 3 аеропорти. Здійснення прикордонного контролю базується на чотирьохрівневій системі контролю Словачькою Стороною на кордоні з Україною. Важливими підрозділами Бюро є також національний підрозділ боротьби з нелегальною міграцією та підрозділи поліції у справах іноземців, діяльність яких тісно пов'язана з прикордонною поліцією.

Ключові слова: *організаційна структура; завдання; рівні управління; Бюро прикордонною поліції та поліції у справах іноземців Словаччини; професійна підготовка фахівців з охорони кордону.*

The article describes the organizational structure of the Presidium of the Police Force of the Ministry of Interior of the Slovak Republic, indicates its competence and the basic divisions. The main tasks that are set before the border department of the Slovak Republic have been described. Peculiarities of the border police professional training in departmental educational institutions are characterized. The urgency of the study is due to the fact that Ukraine's integration into the European Union requires high-quality reform of Ukrainian border agency which is impossible without borrowing experience from European countries, which law enforcement agencies have fully integrated their activities to consolidate issues at the international level and adapted the professional training system to a common European professional education system.

The study showed that the Bureau of Border and Foreign Police (BFPB) of the Presidium of the Police Force in Slovakia is the equivalent of Ukrainian border guard agency and is responsible for

guarding the state border of the Slovak Republic and controlling the border crossing. As part of the European Union's integrated border management and protection of the Schengen external borders, Slovakia has reformed its border agency in line with European requirements, including the Schengen Borders Code, FRONTEX, risk analysis (to exchange information within the EU), the national unit for combating illegal migration and other divisions. The above-mentioned Bureau has a three-level governance structure, which is formed within the framework of European norms. Thus, the central level is the Office in Bratislava, the regional level is the 4 Directorates of the BFPB, which are located in Bratislava, Sobrance, Prešov and Banská Bystrica cities, the local level is the border control divisions, checkpoints and airports.

The Sobrance BFPB Directorate is responsible for controlling the Slovak-Ukrainian frontage of the state border. Its organizational structure includes a number of units that deal directly with border control and border traffic across the state border, namely: 10 border control divisions, 5 checkpoints and 3 airports. Border control is based on a four-level control system by the Slovak Party on the border with Ukraine. Important units of the Directorate are also the National Unit for Fight against Irregular Migration and the Aliens Police Unit, which are closely linked to the border police.

Key words: *organizational structure; tasks; levels of government; Bureau of Border and Foreign Police of Slovakia; border police professional training.*

Вступ / Introduction. Нині для країн Європейського союзу, так і для України, ефективна охорона кордонів та здійснення прикордонного контролю є одним з пріоритетних напрямів забезпечення міжнародної та національної безпеки. Сучасні виклики та загрози, з якими зіткнулися країни, а саме міжнародний тероризм, транскордонна організована злочинність, торгівля людьми, незаконна міграція та контрабанда, вимагають вирішення цих проблем консолідовано на міжнародному рівні та з використанням сучасних підходів у боротьбі з цими явищами. Взагалі, охорона національних кордонів є однією з головних функцій будь-якої держави. У кожній країні розроблена власна система управління кордонами та створені відповідні інституції для здійснення контролю за прикордонним рухом. Останнім часом прикордонні відомства Європейського Союзу (далі – ЄС) не лише активно діють на національному рівні, але й все більше співпрацюють на наднаціональному, тобто створюють міждержавні системи та коаліції, що впливають на політично-адміністративні процеси європейських держав та надають змогу боротися з транскордонною злочинністю на міжнародному рівні, що, у свою чергу, зумовлює зовнішню та внутрішню безпекову політику держав ЄС та вимагає уніфікованого підходу до професійної підготовки фахівців з охорони кордону. В рамках інтеграції України до ЄС Державна прикордонна служба України (далі – ДПСУ) активно співпрацює з прикордонними службами суміжних держав, що є членами даної спільноти. Це відбувається не лише з метою взаємодії для забезпечення безпеки національних кордонів, але й запозичення їх досвіду для подальшого якісного реформування нашого відомства, у тому числі й у сфері професійної підготовки прикордонників. Так, з 2017 р. в рамках міжвузівського співробітництва прикордонних відомств європейськими країнами впроваджується програма базового рівня для підготовки фахівців з охорони кордону. ДПСУ нещодавно також приєдналась до даного проекту. З огляду на це, вбачається актуальним вивчення накопиченого країнами ЄС досвіду реформування своїх прикордонних відомств і адаптації ними системи професійної підготовки до єдиної європейської системи професійної освіти. Власне досвід Республіки Словаччини, як суміжної держави, що має подібні з Україною ментально-культурні традиції та активно запроваджує прогресивні європейські ідеї, у тому числі з питань підготовки фахівців з охорони кордону, є корисним для подальшого використання й адаптації у системі професійної підготовки в навчальних закладах ДПСУ.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою статті є охарактеризувати організаційну структуру, основні завдання прикордонного відомства Словачької Республіки та специфіку підготовки фахівців з охорони кордону у відомчих навчальних закладах. Для реалізації мети були окреслені завдання: розглянути організаційну структуру прикордонного відомства Словаччини та завдання, які на нього покладені; окреслити особливості професійної підготовки словацьких прикордонників; вивчити позитивний досвід реформування прикордонної поліції у відповідності до загальноєвропейських вимог.

Методи / Methods. Для вирішення зазначених завдань і досягнення поставленої мети було застосовано теоретичні методи дослідження. Здійснено аналіз, синтез та узагальнення теоретичних положень наукової літератури – для визначення стану опрацювання проблеми наукового пошуку. Проаналізовано нормативно-правові документи Словачької Республіки (далі – СР) для виявлення специфіки організаційної структури та завдань Президії Поліцейського корпусу (далі – ПК) Міністерства внутрішніх справ, у тому числі Бюро ППТПСІ, який є еквівалентом прикордонного відомства України та відповідає за охорону державного кордону СР й

здійснює контроль за перетинанням кордону. Узагальнено інформацію щодо Управління прикордонної поліції у м. Собранце, яке організаційно входить до складу Бюро та безпосередньо відповідає за контроль словацько-української ділянки державного кордону. Застосовано індукцію, дедукцію – для виявлення специфіки професійної підготовки прикордонників у відомчих навчальних закладах СР.

Результати / Results. До складу основних міністерств, які займаються військовою та правоохоронною діяльністю, відносяться Міністерство внутрішніх справ, Міністерство оборони: збройні сили, Словацька служба розвідки і військова розвідка та інші. Особливе місце серед них відведено МВС, до складу якого входить Президія Поліцейському корпусу (далі – Президія), що здійснює свою діяльність відповідно до Закону Словацької Республіки «Про Поліцейський корпус Словацької Республіки» від 06.07.1993 р. Організаційну структуру Президії Поліцейського корпусу Міністерства внутрішніх справ Словацької Республіки представлено на рис. 1.

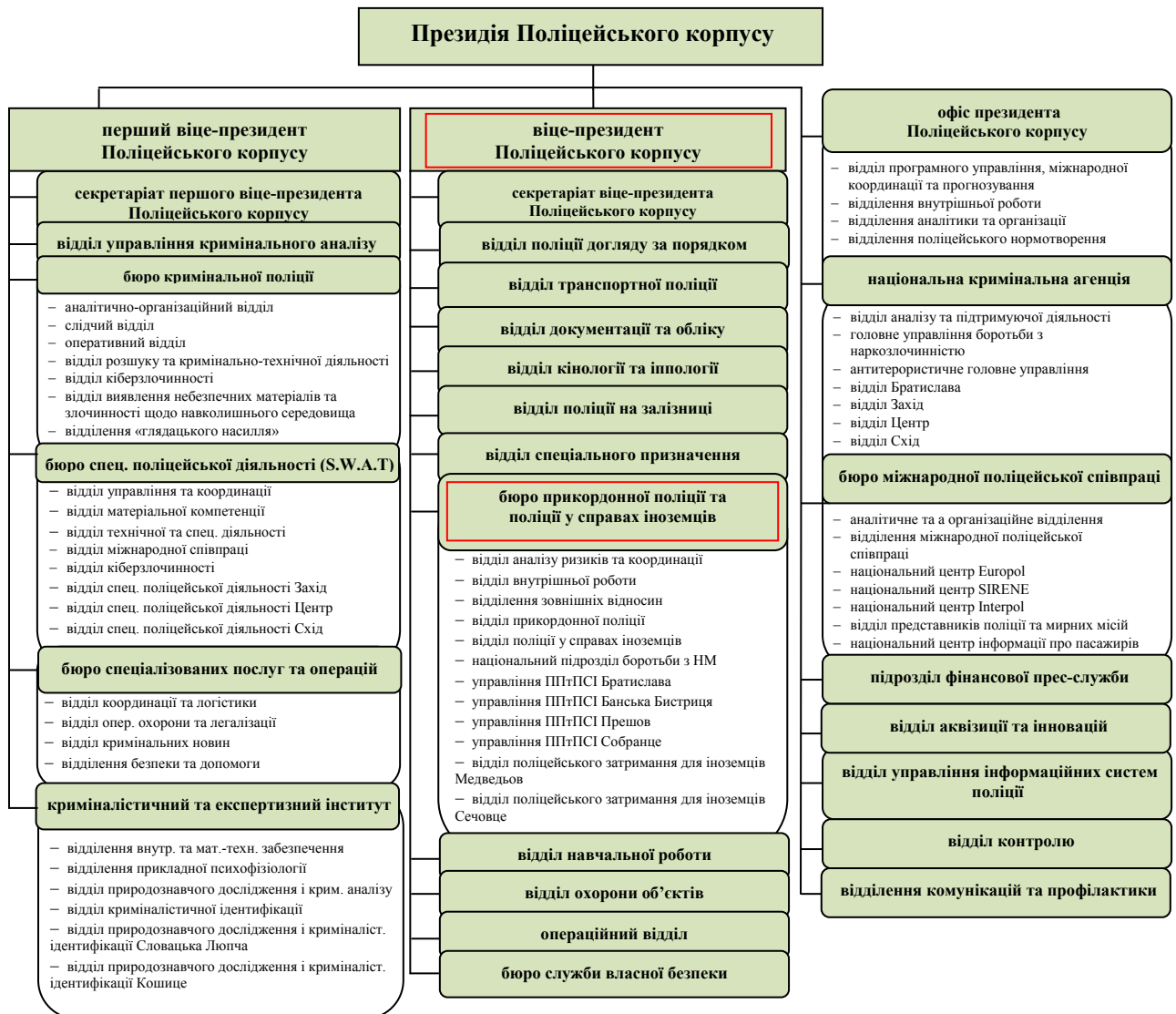


Рис. 1 Організаційна структура Президії Поліцейського корпусу (інформація з сайту [1])

З 1993 р. і по теперішній час охорона державного кордону Словацької Республіки та контроль за перетинанням кордону здійснюється прикордонною поліцією та поліцією у справах іноземців (далі – ППТПСІ), яка на правах окремого бюро Поліцейського корпусу функціонує з 1 квітня 2000 р. Це є підрозділ Поліцейського корпусу, який безпосередньо керує, методично спрямовує та контролює діяльність своїх організаційних підрозділів у виконанні завдань у сфері прикордонного контролю, боротьби з нелегальною міграцією та контрабандою, аналізу ризиків, співпраці з Європейською Агенцією з прикордонної та берегової охорони (далі – Агентством Frontex), аналізу паспортних документів, режиму проживання іноземців, їх повернення та видворення, візової діяльності та виконання у визначеному обсязі дій в рамках надання притулку та реалізації Дублінської угоди та підготовки експертів. Компетенція даного бюро ґрунтується на правилах ЄС

та національному законодавстві Словачької Республіки.

Розглянемо організаційну структуру Бюро прикордонної поліції та поліції у справах іноземців Президії Поліцейського корпусу (далі – Бюро ППТПСІ), яка сформована також в рамках європейських норм та включає наступні підрозділи: відділ аналізу ризиків та координаційної діяльності, відділ прикордонної поліції, відділення у справах іноземців, відділення зовнішніх зв'язків, національний підрозділ боротьби з нелегальною міграцією, відділ внутрішньої роботи, 4 управління ППТПСІ у містах Братислава, Собранце, Прешов та Банська Бистриця, а також 2 відділи затримання для іноземців поліцією (далі – ВЗІП) у м. Медведьов та Сечовце (рис. 2).

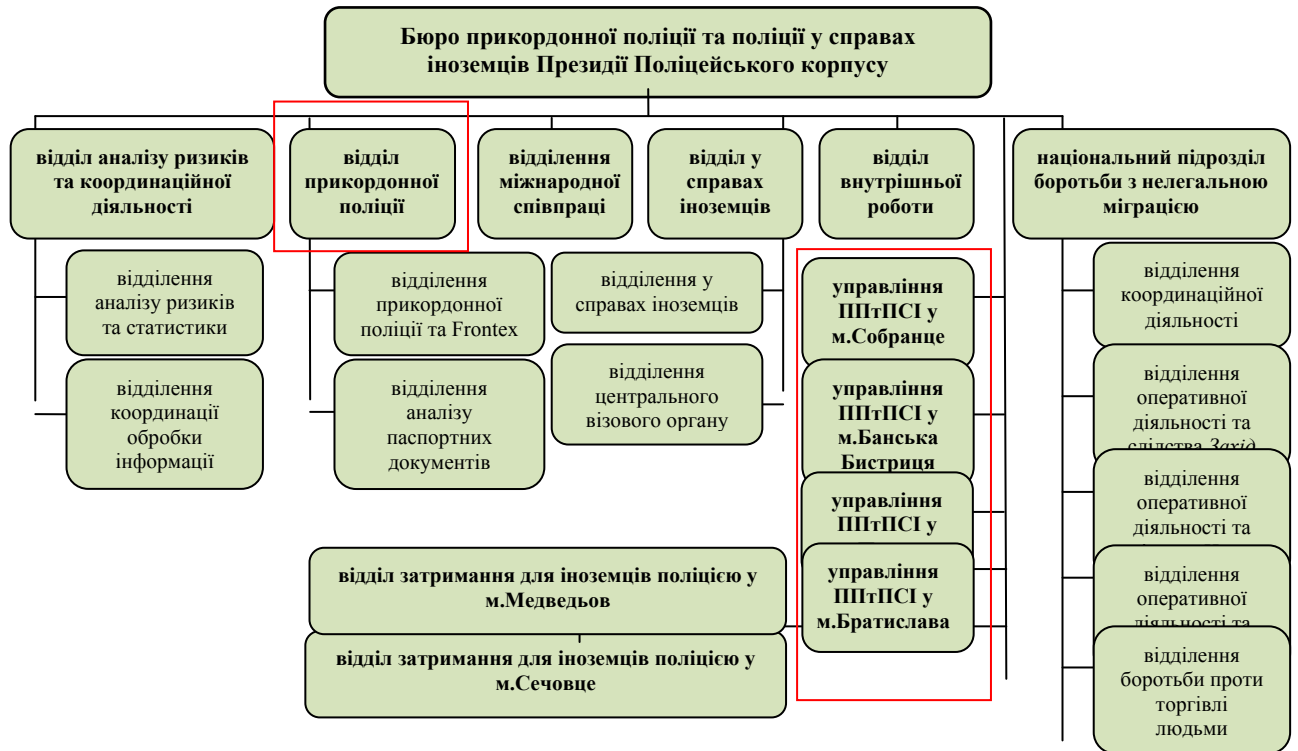


Рис. 2 Організаційна структура Бюро прикордонної поліції та поліції у справах іноземців Президії Поліцейського корпусу (інформація з сайту [3])

В організаційній структурі Бюро існує три рівні управління: центральний, регіональний та місцевий (рис. 3).

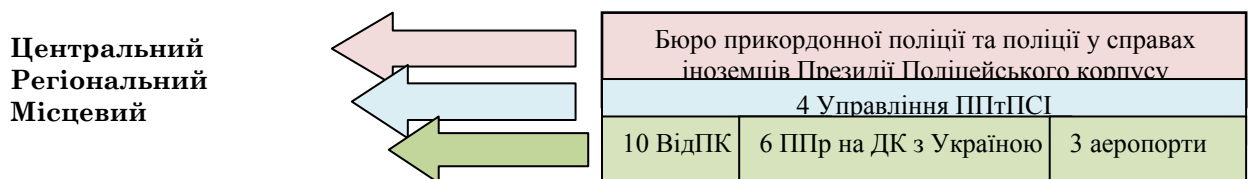


Рис. 3 Рівні управління в організаційній структурі Бюро ППТПСІ

Організаційно Бюро здійснює свою діяльність за поділом країни на чотири регіони відповідальності (Братислава, Банська Бистриця, Прешов та Собранце), керівною ланкою яких є Управління ППТПСІ.

Охорону державного кордону Словачької Республіки з Україною (92,709 км сухопутного та 5,142 км річкового кордону, що утворюють прикордонні річки Уж та Тиса в службових округах ВідПК Вишне Немецке та ВПК ПК Черна над Тисою) та контроль за його перетинанням здійснює Управління ППТПСІ в м. Собранце. Для безпосередньої охорони кордону від відділів Прикордонної поліції та поліції у справах іноземців виставлено відділення прикордонної поліції. Одночасно для здійснення прикордонного контролю за перетинанням словацько-української ділянки кордону від відділів функціонують міжнародні пункти пропуску.

Загалом, на кордоні з Україною словацька сторона виставила 10 відділень Прикордонної поліції та 5 міжнародних пунктів пропуску. Залежно від категорії та умов несення прикордонної служби штат відділень Прикордонної поліції становить близько 15–20 осіб, а ППР налічує 70–80

співробітників. Загалом до охорони державного кордону з Україною та здійснення прикордонного контролю в ПП з боку Словацької Республіки залучено близько 650 співробітників.

Розглянемо далі організаційну структуру Управління ППТПСІ у м. Собранце, яке відповідає на регіональному рівні за всю територію зовнішнього сухопутного кордону з Україною та безпосередньо керує десятима відділами прикордонного контролю поліції. Ці підрозділи відповідають на місцевому рівні за здійснення прикордонного контролю та прикордонного нагляду на зовнішньому кордоні ЄС з Україною (рис. 4).

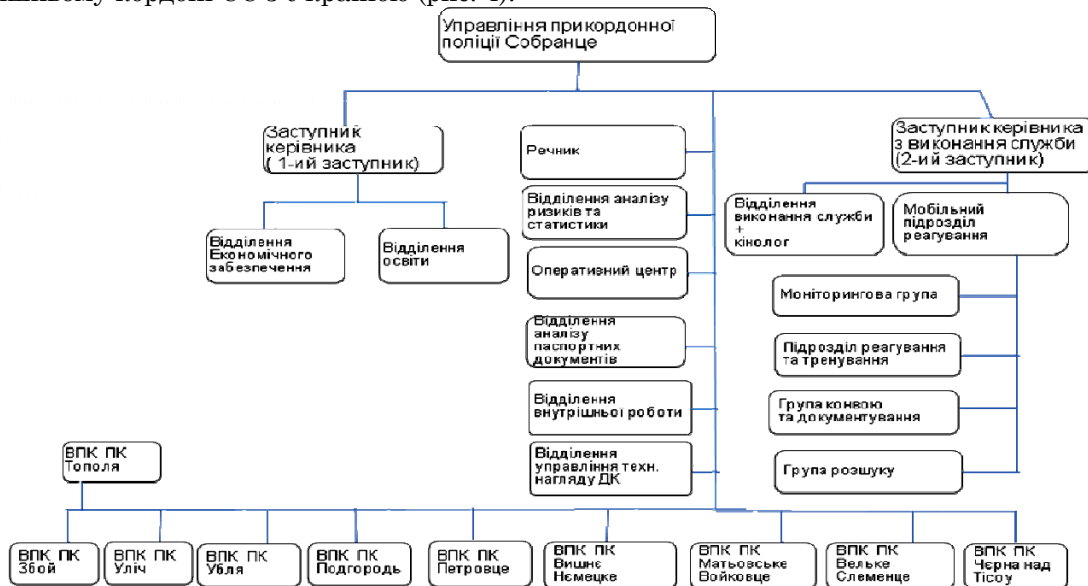


Рис. 4. Організаційна структура Управління прикордонної поліції Собранце

Здійснення прикордонного контролю Управлінням прикордонної поліції базується на чотирьохрівневій системі контролю. На першому рівні – технічне обладнання, розміщене безпосередньо на зовнішньому кордоні (наприклад, мережа безперервної камери EBAS). На другому рівні – сили і засоби «підрозділів першої лінії» безпосередньо знаходяться на зовнішньому кордоні та в його близькості (службовці відділу прикордонного контролю поліції). На третьому рівні функціонують власні сили та засоби підрозділів Управління ППТПСІ (відвідання поліції). Четвертий рівень створений «рівнем, що надає допомогу, за необхідністю», та забезпечується окремими регіональними управліннями поліції в м. Прешові та Кошице (зокрема, дорожня поліція та поліція, відповідальна за громадський порядок).

Контроль зовнішнього повітряного кордону в аеропортах м. Братислава, Кошице та Попрад забезпечується відділеннями прикордонного контролю Поліцейського корпусу у межах цілодобового режиму 24/7. Окрім забезпечення контролю за кордонами, вони несуть спільну відповідальність і в галузі цивільної авіаційної безпеки разом з підрозділами безпеки аеропорту.

Національний підрозділ боротьби з нелегальною міграцією відповідає за виявлення та розслідування транскордонних злочинів, пов'язаних з нелегальною міграцією. Цей підрозділ є організаційною частиною Бюро ППТПСІ.

Підрозділи поліції у справах іноземців в основному відповідають за контроль перебування іноземців на території Словацької Республіки. Ці підрозділи інтегровані в організаційну структуру Бюро ППТПСІ як основні підрозділи на місцевому рівні. Виконуючи свої завдання, вони використовують також допомогу інших служб поліції, таких як підрозділи поліції, що відповідальні за громадський порядок, дорожня поліція, а також кримінальна поліція.

Враховуючи вищезазначене виникла необхідність розкрити основні завдання, які поставлені перед Бюро ППТПСІ: керувати, координувати та контролювати роботу ППТПСІ; забезпечувати і відповідати за контроль зовнішнього кордону, який включає здійснення прикордонного контролю, а також прикордонний нагляд; співпрацювати в межах відповідальності та завдань, що виконуються, шляхом відкриття, закриття та зміни характеру пунктів пропуску на зовнішніх кордонах ЄС; відповідати за виконання завдань у разі тимчасового введення внутрішніх кордонів ЄС; забезпечувати виконання міжнародних зобов'язань та завдань, що випливають із членства Бюро ППТПСІ в Агенції FRONTEX; виконувати завдання, пов'язані з відповіддю на запити підрозділів поліції, судових органів, органів прокуратури, розвідувальної служби Словаччини та Міністерства оборони Словацької Республіки щодо пунктів пропуску через державний кордон щодо заборони пересування осіб, транспортних засобів та речей; забезпечувати виконання завдань у сфері боротьби з підробкою проїзних документів, віз, посвідок на проживання та інших документів,

забезпечувати підготовку службовців поліції в межах їх компетенції у сфері виявлення нових форм та методів фальсифікації, підробки паспортних та інших документів; забезпечувати і відповідати за роботу Головного Прикордонного Уповноваженого Словацької Республіки та виконувати завдання, що випливають із міжнародних угод про режим та співробітництво на державному кордоні, від двосторонніх угод, що містять питання прикордонного контролю; видавати проекти законодавчих актів, міжнародних угод, актів, що відповідають директивам ЄС та внутрішнім нормативно-правовим актам, в частині, що стосуються компетенції Бюро, співпрацювати в розробці інших правових норм; забезпечувати та координувати діяльність, пов'язану з проведенням видворення та розміщенням іноземців в ізоляторах для іноземців; забезпечувати та координувати діяльність, пов'язану з реадмісією осіб та поліцейськими переправленням їх через зовнішній кордон; співпрацювати в діяльності, пов'язаній з реадмісією осіб на внутрішньому кордоні ЄС; виконувати завдання у сфері візової політики та візової практики; видавати обов'язкові застереження управлінням та відділам ППТПСІ у питаннях надання постійного проживання іноземцям з метою зовнішньополітичних інтересів Словацької Республіки; здійснювати розвідку та розшук з метою запобігання та виявлення організованого, повторного та тяжкого злочину, пов'язаного з перегином державних кордонів та незаконним перебуванням на території Словацької Республіки, та здійснювати пошук інформації про оперативну ситуацію та координувати заходи щодо боротьби з організованою злочинністю; проводити розслідування та методично вести та проводити підсумкове розслідування у межах, передбачених внутрішнім керівними документами; вирішувати суперечки щодо місцевої компетенції в ході розслідування; координувати виконання завдань основних підрозділів ППТПСІ у сфері організації обміну інформацією, заходів поліції, перевірки осіб, які в'їжджають на територію Словацької Республіки без дійсних проїзних документів; виконувати завдання в сфері обміну інформацією; проводити аналіз ризиків у зв'язку із забезпеченням прикордонного контролю та боротьби з нелегальною міграцією; виконувати завдання центрального органу влади у сфері нелегальної міграції, зокрема щодо обміну інформацією з Європолем та Вишеградською четвіркою; здійснювати перевірки статистичних даних, що є важливим пунктом для обробки європейських статистичних даних у сфері міграції та необхідним для виконання відповідно до законодавства ЄС, виконувати завдання щодо управління та адміністрування даних баз даних Бюро ППТПСІ; здійснювати діяльність, пов'язану з адмініструванням баз даних ППТПСІ.

Крім того, в даний час найважливішим завданням Бюро є «Інтегроване управління кордонами» у Словацькій Республіці, оскільки комплексне управління кордонами є одним із ключових елементів забезпечення загальної зони свободи, безпеки та справедливості в Європейському Союзі.

Підготовка фахівців з охорони кордону здійснюється у чотирьох відомчих навчальних закладах Словацької Республіки: Академії ПК в м. Братислава, у Середній професійній школі ПК у м. Братислава, Середній професійній школі ПК у м. Кошице та Середній професійній школі ПК у м. Пезінок.

Академія ПК в м. Братиславі забезпечує освіту та навчання кваліфікованих фахівців ПК та інших правоохоронних служб у галузі знань «Безпека та правовий захист людей та майна» та «Правоохоронні служби внутрішніх справ». Наразі Академія забезпечує освіту на всіх рівнях університетського навчання за акредитованими навчальними програмами.

Середня професійна школа ПК у м. Братислава надає переважно спеціалізовану поліцейську освіту після закінчення ними середньої освіти: спеціалізоване навчання та навчання для підвищення кваліфікації.

Спеціалізоване навчання триває не менше 8 місяців та включає в себе підготовку поліцейських в галузі знань «Правоохоронна служба» зі спеціальностей «Патрульна поліція», «Кримінальна поліція» та «Кримінальна поліція, що спеціалізується на досудовому розслідуванні».

Навчання для підвищення кваліфікації триває не менше 3 місяців та включає в себе підготовку поліцейських в галузі знань «Правоохоронна служба» зі спеціальностей: «Патрульна поліція» та «Прикордонна поліція та поліція у справах іноземців».

Навчання в середній професійній школі ПК у м. Пезінок забезпечує одночасно повну середню професійну освіту і базову поліцейську освіту в галузі знань «Правоохоронна служба» на спеціальності «Базова поліцейська підготовка» триває 10 місяців. Навчання в СПШ Пезінок організоване як: кваліфікаційне навчання та навчання для підвищення кваліфікації.

Середня професійна школа ПК у м. Кошице забезпечує освіту поліцейських у: *галузі знань «Правоохоронна служба»*: кваліфікаційне навчання за спеціальністю «Правоохоронна служба – базова поліцейська підготовка», спеціалізації «Загальна підготовка» та «Прикордонна поліція та поліція у справах іноземців». Навчання триває 10-12 місяців; навчання для підвищення кваліфікації за спеціальністю «Прикордонна поліція та поліція у справах іноземців». Навчання

триває 3 місяці; *галузі знань «Охорона громадського порядку та безпеки громадян».*

З 2007 р. школа визначена як Центр підготовки поліцейських служби прикордонної поліції та поліції у справах іноземців. У той же час в Центрі створено Центр досліджень та розробки методів та форм освіти криміналістично-технічної діяльності.

Організаційна структура школи:

Перший рівень управління є керівник (директор) школи.

Другий рівень управління складається з двох відділів:

– шкільним відділом, яким керує начальник відділу, який є також заступником директора школи;

– внутрішній відділ.

Третій рівень управління (шкільний відділ) складається з:

– відділення методики та службової діяльності, що забезпечує організацію навчання (підготовка, проходження та оцінювання)

– предметних груп, які здійснюють навчально-виховний процес за окремими предметами.

Обговорення / Discussion. Дослідженнями професійної підготовки фахівців з охорони кордонів США та Європи займався І. Блощинський (Блощинський І., 2010, 2015, 2017). Прикордонні відомства ЄС вивчав ряд закордонних та вітчизняних науковців (у тому числі й Прикордонну поліцію та поліцію у справах іноземців Президії Поліцейського корпусу Словаччини), а саме: П. Бірюков (загальні відомості про поліцію Словацької Республіки), Х. Дейнега (система державного управління Республіки Словаччина: досвід для України) (Дейнега Х., 2011). К. Ємельянова (правові основи оперативно-службової діяльності партнерів прикордонних військ України із суміжних країн) (Ємельянова, К., 2003) та ін. Водночас, організаційна структура правоохоронного відомства Словаччини, головні завдання, які на нього покладені, та питання підготовки прикордонників у навчальних закладах залишилися поза увагою вищевказаних авторів.

Професійна підготовка прикордонної поліції в Словаччині, як країни-члена ЄС, здійснюється у відповідності до вимог, які викладені в уніфікованих програмах підготовки фахівців з охорони кордону (далі – УПП) та визначають єдиний підхід до процесу підготовки персоналу на загальноєвропейському рівні. Метою таких УПП є сприяння найвищим стандартам та найкращим практикам в імплементації законодавства ЄС щодо управління кордонами.

Базова професійна підготовка поліцейських прикордонної поліції та поліції у справах іноземців здійснюється лише у Середній професійній школі ПК у м. Кошице та призначена для такого навчання. УПП були повністю інтегровані в навчальну програму для прикордонної поліції та поліції у справах іноземців у цій школі.

Освіта так званого другого рівня для прикордонної поліції та поліції у справах іноземців надається також у вказаному навчальному закладі. Вона призначена для поліцейських, призначених на керівні посади. Окрім управлінських навичок, предметом освіти є також сфери захисту прав людини та адміністративного судочинства.

Вищу освіту для прикордонної поліції та поліції у справах іноземців забезпечує Академія ПК в м. Братиславі за допомогою Кафедри європейського інтегрованого управління кордонами (далі – ІУК). Виконання державного екзамену на спеціалізацію «Прикордонна поліція та поліція у справах іноземців» можливе в навчальній програмі бакалавра в рамках предмету «Теорія та практика прикордонної поліції та поліції у справах іноземців». Зазначений рівень освіти знаходиться на шостому рівні 6 «Загальна прикордонна підготовка» Галузевої рамки кваліфікацій сфери охорони кордону (далі – ГРК). На магістерському рівні освіти відсутня можливість складання державного іспиту з відповідного предмета.

Подальше навчання фахівців прикордонної поліції та поліції у справах іноземців здійснюється з метою забезпечення необхідного рівня знань та практичних навичок поліцейських на відповідних функціональних рівнях. У зв'язку з вищезазначеним щорічно опрацьовується наказ директора Бюро ППтПСІ, яким видається план здійснення подальшої освіти працівників прикордонної поліції та поліції у справах іноземців. В рамках згаданої системи подальшої освіти, крім професійної освітньої діяльності, здійснюється *мовна освіта* службовців прикордонного відомства СР. Викладання іноземних мов (англійської, російської та української) на трьох різних рівнях відповідно до Загальноєвропейських компетенцій володіння іноземною мовою реалізується на основі грантової угоди, укладеної між Міністерством внутрішніх справ Словацької Республіки та «Академією PLUS». Крім того, поліцейські беруть участь у різних *навчальних заходах*, організованих, зокрема, Frontex, а також іншими органами, відомствами та установами, що забезпечує підвищення інтеперабельності та професіоналізму персоналу, який здійснює заходи ІУК.

Висновки / Conclusions. За результатами характеристики організаційної структури Бюро ППтПСІ та Управління прикордонної поліції та поліції у справах іноземців у м. Собранце можемо стверджувати про наявність сукупності її структурних елементів (підрозділів, установ, посадових

осіб) та системоутворюючих зв'язків між ними, яка обумовлена завданнями, що покладені на поліцію, та забезпечує надання прикордонною поліцією послуг у сфері забезпечення контролю зовнішніх кордонів країни. Систему органів прикордонної поліції в Словаччині побудовано з урахуванням її адміністративно-територіального поділу, а також їх особливостей, характеру і обсягу покладених на них завдань. Усі ланки цієї системи є одночасно керуючими і керованими, тобто структура відомства є ієрархічна, функціональна та територіально-галузева, а структура прикордонної поліції Словацької Республіки будується на основі територіального та функціонального принципів.

Отже, розглянута організаційна структура та завдання Бюро ППТПСІ дають можливість стверджувати той факт, що прикордонне відомство Словацької Республіки спроможне виконувати поставлені завдання. В рамках інтегрованого управління кордонами Європейського союзу та охорони зовнішніх кордонів Шенгенської зони Словаччина реформувала своє прикордонне відомство у відповідності до загальноєвропейських вимог, у тому числі Кодексу Шенгенських кордонів та інтегрувалась повністю до системи правоохоронних органів ЄС, створивши відділи FRONTEx, аналізу ризиків та статистики, національний підрозділ боротьби проти нелегальної міграції та інше.

Крім того, охарактеризовано особливості підготовки фахівців з охорони кордону відомчих навчальних закладів СР, а саме:

1. Підготовка фахівців з охорони кордонів здійснюється у чотирьох відомчих навчальних закладах Словацької Республіки: Академії та трьох Середніх професійних школах;

2. В Академії освіта надається у галузі знань «Безпека та правовий захист людей та майна» та «Правоохоронні служби внутрішніх справ» всіх трьох рівнів освіти;

3. В Школах здійснюється підготовка поліцейських в галузі знань «Правоохоронна служба»: базова поліцейська освіта повну та одночасно середня професійна освіта (10-12 місяців) – зі спеціальності «Базова поліцейська підготовка», спеціалізація «Загальна підготовка» та спеціалізація «Прикордонна поліція та поліція у справах іноземців»;

навчання для підвищення кваліфікації (3 місяці) – зі спеціальностей «Патрульна поліція» та «Прикордонна поліція та поліція у справах іноземців»;

спеціалізоване навчання (8 місяців) – зі спеціальностей «Патрульна поліція», «Кримінальна поліція» та «Кримінальна поліція, що спеціалізується на досудовому розслідуванні»;

4. Школа в м. Кошице забезпечує підготовку поліцейських також у галузі знань «Охорона громадського порядку та безпеки громадян».

5. З 2007 р. Школа в м. Кошице визначена як Центр підготовки прикордонної поліції та поліції у справах іноземців та надає перший та другий рівень прикордонної освіти у відповідності до вимог, які викладені в уніфікованих програмах підготовки фахівців з охорони кордону ЄС.

Проведене дослідження має практичне значення для подальшого вдосконалення та розвитку системи підготовки персоналу Держприкордонслужби України в контексті сучасних підходів з питань підготовки фахівців з охорони кордону, імплементації передового досвіду зарубіжних країн та курсу на інтеграцію в Європейський освітній простір і зближення з НАТО.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок, на нашу думку, є порівняння компетентностей та результатів навчання програм підготовки прикордонників ЄС, а саме Словацької Республіки та України, а також реалізація нових ідей в професійній підготовці майбутніх прикордонників різних спеціальностей.

Список використаних джерел і літератури:

Akadémia Policajného zboru v Bratislave. Získané z <https://www.akademiapz.sk/profil-absolventa-studijneho-programu> [in Slovak].

Bloshchynskiy, I. (2015). Peculiarities of US Border Guard Officer's Training at the Federal Law Enforcement Training Center Using Online Campus. *Порівняльна професійна педагогіка*, 5 (4), 57–61 [in English].

Bloshchynskiy, I. (2017). Peculiarities of Professional Training of the US Border Patrol Special Operations Group's agents. *Comparative Professional Pedagogy*, 7(3), 42–48 [in English].

Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. Organizačná štruktúra Prezídia Policajného zboru. Získané z https://www.minv.sk/swift_data/source/policia/ok_ka_ppz/dokumenty/VPPZ-2019-084-nariadenie_84_priloha_1.pdf [in Slovak].

Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. Organizačná štruktúra ÚHCP P PZ. Získané z <http://www.minv.sk/?organizacna-schema-uhcp-p-pz> [in Slovak].

Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. Stredná odborná škola Policajného zboru Bratislava. Získané z <http://www.minv.sk/?zameranie-skoly> [in Slovak].

Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. Stredná odborná škola Policajného zboru Pezinok. Získané z <http://www.minv.sk/?zameranie-skoly-1> [in Slovak].

Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. Stredná odborná škola Policajného zboru Košice. Získané z <http://www.minv.sk/?sospzke> [in Slovak].

Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. Úrad hraničnej a cudzineckej polície P PZ. Získané z

<http://www.minv.sk/?uhcp> [in Slovak].

OSCE Police. Country profiles / Slovak Republic. Retrieved from <https://polis.osce.org/country-profiles/slovak-republic> [in English].

Блощинський, І. (2010). Сучасний досвід підготовки прикордонників європейських держав за дистанційною формою навчання (на прикладі Державної прикордонної служби Литви). *Педагогічні та психологічні науки*, 56, 9–15 [in Ukrainian].

Блощинський, І. (2015). Професійна підготовка фахівців для охорони морських кордонів США з використанням технологій дистанційного навчання. *Педагогіка та психологія*, 766, 14–23 [in Ukrainian].

Дейнега, Х. (2011). Система державного управління Республіки Словаччина: досвід для України. *НАДУ* [in Ukrainian].

Смельянова, К. (2003). Правові основи ОСД партнерів прикордонних військ України із суміжних країн. *Право*, 2 (11) [in Ukrainian].

Поліція країн світу. Авторська рубрика професора Бірюкова П. Н. / Поліція Словацької Республіки. Взято з <https://eurasialaw.ru/nashi-rubriki/politsiya-gosudarstv-mira/politsiya-slovatskoj-respubliki> [in Ukrainian].

References:

Akadémia Policajného zboru v Bratislave. Získané z <https://www.akademiapz.sk/profil-absolventa-studijnego-programu> [in Slovak].

Bloshchynskiy, I. (2010). Suchasnyi dosvid pidhotovky prykordonnykh yevropeyskykh derzhav za dystantsiinoyu formoyu navchannia (na prykladni Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Lytvvy) [The Current Experience of the Preparation of Border Guards of European Countries for the Distance Learning Form (for Example, the State Border Guard Service of Lithuania)]. *Pedahohichni ta psykholohichni nauky – Pedagogical and Psychological Sciences*, 56, 9–15 [in Ukrainian].

Bloshchynskiy, I. (2015). Peculiarities of US Border Guard Officer's Training at the Federal Law Enforcement Training Center Using Online Campus. *Порівняльна професійна педагогіка – Comparative Professional Pedagogy*, 5 (4), 57–61 [in Ukrainian].

Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. Organizačná štruktúra Prezídia Policajného zboru. Získané z https://www.minv.sk/swift_data/source/policia/ok_ka_ppz/dokumenty/VPPZ-2019-084-nariadenie_84_priloza_1.pdf [in Slovak].

Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. Organizačná štruktúra ÚHCP P PZ. Získané z <http://www.minv.sk/?organizacna-schema-uhcp-p-pz> [in Slovak].

Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. Stredná odborná škola Policajného zboru Bratislava. Získané z <http://www.minv.sk/?zameranie-skoly> [in Slovak].

Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. Stredná odborná škola Policajného zboru Pezinok. Získané z <http://www.minv.sk/?zameranie-skoly-1> [in Slovak].

Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. Stredná odborná škola Policajného zboru Košice. Získané z <http://www.minv.sk/?sospzke> [in Slovak].

Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. Úrad hraničnej a cudzineckej polície P PZ. Získané z <http://www.minv.sk/?uhcp> [in Slovak].

OSCE Police. Country profiles / Slovak Republic. Retrieved from <https://polis.osce.org/country-profiles/slovak-republic> [in English].

Bloshchynskiy, I. (2015). Profesiynna pidhotovka fakhivtsiv dlia okhorony morskykh kordoniv SSHA z vykorystanniam tekhnolohii dystantsiinoho navchannia [Professional Training of Specialists for the Protection of US Maritime Borders with the Use of Distance Learning Technologies]. *Pedahohika ta psykholohiya – Pedagogy and Psychology*, 766, 14–23 [in Ukrainian].

Bloshchynskiy, I. (2017). Peculiarities of Professional Training of the US Border Patrol Special Operations Group's Agents. *Comparative Professional Pedagogy*, 7 (3), 42–48 [in English].

Deinega, H. (2011). Systema derzhavnogo upravlinnia Respubliki Slovachchyna: dosvid dlia Ukrainy [State Administration System of the Slovak Republic: Experience for Ukraine]. *NADU* [in Ukrainian].

Politsiia Krain Svit. Avtorska rubryka profesora Biriukova P. N. / Politsiia Slovatskoj Respubliki [Police of the Countries of the World. Author's Column of Professor Biriukov P. N. / Police of the Slovak Republic]. Retrieved from <https://eurasialaw.ru/nashi-rubriki/politsiya-gosudarstv-mira/politsiya-slovatskoj-respubliki> [in Ukrainian].

Yemelianova, K. (2003). Pravovi osnovy OSD partneriv prykordonnykh viisk Ukrainy iz sumizhnykh krain [Legal Bases of OSD of Partners of Frontier Troops of UKRAINE from Adjacent Countries]. *Pravo – Law*, 2 (11) [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «27» березня 2020 р.

Стаття прийнята до друку: «04» червня 2020 р.

Хамазюк Ольга – старший викладач кафедри німецької та другої іноземної мови Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

Khamaziuk Olha – Senior Lecturer of the Department of German and other Foreign Languages of Bohdan Khamelnitskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Хамазюк, О. (2020). Структура, завдання та підготовка прикордонної поліції Словацької Республіки. *Педагогічний дискурс*, 28, 46–54. doi: [10.31475/ped.dvs.2020.28.06](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2020.28.06)

Khamaziuk, O. (2020). Structure, Tasks and Training of the Slovak Border Police. *Pedagogical Discourse*, 28, 46–54. doi: [10.31475/ped.dvs.2020.28.06](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2020.28.06)

УДК 373.29(438)

UDC 373.29(438)

DOI: [10.31475/ped.dys.2020.28.07](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2020.28.07)

ХРИСТИНА МИКИТЕЙЧУК,

асистент

*(Україна, Чернівці, Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича, вул. М. Коцюбинського, 2)*

KHRYSTYNA MYKYTEYCHUK,

Assistant

*(Ukraine, Chernivtsi, Chernivtsi Yurii Fedkovych National University,
M. Kotsiubynskoho St., 2)*

ORCID: [0000-0002-0590-125X](https://orcid.org/0000-0002-0590-125X)

ВАЛЕНТИНА ЗВОЗДЕЦЬКА,

кандидат педагогічних наук

*(Україна, Чернівці, Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича, вул. М. Коцюбинського, 2)*

VALENTYNA ZVOZDETSKA,

Candidate of Pedagogical Sciences

*(Ukraine, Chernivtsi, Chernivtsi Yurii Fedkovych National University,
M. Kotsiubynskoho St., 2)*

ORCID: [0000-0002-9377-8430](https://orcid.org/0000-0002-9377-8430)

**Діагностичні методики для вивчення дітей на етапі підготовки до школи
в Республіці Польща**

Diagnostic Methods on the Study of Children at the School Preparation Stage in Poland

Зосереджено увагу на педагогічному діагнозі готовності дітей до навчання на етапі їх підготовки до школи. У результаті польських освітніх реформ ця функція передана від психологів вчителям дошкільних закладів. Організація систематичного, повсякденного спостереження та інтерпретація дитячої діяльності стала невід'ємною складовою роботи вчителя. Розкрито сутність систематичної педагогічної діагностики, охарактеризовано конкретні діагностичні методики. Обґрунтовано їх практичне значення для визначення вчителем ступеню психічного й соціального розвитку дитини, що сприяє виконанню завдань школи, а також факторів, які визначають цей розвиток. Учитель формує комплексний портрет дитини з точки зору її знань та компетентностей, і на його основі розробляє стратегію педагогічного впливу і взаємодії з дитиною на етапу початку шкільного навчання.

Ключові слова: *передшкільна освіта; підготовка до школи; педагогічний діагноз готовності до школи; діагностичні методики.*

The current focus of the European educational strategy on the obligation to involve children in pre-primary education actualizes the problem of preparing the child for school and the pre-school education functioning, modernizes and updates the content and technology of pedagogical activity at this stage. As a result of educational reforms in Poland, mandatory pre-school training for children has become compulsory. Pedagogical diagnostics is the essence of this stage where it is not a psychologist but a preschool institution teacher, in the context of daily pedagogical interaction with children, implements a systematic observation and interprets children's achievements in relation to the school maturity criteria. The studied materials show that special diagnostic techniques, tools and clear procedural instructions for teachers were created for this purpose. On the basis of a retrospective analysis, the evolutionary development in the field of Polish pedagogy the problem of diagnosing children's readiness for school education is highlighted. Diagnostic methods are systematized according to chronological principle, their content and procedural aspects are characterized. It is grounded that, as a result of diagnostic techniques mastering, tools knowledge and ability to perform diagnostic procedures, the teacher is able to determine the degree of mental and social development of the child, which contributes to the school tasks, as well as the factors that determine this development. The teacher creates a comprehensive profile of the child in terms of his/her knowledge and competences, and on that basis develops a strategy of pedagogical influence and interaction with the child at the beginning of school.

Key words: *pre-school education; preparation for school; pedagogical diagnosis of school readiness; diagnostic methods.*

Вступ / Introduction. Обов'язковість залучення дітей до дошкільної освіти перед початковою школою – одна з цілей ЄС, визначена у стратегічних рамках європейської співпраці в освіті та навчанні (Smarter, greener, more..., 2013). Організаційно цей етап передшкільної освіти представлений практично в усіх країнах Європи у відповідних їм національних формах. У Польщі – це нульові класи при школах («zerówka») або підготовчі групи в дитячих садках, обов'язкові для 5-6-річних малюків, які через рік підуть до школи (Structure of education..., 2008). В Україні з 2010 р. передшкільна освіта є обов'язковою для дітей п'ятирічного віку і може здійснюватися в різних типах дошкільних закладів, у навчально-виховних комплексах «дошкільний заклад – початкова школа», у групах п'ятирічок при Центрах розвитку дітей, загальноосвітніх школах (Про внесення змін..., 2010).

Введення обов'язкової передшкільної освіти потребує розробки нового змісту навчання й виховання п'ятирічних дітей, інноваційних технологій його реалізації, а також актуалізує проблему оновлення змісту і методики педагогічної діяльності на цьому етапі. На цьому тлі цікавим видається досвід зарубіжних країн, де передшкільна освіта набула популярності. Зважаючи на географічну та культурну близькість України з Польщею, вектор нашого дослідження спрямований на польську теорію і практику підготовки дітей до школи.

Аргументуючи історіографічним аналізом заявленої проблеми, стверджуємо, що підготовка дітей у Республіці Польща наразі не досліджувалася українськими вченими. Пошукові системи виявляють лише дві дисертації, присвячені власне питанням підготовки дітей до школи в Польщі: І. Адабек (Адабек І., 2001) «Теорія і практика підготовки дітей до школи в умовах розвитку польського дошкільця (друга половина XIX віку – 1918 р.)» та Д. Валошек (Валошек Д., 1999) «Формування готовності дітей до шкільного навчання в Республіці Польща». Обидві авторки є польськими науковцями, проте перша дисертація захищена в Україні, друга – в Російській Федерації.

Мета та завдання / Aims and Tasks. У фокусі уваги даної публікації – один із аспектів польської теорії і практики передшкільної освіти – педагогічна діагностика, яка на етапі підготовки дитини до школи систематично здійснюється педагогом дошкільного закладу.

Методи / Methods. У процесі наукового пошуку використано комплекс методів: загальнонаукові (аналіз, систематизація та узагальнення науково-теоретичних матеріалів для розкриття сутності педагогічної діагностики; класифікації та аналізу змісту діагностичних методик; систематизація бібліографії досліджуваної проблеми); історичні (хронологічний та ретроспективний – для аналізу розвитку в польській педагогіці проблеми діагностики шкільної готовності); емпіричні (обсерваційні – спостереження за роботою дитячих садків в польських містах).

Результати / Results. Одна з педагогічних інновацій, реалізованих у ході сучасних польських освітніх реформ, передбачала розширення професійних компетентностей педагога закладу дошкільної освіти діагностичною функцією – відповідно до вимог Основної навчальної програми дошкільної освіти 2008 р. завданням вихователів визначена систематична діагностика готовності дитини до школи (Podstawa programowa wychowania..., 2008). Великий акцент на діагностику дитини та її мету зроблений і в найновішій редакції Основної програми від 14 лютого 2017 р. Зокрема, в п. 5 визначено, що «вихователі діагностують, спостерігають за дітьми і творчо організовують простір для їхнього розвитку, доповнюючи ігри та дошкільний досвід потенціалом самих дітей та їх зацікавленістю елементами навколишнього середовища», а п. 6 конкретизує їх обов'язок саме щодо «діагностики шкільної зрілості тих дітей, які в даному році розпочинають навчання у школі» (Podstawa programowa wychowania..., 2017).

За результатами опрацювання численної джерельної бази з досліджуваної проблеми та безпосереднього ознайомлення з роботою польських дошкільних закладів, вважаємо необхідним підкреслити високий дослідницький статус означеного аспекту – за масштабами наукової розробки й практичного застосування діагностика готовності до школи, на наш погляд, є окремою сферою психолого-педагогічної теорії і практики. Підтвердженням цього є фундаментальні праці цілої когорти польських дослідників.

Системна робота в галузі діагностики шкільної зрілості розпочалася в Польщі з 1960-х рр. і триває до нині. Так, у 1969–1970 рр. під керівництвом Б. Вілгоцької-Оконь проведені дослідження, у ході яких вчені комплексно вивчали дитину, її загальне здоров'я, взаємозв'язок між шкільною зрілістю та умовами проживання дітей у їхньому сімейному середовищі. На підставі отриманих результатів було сформульовано такі важливі твердження, як-ось: «існує чітка залежність шкільної підготовленості дитини від навколишнього середовища; *не вік* вирішує проблему шкільної зрілості, а *умови* навколишнього середовища, пов'язані з розвитком дитини в школі» (Wilgocka-Okon B., 2003). Також визначено навички, необхідні дитині для вивчення арифметики, розуміння навколишнього світу, взаємодії та співжиття у суспільстві (Wilgocka-Okon B., 2003).

Широкого впровадження набули розроблені в ході дослідження діагностичні тести Б. Вілгоцької-Оконь, спрямовані на перевірку сформованості в дитини таких позицій: порівняння та диференціювання речей, наборів та графічних персонажів; виокремлення частин з цілого, об'єднання елементів у цілому, тобто здатність аналізувати та синтезувати конкретні об'єкти, речі та ознаки різного ступеня абстракції (конкретні речі, графічні ознаки, геометричні фігури); визнання кількості, розуміння множин, осмислення сили множин або знання елементарних математичних понять (визнання величин, розуміння потужності множини, порівняння файлів); міркування, засновані на аналітичних судженнях, з урахуванням логічної послідовності подій, тобто критичного розуміння на основі сприйняття та символічної площини (виявлення нісенітниць в картинках); причинно-наслідкові міркування (розташування відповідно до послідовності подій – живописні історії) (Wilgocka-Okonь B., 2003).

У 1969 р. А. Жемінська спільно з групою психологів із соціально-виховних консультацій розробила Методологію тестування шкільної зрілості, яка тривалий час багаторазово використовувалася в Польщі для запису дітей в школу через рік (Szemińska A., 1969). Вона запропонувала розподілити ситуативні завдання на групові та індивідуальні. Групові завдання передбачали виконання малюнку за певною темою, малюнку за зразком, довільного вибору. Перевірка графічного рівня була можлива при розробці конкретної теми. Навички руху оцінювалися шляхом спостереження поведінки дитини в запропонованих рухливих іграх. Розташування картини дало можливість визначити ефективність міркування. Проте ефективність візуального аналізу та синтезу була перевірена під час відображення запланованої схеми. Індивідуальні завдання включають: опис картини (щоб визначити вміння говорити на певну тему); спрямовану розмову (для перевірки інформації про найближче оточення та природні явища); живописну головоломку чи картинну історію (тестування вербальних міркувань); підрахунок (перевірка знань основних числових понять); аналіз слів (визначення ефективності слухового аналізу).

Усвідомлюючи практичну значущість проблеми готовності дітей до шкільного навчання, група дослідників (А. Фридричовіш, Е. Кожневська, А. Магушевський, Е. Жвежинська) у 2006 р. розробила Шкалу підготовки до школи (Skala Gotowości Szkolnej – SGS) (Frydrychowicz A., 2006). Шкала складається з п'яти частин, які стосуються окремих аспектів підготовки до школи та одночасно сфер дитячої діяльності. У першій частині, позначеній буквою А, згадані поведінкові навички та навички, пов'язані з пізнавальною діяльністю – дитина дізнається про навколишнє середовище і себе, навчається розуміти світ. Частина В стосується поведінки дитини в групі однолітків – дитина грає і навчається у групі однолітків, отримує соціальні навички. У наступній частині С увага приділена проявам незалежності/самостійності дитини та їх здатності впоратися з проблемними ситуаціями – дитина навчається бути незалежною в складних ситуаціях. У четвертій частині D увага зосереджена на завданні діяльності дитина береться самотньо або під час навчання під керівництвом вчителя – дитина активна, виконує завдання, працює під керівництвом вчителя. Остання, п'ята, частина Е застосовуваного методу пов'язана з підготовкою дитини до навчання – дитина готується до початку навчання читати, писати та математики (Kozńiewska E., 2006). Загалом 72 речення описують поведінку та навички дітей, а також відповідні їм підгрупи.

Завдання вчителя полягає в тому, щоб оцінити частоту виникнення певної поведінки або вміння на чотирирівневій шкалі на основі спостережень, зроблених під час щоденних дій. Це вимагає, щоб вчитель прочитав посібник, планував роботу, представив метод батькам та отримав свою згоду на використання шкали.

Шкала SGS містить шість груп підтестів, які виявляють конкретні компоненти готовності до школи, що відповідають певним завданням розвитку дитини: володіння дитиною знаннями та пізнавальними навичками, співпраця з однолітками, досягнення самостійності, впровадження нових форм діяльності – навчання та праця, освоєння читання та письма (Michalak R. & Misiorna E., 2006). Результати спостереження за кожною дитиною в шести підрахунках складають профіль дитини, що є загальною картиною її підготовки до школи. Формальне тлумачення дає змогу відсилати результати дитини до перевіреної вибірки шестирічних людей. Більш низький чи нижчий, ніж очікується, результат одного з підрахунків є ознакою ризику відмови. Кожна дитина, яка досягає меншого або нижчого рівня, ніж очікувалося, вимагає ретельного діагнозу.

Важливо зазначити, що попри наявність добре розробленого діагностичного інструментарію, в Польщі продовжувалися дослідження готовності дитини до школи. У 2008 р. після чергової реформи, коли знову запроваджено навчання з шести років, було створено ряд нових діагностичних програм та інструментів для вчителів, які вивчають п'ятирічних дітей, в подальшому – протягом року – працюють з ними і в процесі освітнього процесу здійснюють діагностику.

Так, у 2008–2009 рр. по всій Польщі під керівництвом Г. Совінської проведено дослідження, яке стосувалося діяльності дитячого садку в галузі підготовки п'ятирічних дітей до навчання в школі та вивчення стану сформованості в них компетентностей, необхідних для успішної адаптації в школі (Sowińska H., 2011). Сфери дослідження включали:

1) ефективність великої моторики на прикладі статичного координаційного тесту (стоячи на пальцях на обох ногах протягом заданого періоду часу);

2) ефективність в області малої моторики на прикладі графомоторних тестів щодо розрахунку «хвилі» відповідно до напрямку написання і не відриваючи руки від сторінки і малюнка кролика, зберігаючи напрямок письма, не відриваючи руки;

3) рівень розвитку пізнавальних компетенцій (можливість побачити деталі на малюнку; здатність вирішувати інтелектуальні проблеми, що містяться в оповіданні «Пригоди Гапісона» – розуміння причинно-наслідкових зв'язків і функціональних елементів між елементами знань; навички вирішення практичних завдань при вивченні особливостей об'єктів під час занять у дитячому садку – постановка гіпотез та практична перевірка; навички доведення і обґрунтування на основі ілюстрованої ситуації; навички узагальнення під час бесіди на основі власного попереднього досвіду; навички міркувати і робити висновки під час практичної діяльності та абстрагувати під час бесід, використовувати знання в різних ситуаціях (Andrzejewska J., 2011);

4) рівень розвитку емоційних компетентностей (рівень самооцінки; здатність розпізнавати емоції, що містяться в символах; здатність називати символи, представлені в схемах; емоційна поведінка під час бесіди з невідомою особою та налагодження контакту з нею (розпочинати розмову, підтримувати розмову, припиняти стосунки) (Grzeszkiewicz B., 2011);

5) рівень розвитку соціальних компетенцій у навчальних ситуаціях (здатність дитини розпочати комунікацію з невідомою особою; компетентність ефективно-інструментальна – порозуміння у ситуації, що полягає в спільному малюванні картини; здатність взаємодіяти в рухливій грі «Перетин річки»; обирати певну поведінкову позицію під час відповіді на запитання вчителя тобто, звертається увага, як дитина поводить себе при відповідях на запитання вчителя: чи відповідає дитина по черзі, дотримується умов, погоджується відповідати, вигукує, перекикує інших, повторює відповідь після інших, звертає увагу на інших, культурно ставиться до колеги) (Lubowiecka J., 2011).

Власну діагностичну методичку запропонували Е. Грущик-Кольчинська та Е. Зелінська. Аналізуючи вимоги до дітей, яких очікують у першому класі, вони запропонували певний алгоритм комплексного педагогічного діагнозу, що передбачає вивчення конкретних якостей дітей, які забезпечують їм успішний початок навчання, як-от: діяльність з самообслуговування, рухові навички, функціонування під час гри, прийняття і реалізація завдань (Gruszczuk-Kolczyńska E. & Zielińska E., 2011).

Сформованість навичок самообслуговування, які є визначальними факторами підготовленості дітей до навчання в школі, вивчаються під час трьох діагностичних експериментів: «У роздягальні», «У ванній кімнаті», «У номері або кафетерії». Учитель звертає особливу увагу на «ставлення дітей до самостійного виконання діяльності, правильність і ступінь незалежності під час її реалізації, догляд за вимогою і потребою, допомога слабшим дітям» (Gruszczuk-Kolczyńska E. & Zielińska E., 2011).

Діагностування вчителем рухових навичок дітей здійснюється за допомогою експериментальної методички «Курс перешкод», яка визначає такі рамки:

1) соціальна зрілість – розуміння та виконання команд (чи уміють діти фокусувати увагу, чи відчувають через це труднощі; як розуміють команди, що заважає розумінню тощо); як звертають увагу на інших дітей, їх присутність (виконання моторних завдань, незалежно від когось, співпраця з однолітками, допомога іншій дитині, коли вона цього потребує і т.ін.);

2) фізична підготовленість – під час ходьби (на кінчиках пальців, стопами, на чотирьох кінцівках); долаючи бар'єр; стрибаючи на одній нозі; влучання у ціль; бігаючи до об'єкта, прогулюючись сходами;

3) участь у командних іграх і заняттях (Gruszczuk-Kolczyńska E. & Zielińska E., 2011).

Показники функціонування дітей під час гри вчитель фіксує у вигляді діаграми, яка створюється у ході методички «Солодка вечірка для ляльок та плюшевих ведмедів». Під час спостереження вчитель може визначити: тривалість інтересу дитини до веселощів, ступінь залучення до планування розваги, способи визначення подальших завдань, спосіб спілкування в грі та задоволення від веселощів, прагнення і бажання дітей навести порядок після гри.

Здатність дітей до прийняття і реалізації завдань учитель діагностує під час таких експериментів, як «Розетки» та «Ялинкові ланцюжки». На основі їх результатів отримує інформацію про особливості дітей у таких сферах: 1) налаштування дітей слухати серію команд, які складають завдання, що виконується індивідуально або в групі; 2) розуміння значення речення і

виконання дій для його остаточної розробки; 3) спілкування дитини з іншими під час виконання завдання; 4) відчуття задоволення від добре виконаного завдання; 5) підтримання порядку під час та після роботи (Gruszczyk-Kolczyńska E. & Zielińska E., 2011).

Спостереження та аналіз діяльності дітей – це перший етап діагностики готовності до навчання в школі, другий – це тести, що демонструють знання та навички, необхідні в школі. Для проведення тестових процедур польські вчителі, які працюють у різних формах дошкільної освіти, опановують комплексну методику «Діагностика шкільної підготовленості дитини в останній групі дитячих садків», розроблену Я. Анджеевською та Я. Веруцькою. Діапазон діагностики включає ключові компетентності, що визначають успіх дитини в школі, а саме: активність рухова (великі та малі моторизовані навички, письмо); соціальна активність та вміння та самопізнання; мови та комунікативні навички; знання дитини про світ; знання та навички з математики та читання; творча діяльність; соціальна активність та вміння (на думку батьків); соціальна активність та вміння (на думку вчителя) (Andrzejewska J. & Wierucka J., 2010).

Методика передбачає виконання дитиною за допомогою вчителя (під час перебування у дитячому садку) ряду конкретних завдань: підготувати до відправлення конверт з шаблону разом із вказаним вмістом; виготовити анімаційні персонажі для лялькового театру; побудувати геометричні фігури за вказівкою і власним вибором; вилити воду з глечика в пляшку, використовуючи лійку; імітувати дорожній рух на вулиці з автомобілями та пішоходами; подолати перешкоди; завершити малюнок за зразком чи власною ідеєю; розповідати за ілюстрацією, де зображені діти, які виконують гігієнічні процедури у ванній кімнаті; аналізувати зміст певної історії та проєктувати власну поведінку в такій ситуації; скласти історії-розповіді за ілюстраціями на тему «Звідки походить назва того чи іншого приладу», придумати назви до різних приладів і предметів; намалювати свого власного персонажа; створити картинку-загадку «Сім'я в неділю» і розповідати, як дитина проводить час із сім'єю; знання і розуміння атрибутів і символів (умовних позначень, написів, кодів у зазначених місцях), доповнювати діалог за змістом ілюстрації, заповнюючи «пробіли» між символами (Andrzejewska J. & Wierucka J., 2010).

У діагностичному арсеналі вчителя дошкільного закладу і початкової школи також обов'язковим є Лист спостережень під назвою «Критерії готовності до п'яти років». Спостереження за п'ятирічною дитиною відбувається в таких сферах: ставлення дитини до навколишнього середовища і себе, здатність розуміти світ; гра і навчання у групі однолітків, набуття соціального досвіду; здатність до самостійності у нових складних ситуаціях; виконання завдання та діяльності під керівництвом вчителя; готовність до читання, письма, математики. Результати спостереження доповнюються даними про стан здоров'я дитини, вибору домінуючої руки, даних про інтереси та таланти, відвідування навчального закладу та вжитими заходами з боку вчителя (Smółka L., 2010). Спостереження доповнюються даними про стан здоров'я дитини, вибору домінуючої руки, даних про інтереси та таланти, відвідування навчального закладу та вчинки вчителя.

Обговорення / Discussion. Систематична педагогічна діагностика готовності дітей до шкільного навчання як інноваційна складова педагогічного процесу однорічної передшкільної освіти є наслідком модернізаційних процесів, запущених у ході новітніх освітніх реформ в Республіці Польща. Ключова роль у діагнозі шкільної готовності відводиться не психологам центрів консультування (що властиве, зокрема, українській практиці), а педагогам – вчителям дошкільного закладу. За оцінкою відомих у Польщі фахівців у цій галузі Е. Грущик-Кольчинської та Е. Зелінської, за таких умов «спостереження та інтерпретація дитячої діяльності набули сенсу й практичного значення» (Gruszczyk-Kolczyńska E. & Zielińska E., 2011). Крім виконання завдань навчальної програми і реалізації традиційних освітніх, виховних і розвивальних цілей, на вчителя покладено завдання здійснювати систематичні педагогічні спостереження – вивчати дитину в динаміці й на основі цього створювати адекватну систему її підтримки й розвитку (Guz S., 2010). Діагностика, таким чином, є визначальним чинником змісту й організації передшкільної освіти, наскрізно пронизує цей процес.

Українські традиції організації педагогічного процесу на етапі підготовки дитини до школи наразі залишаються незмінними: за вихователем – дидактична, виховна і розвивальна функції, а діагностичні процедури – прерогатива психологічної служби. Позаяк польський досвід демонструє доцільність модернізації галузі відповідно до сучасних тенденцій.

Висновки / Conclusions. У результаті освітніх реформ професійні компетентності педагогів дошкільних закладів розширені діагностичною функцією. У ході повсякденної педагогічної взаємодії з дітьми вони здійснюють систематичне спостереження та інтерпретують дитячі досягнення відносно критеріїв шкільної готовності. Для цього створені спеціальні діагностичні методики, розроблений інструментарій і чіткі процедурні інструкції для вихователів-вчителів. Отримані безпосередньо педагогом результати діагнозу стають основою для розробки стратегії педагогічного впливу і взаємодії з дитиною з урахуванням її індивідуальних відмінностей та

особистих потреб у навчанні; оптимальному виборі форм, методів і дидактичних засобів. Педагогічний діагноз таким чином стає корисним для переосмислення часу і простору дитини та залучення місцевого середовища до дидактично-виховного процесу.

Список використаних джерел і літератури:

Ададек, І. (2001). *Теорія і практика підготовки дітей до школи в умовах розвитку польського дошкільця (друга половина XIX віку – 1918 р.)*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ [in Ukrainian].

Валосшек, Д. (1999). *Формирование готовности детей к школьному обучению в Республике Польша*. (Дисс. д-ра пед. наук). Москва [in Russian].

Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільньої освіти щодо організації навчально-виховного процесу: Закон України від 6 липня 2010 р. (2010). *Відомості Верховної Ради України*, 46, 545 [in Ukrainian].

Andrzejewska, J. (2011). *Kompetencje poznawcze dzieci pięcioletnich*. W: H. Sowińska (Red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UMA [in Polish].

Andrzejewska, J., & Wierucka, J. (2010). *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*. Wydanie rozszerzone, Warszawa: WSiP [in Polish].

Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Matuszewski, A., & Zwierzyńska, E. (2006). *Skala Gotowości Szkolnej*. Warszawa [in Polish].

Gruszczyk-Kolczyńska, E., & Zielińska, E. (2011). *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki w szkole. Jak prowadzić obserwację dzieci, interpretować wyniki i formułować wnioski*, Kraków: Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola [in Polish].

Grzeszkiewicz, B. (2011). *Kompetencje emocjonalne dzieci pięcioletnich*. W: H. Sowińska (Red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UMA [in Polish].

Koźniewska, E. (2006). *Skala Gotowości Szkolnej*. Warszawa [in Polish].

Lubowiecka, J. (2011). *Kompetencje społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu*. W: H. Sowińska (Red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM [in Polish].

Michalak, R., & Misiorna, E. (Red.). (2006). *Konteksty gotowości szkolnej, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej*. Warszawa [in Polish].

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, z dnia 23 grudnia 2008 r. (2012, 27 sierpnia). *Dz.U.* [in Polish].

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, z dnia 14 lutego 2017 r. Retrieved from <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [in Polish].

Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy. (2013). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://ec.europa.eu/eurostat> [in English].

Smółka, L. (2010). *Diagnoza w edukacji przedszkolnej*. W: S. Guz, I. Zwierzchowska (Red.). *O pomyslny startszkolny dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Comandor [in Polish].

Sowińska, H. (2011). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Adam Mickiewicz University [in Polish].

Structure of education, vocational training and adult education systems in Europe. Poland 2008. (2008). *Eurydice Unit* [in English].

Szemińska, A. (Red.). (1969). *Zapisy do klasy pierwszej szkoły podstawowej*. Warszawa: PZWS [in Polish].

Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak [in Polish].

References:

Adamek, I. (2001). *Teoriya i praktyka pidhotovky ditei do shkoly v umovakh rozvytku polskoho doshkillia (druga polovyna XIX viku – 1918 r.)* [The Theory and Practise of School Preparation of Children in the Conditions of the Development of the Polish Preschool (second half of XIX – 1918)]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Valoshek, D. (1999). *Formirovanie gotovnosti detej k shkol'nomu obucheniyu v Respublike Pol'sha* [The Children's Readiness Formation for School Education in the Republic of Poland]. (Doctor's thesis). Moscow [in Russian].

Pro vnesennia zmin do zakonodavchykh aktiv z pytan zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity shchodo orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu [On Amendments to the Legislative Acts on General Secondary and Pre-school Education Regarding Organization of the Educational Process]: Закон України від 6 липня 2010 р. (2010). *Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny – Information of Verkhovna Rada Ukrainy*, 46, 545 [in Ukrainian].

Andrzejewska, J. (2011). *Kompetencje poznawcze dzieci pięcioletnich*. W: H. Sowińska (Red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UMA [in Polish].

Andrzejewska, J., & Wierucka, J. (2010). *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*. Wydanie rozszerzone, Warszawa: WSiP [in Polish].

- Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Matuszewski, A., & Zwierzyńska, E.** (2006). *Skala Gotowości Szkolnej*. Warszawa [in Polish].
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., & Zielińska, E.** (2011). *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki w szkole. Jak prowadzić obserwację dzieci, interpretować wyniki i formułować wnioski*, Kraków: Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola [in Polish].
- Grzeszkiewicz, B.** (2011). Kompetencje emocjonalne dzieci pięcioletnich. W: H. Sowińska (Red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UMA [in Polish].
- Koźniewska, E.** (2006). *Skala Gotowości Szkolnej*. Warszawa [in Polish].
- Lubowiecka, J.** (2011). Kompetencje społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu. W: H. Sowińska (Red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM [in Polish].
- Michalak, R., & Misiorna, E. (Red.).** (2006). *Konteksty gotowości szkolnej, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej*. Warszawa [in Polish].
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, z dnia 23 grudnia 2008 r. (2012, 27 sierpnia). *Dz.U.* [in Polish].
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, z dnia 14 lutego 2017 r.* Retrieved from <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [in Polish].
- Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy.* (2013). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://ec.europa.eu/eurostat> [in English].
- Smółka, L.** (2010). Diagnostyka w edukacji przedszkolnej. W: S. Guz, I. Zwierzchowska (Red.). *O pomysłny startszkolny dziecko*. Warszawa: Wydawnictwo Comandor [in Polish].
- Sowińska, H.** (2011). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Adam Mickiewicz University [in Polish].
- Structure of education, vocational training and adult education systems in Europe. Poland 2008. (2008). *Eurydice Unit* [in English].
- Szemińska, A. (Red.).** (1969). *Zapisy do klasy pierwszej szkoły podstawowej*. Warszawa: PZWS [in Polish].
- Wilgocka-Okon, B.** (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak [in Polish].

Дата надходження статті: «24» квітня 2020 р.

Стаття прийнята до друку: «12» червня 2020 р.

Микитейчук Христина – асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Mykyteychuk Khrystyna – Assistant of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education of Yurii Fedkovych Chernivtsi National University

Звоздецька Валентина – асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук

Zvozdetska Valentyna – Assistant of the Department of Pedagogy and Social Work of Yurii Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Pedagogical Sciences

Цитуйте цю статтю як:

Микитейчук, Х., & Звоздецька, В. (2020). Diagnostyczne metody dla wyczenia dzieci na etapie przygotowania do szkoły w Republice Polacy. *Педагогічний дискурс*, 28, 55–61. doi: [10.31475/ped.dvs.2020.28.07](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2020.28.07).

Cite this article as:

Mykyteychuk, K., & Zvozdetska, V. (2020). Diagnostic Methods on the Study of Children at the School Preparation Stage in Poland. *Pedagogical Discourse*, 28, 55–61. doi: [10.31475/ped.dvs.2020.28.07](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2020.28.07).

УДК 355(477):004:378:377:14:0042

UDC 355(477):004:378:377:14:0042

DOI: [10.31475/ped.dys.2020.28.08](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2020.28.08)

НАТАЛІЯ ОЛІЙНИК

кандидат педагогічних наук, доцент

*(Україна, Вінниця, Вінницький національний аграрний університет,
вул. Сонячна, 1)*

NATALIA OLINUK,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Vinnytsia, Vinnytsia National Agrarian University,
Sunny St., 1)*

ORCID: [0000-0001-9340-4378](https://orcid.org/0000-0001-9340-4378)

**Критерії, показники та рівні сформованості професійної підготовки
майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах прaxeологічного підходу**

**Criteria, Indicators and Levels of Formation of Professional Training of Future Specialists
in the Agricultural Sector on the Basis of Praxeological Approach**

У статті розкриваються критерії сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі. На основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що критерій можна визначити як сукупність основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості, а показник, як компонент критерію, є типовим і конкретним виявом однієї із суттєвих сторін, на підставі якого можна визначити наявність якості, зробити висновок про рівень її розвитку.

Відповідно до структури професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі визначено компоненти: змістовий, операційно-діяльнісний та особистісно-розвивальний, та виділено критерії: когнітивний, діяльнісний та розвивальний. Когнітивний критерій визначається такими показниками як розуміння сутності, змісту, цілей та завдань професійної підготовки, володіння системою професійно важливих знань, обізнаність із методами та способами виконання майбутніх виробничих завдань. Діяльнісний критерій характеризується сформованістю у майбутніх фахівців аграрної галузі професійних умінь, оволодіння методами, способами і досвідом самостійного розв'язання виробничих завдань, вміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів майбутньої трудової діяльності. Розвивальний критерій розкривається у таких показниках як сформованість професійно важливих якостей, усвідомлення значущості своєї майбутньої професії, прагнення до підвищення професіоналізму, розвитку фахових компетентностей, мобільності, самовдосконалення та саморозвитку. Визначення критеріїв та показників дало змогу виділити три рівні сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах прaxeологічного підходу зокрема, низький, середній, високий.

Відзначмо, що визначенні показники, критерії та рівні дозволять комплексно оцінити сформованість професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі.

Ключові слова: професійна підготовка; показник; критерій; рівень сформованості; майбутні фахівці аграрної галузі.

The article reveals the criteria for the formation of professional training of future specialists in the agricultural sector. Based on the analysis of scientific sources, it was found out that the criterion can be defined as a set of key indicators that reveal the norm, the highest level of development of appropriate quality, and the indicator as a component of the criterion is a typical and specific manifestation of one of the significant aspects. It demonstrates availability of quality, gives possibility to draw a conclusion about the level of its development.

According to the structure of professional training of future specialists in the agricultural sector, the components are defined: content, operational and personal development, and the criteria are identified: cognitive, activity and development. Cognitive criterion is determined by such indicators as understanding the essence, content, goals and objectives of training, possession of a system of professionally important knowledge, familiarity with the methods and ways of performing future production tasks. The activity criterion is characterized by the formation of professional skills of future specialists in the agricultural sector, mastering the methods, techniques and experience of independent production tasks, the ability to exercise self-control, self-analysis and self-assessment of future work. The development criterion is revealed in such indicators as the formation of professionally important

qualities, awareness of the importance of their future profession, the desire to improve professionalism, development of professional competencies, mobility, self-improvement and self-development. The definition of criteria and indicators made it possible to identify three levels of professional training of future specialists in the agricultural sector on the basis of a praxeological approach, in particular, low, medium, high.

It should be noted that the defined indicators, criteria and levels will allow to comprehensively assess the formation of professional training of future specialists in the agricultural sector.

Key words: professional training; indicator; criterion; level of formation; future specialists of agrarian branch.

Вступ / Introduction. Одним з пріоритетних напрямів програми модернізації вищої аграрної школи визнане розширення кола обов'язків студентів аграріїв, належне виконання яких передбачає наявність відповідного рівня професійної компетентності.

Зважаючи на різну фахову підготовку, розмаїття трудових функцій цієї групи працівників, проблема визначення сутності професійної діяльності, формування та розвитку професійної компетентності, діагностики рівня професійної компетентності фахівців-аграріїв стає дуже актуальною. У зв'язку з цим надзвичайно важливим є питання як саме повинна змінитися професійна діяльність фахівців аграрної галузі, якими знаннями та вміннями має оволодіти ця категорія працівників, щоб забезпечити відповідну якість надання освітніх послуг, належну організацію освітнього процесу, високий рівень оперативного інформування та орієнтації у нововведеннях всіх учасників освітнього процесу в умовах реформування вищої аграрної освіти.

Традиційна формальна освіта не може повністю забезпечити майбутніх студентів вищих аграрних освітніх закладів закладу необхідними компетентностями для ефективного виконання своїх функціональних обов'язків. Повноту та цілісність підготовки фахівців аграрної галузі можна досягти у процесі поєднання освітнього процесу з практичною діяльністю.

Поєднання навчання та практичну діяльність дасть змогу сформувати професійні компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі стимулюватиме до кращого засвоєння практичних та теоретичних знань у здійсненні професійної діяльності та виконанні професійних завдань. Для з'ясування результативності процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців аграрних вищих закладів освіти необхідно визначити критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності.

Огляд публікацій з теми дослідження засвідчив, що проблема формування професійної компетентності фахівців аграрних закладів освіти у вищому навчальному закладі з позицій компетентнісного підходу відображена в контексті формування та розвитку професійної компетентності; проблеми дидактичних аспектів підготовки студентів-аграріїв; особливостей вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у контексті формування професійних ціннісних орієнтацій студентів-аграріїв; апробації соціокультурного компоненту спеціального курсу підготовки майбутніх аграріїв до реалізації міжнародних фахових програм; порівняльного аспекту професійної підготовки студентів аграрних навчальних закладів.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Поза увагою науковців залишилася розробка проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах праксеологічного підходу. Саме тому **метою дослідження** є визначення показників, критеріїв та рівнів сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах праксеологічного підходу.

Методи / Methods. Теоретичною та методологічною основою дослідження є фундаментальні та сучасні положення педагогічної теорії, напрацювання наукових освітніх шкіл фахівців у галузі педагогіки. Для досягнення зазначеної мети в роботі використано комплекс взаємопов'язаних методів. Метод критичного аналізу проблеми використовувався з метою аналізу та конкретизації наукових психолого-педагогічних праць. За допомогою методології системного аналізу і синтезу було визначено критерії сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі. Методи теоретичного узагальнення використано з метою вивчення показників та рівнів сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах праксеології.

Результати / Results. Розробка механізму визначення стану сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах праксеологічного потребує з'ясування базових понять, до яких належать «критерій», «показник», «рівень». Т. Гончаренко, розглядаючи проблему визначення критеріїв, показників та рівнів готовності учителя фізики до проектування навчального процесу, зазначає, що при описі експерименту варто дотримуватися такої послідовності «структура об'єкта чи процесу → критерії → показники → методи виявлення показників» (Гончаренко Т., 2012).

Аналіз наукових джерел дав змогу встановити, що поняття «критерій» розглядають як:
– підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило (Бусел В., 2005);

- ознаку, на основі якої відбувається оцінка, визначення чи класифікація чого-небудь; мірило (Коростіль Л., 2009);
- стандарт, на основі якого можна оцінити, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якість за еталоном (Багрій В., 2012);
- якості, властивості і ознаки об'єкта, що досліджується, які дають змогу оцінити його стан і рівень функціонування та розвитку (Курлянд З., 2009).

У нашому науковому дослідженні поняття «критерій» ми використовуємо як мірило, орієнтир, індикатор, на основі якого відбувається оцінка стану сформованості професійної підготовки студентів аграріїв.

До виділення та обґрунтування критеріїв вчені висувають загальні вимоги, які в цілому можна узагальнити до таких:

1) критерії повинні відображати основні закономірності функціонування об'єкта; 2) критерії мусять мати суттєві ознаки предмета, тобто відображати необхідні ознаки та якості, через свою сутність ці якості та ознаки мають бути стійкими і постійними; 3) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами явища, що аналізується; 4) критерії повинні розкриватися через низку показників, залежно від прояву яких можна робити висновки про більший чи менший ступінь вираження даного критерію; 5) критерії мусять відбивати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі; 6) якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними показниками та доповнювати один одного (Борытко Н., 2007; Ионова О., 2006; Танська В., 2006; Фурман Т., 2011).

У наших дослідження ми схиляємося до визначення понять «критерій» науковців З. Курлянд (Курлянд З., 2009) та С. Савченко (Савченко С., 2004). Зокрема, З. Курлянд (Курлянд З., 2009) в поняття критерій визначає як мірило оцінки, судження; як необхідну та достатню умову проявлення або існування якогось явища чи процесу. Зокрема на її думку, розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен включати в себе не тільки її ознаки, а й критерії, які визначають прояв тієї чи іншої ознаки в розглядуваному процесі або явищі. Науковець С. Савченко (Савченко С., 2004), характеризує критерій, як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чогось; судження, оцінки якогось явища, а під показниками – ступінь її прояву, за яким можна судити про її сформованість і розвиток.

У наукових джерелах термін «показник» розглядається як ознака чого-небудь; явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу; кількісна характеристика властивостей процесу (Бусел В., 2005). Якщо критерій – це якості та властивості досліджуваного об'єкта, то показники – це міра сформованості того чи іншого показника (Батаршев А., 2007). Досить слушним, на нашу думку є зауваження О. Іонової, яка визначає що показник, будучи однією з якісних чи кількісних складових критерію, є однією з характеристик об'єкта, процесу чи явища, що виражає кількісно або якісно одну зі сторін їх стану. Отже, на основі аналізу наукових праць можемо відзначити, що показники – це якісні або кількісні характеристики сформованості кожної окремої якості, тобто ступінь сформованості того чи іншого критерію (Іонова О., 2006).

Відповідно аналізу наукових джерел, можна зробити висновок про те, що критерій можна визначити як сукупність основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості, а показник, як компонент критерію, є типовим і конкретним виявом однієї із суттєвих сторін, на підставі якого можна визначити наявність якості, зробити висновок про рівень її розвитку. Його використання допомагає оцінити якість і рівень сформованості компетентності (Савченко С., 2004). Однак поняття «рівень» визначають як ступінь якості, величина досягнута у чому-небудь; ступінь чистоти освіти, культури, підготовки (Коростіль Л., 2009), ступінь виявлення показника того чи іншого критерію (Коростіль Л., 2009). Оцінка рівня сформованості професійної компетентності повинна відбуватися за основними функціями, характерними для професійної діяльності. Для перевірки рівня оволодіння функціями, притаманними професійній підготовці студентів аграріїв, необхідно подати кожну з них у вигляді операційних компонентів.

Результати / Results. Аналізуючи наукові дослідження та власний досвід практичної діяльності, відповідно до структури до структури досліджуваної компетентності нами були виділені *когнітивний, діяльнісний та розвивальний критерії* (табл. 1), які дають змогу визначити рівень сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах праксеологічного підходу.

Когнітивний критерій характеризує рівень засвоєння майбутніх фахівців аграрної галузі (комунікативних, правових, управлінських, психолого-педагогічних, інформаційних, комп'ютерних, аналітико-статистичних, технологічних, фахових, здоров'язберігаючих) знань: розуміння сутності, змісту, цілей та завдань майбутньої професійної діяльності; володіння системою знань, необхідних для ефективного виконання майбутніх професійних завдань;

обізнаність із методами та способами виконання професійних завдань. Показники оцінювалися за допомогою таких методів та засобів діагностики як спостереження, бесіди, анкетування, тестування.

Таблиця 1

Критерії сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах праксеологічного підходу

<i>Складові (компоненти) професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах праксеологічного підходу</i>	<i>Критерії сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах праксеологічного підходу</i>
змістовий	когнітивний
операційно-діяльнісний	діяльнісний
особистісно-розвивальний	розвивальний

Діяльнісний критерій характеризується здатністю використовувати професійно важливі знання при вирішенні майбутніх професійних завдань. Показниками цього критерію є сформованість професійних умінь (комунікативних, організаційних, управлінських, інформаційних, аналітичних, правових, соціально-психологічних, агрономічних, виробничих, технологічних, інженерних); оволодіння методами, способами і досвідом самостійного розв'язання професійних завдань; наявність умінь здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів майбутньої професійної діяльності. Засобами діагностики виступають експертна оцінка, спостереження, самооцінка.

Розвивальний критерій характеризується наявністю професійно важливих особистісних якостей, які впливають на результат майбутньої професійної діяльності. Показниками цього критерію є рівень сформованості важливих і необхідних для здійснення майбутньої професійної діяльності якостей; усвідомлення значущості своєї діяльності; прагнення до покращення та розвитку професійної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку. Засобами діагностики виступали спостереження, анкетування, самозвіти та звіти безпосередніх керівників та наставників (табл. 2).

Таблиця 2

Методи та засоби діагностики сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>Методи та засоби діагностики</i>
когнітивний	– розуміння сутності, змісту, цілей та завдань майбутньої професійної діяльності; – володіння системою знань (комунікативних, правових, управлінських, психолого-педагогічних, інформаційних, комп'ютерних, аналітико-статистичних, технологічних, фахових, здоров'язберігаючих), необхідних для ефективного виконання майбутніх професійних завдань; – обізнаність із методами та способами виконання професійних завдань	анкетування, спостереження, бесіда, тестування.
діяльнісний	– сформованість професійних умінь (комунікативних, організаційних, управлінських, інформаційних, аналітичних, правових, соціально-психологічних, агрономічних, виробничих, технологічних, інженерних); – оволодіння методами, способами і досвідом самостійного розв'язання майбутніх професійних завдань; – наявність умінь здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів професійної діяльності	спостереження, експертна оцінка, самооцінка
розвивальний	– сформованість професійно важливих і необхідних для здійснення майбутньої професійної діяльності якостей; – усвідомлення значущості майбутньої діяльності; – прагнення до покращення та розвитку професійної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку	спостереження, анкетування, самозвіти та звіти безпосередніх керівників та наставників,.

Розробка та діагностика критеріїв та показників професійної підготовки майбутніх фахівців

аграрної галузі пов'язана із встановленням рівнів розвитку об'єкта дослідження. Відповідно проведеного нами дослідження, можна виділити три рівні сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі: низький, середній, високий (табл. 3).

Низький рівень сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах праксеологічного підходу передбачає неповне розуміння сутності та цілей майбутньої професійної діяльності, слабку орієнтацію у її завданнях. Майбутні фахівці аграрної галузі мають орієнтовне уявлення про майбутню трудову діяльність, не в повній мірі знають свої функціональні обов'язки, що унеможливує їх відповідальне ставлення до своєї майбутньої трудової діяльності. Професійно значимі (правові, управлінські, агрономічні, технологічні, виробничі, інженерні, психологічні, комунікативні, інформаційно-технологічні, аналітико-статистичні, здоров'язберігаючі) знання, Загалом у майбутніх фахівців аграрної галузі з низьким рівнем готовності відсутня особистісна потреба в професійному саморозвитку і самоосвіті. У них слабо сформований рівень професійних знань; вони зовсім не враховують їх міждисциплінарної інтеграції, не вміють застосовувати їх для розв'язання професійно-педагогічних ситуацій. Студенти даного рівня не володіють професійною ерудицією, що негативно впливає на особистісний імідж майбутнього фахівця-аграрія як майбутнього фахівця та суттєво знижує особистісну значущість серед колег, студентського колективу. При цьому наявна неадекватна, як правило, завищена, самооцінка рівня своєї професійної компетентності.

Несформовані навички самооцінки власної діяльності у майбутніх фахівців-аграріїв не забезпечують подальшого переосмислення та усвідомлення себе в ролі у подальшій трудовій діяльності.

Середній рівень сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах праксеологічного підходу характеризується неповним розумінням сутності та цілей професійної діяльності, частковою орієнтацією у її завданнях. Майбутні фахівці частково розуміють свої функціональні обов'язки, намагається відповідально їх виконувати. Професійно важливі (комунікативних, організаційних, управлінських, інформаційних, аналітичних, правових, соціально-психологічних, агрономічних, виробничих, технологічних, інженерних) знання частково систематизовані. При цьому наявне недостатньо глибоке розуміння необхідності їх застосовувати при виконанні майбутніх професійних завдань. Водночас, слід відзначити, що неповна обізнаність із змістом, методами та способами виконання майбутніх професійних завдань призводить до недостатньої точності та наявності незначної кількості недоліків при їх виконанні.

Майбутні фахівці аграрної галузі із середнім рівнем сформованості професійної підготовки володіє обмеженою здатністю до самоорганізації та вмілого планування своєї майбутніх професійних обов'язків. Не повною мірою сформовані вміння здійснювати самоконтроль та самоаналіз майбутньої трудової діяльності. Самооцінка рівня своєї професійної компетентності не завжди адекватна (занижена або завищена). Інженерні, управлінські, комунікативні, організаційні, правові, соціальні вміння частково розвинені. Студенти краще проявляють свої знання у групі, ніж окремо, зазвичай у виробничих питаннях діють «як усі», без особливого ентузіазму.

Середній рівень характеризується частковою сформованістю управлінських, комунікативних, моральних якостей. Зацікавленість у професійній діяльності ситуативна, проявляється неповне усвідомлення її значущості та суперечливе ставлення. Прагнення до саморозвитку, самовдосконалення – слабке і нетривале, пізнавальний інтерес нестійкий.

Високий рівень професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах праксеологічного підходу проявляється у усвідомленні значущістю майбутньої професії, у бажання вчитися новому.

Майбутні фахівці аграрної галузі з високим рівнем сформованості професійної підготовки володіє інформаційними, управлінськими, комунікативними, правовими, інженерними, технологічними, екологічними, психологічними вміннями та навичками, необхідними для продуктивної подальшої трудової діяльності. Під час проходження виробничої практик та під час занять демонструють здатність до самостійно аналізувати та прогнозувати свою трудову діяльність. Доречно зауважити, що такі студенти вміло демонструють власний спосіб розв'язання професійних завдань. Їм характерний високий рівень самоорганізації та здатності планувати, контролювати, регулювати та аналізувати свою діяльність. Високий рівень сформованості професійної підготовки характеризується готовністю нести відповідальність за якість і результати виконаної роботи, адекватно оцінювати власний рівень фахової компетентності.

Високий рівень сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах праксеологічного підходу виражається позитивним ставленням до майбутньої трудової діяльності, наявністю стійких мотивів у підвищенні фахової компетентності, постійним прагненням до самовдосконалення та саморозвитку. Наявне бажання досягти високих результатів

та професійного зростання. Професійно важливі особистісні якості повністю сформовані, зокрема, прагнення отримувати нові знання саморозвиватися, співпрацю з колегами, взаємо підтримка, вміння адекватно оцінювати виробничу ситуацію..

Студенти з високим рівнем професійної підготовки демонструють високу працездатність, ініціативність та впевненість у майбутній професії.

Обговорення / Discussion. Для нашого наукового дослідження суттєвий інтерес мають наукові доробки з підготовки майбутніх фахівців В. Багрій (Багрій В., 2012), З. Курлянд (Курлянд З., 2007), Т. Фурман (Фурман Т., 2011).

Слід зауважити, що значна частина науковців стверджує, що майбутні фахівці не виявляють комунікативності у вирішенні виробничих завдань, не здатні встановлювати стосунки співпраці та суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому та виробничому процесі, не володіють комунікативними вміннями. У них відсутня професійна етика працівник, що не сприяє побудові особистісної поведінки (Багрій В., 2012).

У власному дослідженні ми дійшли висновку, що майбутні фахівці аграрної галузі повністю усвідомлюють обов'язки майбутньої трудової діяльності відповідально ставляться до вивчення дисциплін професійного спрямування, показуються відмінні знання під час виробничої практики. Чітке виконання завдань під супроводом викладача призводить до засвоєння стійких знань.

Висновки / Conclusions. Відповідно до структури професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах праксеологічного підходу, яка складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: змістового, операційно-діяльнісного та особистісно-розвивального, виділяємо когнітивний, діяльнісний та розвивальний критерії. Когнітивний критерій визначається такими показниками як розуміння сутності, змісту, цілей та завдань професійної підготовки, володіння системою професійно важливих знань, обізнаність із методами та способами виконання майбутніх виробничих завдань. Діяльнісний критерій характеризується сформованістю у майбутніх фахівців аграрної галузі професійних умінь, оволодіння методами, способами і досвідом самостійного розв'язання виробничих завдань, вміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів майбутньої трудової діяльності. Розвивальний критерій розкривається у таких показниках як сформованість професійно важливих якостей, усвідомлення значущості своєї майбутньої професії, прагнення до підвищення професіоналізму, розвитку фахових компетентностей, мобільності, самовдосконалення та саморозвитку. Визначення критеріїв та показників дало змогу виділити три рівні сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах праксеологічного підходу зокрема, низький, середній, високий.

Отже, окреслені у роботі показники, критерії та рівні дозволять комплексно оцінити сформованість професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах праксеологічного підходу, визначити стан та динаміку формування професійної підготовки майбутніх студентів-аграріїв.

Список використаних джерел і літератури:

Багрій, В. Н. (2012). Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 6. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_6_4 [in Ukrainian].

Батаршев, А. В. (2007). *Диагностика профессионально важных качеств*. Санкт-Петербург: Питер [in Russian].

Борытко, Н. М. (2006). *Диагностическая деятельность педагога*. Москва: Академия [in Russian].

Великий тлумачний словник сучасної української мови. (2005). (З дод. і допов.; уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел). Київ: Ірпінь [in Ukrainian].

Гончаренко, Т. Л. (2012). Критерии, показатели и уровни готовности учителя физики к проектированию учебного процесса. *Вестник Алтайской государственной педагогической академии*, 13, 33–40 [in Russian].

Ионова, О. Н. (2006). Теоретические аспекты формирования информационной компетентности взрослых. *Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого*, 39, 84–85 [in Russian].

Коростіль, Л. А. (2009). Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*, 1, 138–145. Взято з <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/7681> [in Ukrainian].

Курлянд, З. Н. (2009). *Методика діагностики і формування професійної усталеності майбутніх учителів*. Одеса. Взято з https://library.udpu.edu.ua/library_files/416808.pdf [in Ukrainian].

Муратова, Е. И. (2009). Методология и технология оценки готовности выпускников технических вузов к инновационной деятельности. *Проблемы инженерно-педагогической освіти. Педагогіка*, 5, 83–88. Взято з <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/305> [in Russian].

Савченко, С. В. (2004). Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді у позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору. (Автореф. дис. канд. наук). Луганський нац. пед. ун-т. Луганськ [in Ukrainian].

Танська, В. В. (2006). Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників. (Автореф. дис. канд. наук). Житомир. держ. пед. ун-т. Житомир. Взято з https://scholar.google.com.ua/citations?user=flrcmIwAAAAJ&hl=uk#d=gs_md_cita-d&u=%2F citations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Duk%26user%3DflrcmIwAAAAJ%26citation_for_view%3

[DfrcmIwAAAAJ%3AWF5omc3nYNoC%26tzom%3D-180](http://dx.doi.org/10.31475/ped.dys.2020.28.08) [in Ukrainian].

Фурман, Т. Ю. (2011). Організація та зміст педагогічного експерименту з формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Соціальна робота*, 22, 174–177. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2011_22_63 [in Ukrainian].

References:

Bagrii, V. N. (2012). Kryterii ta rivni sformovanosti profesiinykh umin maibutnix sotsialnykh pedahohiv [Criteria and Levels of Professional Skills of Future Social Educators]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu socialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina» – Collection of Scientific Works of Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University «Ukraine»*, 6. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_6_4 [in Ukrainian].

Batarshev, A. V. (2007). *Diagnostika professional'no vazhny'x kachestv [Diagnosis of Professionally Important Qualities]*. Saint-Petersburg: Peter [in Russian].

Bory'tko, N. M. (2006). *Diagnosticheskaya deyatel'nost pedagoga [Diagnostic Activity of the Teacher]*. Moscow: Academiya [in Russian].

Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language]. (2005). (With appendix and supplement / Ed. V. T. Busel). Kyiv [in Ukrainian].

Goncharenko, T. L. (2012). Kriteri, pokazateli i urovni gotovnosti uchitelia fiziki k proe'ktirovaniyu uchebnogo processa [Criteria, Indicators and Levels of Readiness of a Physics Teacher to Design the Educational Process]. *Vestnik Altajskoj Gosudarstvennoj Pedagogicheskoy Akademii – Bulletin of the Altai State Pedagogical Academy*, 13, 33–40 [in Russian].

Ionova, O. N. (2006). Teoreticheskie aspekty' formirovaniya informacionnoj kompetentnosti vzrosly'x [Theoretical Aspects of the Formation of Information Competence of Adults]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. Yaroslava Mudrogo – Bulletin of Yaroslav Mudry'i Novgorod State University*, 39, 84–85 [in Russian].

Korostil, L. A. (2009). Samoosvita osobystosti yak sotsialne ta pedahohichne yavyshe [Self-Education of the Individual as a Social and Pedagogical Phenomenon]. *Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats – Pedagogical Sciences: collection of scientific papers*, 1, 138–145. Retrieved from <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/7681> [in Ukrainian].

Kurliand, Z. N. (2007). *Metodyka diahnostryky i formuvannia profesiinoi ustalenyi maibutnix uchyteliv [Methods of Diagnosis and Formation of Professional Stability of Future Teachers]*. Odesa. Retrieved from https://library.udpu.edu.ua/library_files/416808.pdf [in Ukrainian].

Muratova, E. I. (2009). Metodologiya i tekhnologiya ocenki gotovnosti vy'pusknikov texnicheskix vuzov k innovacionnoj deyatel'nosti [Methodology and Technology for Assessing the Readiness of Graduates of Technical Universities for Innovation]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity. Pedahohika – Problems of Engineering and Pedagogical Education. Pedagogy*, 5, 83–88. Retrieved from <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/305> [in Russian].

Savchenko, S. V. (2004). *Naukovo-teoretychni zasady sotsializatsii studentskoi molodi u pozanavchalnii diialnosti v umovakh rehionalnoho osvitnoho prostoru [Scientific and Theoretical Principles of Socialization of Student Youth in Extracurricular Activities in Terms of Regional Educational Space]*. (Extended Abstract of Candidate's Thesis). Luhansk National University. Luhansk [in Ukrainian].

Tanska, V. V. (2006). Pidhotovka maibutnoho vchytelia biolohii do ekolohichnoi osvity starshoklasnykiv [Training of the Future Teacher of Biology for Ecological Education of Senior Pupils]. (Extended Abstract of Candidate's Thesis). Zhytomyr State University. Zhytomyr. Retrieved from https://scholar.google.com.ua/citations?user=flrcmIwAAAAJ&hl=uk#d=gs_md_cita-d&u=%2F%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Duk%26user%3DflrcmIw%3D-180 [in Ukrainian].

Furman, T. Yu. (2011). Orhanizatsiia ta zmist pedahohichnoho eksperymentu z formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnix fakhivtsiv u haluzi ekonomiky ta pidpriemnytstva [Organization and Content of Pedagogical Experiment on the Formation of Professional Competence of Future Professionals in the Field of Economics and Entrepreneurship]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Pedagogy. Social work*, 22, 174–177. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2011_22_63 [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «08» квітня 2020 р.

Стаття прийнята до друку: «16» червня 2020 р.

Олійник Наталія – завідувач кафедри фізичного виховання Вінницького національного аграрного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

Oliinyk Natalia – Head of the Department of Physical Education of Vinnitsia National Agrarian University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Олійник, Н. (2020). Критерії, показники та рівні сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах прагматологічного підходу. *Педагогічний дискурс*, 28, 62–68. [doi: 10.31475/ped.dys.2020.28.08](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2020.28.08).

Cite this article as:

Oliinyk, N. (2020). Criteria, Indicators and Levels of Formation of Professional Training of Future Specialists in the Agricultural Sector on the Basis of Pragmatic Approach. *Pedagogical Discourse*, 28, 62–68. [doi: 10.31475/ped.dys.2020.28.08](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2020.28.08).

УДК 378.1: 339.9

UDC 378.1: 339.9

DOI: [10.31475/ped.dys.2020.28.09](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2020.28.09)

НАДІЯ ГУПКА-МАКОГІН,

кандидат педагогічних наук

(Україна, Тернопіль, Західноукраїнський національний університет,

вул. Львівська, 11)

NADIYA HUPKA-MAKOHIN,

Candidate of Pedagogical Sciences

(Ukraine, Ternopil, Western Ukrainian National University,

Lvivska St. 11)

ORCID: [0000-0003-0146-9540](https://orcid.org/0000-0003-0146-9540)

Методологічні засади формування англомовної професійно орієнтованої аудитивної компетентності студентів економічних спеціальностей

Methodological Backgrounds of the English Language Professionally Oriented Listening Competence Formation of Economic Specialty Students

У статті теоретично проаналізовано та науково обґрунтовано зміст формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні студентів економічних спеціальностей. Встановлено закономірності структури та компонентного складу системи навчально-виховного процесу в немовному вищому закладі освіти. Представлені результати контрольних зрізів навчання майбутніх економістів англомовного професійно орієнтованого аудіювання на основі яких виокремлено вимоги до англомовного професійно орієнтованого аудіювання у відповідності до видів аудіювання, а саме: розуміння основного змісту аудіотексту, що передбачає передусім розуміння майбутнім працівником сфери економіки теми й найсуттєвіших деталей аудіотексту; аудіювання з метою пошуку необхідної інформації чи інформації, яка цікавить, передбачає розуміння студентом конкретної інформації; аудіювання з повним розумінням аудіотексту передбачає розуміння студентом максимально повної і точної його інформації. Здійснено порівняльний аналіз професійно спрямованих умінь в аудіюванні, які виступають складовою комунікативно-професійної компетенції студентів економічних спеціальностей.

Ключові слова: аудитивні вміння; методичні підходи; немовні заклади вищої освіти; професійно орієнтована аудитивна компетентність; студенти-економісти.

The content of English professionally oriented competence in listening of the students of economic specialties has been theoretically analyzed and scientifically substantiated in the article. The regularities of the structure and component composition of educational process in a non-linguistic higher education institution have been established.

The typology of competences for future specialists in economics and the main methodological approaches to the formation of English language professionally oriented listening in a non-linguistic higher educational institution have been characterized to develop new methods of self-study English professionally oriented listening of the future economists for enhancing their competitiveness at the labour market.

At the present stage of the society development, the ultimate goal of learning a foreign language in the non-linguistic higher educational institution is to develop the personality of economic specialties students to be mobile and capable of self-education, self-realization and participation in foreign language intercultural communication. The implementation of the educational process can be complete only if the professional component is taken into account. Therefore, we see the prospects for further research considering the components of the content of English vocational listening in a non-linguistic higher educational institution to develop a methodology for forming English vocational listening of the future economists that will promote the mobility of bachelors and their competitiveness.

The results of the training control of English-speaking professionally oriented listening of the future economists have been presented, on the basis of English-speaking professionally oriented listening requirements in accordance with the types of listening have been singled out, such as: understanding of the main content of the audio text, which involves first of all the understanding of the future employee of the economics of the topic and the most important details of the audio text; listening to find the necessary information or information of interest involves the student's understanding of specific information; listening with a full understanding of the audio text involves the student's understanding of the most

complete and accurate information. A comparative analysis of professionally oriented listening skills, which are part of the communicative and professional competence of students of economic specialties, has been carried out.

Key words: *auditory skills; methodical approaches; non-linguistic institutions of higher education; professionally oriented auditory competence; students-economists.*

Introduction / Вступ. Updates in the system of foreign language vocational education in a non-linguistic institution of higher education occur simultaneously with changes in the development of social demand: a foreign language becomes a means of intercultural professional communication, and reproductive education is modified into developmental in the context of competence approach.

The modernization of modern professional foreign language higher education has caused a need for the formation of English-speaking professional competence in listening of the future professionals and the need for effective teaching methods and organization of the educational process of auditory skills in economic specialties to achieve the required level of the future employee for implementing professional, business and intercultural foreign language communication. Highlighting the components of the content of education, N. Galskova emphasized the urgency of attracting authentic materials of the future employee's profession field (Galskova N., 2000). In addition, I. Passov investigated the strategic components for updating the system of foreign language training of future specialists (Passov I., 2001). According to the Program for English for Specific Purposes, the second year students of non-linguistic higher institutions must be able to hear and understand short conversations in the field within the topics defined by the program, using a standard emphasis in video and audio (Bakaieva H., 2005). Following the Common European Framework of Reference for Languages, professional listening skills, such as the ability to understand clear messages spoken at a moderate speed in professional situations, should be developed from level B1; ability to understand the main ideas of radio and television programs on topics related to professional activities; ability to understand the main information of lectures on professional issues, provided that they are pronounced clearly at a moderate pace and with a normative pronunciation. At level B2, professionally oriented skills are aimed to understand lectures, seminars and messages related to the professional sphere, if they are pronounced clearly and the topic is familiar; the ability to perceive from speech specific information related to professional activities, provided at a moderate pace and with normal pronunciation. At the C1 level, the future employee of the economic sphere must be able to identify various accents and styles in speech, be able to understand lectures, discussions and debates on professional topics (Nikolaieva S., 2003).

The peculiarities of foreign language professionally oriented training of economists in Ukraine involves the formation of English professionally oriented listening competence based on reflective, personality-activity and competence approaches (Zadorozhna I., 2012). This concept is based on the principles of step-by-step foreign language training of both the future specialist in general and the employee of the economic sphere in particular; variability of professional, fundamental and humanitarian training; professional orientation of foreign language training; interdisciplinary approach of the educational process; individual and creative approach to the student of non-linguistic higher education institution; humanization of the whole learning process (Bihych O., 2013).

Aim and Tasks / Мета та завдання. The purpose is to analyze the methodological foundations of the formation of English-speaking professionally oriented audio competence of students of economic specialties at the present formation and development stage of our society.

Objectives: to substantiate the effectiveness of the method of forming listening competence of the future professionals in the field of international economics in the self-study process, to test the effectiveness of the subsystem of exercises, as well as to determine a more optimal version of student learning method.

Methods / Методи. The research work was conducted on the basis of Ternopil National University of Economics (TNEU), in the I–II semesters of 2019–2020 among 62 students studying in the field of training 051 «International Economics». Investigating the independent research activities of future workers in the field of economics, like M. Kniazian, we consider the reflection of the individual as a guarantee of its adequate self-perception and self-esteem, formation of self-concept, critical thinking. According to M. Kniazian, the reflexive component is a system-forming component of lifelong learning (Kniazian M., 2006).

We agree with N. Koryakovceva that the personal-activity approach involves the construction of the educational process not only through the logical system construction of the subject, but also through the development of second language personality, improvement of its internal state and individual program of professionally oriented foreign language, where the leading category of personality-communicative approach in the context of listening skills formation is the student's personality and his/her educational activity (Koryakovceva N., 2002).

Regarding the competence approach, the term «competence» in listening, means the ability of the future worker in the field of economics to listen to authentic texts of different genres and types with different levels of understanding of the content in direct and indirect communication. Competence approach in terms of teaching foreign language in non-linguistic higher education institution and the formation of professionally oriented listening skills, in particular, determines the presence of the student in the center of the system of professional foreign language education (Zadorozhna I., 2008; Ovcharuk O., 2009).

The study includes the following stages: 1. Theoretical analysis and selected methodological prerequisites of the study, as well as methods of teaching professionally oriented English listening of future professionals in the field of international economics in the self-study process. 2. Formulation of the research hypothesis: the effectiveness of professionally oriented English listening formation and improvement will influence significantly the process of self-study methodology, which is based on personality – communicative activity, reflexive and professionally oriented approaches; provides for the simultaneous development of educational and strategic competence as the basis of educational autonomy, the gradual formation of professionally oriented English-speaking competence in listening. 3. Formation of the strategy of conducting experimental sections: (I stage – introductory, aimed at developing students’ psychophysiological mechanisms of listening (speech hearing, mechanism of recognition and identification, mechanism of anticipation, mechanisms of long-term and short-term memory, mechanism of articulation, mechanism of comprehension); II stage – preparatory, the purpose of which is the development of listening skills, introducing educational strategies; III stage – implementation, designed to develop the skills of introductory, selective, detailed listening; IV stage – final, aimed at improving listening skills and developing the ability to analyze and use the obtained information). 4. Conducting experimental sections, which involved the use of the appropriate subsystem of exercises and training website as a learning tool. 5. Theoretical analysis of the results of the study, the establishment of relationships between the structural elements of the process of formation of professionally oriented English listening competence and the conclusions.

Results / Результати. Pursuing the goal of determining the place of teaching of professionally oriented English listening in the system of professional training in non-linguistic higher education institution, we will characterize the typology of competences that should be formed by the future employees of the international economy.

Following O. Solovova, we single out five main competences that are leading to the development of national educational standards of non-linguistic higher education institutions in the European and world community that provide the graduates of non-linguistic higher education institutions with the mobility to adapt and at modern world labor market. 1) Socio-political competence, which involves the psychological readiness of the specialist to solve problems and take responsibility for them. 2) Informative competence is defined as a set of willingness and need to work with modern modernized sources of information in the domestic and professional spheres; to find the necessary information, process it, store it and use it to solve various tasks. 3) Communicative competence – is necessary for successful professional functioning, and it must be formed in both native and foreign languages. 4) Socio-cultural competence is not only one of the components of communicative competence, but it is realized independently for the professionally oriented purpose of teaching foreign language. 5) Readiness and ability to lifelong vocational education (Solovova E., 2004).

The basic competences of the employee of the economic field are presented in the table below (Table 1).

Table 1

The basic competences of the employee of the economic field				
The competences of the workers in the field of economy				
Sociopsychological competence	Foreign communicative and professional competence	General professional competence	Subject competence	Professional self-realization
~				
I stage		I stage		I stage
Key competences		General professional competences		Special professional competences

Sociopsychological competence presupposes the readiness of the future worker in the field of international economics to solve professional tasks within the framework of intercultural communication.

Both the foreign language communicative competence and foreign language professional competence constitute an integral characteristic of the professional activity of the future specialist, which covers activity and communicative substructures. Activity substructure is knowledge, skills, abilities and ways of carrying out professional activities, and communicative is knowledge, skills, abilities and ways of realization of foreign language professional communication (Tynkaliuk O., 2006).

Following T. Nedashkivska, general economic professional competence is presented as the system of professional competences provided by the position of the future employee of the economic field and personal traits of the employee that determine the level of knowledge and skills that he/she can effectively apply in different situation and adapt to changing conditions (Nedashkivska T., 2008).

Subject competence of students of economic specialties involves the development in the learning process of experience specific to a particular subject of activity related to the acquisition of new knowledge, its transformation and application.

Professional self-realization implies the socialized way of harmonious development of personality, combined with gaining professional-practical and spiritual experience in the process of obtaining a specialist's qualification in the period of initial professional development (higher education) and improving professional growth in the process of performing professional roles and responsibilities.

Therefore, we can distinguish the requirements for English professionally oriented listening in accordance with the types of auditions (Nikolayeva S., 2003). 1) Understanding the main content of the audio text, involves primarily understanding of the topic and of the most important details of the audio text. It is enough to understand 75 % of the information, provided that the remaining 25 % does not contain key information essential for understanding the entire content of the audio text. This type of listening involves the formation of the future specialist's ability to predict the content of audio text by its title, guess the meaning of unfamiliar lexical units, ignore individual lexical units that do not interfere with understanding of the main content, determine the semantic parts of the text and connections between them; 2) Listening to find the necessary information, specific information that may be given. The future specialist should quickly find the necessary information and concentrate on it, trying to understand the information fully or its main content (depending on the communicative guidelines). This type of listening involves the formation of the student's ability to navigate in the logical and semantic structure of audio text, finding and choosing new or given information, combining logically obtained information from several audio sources. The accuracy of understanding of the audio text is determined by the correctness of the student's answer to the teacher's question about whether the future employee of the international economy is interested in such information, which part of the audiotext was the most informative, whether the received material is new to the student; 3) Listening with a full understanding of the audio text involves the student's understanding of the most complete and accurate information. This type of listening requires the formation of the student's ability to combine listening with simple mnemonic and logical-semantic activities, evaluate and compare the acquired information with their experience.

Discussion / Обговорення. Our experiment was educational, as it involved mastering the students' professionally oriented listening competence; natural, because it was conducted in real learning conditions without changing the composition of groups; open, as it provided with the possibility of making certain changes in the process of conducting the experiment; vertical-horizontal – the vertical nature of the experiment was ensured by testing the effectiveness of the developed method before and after experimental training; horizontal – the focus on determining better option for students to master listening skills in the self-study process. To ensure the reliability of the experimental results, it was necessary to determine the criteria for assessing the level professionally oriented listening competence formation.

Taking into account the peculiarities of future professional activity, types of listening and levels of understanding of audio information and the criteria of students' listening skills were determined: • understanding the general content of the message; • understanding the detailed content of the message; • perceiving of specific information; • ability to analyze the received information. We checked the level of professionally oriented listening competence formation in pre-experimental and post-experimental sections with the help of tests. The test is defined as a task of standard form, the implementation of which allows to establish the level and availability of certain knowledge, skills and abilities using a special scale of results (Zadorozhna I., 2012). The level of understanding of the general content of the message, in particular, is advisable to be checked by using the technique of «true-false» (True-false), which is easy to conclude and evaluate; multiple choice test, the convenience of which is the speed of counting the correct answers, the lack of produced answers, which is appropriate for

receptive types of speech activity, the impossibility of ambiguous understanding of the issue, «Cross-selection», which involves comparing and combining units from opposite blocks (for example, comparing the speaker with the statements he/she made). To check the understanding of the detailed content of the message, you should use the technique of «true-false» (True-false); multiple choice test; reception «cross-selection»; technique of «information transformation», which consists of the transformation of the written text by filling in a table, plan, diagram, diagram, tracking the route; gapped text technique for inserting individual words and phrases in missing spaces; answers to questions (Zadorozhna I., 2012).

Conclusions / Висновки. Thus, we distinguish the following professional and communicative skills of the future worker in the field of international economics: mastery of professional terminology and the ability to negotiate; ability to solve problem situations at the appropriate level of foreign language professional communication; ability to communicate on professional topics, if it is necessary to act as an intercultural mediator during negotiations, knowledge of socio-cultural features of the English professional terminology.

The purpose of teaching future economists is the formation of professionally oriented listening skills, which are part of communicative and professional competence. The following skills and abilities that ensure successful English professionally oriented listening have been determined: the ability to distinguish the boundaries of the sentence (actually the development of intonation – the identification of ascending and descending tones); skills to highlight important information in a sentence with intonation and marker words; skills to recognize individual lexical units and their grammatical forms, to guess the meaning of unfamiliar words – the formation of language guess (the ability to guess the meaning of new language material); skills to identify general linguistic meaning by indication of cause and effect, contrast, enumeration, addition of information, classification or ordering of information by profession, reference; skills to recognize word-markers that signal the structure and auditory flow of information – indicate the introductory part, the main part and the final part; ability to use abbreviations and own abbreviations; the ability to determine the main and additional provisions of the flow of information, to identify details that carry a significant information, the ability to ignore details of an unimportant information; ability to identify redundant information; ability to understand examples, explanations and other applications in an authentic statement.

At the present the ultimate goal of teaching English in non-linguistic higher education institution is to develop a mobile personality, capable to participate in foreign language intercultural communication. The implementation of the educational process can be complete only if the professional component is taken into account.

Therefore, we see prospects for further research in considering the content of the components of the English professionally oriented listening competence teaching at non-linguistic education institutions to develop a methodology for teaching future economists, which will promote the mobility of bachelors in economics and strengthen their competitiveness at the labor market.

Список використаних джерел і літератури:

Гальскова, Н. Д. (2000). *Современная методика обучения иностранным языкам*. Москва: АРКТИ [in Russian].

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. (2003). (Наук. ред. С. Ю. Ніколаєва). Київ: Ленвіт [in Ukrainian].

Задорожна, І. П. (2008). Компетентнісний підхід у сучасній системі мовної освіти. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*, 14, 10–14 [in Ukrainian].

Задорожна, І. П. (2012). Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією. (Дис. д-ра наук). Київ [in Ukrainian].

Князян, М. О. (2006). *Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика*: [моногр.]. Ізмаїл: Сміл [in Ukrainian].

Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. (2004). (Заг. ред. О. В. Овчарук). Київ: К.І.С. [in Ukrainian].

Коряковцева, Н. Ф. (2002). *Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык*. Москва: АРКТИ [in Russian].

Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. (2013). (Бігич, О. Б. та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої). Київ: Ленвіт [in Ukrainian].

Недашківська, Т. (2008). *Професійність державних службовців: компетентнісний підхід*. Взято з http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpnadu/2008_1/05%20Derz.pdf [in Ukrainian].

Пассов, Е. И., & Кузовлев, В. П. (2001). *Мастерство и личность учителя. На примере деятельности учителя иностранного языка*. Москва: Флинта [in Russian].

Програма з англійської мови для професійного спілкування. (2005). (Бакаєва, Г. Є. та ін.). Київ: Ленвіт [in Ukrainian].

Соловова, Е. Н. (2004). *Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход*. Москва: ГЛЮССА-ПРЕСС [in Russian].

Теорія і практика формування іномовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у

студентів нелінгвістичних спеціальностей: [кол. моногр.]. (2013). (Бігич, О. Б. та ін; за заг. та наук. ред. О. Б. Бігич). Київ: Вид. центр КНЛУ [in Ukrainian].

Тинкалюк, О. *Сутність і структура іношомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів.* Взято з http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/24/06_tynkalyuk.pdf [in Ukrainian].

References:

Galskova, N. D. (2000). *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam [Modern Procedure of Training to Foreign Languages]*. Moscow: ARKTI [in Russian].

Nikolaieva, S. (Ed.). (2003). *Zahalnoieuropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Pan-European Recommendations for Language Education: Study, Teaching, Assessment]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

Zadorozhna, I. P. (2008). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni systemi movnoi osvity [Competence Approach in Modern Language Education System]*. *Visnyk Kyivskoho Natsionalnoho Linhvistychnoho Universytetu – Bulletin of Kyiv National Linguistic University*, 14, 10–14 [in Ukrainian].

Zadorozhna, I. P. (2012). *Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlomovnoiu komunikatyvnoiu kompetensiieiu [Theoretical and Methodical Bases of the Organization of Independent Work of Future Teachers on Mastering of English Communicative Competence]*. (Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Kniazian, M. O. (2006). *Samostiino-doslidnytska diialnist maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov: teoriia i praktyka [Independent Research Activity of Future Teachers of Foreign Languages: Theory and Practice]*. Izmail: Smil [in Ukrainian].

Ovcharuk, O. V. (Ed.). (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competence Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives]*. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].

Koryakovceva, N. F. (2002). *Sovremennaya metodika organizatsii samostoyatelnoy roboty' izuchayushch inostrannyj yazyk [Modern Methods of Organizing Independent Work of Foreign Language Learners]*. Moscow: ARKTI [in Russian].

Bihych, O. B., & Nikolaieva, S. Yu. (Ed.). (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka [Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures: Theory and Practice]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

Nedashkivska, T. (2008). *Profesiinist derzhavnykh sluzhboutsiv: kompetentnisnyi pidkhid [Professionalism of Civil Servants: a Competency Approach]*. Retrieved from http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpnadu/2008_1/05%20Derz.pdf [in Ukrainian].

Passov, E. I., & Kuzovlev, V. P. (2001). *Masterstvo i lichnost uchitelya. Na primere deyatelnosti uchitelya inostrannogo yazyka [Mastery and Personality of the Teacher. On the Example of the Activity of a Foreign Language Teacher]*. Moscow: Flinta [in Russian].

Bakayeva, H. (2005). *Prohrama z anhliiskoi movy dlia profesiinoho spilkuvannia [English Language Program for Professional Communication]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

Solovova, E. N. (2004). *Metodicheskaya podgotovka i perepodgotovka uchitelya inostrannogo yazyka: integrativno-reflektivnyj podhod [Methodical Training and Retraining of a Foreign Language Teacher: Integrative-Reflective Approach]*. Moscow: GLOSSA-PRESS [in Russian].

Bihych, O. B. (2013). *Teoriia i praktyka formuvannia inshomovnoi profesiino orientovanoi kompetentnosti v hovorinni u studentiv nelinhvistychnykh spetsialnostei [Theory and Practice of Formation of Foreign Language Professionally Oriented Competence in Speaking in Students of Non-Linguistic Specialties]*. Kyiv: Vyd. tsentr KNLU [in Ukrainian].

Tynkaliuk, O. *Sutnist i struktura inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii studentiv nemovnykh spetsialnostei vyshchyykh navchalnykh zakladiv [The Essence and Structure of Foreign Language Communicative Competence of Students of Non-Language Specialties of Higher Educational Institutions]*. Retrieved from http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/24/06_tynkalyuk.pdf [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «28» квітня 2020 р.

Стаття прийнята до друку: «22» червня 2020 р.

Гупка-Макогін Надія – старший викладач кафедри іноземних мов Західноукраїнського національного університету, кандидат педагогічних наук

Hupka-Makohin Nadiya – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages of Western Ukrainian National University, Candidate of Pedagogical Sciences

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Гупка-Макогін, Н. (2020). *Методологічні засади формування англomовної професійно орієнтованої аудитивної компетентності студентів економічних спеціальностей. Педагогічний дискурс, 28, 69–74.* doi: 10.31475/ped.dvs.2020.28.09.

Hupka-Makohin, N. (2020). *Methodological Backgrounds of the English Language Professionally Oriented Listening Competence Formation of Economic Specialty Students. Pedagogical Discourse, 28, 69–74.* doi: 10.31475/ped.dvs.2020.28.09.

АВТОРИ ВИПУСКУ

Бигар Ганна – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент

Білецька Галина – професор кафедри екології та біологічної освіти Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, доцент

Гупка-Макогін Надія – старший викладач кафедри іноземних мов Західноукраїнського національного університету, кандидат педагогічних наук

Дзюбата Зоряна – старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін Відокремленого підрозділу Національного університету біоресурсів та природокористування України «Бережанський агротехнічний інститут», кандидат педагогічних наук

Звоздецька Валентина – асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук

Козьменко Олена – заступник директора з навчально-методичної та виховної роботи Навчально-наукового інституту міжнародних відносин Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, кандидат педагогічних наук, доцент

Маковійчук Олеся – асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук

Матеюк Олеся – доцент кафедри екології та біологічної освіти Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

Микитейчук Христина – асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Олійник Наталія – завідувач кафедри фізичного виховання Вінницького національного аграрного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

Піц Ірина – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент

Степанов Олександр – доцент кафедри ветеринарного акушерства, внутрішньої патології та хірургії Подільського державного аграрно-технічного університету, кандидат ветеринарних наук, доцент

Хамазюк Ольга – старший викладач кафедри німецької та другої іноземної мови Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

Шевчук Кристина – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент

AUTHORS OF THE ISSUE

Biletska Halyna – Professor of the Department of Ecology and Biological Education of Khmelnytskyi National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Byhar Hanna – Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education of Yuri Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Dziubata Zoriana – Senior Lecturer of the Department of the Humanitarian Disciplines of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine «Berezhany Agrotechnical Institute», Candidate of Pedagogical Sciences

Hupka-Makohin Nadiya – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages of Western Ukrainian National University, Candidate of Pedagogical Sciences

Khamaziuk Olha – Senior Lecturer of the Department of German and other Foreign Languages of Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine

Kozmenko Olena – Deputy Director of Educational, Methodical and Upbringing Work of the Educational and Scientific Institute of International Relations of Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Makoviichuk Olesia – Assistant of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education of Yuri Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Pedagogical Sciences

Mateyuk Olesia – Assistant Professor of the Department of Ecology and Biological Education of Khmelnytskyi National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Mykyteychuk Khrystyna – Assistant of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education of Yuri Fedkovych Chernivtsi National University

Oliinyk Natalia – Head of the Department of Physical Education of Vinnitsia National Agrarian University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Pits Iryna – Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education of Yuri Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Shevchuk Krystyna – Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education of Yuri Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Stepanov Oleksandr – Assistant Professor of the Department of Veterinary Obstetrics, Internal Pathology and Surgery of State Agrarian and Engineering University of Podilya, Candidate of Veterinary Sciences, Associate Professor

Zvozdetska Valentyna – Assistant of the Department of Pedagogy and Social Work of Yuri Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Pedagogical Sciences

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

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 28
Видається двічі на рік
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький, 2020. Вип. 28. 76 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 28.08.2020 р. Здано до друку 28.08.2020 р.
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк. 8,22.
Друк офсетний. Тираж 100 прим. Зам.№ 28/08-1.

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

Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

SCIENTIFIC EDITION

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 28
Published semi-yearly
Founded in 2007

Pedagogical Discourse: Collection of Scientific Papers. Khmelnytskyi, 2020.
Issue 28. 76 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 28.08.2020. Submitted for publication 28.08.2020.
Format 60 x 84/8. Typeface Century Schoolbook. Conventional printed sheet 8,22.
Offset printing. Circulation 100 numbers. Order № 28/08-1.

Address of the editorial board:
29013 Khmelnytskyi, Proskurivskoho Pidpillia St., 139,
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, scientific department.
tel. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Scientific and publishing department of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
tel: (0382) 79-58-96