



No 45 (2020)

P.6

The scientific heritage

(Budapest, Hungary)

The journal is registered and published in Hungary.

The journal publishes scientific studies, reports and reports about achievements in different scientific fields. Journal is published in English, Hungarian, Polish, Russian, Ukrainian, German and French.

Articles are accepted each month. Frequency: 12 issues per year.

Format - A4

ISSN 9215 — 0365

All articles are reviewed

Free access to the electronic version of journal

Edition of journal does not carry responsibility for the materials published in a journal. Sending the article to the editorial the author confirms it's uniqueness and takes full responsibility for possible consequences for breaking copyright laws

Chief editor: Biro Krisztian

Managing editor: Khavash Bernat

- Gridchina Olga - Ph.D., Head of the Department of Industrial Management and Logistics (Moscow, Russian Federation)
- Singula Aleksandra - Professor, Department of Organization and Management at the University of Zagreb (Zagreb, Croatia)
- Bogdanov Dmitrij - Ph.D., candidate of pedagogical sciences, managing the laboratory (Kiev, Ukraine)
- Chukurov Valeriy - Doctor of Biological Sciences, Head of the Department of Biochemistry of the Faculty of Physics, Mathematics and Natural Sciences (Minsk, Republic of Belarus)
- Torok Dezso - Doctor of Chemistry, professor, Head of the Department of Organic Chemistry (Budapest, Hungary)
- Filipiak Pawel - doctor of political sciences, pro-rector on a management by a property complex and to the public relations (Gdansk, Poland)
- Flater Karl - Doctor of legal sciences, managing the department of theory and history of the state and legal (Koln, Germany)
- Yakushev Vasilii - Candidate of engineering sciences, associate professor of department of higher mathematics (Moscow, Russian Federation)
- Bence Orban - Doctor of sociological sciences, professor of department of philosophy of religion and religious studies (Miskolc, Hungary)
- Feld Ella - Doctor of historical sciences, managing the department of historical informatics, scientific leader of Center of economic history historical faculty (Dresden, Germany)
- Owczarek Zbigniew - Doctor of philological sciences (Warsaw, Poland)
- Shashkov Oleg - Candidate of economic sciences, associate professor of department (St. Petersburg, Russian Federation)

«The scientific heritage»

Editorial board address: Budapest, Kossuth Lajos utca 84,1204

E-mail: public@tsh-journal.com

Web: www.tsh-journal.com

CONTENT

PHILOLOGICAL SCIENCES

| | | | |
|--|----|--|----|
| Ahapitova A. READING AS A PRIMARY SKILL IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING | 3 | Nerubenko N., Kamyshanchenko E. THE DETERMINATION OF INFORMATION TYPES IN TEXTS OF POLITICAL COMMUNICATION (BASED ON ON BASIS OF THE SPEECH OF THE FEDERAL CHANCELLOR A. MERKEL)..... | 12 |
| Beglyarova A., Aslanova M., Chitao I., Khatkhe A. W. QUAIN'S UNCERTAINTY HYPOTHESIS, TRANSLATION VARIANCE | 6 | Chrdileli T., Tsebriienko V. EUROPEANIZATION OF VOCABULARY AS A COMPONENT OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESS | 15 |
| Moiseiuk Yu. HERALDRY IN THE SYSTEM OF SYMBOLS | 10 | | |

PEDAGOGICAL SCIENCES

| | | | |
|---|----|--|----|
| Haliuka O. THE STRUCTURAL COMPONENTS OF SOCIAL MOBILITY OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS | 20 | Filipchuk N. TARAS SHEVCHENKO'S LIFE-GIVING IDEALS AS A MODERN MUSEUM PEDAGOGY VALUABLE COMPONENT | 53 |
| Kabur L. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO FORMATION THE PROFESSIONAL OF MOBILITY FUTURE MUSIC TEACHER | 23 | Bezcopylny O., Dutchak Y., Sushchenko L. THE APPLICATION OF THE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN THE FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE'S PREPARATION IN THE HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENT | 56 |
| Ogienko O., Kobiuk Yu. ORGANIZATIONAL AND SUBSTANTIVE FOUNDATIONS FOR THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AT THE UNIVERSITIES OF AUSTRALIA | 26 | Akischeva A., Kenzhegulova A. STATE AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF NON-FORMAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN | 60 |
| Kocherha Ye. PERSONAL COMPONENT OF CHEMISTRY TEACHER'S HEALTH-SAVING COMPETENCE | 30 | Alpatova N., Fureeva E. THEME OF ARTICLE (SPEECH THERAPY WORK TO OVERCOME COMMUNICATIVE MALADAPTATION IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT) | 65 |
| Pugach V. FEATURES OF THE CONCEPTUAL-CATEGORICAL APPARATUS LEGAL TRAINING OF HEALTH MANAGERS | 32 | Cheng Han PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARATION OF FUTURE MUSICAL ARTS TEACHERS FOR THE FORMATION OF NATIONAL CULTURE OF PUPILS BY FOLK SONGS | 67 |
| Sobchuk A. PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO WORK IN AN INCLUSION CONDITIONS BY DISTANCE EDUCATION (THE EXPERIENCE OF REPUBLIC OF POLAND)..... | 43 | Mazur K., Pantsyрева H., Zatochnyi O. THE INFLUENCE OF GLOBALIZATION OF SOCIETY ON INTERNATIONAL OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE AND POLAND..... | 71 |
| Taraban Yu. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THEOLOGICAL EDUCATION AT UNIVERSITIES OF THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY | 48 | | |

PHILOLOGICAL SCIENCES

READING AS A PRIMARY SKILL IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Ahapiyova A.

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine,

Department of English Philology,

Senior teacher of English

Abstract

Reading comprehension skill is a key aspect in terms of learning and achieving certain scientific, educational or professional goals. Undoubtedly, development of reading skills is vital for students' development and growth. It is particularly important for students for whom English is not the first language. It is crucial with regard to acquiring new knowledge, development critical thinking, analyzing, and boosting their vocabulary. The article considers various aspects of this receptive skill on the basis of different scholars' views. It highlights the importance of reading skills development for both L2 learners and for native speakers.

Keywords: receptive skill, reading, reading comprehension, extensive reading, intensive reading, silent reading, loud reading.

1. Introduction

In his book Patel Praveen regards reading as not only a source of information, but also as a mean of consolidating and extending one's knowledge of the language. He considers reading to be crucial in terms of widening the mind and gaining and understanding of the foreign culture. It also contributes to expending knowledge of a language and consequently to academic success. Reading habits is also a very useful tool for recreation. Therefore it is essential to develop certain reading habits in L2 learners. [1, p.113]

The purpose of the article is to describe the terms "Reading" and "Receptive skills", highlight general approaches to reading skills development, define their types, look into reading techniques and effective strategies in the context of learning process. Most scholars have similar view of the skill. They agree on the significant impact the skill has on learning process, and emphasize that the ability to read quickly and precisely allows students to find out more information and acquire necessary knowledge. Consequently scholars focus on the development of effective reading strategies.

2. Definition of reading.

Cambridge dictionary defines reading as the skill or activity of getting information from books. [2] According to Patel Praveen, reading means to understand the meaning of printed words i.e. written symbols. It is an active process which consists of recognition and recognition and comprehension skill.

In Longman Dictionary of applied Linguistics reading has been defined as "Perceiving a written text in order to understand its contents. This can be done silently (silent reading). The understanding that result is called reading comprehension. Oral reading is saying a written text aloud. This can be done with or without understanding of the content."

Collin's English Learner's Dictionary claims that reading of a word, text or situation is the way in which the individual understands and interprets it. [3]

The RAND Reading Study Group (2002) defined reading as the process of extracting and constructing meaning through interaction and involvement with

written language. They claim that reading comprehension happens through interactions among the reader, the text, the activity, and the larger sociocultural context. [4 pp. 7-14]

Harmer regards the process of reading involves not only just knowing the language, but also a mental codification of experience that includes a particular organized way of perceiving cognitively and responding to a complex situation or a set of stimuli. [5] Such mental process is referred to schema. When we are stimulated by particular words, discourse patterns, or contexts, such semantic knowledge is activated and we are able to recognize what we see or hear because it fits into patterns that we already know. [10, p. 199]

In his book Patel Praveen regards reading as understanding the meaning of printed words i.e. written symbols. It is an active process which consists of recognition and recognition and comprehension skill. [1, p. 113]

Reading skill involves correlating elements of language with meaning. The most familiar of all elements of language are "words" and it must be quite clear that part of what is involved in understanding a text is understanding the meanings of individual words in that text. Though, it is not enough to understand the meaning of individual words. It is essential to understand the patterns of relationships between words – the semantic patterns of lexical items. Likewise a good reader must be aware of the grammatical relationships between lexical items, particular grammatical devices used, structure words, word order, word forms and broad patterns of sentences. [9, p. 95]

3. Reasons for reading.

According to Harmer, reasons for reading and listening can be divided into two types. Instrumental: a large amount of reading and listening occurs to help the individual in achieving certain goal. For example, we read a travel guide to find out information about the route, or we look through the flight departures board to know if the flight is delayed. When we listen to weather forecast we usually try to catch the information about the city we live in. This type of reading or listening takes place in accordance with our personal purpose.

Pleasurable: people also read or listen for their pleasure. Reading magazines, some illustrated cartoons, books or papers might be a pleasurable pastime.

Dr. Fadwa D. Al-Jawi in their scientific work divides the reasons for reading and listening into four broad categories:

1. For maintaining good social relations. Talk to a friend is not usually message-oriented. What is really important is a goodwill that is maintained or established through the talk.

2. For entertainment. Listening to some jokes, stories, songs, plays, radio broadcasts is mainly for entertainment rather than for the sake of say professional growth or education.

3. For obtaining information necessary for day-to-day living. Listening to news broadcasts, directions on how to get to different places, weather forecasts and travel is essential for people in their everyday life.

4. For academic purposes. Listening and reading are crucial skills in education. Students listen to lectures, seminars and talks, read books, scientific papers to extend their knowledge and skills. [6, p. 4]

4. Reading approaches and techniques.

According to Wegmann, Knezevic, and Bernstein (1996), reading approach is frequency associated with language learners' cognizant skills of guessing, anticipating, remembering previous content, skimming, scanning, evaluating, identifying sequencing, predicting and summarizing. These abilities are crucial for effective reading. [7, pp. 97-100]

Many learners approach reading texts expect learners to read them thoroughly and understand every word. Undoubtedly there is a certain value in such way of reading, as it increases students' vocabulary and strengthens their command of grammar. But this approach doesn't necessary benefit their reading skills and abilities, as people do not usually read word-by-word in their real life. To become a better reader one does not have to understand every word, but rather read to achieve specific and useful goal. [8, p. 265]

Scholars consider the following reading techniques:

1. Intensive reading, that is reading texts closely and carefully to understand as much detail as possible. [8]. In their book, *English Language Teaching: Methods, Tools & Techniques*, M.F. Patel Praveen and M. Jain define intensive reading as follows: intensive reading - text reading or passage reading which is done to get specific information. The characteristics of intensive reading are: this reading helps to develop active vocabulary, teacher play main role in this reading, linguistic items are developed, this reading aims at active use of language, intensive reading is reading aloud, in intensive reading speech habit are emphasized and accent, stress, intonation and rhythm can be corrected. [1, p.119]

2. Extensive reading: the reader focuses on the extraction of information from the text, rather than on the reading process itself. Extensive reading is the reading for pleasure. The reader does not care about specific or important information after reading. This reading technique corresponds to skimming, that is reading quickly to get the gist of a passage; it is a fast reading for key

topics, main ideas, overall theme, and basic structure. Scanning, i.e. fast reading for specific individual pieces of information, without reading the whole text (names, addresses, facts, prices, numbers, and dates). [8, p.185]

M.F. Patel Praveen and M. Jain specify the following characteristics of extensive reading: it helps to develop vocabulary, it is a silent reading, the subject matter is emphasized, the learners play main role because they are asked for measures, the idea can be developed, the aim is to enrich learner's knowledge, good reading habit could be developed. [1, p.120]

3. Aloud reading, this is given at primary level because it is the base of word pronunciation. [1]. It must be recognized that reading aloud is primarily an oral matter. For those who teach foreign languages it is closer to "pronunciation than it is to "comprehension". While it is perfectly proper to try to develop the skill of reading aloud it clearly cannot be done using an unfamiliar text. It requires a familiar text whose content and language are clearly understood, detailed explication and practice of special pronunciation problems in it, and small group techniques. The usefulness of the skill of reading aloud is limited, as in real life very few people are required to read aloud. [9, p. 91]

4. Silent reading, this is done to increase reading ability among students, to acquire a lot of information. [1, p. 123] The greatest amount of reading that is done in the world is silent. Silent reading varies according to the purpose: *to survey* a material which is going to be studied, i.e. to look through indexes, chapter headings, and outlines; *to skim* the text for spotting the required information; to obtain superficial comprehension while reading for pleasure or getting ready to read aloud; to study the content of the text in detail; to study the language in which the material is written. Yet survey reading, skimming, superficial reading might be grouped together and called extensive reading. Such reading is aimed at covering the greatest possible amount of the text in the shortest possible time. The other two kinds of reading activity, content study reading and linguistic study reading are referred to intensive reading. The term implies deep and thorough understanding of the black marks on the paper. Intensive reading usually occurs when the text is relatively short, not more than 500 word in length. [9, p. 92-93] The goal of such reading is to read the text closely to answer certain comprehension questions, to learn subject matter, to learn vocabulary, to study author's intentions. [11]

In intensive reading the texts are more complicated in terms of content and language, than the texts used for extensive reading.

5. Stages of reading

According to M.F. Patel Praveen and M. Jain, the process of reading involves three stages, that is, the recognition stage (graphic counterparts of the phonological items recognition), the structuring stage (understanding the structural meaning of the syntactical unit), and the interpretation stage (the learner comprehends the significance of a word, a phrase, or a sentence in the overall context of the discards). At the interpretation stage the learner usually reads to get some information or for pleasure.

6. Reading skills

“Skill is the ability to use one’s knowledge effectively and readily in execution or performance”, Merriam-Webster Dictionary [12]

The process we go through when reading a novel are likely to be different from those we use when we are looking for someone’s number in a telephone directory. We use different skills in accordance with purpose of reading. Harmer distinguishes the several reading skills which are crucial for effective reading. *Identifying the topic* is a skill, which allows students to pick up the topic of a written text very quickly. *Predicting and guessing* helps students to understand what is being written about. Their subsequent reading confirms their expectations of what they have predicted or to readjust what they thought was going to happen. *Reading and listening for general understanding* is essential skill related to understanding the gist of the text without worrying about details. This is a top-down processing which suggests getting a general view of the reading passage by understanding general sense. A term skimming is commonly used in relation to getting the quick idea of the gist of the text. [10, p.201-202]

In contrast, *reading and listening for specific information* is used for getting specific details. We usually ignore all the other information and focus on what we are interested in. The term which is usually referred to this skill is scanning. Reading and listening for detailed information usually occurs when the text has to be fully understood. This skill usually referred to bottom-up processing, when the reader focuses on individual word or phrases. Teaching the receptive skills P3 *Interpreting text* concerns the ability of a reader to understand what writer or speaker implying or suggesting. It usually goes beyond literal meaning of word in passage. [10, p 202]

7. Reading principles.

Reading is a vital life skill. Undoubtedly, professional development, personal growth and successful learning of both children and adults are determined by the ability to read. Therefore, in order to improve students’ reading skills methodologists developed certain principles. According to Jeremy Harmer they are as follows:

1. Encourage students to read as often as much as possible, students need to be engaged with what they are reading;
2. Encourage students to respond to the content of a text, not just concentrate on its construction;
3. Use prediction while reading: book cover, the headline or the web-page banner is often a clue to what’s in the book – our brain starts predicting what we are going to read;
4. Match the task to the topic when using intensive reading texts: it is vital to choose the right imaginative and challenging activities to provide effective reading.
5. Good teachers exploit texts to the full: integrate the reading text into interesting lesson sequences, using the topic for discussion and further tasks, use the language for study and then activation. [13, p. 101-102]

According to Harmer, it is a misconception that the more language we expose students to the more they will learn. The scholar suggests that teachers should

avoid incomprehensible input, which de-motivate students rather than arouse their interest in reading. Harmer distinguishes specific ways to solve the problem of language difficulty:

1. Pre-teaching vocabulary: this moves at least some of the barriers to understanding which students are likely to encounter. However, if the goal is to comprehend the text despite some unknown words, the vocabulary work can be left till later. [10, p. 203]

2. Extensive reading: Colin Davis suggests that extensive reading improves students’ overall comprehension skills, and give them wider passive and active vocabulary, develop automaticity, i.e. the automatic recognition of words when they see them. It is required that the reading material should be written specially at the level of students. [10, p. 204]

3. Authenticity: using authentic texts is aimed at development crucial skill to extract the general meaning. Authentic materials are reading texts that were written by native speakers and published in contexts designed specifically for native-speaker consumption, with no thought given to non-native accessibility. The topics, language, syntax, structure are all pitched at a target audience of native speakers and offered through media intended primarily for native speakers. Undoubtedly, using authentic materials has certain advantages: they help to prepare learners for the “real” life communication; guide learners toward the language they need for their particular context; motivate learners to communicate, because they help make communication “real”. [14] But, at the same time, authentic material, which has been carelessly chosen, can be extremely demotivating for students since they will not understand it. Authentic texts may be simplified, but they must not be unnatural, the tasks that go with the texts should be well designed and help students to understand the texts better rather than showing them how little they know. [10, p. 205]

8. Conclusions

Reading is a receptive skill which is formed from the early age. Ability to efficient reading is a very powerful factor concerning further learning progress and consequently professional and personal growth. For that reason much attention is being given to this issue. Scholars claim that to develop good reading comprehension skills, teacher should choose appropriate approaches and techniques taking into account the purpose of reading. Good reading skills are seen as the ability to read various types of texts for different purposes.

References

1. Dr. M.F. Patel, Praveen M. Jain, 2008. English Language Teaching (Methods, Tools & Techniques): Sunrise Publishers & Distributors.
2. Cambridge Dictionary: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/reading>
3. Collins Dictionary: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/reading>
4. Katherine K. Frankel, Bryce L.C. Becker, Marjorie W. Rowe, P. David Pearson, 2016. From “What is reading?” to “What is Literacy?”, Journal of Education, Vol.196, № 3.

5. Merriam-Webster Dictionary: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/schema>
6. Dr. Fadwa D., Al-Jawi, 1431/2010. Teaching the Receptive Skills. Listening & Reading Skills: Umm Al Qura University, Methodology 2.
7. Grace Hui-chin Lin, Paul Shih-chieh Chien, 2010. An Introduction to English Teaching. A Textbook for English Educators: VDM Verlag Dr. Muller.
8. Jim Scrivener, 2005. Macmillan Books for Teachers. Learning Teaching. A guidebook for English language teachers: Macmillan.
9. Geoffrey Broughton, Christopher Brumfit, Roger Flavell, Peter Hill and Anita Pincas, 2003. Teaching English as a Foreign Language: Routledge Education Books.
10. Jeremy Harmer, 2001. The Practice of English Language Teaching: Third Edition. Longman.
11. <https://www.edumaxi.com/what-is-intensive-reading>
12. Merriam-Webster Dictionary: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/skill>
13. Jeremy Harmer, 2007. How to Teach English. New Edition: Pearson Education Limited.
14. Cambridge Dictionary: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2014/05/16/authentic-materials-classroom-advantages>

ГИПОТЕЗА НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У. КУЭЙНА, ПЕРЕВОДНАЯ ДИСПЕРСИЯ

Беглярова А.Л.,

Адыгейский Государственный Университет, филиал в г. Белореченске, доцент кафедры правовых дисциплин, кандидат филологических наук

Асланова М.А.,

Адыгейский Государственный Университет, г. Майкоп, доцент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук

Читао И.А.,

Адыгейский Государственный Университет, г. Майкоп, доцент кафедры иностранных языков, кандидат филологических наук

Хатхе А.А.

Адыгейский Государственный Университет, г. Майкоп, доцент кафедры иностранных языков, кандидат филологических наук

W. QUAIN'S UNCERTAINTY HYPOTHESIS, TRANSLATION VARIANCE

Beglyarova A.,

Adyghe State University, branch in Belorechensk, Associate Professor of of Legal Disciplines Department, Candidate of Philological Sciences;

Aslanova M.,

Adyghe State University, Maykop, associate professor of foreign languages department, candidate of pedagogical sciences;

Chitao I.,

Adyghe State University, Maykop, associate professor of foreign languages department, candidate of philological sciences;

Khatkhe A.

Adyghe State University, Maykop, associate professor of foreign languages department, candidate of philological sciences.

Аннотация

В статье рассматривается гипотеза неопределенности перевода, выдвинутая американским логиком У.Куэйном в его монографии «Слово и объект». У Куэйн стал первым, кто системно и последовательно изложил суть неопределенности перевода. Основным тезисом его гипотезы является мысль, что любой перевод является принципиально неопределенным, т.к. он лишь приблизительно передает смысл оригинала. И, таким образом, нельзя отдать предпочтение какой-либо схеме перевода как более правильной.

Своей гипотезой У.Куэйн подчеркивает отсутствие объективных оснований для выбора из ряда приемлемых, но не совместимых друг с другом переводов. Поскольку язык характеризуется им как комплекс предрасположенностей к речевому поведению, возникает поведенческая концепция языка и связанная с ней гипотеза о неопределенности перевода.

Также анализируются взгляды и подходы в формулировке неопределенности перевода выдающихся лингвистов нашего времени, таких как Гак, Бархударов, Лысенкова и др.

Abstract

The article considers the hypothesis of translation uncertainty put forward by the American logician W. Quain in his monograph "Word and Object". Quain was the first to systematically and consistently expound the essence of translation uncertainty. The main thesis of his hypothesis is the idea that any translation is fundamentally indefinite, because it only approximately conveys the meaning of the original. And thus, one cannot give preference to any translation scheme as being more correct.

With his hypothesis, W. Quain emphasizes the lack of objective grounds for choosing from a number of acceptable, but not compatible, translations. Since the language is characterized by him as a complex of predispositions to speech behavior, a behavioral concept of the language and the associated hypothesis of translation uncertainty arise.

It also analyzes the views and approaches in the formulation of the uncertainty of the translation of the outstanding linguists of our time, such as Gak, Barkhudarov, Lysenkova and others.

Ключевые слова: Перевод, Куэйн, неопределенность, переводная дисперсия, переводческая эквивалентность, иная языковая и культурная среда, аппроксимация.

Keywords: Translation, W. Quain, uncertainty, translation variance, translation equivalence, other linguistic and cultural environment, approximation.

Гипотеза неопределенности перевода была выдвинута американским логиком и философом Уиллардом Куэйном в монографии «Слово и объект» [Куэйн, 2000:97] и вызвала острую и не прекращающуюся до сих пор дискуссию. В ней приняли участие такие известные философы языка и лингвисты, как Г. Харман, Н. Хомский, П. Цифф, Э. Стениус, Я. Хинтиikka и др.

Гипотеза У. Куэйна стала первым системным и последовательным изложением сути неопределенности перевода. Согласно У. Куэйну, переводчик не может гарантировать идентичность смысла. Перевод связан со смысловыми модуляциями, которые зависят, в том числе, и от особенностей интерпретации и от индивидуальной переводческой манеры. Кроме того, различия в картинах мира требуют таких преобразований, которые способны приблизить текст перевода к инокультурному читателю [Куэйн, 2000:97].

Основной тезис гипотезы У. Куэйна в самом общем виде сводится к тому, что любой перевод является принципиально неопределенным, т.к. он лишь приблизительно передает смысл оригинала. И, таким образом, нельзя отдать предпочтение какой-либо схеме перевода как более правильной.

Можно выделить, по крайней мере, четыре взаимосвязанных аспекта гипотезы У. Куэйна: логический, лингвистический (семиотический), гносеологический и методологический, причем главным из них является гносеологический. Своей гипотезой У. Куэйн подчеркивает не столько трудности перевода (возможны многие приемлемые варианты переводов), сколько отсутствие объективных оснований для выбора из ряда приемлемых, но не совместимых друг с другом переводов. Поскольку язык характеризуется им как комплекс предрасположенностей к речевому поведению, возникает поведенческая концепция языка и связанная с ней гипотеза о неопределенности перевода.

Согласно У. Куэйну, вычленение слова и установление его референции определяются представлениями о структуре языка в целом, о способах его членения посредством сопоставления исходного языка и языка перевода. У. Куэйн утверждает, что в переводе всегда существует некоторая произвольная неопределенность.

Неопределенность перевода связана с тем, что большое количество вариаций, не обусловленных эмпирически, может быть включено в концептуальную схему перевода. Таким образом, неопределен-

ность перевода трактуется со ссылкой на эмпирическую «ослабленность» лингвистической теории перевода. Ведь в рамках лингвистической теории перевода разработана система лингвистических закономерностей перехода от одного языка к другому, и выбор варианта перевода достаточно жестко детерминирован системными отношениями языков. Однако в реальной практике перевода очень часто наблюдаются отступления от лингвистически обусловленных переводческих трансформаций, и в сферу детерминантов перевода вовлекаются социальные, этнокультурные и индивидуально-психологические факторы.

Важной для осознания специфики перевода является статья Е.Л.Лысенковой «О законе переводной дисперсии», в которой раскрывается принцип лексического «рассеивания» в случае переводной множественности [Лысенкова, 2006:111-118]. Если определять так называемые «законы перевода» как регулярности, которые наблюдаются в переводах, то к ним можно отнести: потенциальную переводимость всякого текста, текстовую реализацию перевода, потенциальную и реальную переводную множественность, отсутствие тождества между оригиналом и переводом, сохранение содержания исходного текста, а также закон переводную дисперсию, которая связана с модификацией языковых единиц оригинала в переводе [см. об этом: Чайковский, 2008:182].

Закон переводной дисперсии предполагает неизбежность «рассеивания» языковых единиц оригинала в переводе, т.е. появления в переводных текстах целого набора соответствий тем или иным элементам исходного текста. Действие этого закона объясняется расхождениями языковых систем исходного языка и языка перевода, т.е. их алломорфностью. Он реализуется на всех уровнях языка. Степень его реализации на том или ином уровне зависит от своеобразия лексико-грамматической и стилистической природы исходного текста.

Закон переводной дисперсии определяет потенциальную вариативность и множественность средств выражения значения неопределенности в переводе.

По мнению Л.С.Маркиной, неопределенность перевода проявляется в пределах какого-то одного уровня (слово, предложение, часть текста) [Маркина, 1999:40]. При этом аппроксимация (приблизительность) перевода проявляется в той или иной степени (высокая, средняя, низкая). Переводчик проецирует свои собственные представления (и переживания) на текст перевода. Восприятие замысла

автора никогда не бывает полным, оно сегментарно в той или иной степени, и в нем существуют зоны неопределенности [Маркина, 1999:40].

Перевод по существу призван заменять оригинал в иной языковой и культурной среде, хотя на практике в тех или иных отношениях не равноценен оригиналу. Перевод включает различные преобразования не только по форме, но и по смыслу.

Переводческая эквивалентность, или равноценность оригинала и перевода, — базовое понятие теоретического аппарата переводоведения. Именно степень эквивалентности текстов на исходном и переводящем языке позволяет оценивать успешность переводческой деятельности.

В переводоведении на настоящий момент не сложилось однозначного понимания переводческой эквивалентности. В разных работах подчеркиваются различные аспекты этого понятия.

В. Г. Гак исходит из того, что переводчик имеет дело с конкретными высказываниями, в которых слова и грамматические формы выражают определенные понятия и связи, отражающие явления действительности [Гак, 2008:45]. Таким образом, общность эквивалентов, которыми пользуется переводчик, может заключаться либо в подобии языковых форм, либо в общности описываемой ситуации. Отсюда следует, что имеются три модели перевода (формальная, смысловая, ситуативная) и три соответственных уровня эквивалентности [Гак, 2008:48].

Ю.М. Лотман отмечает, что сам факт многократности художественного перевода свидетельствует о том, что тексту оригинала в этом случае сопоставлено не точное соответствие, а «некоторое пространство» [Лотман, 1996:78]. Любой из заполняющих это смысловое пространство текстов (Т₁, Т₂, Т₃ ... Т_N) будет возможной интерпретацией исходного текста. «Вместо точного соответствия — одна из возможных интерпретаций, вместо симметрического преобразования — ассиметрическое» [Лотман, 1996:81]. Таким образом, в процессе художественного перевода неизбежно возникновение «зон неопределенности».

Основным видом изменения информации в переводе является дифференциация значений. Понятие дифференциации как переводческого приема и типа лексико-семантического преобразования, происходящего с текстом оригинала при переводе, ввел Я.И. Рецкер [Рецкер, 1980:45].

Тенденция к механической замене лексико-грамматических единиц одного языка лексико-грамматическими единицами другого языка несовместима с коммуникативно-прагматическими основами перевода. Высокий уровень сформированности лингвистических навыков не решает всех переводческих проблем, поскольку выбор того или иного лексико-грамматического эквивалента всегда возможен лишь потенциально. Необходимо, по образному замечанию французского лингвиста Ж.Мунена, «согласовать мысль с речью» [Mounin, 1976:169].

В подобном межлингвистическом согласовании проявляется координирующая подфункция перевода. Именно координирующая подфункция и сопутствующая ей задача обеспечения пертинентности и удобства восприятия высказывания определяют межлингвистическое варьирование и контекстуальную межлингвистическую синонимию [Макарова, 2004:30].

Очевидно, что в очень многих случаях основанием для перевода является не столько формальное наличие лексико-грамматических эквивалентов в двух языках, сколько учет речевого узуса, принятого внутри той или иной лингвистической общности.

Перевод, цель которого создать не формальную, а динамическую эквивалентность, базируется на «принципе эквивалентного эффекта». При таком переводе создается динамическая связь между сообщением и получателем на языке перевода, подобная той, которая существует между сообщением и получателем на языке оригинала.

В.С.Виноградов считает, что эквивалентность перевода подлиннику — всегда понятие относительное [Виноградов, 2001:18]. Степень сближения с оригиналом зависит от многих факторов — от мастерства переводчика, от особенностей сопоставления языков и культур, характера переводимых текстов.

Эквивалентность — сохранение относительного равенства смысловой, семантической, стилистической и функционально-коммуникативной информации. Перевод, осуществляемый на уровне, необходимом и достаточном для передачи неизменного плана содержания при соблюдении норм ПЯ (переводного языка), является эквивалентным переводом. Это определение дает Л.С. Бархударов [Бархударов, 1975:186].

По определению И.Я.Рецкера, постоянным эквивалентом можно считать равнозначное межязыковое соответствие, не зависящее от контекста. Отсутствие такого эквивалента, то есть постоянного и равнозначного соответствия, не мешает адекватной передаче вариантного соответствия [Рецкер, 1980:6].

Эквивалентность устанавливается в тексте, т.к. «текст — это система», «текст — это живой организм» [Воскобойник, 2002:31]. Как указывает Л.С.Выготский, мысль не состоит из отдельных слов, она всегда представляет собой нечто большее по протяженности, нежели слово [Выготский, 1995:376]. Отдельное высказывание не может передать мысль во всей ее полноте. Часть информации не обозначается в высказывании, поскольку она имплицирована контекстом.

Для всех случаев анализа эквивалентности важно учитывать, что «переводятся не специфические для слов значения, а заданные ситуацией смыслы» [Швейцер, 1989:117]. На прагматическом уровне эквивалентности могут иметь место различного рода добавления, опущения, прагматическая адаптация [Швейцер, 1989:86].

Все исследователи признают, что в каждом отдельно взятом тексте перевода максимальная лингвистически возможная степень эквивалентности достигается далеко не всегда. Текст перевода может быть эквивалентен оригиналу в большей или меньшей степени. Обязательной для всех видов перевода может быть признана лишь максимальная эквивалентность цели коммуникации [Бархударов, 1975:97]

Совпадение предметно-логической и эмоционально-оценочной информации оригинала и перевода создает максимальную эквивалентность перевода. В случае их несовпадения переводчик отступает от предметно-логической информации подлинника, отбирая в языке перевода то художественное средство, которое передавало бы максимально адекватно эмоционально-оценочную информацию подлинника. Условность перевода есть окказиональное отступление от предметно-логической информации оригинала.

Необходимость достижения прагматического воздействия на получателя перевода может превалировать над всеми другими соображениями. Подобная эквивалентность обеспечивается даже за счет отказа от воспроизведения содержания оригинала на других уровнях.

Между содержанием текста оригинала и текста перевода существует условная эквивалентность, которую можно определить как максимально возможную тождественность, допускаемую несовпадением семантических систем исходного языка (ИЯ) и переводного языка (ПЯ).

Нетрудно заметить, что такая относительная идентичность содержания наблюдается не только между оригиналом и переводом в целом, но и между отдельными их элементами. Оригинал и его перевод могут рассматриваться на уровне парных сегментов, связанных отношениями смысловой эквивалентности, что допускает определенный параллелизм плана выражения. При этом текст перевода никогда не может быть полным и абсолютным эквивалентом текста подлинника; задача переводчика заключается в том, чтобы сделать эту эквивалентность как можно более полной, т.е. добиться сведения потерь к минимуму.

Примат смысла над формой определяет необходимость поиска эмпирических эквивалентов для выражения неопределенности в переводе. Ведь необходимо передать не только ту же самую информацию, но и ту же самую эмоциональность речи. Переводчик стремится вызвать именно ту эмоциональную реакцию, которая заложена в тексте оригинала. Эмпирическая эквивалентность перевода достигается при условии максимальной передачи эмоционального содержания, которое присуще оригиналу.

В результате перевода может произойти формальное изменение соответствующих элементов высказывания, но ведущим критерием в подобных случаях является не формальная структура высказывания, а его соотнесенность с замыслом коммуникации и намерением отправителя речи.

Список литературы

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Бархударов. – М.: Междунар. отношения, 1975. – 239 с.
2. Виноградов, В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы / В.С. Виноградов. – М.: Издательство МГУ, 2001. – 172 с.
3. Воскобойник, Г.Д. Когнитивный диссонанс как проблема теории и практики перевода: основные концептуальные положения / Г.Д. Воскобойник // Вестник Иркутского гос. ун-та, 2002. – С. 29-31.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь: избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1995. – 352 с.
5. Гак, В.Г. Теория и практика перевода. Французский язык: учеб. пособие / В.Г. Гак, Б.Б. Григорьев. – М.: Интердиалект, 2008. – 454 с.
6. Куэйн, У. Слово и объект: пер. с англ. / У. Куэйн. – М.: Логос-Праксис, 2000. – 386 с.
7. Лысенкова, Е.Л. О законе переводной дисперсии / Е.Л. Лысенкова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 1. – С. 111-118.
8. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю.М. Лотман. – М.: ЯРК, 1996. – 464 с.
9. Макарова, Л.С. Коммуникативно-прагматические основы художественного перевода / Л.С. Макарова. – М.: Изд-во Моск. гос. обл. ун-та, 2004. – 256 с.
10. Маркина, Л.С. Резец и кисть переводчика (Условность как категория художественного перевода) / Л.С. Маркина. – Белгород: Изд-во БГУ, 1999. – 70 с.
11. Рецкер, Я.И. Что же такое лексические трансформации? / Я.И. Рецкер // Тетради переводчика / под ред. проф. Л.С. Бархударова. – М., 1980. – Вып. 17. – С. 45-54.
12. Чайковский, Р.Р. Основы художественного перевода / Р.Р. Чайковский. – Магадан: Изд-во Северо-Восточного гос. ун-та, 2008. – С. 180-182.
13. Швейцер, А.Д. Эквивалентность и адекватность перевода / А.Д. Швейцер // Тетради переводчика / под ред. проф. Л.С. Бархударова. – 1989. – № 23.
14. Mounin, G. Les problèmes théoriques de la traduction / G. Mounin. – Paris: Gallimard, 1976. – P. 169-170.

HERALDRY IN THE SYSTEM OF SYMBOLS

Moiseiuk Yu.

Teacher of Philological Faculty
of T.H. Shevchenko National University
Chernihiv Colehium

Abstract

The following article dwells on the problem of heraldic symbols typology and provides the examples from classic and modern English literature to illustrate the semantics of symbols in the fictional coats-of-arms.

Keywords: language, semantics, heraldry, symbols, coat-of-arms, blazon, shields, emblems, meaning.

It is difficult to speak of the nature of a symbol as a particular epistemological phenomenon, since symbols are extremely diverse, so the question of symbols typology cannot be considered sufficiently developed today. This issue was addressed by: A. Losev from the standpoint of an interdisciplinary approach, E. Havrylyuk, who researched plant symbolism using some linguosemiotic statements, P. Kretov, who covered the philosophical foundations of symbols typology, I. Zhivitska who researched linguocultural aspect, Y. Ten (philosophical and cultural exploration), O. Karmadonov (philosophical and sociological aspect) and others.

In our research, we made an attempt to typologize heraldic symbolism that has not yet fallen within the scientific interests of linguists of Ukraine. Heraldry, as one of the results of human cultural activity, produces its specific symbols. The language of heraldry is a special system of symbols, since it cannot be categorically attributed to artificial or natural languages. The saturation of heraldic vocabulary with symbols is high. Thus, the purpose of this article is to highlight the different types of heraldic symbols.

Taking into account the fact that a symbol is not a frozen scheme, it is multilayered and variable, its content is easier to understand in relation to its further symbolic clusters, that is, symbols are not isolated from each other, they can exist and function collectively, and these connections are either episodic, or permanent, persistent, immutable, so we propose to distinguish between single symbols (or microsymbols) and macrosymbols by the criterion of the quantity-volume of symbolic meaning, by which we mean stable compounds of characters with cumulative value, such as emblems or coats-of-arms. The description of the coat of arms depicted on the grave of the main character is presented on the last pages of the work by N. Hawthorne: *It bore a device, a herald's wording of which may serve for a motto and brief description of our now concluded legend; so sombre is it, and relieved only by one ever-glowing point of light gloomier than the shadow: "ON A FIELD, SABLE, THE LETTER A, GULES"* [12; p.311].

Each component of the emblem has a symbolic meaning: the symbolism of the black tincture includes modesty, death, mourning, peace; red enamel symbolizes courage, bravery, love; the use of letters in heraldry is considered inappropriate and obscene, unless it is an inscription on the motto, and the letter A as an incidental symbol indicates the adultery of the protagonist. The content of the whole macrosymbol corresponds in

its entirety to the storyline of the novel: the coat of arms on the grave symbolizes the life and death of the person, branded with an adultery, who courageously survived the condemnation of citizens and finally rests in peace.

Microsymbols are contextually interconnected. In such compounds, it is important not to overlook any detail as it can change the meaning of the whole macrosymbol as a whole. That is, microsymbol groups are constructed in such a way as to make a message in which individual microsymbols function according to parts of the language and in which conditional connection rules may exist as their own syntax. So, if we consider the changes in the coat of arms of Norway after its accession to NATO, which are that an axe is added to the golden lion and its claws are black (*gules, a lion rampant or, crowned and bearing an axe with blade argent*), then we receive a marked symbolic emphasis on the fact that since then the country's policy has been based on the doctrine of military force, since the axe as a type of weapon denotes a threat and self-defense, and the small details of the animal painted with a color different from its body mean arms (respectively, such an animal in the heraldry is called armed) and express aggression or anger, demands or offence [7; p.29].

Any culture can be represented as a symbolic system. In the structure of cultural symbolism the following subsystems can be distinguished: social, ethnic, mythological, religious, artistic, political, state, national, folk [3: p.173; 8: p.186; 9: p.12]. Some of these types of symbols are represented in the heraldry system, therefore, taking this classification as a basis, we distribute the heraldic symbols into social, ethnic, mythological, religious and state-political.

Any emblem or flag is a social symbol, for example, Beauseant is a black and white flag of the Knights of the spiritual Order of Templars: *The shouts of both parties augmented the fearful din, the assailants crying, 'Saint George for merry England!' and the Normans answering them with loud cries of 'En avant De Bracy! Beauseant! Beau-seant'* [14; p.243].

Ethnic heraldic symbols express the specificity of the socio-cultural being of the ethnic community. Examples are the symbols on the shields of Scottish Highlanders: *and to predict the fury with which the blue falcon, the emblem of the Clan Quhele, should rend to pieces the mountain cat, the well known badge of the Clan Chattan* [16; p.197].

Mythological heraldic symbols are represented by different creatures - centaurs, hydras, salamanders, unicorns: *An unusual and exquisite piece of work in gold*

and enamel, it depicted what was undoubtedly a white unicorn against a blue shield [19; p.4078].

Religious heraldic symbols give an idea of the essence of man, his relationship with God, regulate the ethical section of the relationship between people. The most prominent religious heraldic symbol is the cross: *Anone a munke ledde hym behynde an awter where the shyld hinge as whyght as ony snowe, but in the myddys was a rede crosse* [18; p.877].

State-political heraldic symbols embody the ideas, ideals, representations and values used by political units. In the heraldry of English language works of art, the lion is often used as the national symbol of England, the lily as the national symbol of France, the dragon as the national symbol of Wales: *They passing by, were guyded by degree Vnto the presence of that gracious Queene: Who sate on high, that she might all men see, And might of all men royally be seene: Vpon a throne of gold full bright and sheene, Adorned all with gemmes of endlesse price, And all embost with Lyons and with Flourdelice* [17; p.573].

Symbols sometimes appear in a dichotomy, forming symbolic oppositions. They can be conventional and unconventional, for example, a heraldic cross is a conventional symbol of faith and suffering; the river, marked on the arms with a wavy line, is a natural symbol of constant change.

The analysis of blazons in works of art makes it possible to distinguish among the heraldic symbols the dichotomy of traditional (supra-individual, common) and individual (occasional) symbols; in turn, in traditional symbols it is possible to distinguish international, national, collective. Thus, the symbol of a lion or a dragon is undoubtedly a traditional symbol (sometimes national), while the letter A in the above excerpt from the novel by N. Hawthorne is an individual, authorial symbol, as in the heraldry books there are almost no similar elements of blazons, and this individual heraldic symbol more deeply reveals the plot twists to the readers, serves as the key to interpretation, that is, individual symbols are always intentional.

In the way reality is presented, characters are contrasted as descriptive (or rationally logical) and expressive (emotional). For instance, shackles on the black background symbolize bondage and thus are descriptive: *A fetterlock and shacklebolt azure on a field sable — what may that mean?* [14; p.246]. A heart becomes the symbol of love, therefore, expresses a complex of emotions and feelings, so it is definitely expressive: *one knight bore a bleeding heart, indicative of his passion* [15; p.540].

Heraldic symbolism is characterized by opposition of real and unreal symbols. *It was a black bull's head, with the legend, "I bide my time"* [16; p.42] — here we can see a real symbol. *The knyght bare in his shelde of golde glysgrande three gryffons in sabyll and charbuckkle, the cheff of sylver* [18; p.229] — it is an unreal symbol represented by griffins.

In the semantic structure of the symbol it is possible to distinguish the deep level of archetypal meaning [10; p.47] and the level of differentiated kenotype meaning [11; p.34]. However, in many symbols the archetypal background prevails, and we classify such

symbols as archetypal, respectively, and symbols with clearly expressed novelty are considered to be kenotype. For example, the symbol of a woman is archetypal, the subway symbol is kenotype, in the heraldry *argent* is the archetypal symbol, *distillatory* is kenotype.

Symbols are usually implicit, hidden in the text. In the absence of some linguistic and cultural knowledge, we are unable to interpret the symbolism of the emblem of the Magical School of Hogwarts: *Turning the envelope over, his hand trembling, Harry saw a purple wax seal bearing a coat of arms; a lion, an eagle, a badger, and a snake surrounding a large letter H* [13; p.34]. However, there are examples of explicit symbols expression: *one knight bore a bleeding heart, indicative of his passion* [15; p.540].

Semiotic representations of the symbolic nature can be verbal and pictorial [8; p.6]. It is in the heraldic discourse that the problem of correlation between verbal and pictorial art (heraldic figures, blazons and motto) arises, and that is solved by the introduction of the concept of double reference, reminiscent of the so-called symbolic chains (sun-gold-fire-top-man). [1; p.54], in which the signifying and the signified can be interchanged and the signifying will refer to the signified to the same extent that the signified will indicate the signifying, that is, they are not in a static relation of confrontation and ancestry, but in the dynamic relations of reciprocity.

To sum it up, a system of heraldic symbols can be represented in the form of oppositions (traditional - individual, real - unreal, descriptive - expressive, archetypal - kenotype, conventional - unconventional) and we can note the deep internal ambivalence, antinomy of symbolism, corresponding to the common tendency of human mind gravitation to dual thinking.

References

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика/ Р. Барт. — М.: Прогресс, 1989.
2. Гаврилюк Е.Є. Рослинна символіка в контексті української календарної обрядовості: проблема семантико-функціонального аспекту: Дис. ... канд. філол. наук/ Е.Є. Гаврилюк. — Львів, 2000.
3. Живіцька І. Символ як стереотипізоване явище культури (на матеріалі українських паремій)/ І. Живіцька // Наукові записки. — 2009. — Вип. 81 (3). — Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.В. Вінниченка. — С. 171-175.
4. Кармадонов О.А. Семантика политического пространства: опыт кросскультурного транссимволического анализа/ О.А. Кармадонов // Журнал социологии и социальной антропологии. — 1998. — Том I. — Вып. 4. — С. 17-22.
5. Кретов П.В. Гносеологічний аспект символізму: Автореф. дис. ...канд. филос. наук/ П.В. Кретов. — Одесса, 2000.
6. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство/ А.Ф. Лосев. — М.: Искусство, 1995.
7. Похлебкин В.В. Словарь международной символики и эмблематики/ В.В. Похлебкин. — М.: Международные отношения, 2001.

8. Сиромля Н.М. Мовні засоби вираження символу (на матеріалі російської поезії символізму): Автореф. дис. ...канд. філол. наук/ Н.М. Сиромля. — Київ, 2006.
9. Тен Ю.П. Символ в межкультурній комунікації: Автореф. дис. ...д-ра філол. наук/ Ю.П.Тен. — Ростов-на-Дону, 2008.
10. Эпштейн М.Н. Наброски к экологии текста/ М.Н. Эпштейн // Комментарии. — 1997. — N13. — С. 3-41.
11. Юнг К.Г. Архетип и символ/ К.Г.Юнг. — М.: Издательство "Ренессанс" СП "ИВО-Сид", 1991.
12. Hawthorne N. The scarlet letter: a romance/ N. Hawthorne. — Leipzig: Bernhard Tauchnitz, 1852.
13. Rowling J. K. Harry Potter and the Sorcerer's Stone/ J. K. Rowling. — N.Y.: Scholastic Inc., 1999.
14. Scott W. Ivanhoe/ W. Scott. — Ware: Wordsworth Classics, 2000.
15. Scott W. Quentin Durward/ W. Scott. — M.: Foreign Languages Publishing House, 1962.
16. Scott W. St Valentine's day; or, The fair maid of Perth/ W. Scott. — Murrieta: Classic Books Company, 2001.
17. Spenser E. The Faerie Queene/ E. Spenser. — Harlow: Pearson Education, 2006.
18. The Works of Sir Thomas Malory. — Oxford: Clarendon Press, 1967.
19. Wilkinson L. Joy bringer/ L. Wilkinson. — Richmond: Mills & Boon, 1992.

**DIE BESTIMMUNG DER INFORMATIONSTYPEN IN TEXTEN DER POLITISCHEN
KOMMUNIKATION (UNTERSUCHUNG ANHAND DER REDE DER BUNDESKANZLERIN A.
MERKEL)**

*Nerubenko N.,
staatliche nationale Forschungsuniversität Belgorod
Dozentin für Deutsch
Kamyshanchenko E.
staatliche nationale Forschungsuniversität Belgorod
Kandidat der philologischen Wissenschaften
außerordentliche Professorin*

**THE DETERMINATION OF INFORMATION TYPES IN TEXTS OF POLITICAL
COMMUNICATION (RESEARCH IS ON BASIS OF THE SPEECH OF THE FEDERAL
CHANCELLOR A. MERKEL)**

*Nerubenko N.,
The national Research University Belgorod
Senior lecturer
Kamyshanchenko E.
The national Research University Belgorod
Ph.D. in Philology, associate professor*

Annotation

In dem Artikel wird die Vorübersetzungsanalyse der Rede der Bundeskanzlerin A. Merkel durchgeführt. Die Vorübersetzungsanalyse der Texte der politischen Kommunikation lässt die Informationstypen, die grammatischen und lexikalischen Sprachmittel ihrer Präsentation in der Rede aufdecken und hilft bei der Übersetzung solcher Texte.

Abstract

The article deals with the peculiarities of pre-translation analysis of the Federal Chancellor A. Merkel's speech. The pre-translation analysis of political texts reveals the grammatical and lexical language meanings and helps with the translation of such texts.

Schlüsselwörter: Vorübersetzungsanalyse, Lexik, Phraseologismus, metaphorische Umschreibung, Euphemisierung

Keywords: Pre-translation analysis, idiom, phraseology, periphrase, euphemization

Die politische Kommunikation wird in den unterschiedlichen Wissensbereichen zunehmend zum Thema der Analyse. Nach Meinung vieler Wissenschaftler ist sie in enger Beziehung mit politischem Denken, politischem Handeln und politischer Sprache.

Der vorliegende Artikel ist der Informationstypen anhand der Vorübersetzungsanalyse der Rede von Angela Merkel auf der Sicherheitskonferenz gewidmet.

Die Durchführung der Vorübersetzungsanalyse wurde auf der Grundlage des Schemas von I. S. Alek-

seeva entwickelt, in dem sie die folgenden Punkte enthält: die Sammlung von externen Informationen über den Text, die Bestimmung der Zusammensetzung der Informationen und deren Dichte, kommunikatives Ziel oder kommunikative Aufgabe des Textes [1:156].

Bei der Sammlung von Informationen über den Text konnte festgestellt werden, dass der für die Übersetzung verwendete Text wörtliche Rede von Bundeskanzlerin Angela Merkel auf der jährlichen 55. Sicherheitskonferenz in München am 16. Februar 2019 ist.

Bei der Bestimmung von Informationen und deren Dichte können die folgenden Arten von Informationen unterschieden werden:

- kognitive (objektives Wissen über die Außenwelt, Geschichte, Politik und Wirtschaft);
- operative (der Handlungsantrieb, die Instruktionen);
- emotionale [1:158].

Die Verteilung dieser Arten von Informationen ist heterogen.

Kognitive Informationen sind für diesen Text wichtig, weil sie eindeutig dominant sind.

Die Rede ist programmatisch. Der Autor bestimmt die wichtigsten Richtlinien der außen - und innenpolitischen Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland, ihre Rolle und ihren Einfluss bei der Lösung von Sicherheitsfragen in verschiedenen Ländern, die Ursachen von Konfliktsituationen, mögliche Lösungswege.

Die kognitiven Informationen werden auf der Ebene des objektiven Wissens über die Außenwelt präsentiert, die folgende Bereiche betreffen:

- **Geschichte:**

„Ungefähr 200 Jahre später, im Jahr 2000, hat der Chemie-Nobelpreisträger Paul Crutzen festgestellt, nachdem er das Ozonloch und die chemischen Wechselwirkungen erforscht hatte, dass wir nun in ein neues geochronologisches Zeitalter eintreten“ [5].

- **Politik:**

„Vor 30 Jahren – daran werden wir dieses Jahr denken – fiel die Berliner Mauer und damit auch der Eiserne Vorhang“ [5].

- **Wirtschaft:**

„Wir haben unsere Verteidigungsausgaben aber von 1,18 Prozent im Jahr 2014 auf immerhin 1,35 Prozent erhöht“ [5].

Für kognitive Informationen sind solche Parameter, wie Objektivität, Abstraktheit und Dichte charakteristisch,

Auf der Ebene des Satzes wird die Objektivität durch gerade Wortfolge mit der einfachen „Thema-Rhema -Satzgliederung“ gewährleistet.

Auf der Ebene des Wortes wird die Objektivität der kognitiven Informationen durch Begriffe geschaffen: *die Industrialisierung, das Bevölkerungswachstum, die Klimaveränderung, die Energieversorgung, der Nationalsozialismus, die Menschenrechte, die Demokratie, der Abrüstungsvertrag, die Sicherheit, das Terrorismus.*

Die Abstraktheit wird vor allem im logischen Prinzip der Texterstellung ausgedrückt, das in der Komplexität und Vielfalt der logischen Syntaxstrukturen bemerkbar ist, die im Text verwendet werden. Dazu gehören verschiedene Arten von Verbindungen mit der Neben- und Unterordnung, Partizipialkonstruktion, partizipative Umsätze, Infinitivgruppe:

- **Satzgefüge:**

„Das heißt, wir leben in einem Zeitalter, in dem die Spuren des Menschen so tief in die Erde eindringen, dass es auch nachfolgende Generationen als ein ganzes Zeitalter, das vom Menschen geschaffen wurde, angesehen werden“ [5].

- **Infinitivgruppe:**

„Ich hatte es zwischenzeitlich schon aufgegeben, mir weitere Namenskombinationen zu überlegen, weil ich dachte, es habe sowieso keinen Sinn“ [5].

Die Textdichte ist ein Parameter, der nur für kognitive Informationen charakteristisch ist. Es besteht in der Reduzierung der horizontalen und vertikalen Länge des Sprachcodes bei der Gestaltung des Textes [4].

In diesem Text wird die Textdichte durch lexikalische Abkürzungen verschiedener Arten und zusammengesetzte Wörter dargestellt: die NATO (die Nordatlantikvertragsorganisation); INF (Intermediate Range Nuclear Forces); die EU (die Europäische Union); LNG (Liquified Natural Gas).

In der Rede werden Satzzeichen wie Klammern und Doppelpunkt, Bindestrich verwendet:

„Vor 30 Jahren – daran werden wir dieses Jahr denken – fiel die Berliner Mauer und damit auch der Eiserne Vorhang“ [5].

„2014 erfolgte im März die Annexion der Krim – ein klar völkerrechtswidriges Verhalten – und anschließend – Petro Poroschenko ist hier – der Angriff auf die Ostukraine; ein mühselig ausgehandelter Waffenstillstand, sozusagen fragil, stabil gehalten durch das Minsker Abkommen, mit dem Deutschland und Frankreich gemeinsam mit Russland und der Ukraine versuchen, den Konflikt zu lösen“ [5].

Operative Informationen dienen als Handlungsantrieb in diesem Text. Die sprachlichen Mittel der Gestaltung dieser Art von Informationen sind kausative Mittel verschiedener Art: alle Formen des verbalen Imperativs, Infinitiv mit imperativer Bedeutung, modale Verben:

„Aber seien wir ehrlich: Wir stehen immer noch am Anfang dieser Partnerschaft“ (**Imperativ**) [5];

„Allerdings müssen wir sagen: Von einer Lösung sind wir weit entfernt; wir müssen unbedingt weiterarbeiten“ (**Modalverbe**) [5];

„Wir hatten ja nach dem Mauerfall durchaus die Hoffnung – in der Zeit ist dann auch die NATO-Russland-Grundakte entstanden –, dass wir zu einem besseren Miteinander kommen könnten“ (**Konjunktiv**) [5].

In diesen Beispielen werden operative Informationen dargestellt, die explizit die sogenannten Anweisungen für bestimmte Handlungen enthalten.

Emotionale Informationen dienen zur Vermittlung der Emotionen bei der Kommunikation. Die Hauptmerkmale dabei sind die Subjektivität und Bildlichkeit.

Die Subjektivität wird durch Vielzahl von Sprachmitteln ausgedrückt.

Die offizielle Anrede *Meine Damen und Herren* wird oft am Anfang eines neuen Absatzes verwendet, mit dem Ziel, sich dem Publikum zu nähern und die Logik und Struktur der Rede zu bewahren [3].

Das Subjekt wird durch die Pronomen *wir* und *ich* ausgedrückt:

«Vor 30 Jahren – daran werden wir dieses Jahr denken – fiel die Berliner Mauer und damit auch der Eiserne Vorhang» [5].

«Wir hatten ja nach dem Mauerfall durchaus die Hoffnung – in der Zeit ist dann auch die NATO-Russland-Grundakte entstanden –, dass wir zu einem besseren Miteinander kommen könnten» [5].

Das Pronomen *wir* wird in verschiedenen Wortarten in Bezug auf verschiedene Gruppen von Menschen verwendet. Hier wird die Variabilität in der Verwendung von *wir* durch die Problemstellung und die Möglichkeiten der Lösung diktiert, die A. Merkel präsentiert. Dieser Umstand beeinflusst die Wahl derjenigen, mit denen die Kanzlerin plant, sich zu vereinigen, um eine Einigung zu erzielen. In der Regel appelliert die Politikerin an das Publikum und ist mit ihr solidarisch.

Die Tendenz in der Verwendung von Pronomen *ich* wird in den meisten Fällen für den Ausdruck der eigenen Überzeugung als Mittel zur Verringerung der Distanz zwischen der Bundeskanzlerin und dem Publikum bestimmt:

„Ich weiß, dass es viele Vorbehalte gibt; ich will jetzt auch nicht in die Tiefe gehen“ [5].

„Ich werde nicht müde, darauf hinzuweisen, dass das schon Anfang der 2000er Jahre ein Ziel war“ [5].

Spezifisch sind auch lexikalische Mittel, die die Subjektivität emotionaler Informationen widerspiegeln. In diesem Text werden sie hauptsächlich durch umgangssprachliche Varianten der Verwendung von Wörtern und Zitaten dargestellt:

Anglizismen: The Great Puzzle, Okay

„The Great Puzzle: Who Will Pick Up the Pieces?“ [5].

Angeführte Worte:

„Er hatte mit diesem Wunsch auch ziemlich viel Erfolg. Sein Credo, wie wir in seinem mexikanischen Reisetagebuch aus dem Jahr 1803 nachlesen können, heißt: „Alles ist Wechselwirkung“ (Alexander von Humboldt) [5].

„Multilateralismus mag kompliziert sein, aber er ist besser, als allein zu Hause zu sein.“ Ich finde, genau das ist die Antwort auf das Motto dieser Tagung „The Great Puzzle: Who Will Pick Up the Pieces? (Lindsey Graham) [5].

Realien:

Ewald-von-Kleist-Preis ist der Preis von Paul Ludwig Ewald, der für besondere Verdienste bei der Konfliktlösung verliehen wird.

„Sie werden heute Abend mit dem Ewald-von-Kleist-Preis geehrt. Das ist bei den vielen Konflikten, die wir heute haben und für die wir noch keine Lösung gefunden haben, ein gutes Beispiel dafür“ [5].

Die Bildhaftigkeit dient als Mittel zur Verallgemeinerung emotionaler Informationen und wird durch Phraseologismen ausgedrückt: *tief in die Erde eindringen; unter Druck geraten; in die Tiefe gehen*.

Phraseologische Einheiten werden in der Regel durch metaphorische Übertragung gebildet, Sie machen die Aussage bildlich und emotional. Bei der Übersetzung von phraseologischen Einheiten ist es jedoch wichtig, den Grad der Komponentenverbindung und ihre Funktionen im Text zu verstehen [4]. In einigen Fällen ist die Übersetzung schwierig, da sie eine eigenständige Bedeutung haben können, die bei der Übersetzung einzelner Komponenten nicht abgeleitet wird. Zum Beispiel: *über den eigenen Tellerrand schauen; in die Schuhe des anderen versetzen*.

Bildliche Mittel, die implizit ein emotional-expressives Bild der Aussage erzeugen, werden in einer kleinen Menge präsentiert.

Auf solche Weise verwendet Angela Merkel in ihrer Rede oft rhetorische Techniken:

rhetorische Fragen:

«Darf man da auch über politische Fragen diskutieren?»

«Wie sehen die Antworten in Richtung Ukraine aus?» [5]

Wiederholungen:

als Ganzes, als eine Architektur;

sehr viel konsistenter und sehr viel entschiedener [5].

Die Wiederholungen stellen nicht nur eine bestimmte Rhythmik des Textes fest, sondern dienen auch als Marker für die grundlegenden Gedanken, auf die der Sprecher unbedingt achten möchte:

Epitheta: *schöne Städte, die richtige Antwort, militärische Komponente, essenzieller Sprung, humanitären Notlage, unendlichen Gefahren, den kleinen Anker, die sehr herzliche Bitte, sehr vernetzte Kapazitäten, ein humanitäres, zivilisatorisches Drama* [5].

Auf Grund der Vorübersetzungsanalyse des Textes und der Bestimmung der Informationen können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden.

Dieser Text ist kompliziert und heterogen in seiner syntaktischen Struktur und seinem lexikalischen Inhalt. Die Struktur des Textes enthält kognitive und operative Informationen, die Dank der bildlich-stilistischen Mitteln auf die Bedeutung der Probleme in den politischen Prozessen in Bezug auf die Sicherheit in der ganzen Welt achten kann. Kognitive Seite dieses Textes orientiert sich auf universelle und Gruppenwerte, verbale System zeichnet sich durch Klarheit im Aufbau der Äußerung, hat eine positive psychologische Wirkung auf das Publikum, einschließlich der Überzeugung und der Eingebung. Die politische Kommunikation enthält verschiedene lexikalische und stilistische Sprachmittel, die ein großes argumentatives Potential haben, das bei der Vorübersetzungsanalyse des Textes von Interesse sind.

Quellenverzeichnis

1. Alekseyeva I.S. Vvedeniye v perevodovedeniye. - M.: Izdatelskiy tsentr Akademiya, 2004. - S. 352.
2. Brandes M.P., Provotorov V.I. Predperevodcheskiy analiz teksta. - M.: NVI-Tezaurus, 2001.- S. 224.
3. Demiankov V.Z. Interpretatsiya politicheskogo diskursa v SMI // Yazyk SMI kak obyek mezhdistitsiplinarnogo issledovaniya: Uchebnoye posobiye / Ott. red. M.N. Volodina. M.: Izd-vo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta im. M.V. Lomonosova. 2003. S.116-133.
4. Vidy informatsii v tekste. Elektronische Ressource: URL: http://iterviam.ru/gum-nauk/stilistik/info_v_text/ (abgerufen vom 03.05.2019).
5. URL:<http://www.bundesregierung.de/bregde/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-zur-55-muenchener-sicherheitskonferenz-am-16-februar-2019-in-muenchen-1580936> (abgerufen vom 14.04.2019).

ЄВРОПЕЇЗАЦІЯ ЛЕКСИКИ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ

Чрділелі Т.,*кандидат філологічних наук, доцент
Кременчуцький національний університет
імені Михайла Остроградського***Цебрієнко В.***Магістрант Кременчуцького національного університету
імені Михайла Остроградського*

EUROPEANIZATION OF VOCABULARY AS A COMPONENT OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESS

Chrdileli T.,*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University***Tsebrüienko V.***Master student of the Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University***Анотація**

Дослідження присвячене вивченню проблем виокремлення, угруповання та адаптованості євролексикону в українській мові в рамках євроінтеграційних процесів в Україні та приєднанню держави Україна до загальноєвропейського простору. Актуальність дослідження визначається необхідністю створення єдиних підходів до виокремлення євролексикону як окремої мовної підсистеми, систематизації одиниць євролексикону та вивченню процесів його адаптації з метою досягнення високого рівня стандартизації та уніфікації української термінології для підвищення ефективності міжнародної співпраці та активної міжкультурної комунікації.

Abstract

The research deals with the problems of distinction, classification and adaptation of Eurolexicon in Ukrainian language within the Eurointegration processes in Ukraine and the accession of Ukraine to the Paneuropean space. The importance of the study is determined by the need to establish the unified approaches towards the distinction of Eurolexicon as a separate language subsystem, the systematization of Eurolexicon units and the analyses of the adaptation processes of Eurolexicon in order to achieve a high level of standardization and unification of Ukrainian terminology for effective international cooperation and communication.

Ключові слова: євролексика, європеїзація, адаптація євролексикону, тематичні угруповання.

Keywords: European lexicon, Europeanization, adaptation of Eurolexicon, thematic groups.

Задекларувавши курс на інтеграцію в загальноєвропейський простір, незалежна Україна має активно переймати ідеї та засади, завдяки яким співіснують держави Європейського Союзу. Співпраця з ЄС обумовлює координацію дій у вигляді ратифікації законів, хартії та договорів, переговори на міжнародному рівні, підвищення кваліфікації службовців та обмін досвідом із закордонними партнерами [3, с.97]. Це означає, що лексика ЄС потребує глибокого аналізу й вивчення задля досягнення мовної інтеграції на лексико-семантичному рівні. Дослідженню євролексикону приділяли увагу такі науковці й мовознавці, як Л. А. Булаховський, Л. С. Паламарчук, Г. М. Удовиченко, М. М. Сидоренко, Н. М. Шанський, Т. Ф. Семашко та Г. В. Крайчинська.

Європеїзація (англ. Europeanisation або Europeanization) як концептуальна модель європейських штудій з'явилася у середині 90-х років минулого століття, коли були застосовані перші спроби проаналізувати вплив європейської інтеграції на інституції та політику країн членів ЄС та кандидатів на членство [3, с. 98]. В останні роки бурхливі процеси в соціально-політичному житті, а також досягнення в економіці, науці, техніці спричинили залучення до європейських мов великої кількості іноземних слів. Проблема освоєння нових лексичних одиниць почала вирішуватися багатьма лінгвістами у 2000 роках. Критерії визначення освоєності інозе-

мних слів безпосередньо пов'язані з процесами адаптації слова в мові-реципієнті. Закріплення іноземного слова, як правило, супроводжується варіюванням зовнішнього вигляду слова та змінами у лексичному значенні.

На сьогодні поповнення української мови лексикою, пов'язаною із діяльністю та функціонуванням Євросоюзу, відбувається завдяки розробленим глосаріям та ЗМІ. За словами професора О. Черденіченка «статус євролексу досі остаточно не визначено, деякі вчені називають євролектом мову текстів Європейського Союзу, хоча таке визначення не може бути остаточною, оскільки згадані тексти публікуються не однією мовою» [9, с. 32]. Очевидно, що євролект є новою мовною сутністю, яка породжує явище мовної інтеграції на лексико-семантичному рівні та впливає на розвиток мови.

Вивчення лексики ЄС починається із систематизації мовних одиниць у лексико-семантичне поле та тематичні групи. Досліджені в нашій роботі тематичні групи слів є групами лексичних одиниць, утворення яких базується на позамовних чинниках, тобто на предметно-логічному зв'язку між позначеними словами об'єктами дійсності [3, с. 99-100]. На нашу думку, з точки зору оперування, перекладу та розуміння цих лексем до євролексикону належать:

1) Формально-офіційна лексика – слова, що використовуються в усному та писемному діловому мовленні та забезпечують потреби спілкування між державами, установами, організаціями та їхніми представниками чи співробітниками [13].

2) Масмедійний лексикон – мова засобів масової інформації, яка є потужним джерелом формування інноваційного словника, розвитку норм літературної мови, її комунікативних ознак. [13].

Підставою для виокремлення тематичних груп слів вважається сукупність явищ або предметів зовнішнього світу, які об'єднані певною ознакою і виражені різними лексичними одиницями. Зокрема, сфери вжитку визначають тематичне різноманіття лексики Євросоюзу. Так, серед головних виділено наступні тематичні угруповання:

- 1) лексика юридичної сфери вжитку;
- 2) лексика євро-економіки;
- 3) лексика воєнно-політичного напрямку;
- 4) лексика на позначення понять навколишнього середовища;

Протягом періоду розширення Європейського Союзу відбувається і інтеграція та уніфікація термінології, яка забезпечує співпрацю між державами на усіх рівнях. Зважаючи на свою євроінтеграційну політику, Україна не стоїть осторонь в цих процесах. Так, у 2005 році створено «Глосарій термінів права Європейського Союзу», у 2007 році Експертами проекту «Лабораторія наукового перекладу євроінтеграційної термінології» було укладено «Глосарій термінів Європейського Союзу». У 2011 році І. І. Бабін, А. А. Гармаш і В. П. Головенкін уклали «Національний освітній глосарій: Вища освіта», де узагальнено поняттєво-термінологічний апарат вищої освіти. Особливу увагу звертаємо на те, що більшість мовознавців сходяться на думці: до євролексикону налягають, в першу чергу, одиниці мови, які містять компонент *євро-* [15]. Аналіз лексичних одиниць, які містяться в вищезгаданих виданнях за допомогою функціонально-логічного критерію дозволив виокремити наступні тематичні групи євролексту, які відображають систему функціонування Євросоюзу:

1) **назви керівних органів Європейського союзу**, які представляють і забезпечують загальні для всіх країн-членів інтереси: *The European Parliament* – Європейський парламент; *The European Council* – Європейська рада; *The Council of the European Union* – Рада Європейського Союзу; *The European Commission* – Європейська комісія; *The Court of Justice of the European Union* – Суд Європейського Союзу [1];

2) **назви посад європейських діячів та політиків**. Це, перш за все, ключові посади в інституціях Європейського Союзу: *The European Ombudsman* – Європейський Омбудсмен; *The High Representative of the Union for Foreign Affairs and Security Policy* – Верховний представник ЄС з питань закордонних справ і політики безпеки; *The president of the European Commission* – Голова Єврокомісії; *The president of the European Council* – Голова Європейської ради;

3) **терміни, які відображають діяльність та функціонування Євросоюзу**. Серед них варто виділити основні підгрупи:

– політичні: *The Geopolitical Europe* – Геополітична Європа; *EU member state* – держава-член ЄС; *EU-partner country* – держава-партнер ЄС; *European party* – Європейська партія; *European police* – Європейська поліція; *Euroregion* – Євроregion; *The European Neighbourhood Policy* – Європейська політика сусідства; *The European Political Cooperation* – Європейська політична співпраця [2];

– правові: *Citizenship of the European Union* – громадянство Європейського Союзу; *Community legal instruments* – Правові інструменти Спільноти; *European democracy* – європейська демократія; *European standards* – європейські стандарти; *Four Freedoms* – Чотири Свободи [2];

– договори та угоди Європейського Союзу: *The Maastricht Treaty* – Маастрихтський договір; *The Single European Act* – Єдиний Європейський Акт; *The Schuman Declaration* – Декларація Шумана; *The Agreement between Ukraine and European Communities on facilitation of the issuance of visas* – Угода між Україною та ЄС про спрощення оформлення віз; *The Ukraine-European Union Association Agreement* – Угода про асоціацію між Україною та Європейським Союзом [2];

– фінансово-економічні: *European investments* – європейські інвестиції; *The Eurozone* – Єврозона; *Eurocurrency* – євровалюта; *EU economic sanctions* – економічні санкції ЄС; *common external tariff* – єдиний зовнішній тариф; *Budget of the European Union* – бюджет ЄС; *Globalisation of the economy* – Глобалізація економіки; *European currency* – Європейська грошова одиниця; *collective currency* – колективна валюта;

– інституційні: *The European Social Fund* – Європейський соціальний фонд; *The European Regional Development Fund* – Європейський фонд регіонального розвитку; *The European Central Bank* – Європейський Центральний банк; *The European Space Agency* – Європейська космічна агенція [2];

– військові: *The European Corps* – Євровійсько; *military European integration* – військова євроінтеграція; *EU-NATO cooperation* – відносини ЄС і НАТО; *The European Defence Agency* – Європейська оборонна агенція; *European strategic autonomy* – стратегічна автономія Європи; *EU security* – безпека ЄС;

– безпеки навколишнього середовища: *EU environmental policy* – Екологічна політика ЄС; *EU environmental policies and legislation* – європейське екологічне законодавство; *EU environmental directives* – екологічні вимоги ЄС; *Protocol on protection and welfare of animals* – Протокол про охорону та захист тварин.

– назви програм фінансової допомоги ЄС: *PHARE* (Poland and Hungary: Aid for Restructuring of the Economies, Phare); *TACIS* – TACIS (Technical Assistance to the Commonwealth of Independent States), ІСПА – ISPA (Instrument for Structural Policies for Pre-Accession); *SAPARD* – SAPARD (Special accession programme for agriculture and rural development).

– системи освіти: *European Higher Education* – Європейська вища освіта; *European School system* – європейська шкільна система; *European Education Systems* – європейська система освіти;

the European Higher Education Area (EHEA) – Європейський простір вищої освіти; The European University Association (EUA) – Європейська асоціація університетів (CAU) [7].

Таким чином, усю систему діяльності та функціонування Європейського Союзу характеризує наявність великої кількості власних назв, термінів та аббревіатур. Вищезгадані номінації входять до пласту лексики державного регулювання усіх країн Європейського Союзу. Вони позначають слова, які чітко зафіксовані на законодавчому рівні, вживаються містяться у тематичних словниках чи статутах різноманітних установ держав-членів ЄС. Як базова лексика усіх систем функціонування Євросоюзу, така лексика є відносно статичною, загальноприйнятною та уніфікованою. Лексичні нововори такого рівня з'являються доволі рідко, а тому мови-реципієнти встигають реагувати на тенденції та утворювати номінації у разі виникнення нового загальноєвропейського поняття чи явища. Це дає змогу уникнути калькувань чи зловживання різними видами транскодування. Дану тенденцію можна спостерігати і на прикладі української мови, де для більшості назв та термінів уже існують власні відповідники. Ці відповідники треба знати на фаховому рівні та враховувати, зокрема, і при перекладі документів.

Згідно із п. 1 ст. 51 Угоди про асоціацію між Україною та ЄС сторони визнали, що «важливою умовою для зміцнення економічних зв'язків між Україною та Співтовариством є зближення існуючого й майбутнього законодавства України із законодавством Співтовариства. Україна має вжити заходи для забезпечення того, щоб її законодавство поступово було приведенне у відповідність до законодавства Співтовариства» [10]. Саме тому, наше основне дослідження в цьому напрямі базувалося на визначенні адаптованості лексики Європейського союзу в українській мові. За рівнем адаптованості, на нашу думку, євролексикон можна розділити на 4 рівні.

До першого рівня адаптованості ми відносимо спеціальні перекладені терміни на рівні описового перекладу. Дана лексика, яка вже ввійшла в щоденний вжиток, вона зрозуміла та найбільш адаптована. Зазвичай, такі лексеми існують у мові уже багато років, вони закріплені у мові через глосарії, словники, документи, законодавчі акти, статuti установ тощо. Такий рівень адаптованості за допомогою розгорнутого опису дозволяє максимально точно розкрити значення вихідного поняття, пояснюючи реципієнту транслята мови перекладу безеквівалентні терміни, реалії та іншу культурно-специфічну лексику, наприклад: *Agenda 2000 – Порядок денний 2000, The Bologna declaration – Болонська конвенція, The Schengen Area – Шенгенська зона, The European Free Trade Association – Європейська асоціація вільної торгівлі, visa-free regime – безвізовий режим, Biometric passport – Біометричний паспорт, Visa requirements – Візові вимоги [1].*

До другого рівня адаптованості ми відносимо калькування. Особливістю такої лексики є те, що складові частини лексичної одиниці мови оригіналу замінюють їхніми словниковими відповідни-

ками в мові перекладу, наприклад: *eurobonds – єврооблігація, eurozone – євროзона, eurocountry – єврокраїна, euromarket – євровинок*. За допомогою калькування відтворюють і багатоеlementні одиниці. Таке калькування може бути частковим, коли дослівно перекладається частина словосполучення, наприклад: *Green Paper – Зелена книга, EU secondary legislation – вторинне право ЄС, The European Internal Market – внутрішній ринок Європейського Союзу, Harmonisation of law – гармонізація законодавства, The Third Country National – громадяни третіх країн, enhanced cooperation – посилене співпраця, target costing – цільова калькуляція*. При повному калькуванні всі елементи словосполучення передаються калькою, що відбувається найчастіше, наприклад: *Wider Europe – Широка Європа, The Community acquis – доробок Спільноти, EU blue card – Блакитна Карта ЄС, White Papers – Білі книги, EU internal policy – внутрішня політика ЄС, Europe à la carte – Європа «на вибір»; European Monetary System – європейська монетарна система, European Neighbourhood Policy – європейська політика сусідства, European Movement – європейський рух, Single European Act – Єдиний Європейський Акт [1].*

До третього рівня адаптованості ми відносимо транскодовані запозичення. Транскодування поділяється на транскрипцію та транслітерацію або їх поєднання – адаптивне транскодування [4, с. 57]. Адаптивне транскодування є найпоширенішим типом цього способу перекладу. При адаптивному транскодуванні форма слова в вихідній мові дещо адаптується до фонетичної та/або граматичної структури мови перекладу. Це можна пояснити розбіжністю у фонетичній та граматичній структурах мов. Наведемо приклади адаптивного транскодування деяких термінів Болонської системи освіти, взятих із «Національного освітнього глосарію: Вища освіта»: *Certification – сертифікація, Modularisation – модуляризація, Dublin descriptors – Дублінські дескриптори, Qualification – кваліфікація, Module – модуль, Mobility – мобільність, Licensing – ліцензування, Lisbon Strategy – Лісабонська стратегія, E4 Group – Група Є4, Credit ECTS – кредит ЄКТС, Course – курс, Accreditation – акредитація, Academic – академічний, Horizon Europe – Горизонт Європа, Creative Europe – Креативна Європа [1].*

Так, для назв програм і проектів, які реалізуються за підтримки ЄС, найчастіше використовують імена міфологічних істот та прізвища видатних осіб, які транскрибуються [7]: *Ariane – Аріадна, Raphael – Рафаель, Leonardo da Vinci – Леонардо да Вінчі, Socrates – Сократ, Erasmus – Еразм, Grundtvig – Грюнтвіг, Lingua – Лінгва, Youth – Молодь, Minerva – Мінерва, Galileo – Галілей, Programm DAPHNE – Програма Дафна, TUNING Project – Проект Тюнінг*.

Досить цікавий момент пов'язаний із аббревіатурами різних програм освітньої та фінансової допомоги ЄС. Найчастіше аббревіатури безпосередньо транслітеруються із мови-оригіналу, наприклад: *TACIS – TACIS (Technical Assistance to the Commonwealth of Independent States), ICIPA – ISPA (Instrument for Structural Policies for Pre-Accession), SAPARD – SAPARD (Special accession programme*

for agriculture and rural development), МЕДА – MEDA (Mésures d'accompagnement financières et techniques), ТЕМПУС – TEMPUS (Trans-European Mobility Programme for University Studies), КАРДС – CARDS (Community Assistance for Reconstruction, Development and Stabilization), ТІНА – TINA (Transport Infrastructure Needs Assessment) [2].

До четвертого рівня адаптованості відносимо слова, які залишаються в текстах у своїй незмінній формі. Часто таке явище можна спостерігати в усному мовленні, коли мовець використовує англійське слово у своєму висловлюванні. Однак, ця тенденція абсолютно нова з точки зору писемного наукового мовлення. Нині в деяких фахових документах зустрічаються лексеми у своєму «рідному» варіанті. Наприклад:

Країною-лідером ESSOR визначена Франція;

Україна стала першою з країн Tacis, яка з літа 2006 року почала активно впроваджувати інструмент TAIEX;

Діяльність Sigma в Україні фінансується в межах окремих грантів від Швеції (SIDA) та Великої Британії (DFID);

Програма IPA надає одноразову грошову або негрошову допомогу особам, які потребують спеціального захисту, з метою запобігання подальшого ризику для цих осіб [5, с.100].

Таким чином, розгляд адаптованості євролексикону в українській мові дає змогу зробити наступні узагальнення. По-перше, євролект можна вважати підсистемою мови, яка обслуговує формально-офіційне спілкування пов'язане із діяльністю Європейського Союзу. По-друге, за рівнем адаптованості до норм та правил української мови євролексикон можна розділити на 4 групи, які показують асимільованість лексичних одиниць. По-третє, дана лексика знаходиться на етапі становлення разом із процесом входження України у загальноєвропейський простір, тому проблема адаптації та асиміляції важливим завданням в рамках знаходження мовного консенсусу та встановлення уніфікації термінології.

У 2003 році Україна офіційно задекларувала свої наміри реформування вищої освіти відповідно до європейських тенденцій її розвитку, подавши заяву на приєднання до Болонського процесу [8, с. 57]. Разом із нововведеннями в системі вищої освіти відбувається інтенсивне формування лексичної системи відповідної сфери – українського поняттєво-термінологічного апарату вищої освіти. В умовах євроінтеграції української освіти важливим стає удосконалення національного глосарію вищої освіти [12]. Це дасть змогу системно визначити ключові поняття та відповідних термінів, що описують її організацію, функціонування, розвиток і дають змогу здійснювати фахову комунікацію, розуміти міжнародну, європейську термінологію вищої школи [7]. Тому, ми вважаємо, що термінологічна система освіти потребує окремої уваги. Нами було проаналізовано «Національний освітній глосарій: Вища освіта» та «Методичні рекомендації для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми» Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти НАЗЯВО [22].

Більшість лексики, яка відноситься до Болонської системи освіти уже ввійшла до словникового складу української мови [5, с.100-101]. Нашу увагу, при аналізі євролексикону, привернула велика кількість адаптованих та скорочень, наприклад:

1) адаптовані терміни: **Assessment Criteria** – критерії оцінки контролю знань, **credit accumulation** – накопичення кредитів, **entry rate** – коефіцієнт вступу, **graduation rate** – коефіцієнт випуску, **study load** – навчальне навантаження, **transcript** – академічна довідка, **tutorial** – групові консультації [7];

2) скорочення: **ECTS** – Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ЄКТС), **EHEA** – Європейський простір вищої освіти (ЄПВО), **EUA** – Європейська асоціація університетів (ЄАУ), **ERA** – Європейський дослідницький простір (ЄДП). Особливістю цієї групи є те, що в українському варіанті може бути відсутня аббревіація: **CEDEFOP** – Європейський центр розвитку професійної освіти, **EURASHE** – Європейська асоціація закладів вищої освіти, **ENIC Network** – Європейська мережа національних інформаційних центрів з академічного визнання і мобільності, **QF EHEA** – Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти [7].

При аналізі лексичного матеріалу із «Методичних рекомендацій для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми» Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) нашу увагу привернуло те, що дані рекомендації мають велику кількість англомовних термінів. **Перший підхід** до цих термінів – це слова, які звучать як англомовні, але написані українськими літерами, тобто транскодовані (транскрибовані чи транслітеровані), наприклад:

– Критерії можуть бути наповнені конкретним змістом лише у контексті позицій стейкхолдерів.

– Рекомендованою формою представлення інформації про освітні компоненти є силабус.

– Дуальна освіта передбачає активну участь працевлаштування, насамперед у наданні можливостей здобувачам вищої освіти.

– Дескриптор до кожного з рівнів передбачає загальне твердження про відповідність певному Критерієві (І).

Другий підхід експертів НАЗЯВО до вживання термінів є більш комплексним. При їх вживанні англомовні відповідники вживаються в дужках поруч з українськими термінами.

– Підхід, орієнтований на вдосконалення (*enhancement- або improvementbased approach*), втілюється в тому, що метою акредитації є не лише збирання достовірної інформації про якість ОП.

– Реалістична оцінка перспектив є важливим контекстом, який дозволяє встановити, чи спроможний ЗВО забезпечити тяглість/сталість (*sustainability*) у реалізації ОП.

– Національне агентство виконує насамперед сервісну функцію, допомагаючи ЗВО в їхньому прагненні до досконалості (*excellence*).

– Підкритерій 2.6. стосується забезпечення набуття здобувачами вищої освіти соціальних

навичок (soft skills), що відповідають заявленим цілям програми.

Третій підхід експертів є найбільш цікавим, адже тут терміни системи освіти повністю зберігають свою «рідну», тобто неперекладену, форму, наприклад:

– Для прикладу, одні заклади визначають свій пріоритет як зв'язок навчання і досліджень, інші – бачать своєю місією підготовку майбутніх кадрів, треті – спрямовані на навчання за моделлю *liberal arts* тощо.

– ЗВО у межах своєї автономії можуть запроваджувати програми *minor* або сертифікатні програми.

– Ситуація, коли оскарження результатів контрольних заходів відбувається суто *ad hoc*, загалом є неприпустимою.

– Перевірка письмових робіт з метою виявлення текстових та інших запозичень без коректних посилань, *peer review* наукових текстів до публікації, анонімне опитування здобувачів вищої освіти [6].

Варто зауважити, що в українській мові існують відповідники до більшості із вищезгаданих лексем, наприклад, *аспірант* – *ад'юнкт*, *силабус* – *навчальна програма*, *стейкхолдер* – *зацікавлена сторона*, *дуальний* – *подвійний*, *валідний* – *дійсний*. Однак вживання англійських слів обумовлено тим, що українські лексеми не є їхніми еквівалентами, з точки зору повної відповідності, тобто дані поняття не є абсолютно тотожними [5]. Наприклад, *силабус* – це документ, який орієнтований на студента, де чітко вказується, що йому будуть викладати, чого він навчиться та як його будуть оцінювати, а *навчальна програма* – це документ, який орієнтований на викладача та окреслює коло основних знань, умінь та навичок, що підлягають засвоєнню [11]. Таким чином, вживання англійських термінів є обґрунтованим і дозволяють уніфікувати термінологічний апарат української освіти, стандартизувати його задля досягнення взаємопорозуміння та однозначності вживання. Крім того, дана тенденція свідчить, що укладачі документів передбачають високий рівень володіння англійською мовою спеціалістами в галузі освіти.

Отже, євролект є наслідком процесів семантичної взаємодії мов на теренах Західної Європи, які зумовили утворення цілої нової інтернаціональної мовної сутності. Аналізуючи європеїзацію лексики, необхідно сказати, що це явище є спільним для усіх європейських мов. Базою утворення євролексикону є переважно закони, законодавчі акти, хартії, угоди, декларації, статuti різноманітних європейських установ, які діють на теренах Європейського Союзу. Комплексний аналіз лексичних одиниць за допомогою функціонально-логічного критерію дозволив виокремити тематичні групи євролексту, які відображають систему функціонування Євросоюзу, серед яких: назви керівних органів, назви посад європейських діячів та політиків, терміни, які відображають діяльність та функціонування Євросоюзу. Динаміка появи нової євролексики зростає і вона поступово проникає у всі сфери життя сучасного суспільства. Виокремлено 4 рівні адаптації євролексикону в українській мові. При визначенні цих рівнів ми керувалися критерієм асиміляції одиниць,

тобто рівнем її відповідності нормам та правилам та української мови. Дослідження лексики системи європейської освіти, зокрема, показало, що у фахових текстах з'явилась тенденція до вживання слів у їх неперекладеному варіанті. З одного боку таке явище спричинене появою нових реалій, для яких поки відсутні номінації в українській мові. З іншого боку, дана тенденція дозволяє зробити висновок про високий рівень володіння іноземними мовами серед освітян України. Очевидно, такі нововведення дозволять уніфікувати термінологічний апарат української освіти та стандартизувати його задля досягнення взаємопорозуміння та однозначності вживання між фахівцями різних галузей.

Результати дослідження, отримані в даній роботі, можуть бути використані в подальшому при вивченні проблеми утворення та класифікації євролексики.

Список літератури

1. Глосарій термінів Європейського Союзу. – Режим доступу: <http://europa.dovidka.com.ua>
2. Глосарій термінів права ЄС. – Режим доступу: <http://www.onlinedictionary.datasegment.com>
3. Касяненко Д.С. Особливості перекладу та лексичної гармонізації законодавчих актів ЄС в контексті євроінтеграції України: дис... канд. філол. наук : 10.02.16 / Д.С. Касяненко. – К., 2011. – С. 97–103.
4. Коробейнікова Д.С. Мова ЄС – євролект чи переклад? / Д.С. Коробейнікова // Мовні і концептуальні картини світу. – 2010. – №31. – С. 56–61.
5. Локшина О. Європеїзація освіти в Україні. Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні: збірник матеріалів І Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти. Київ – Дрогобич: Трек-ЛТД, 2017. С. 98–101.
6. Методичні рекомендації для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти – Режим доступу: <https://naqa.gov.ua/2019/07/рекомендації-національного-агентств>
7. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди». – Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/activities/publications/>
8. Тимошенко З.І. Болонський процес в дії: слов.-довід. основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О.І. Тимошенко. – К.: Європ. ун-т, 2007. – 57 с.
9. Чередниченко О.І. Євролект і проблеми його перекладу / О. І. Чередниченко // Наукові записки. – 2012. – №104. – С. 31–35.
10. Угода про асоціацію між Україною та ЄС. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>
11. Dobrescu P., Radu L. A Qualitative Inquiry Into the Europeanization of Romanian Higher-education. Social and Behavioral Sciences. – Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.073>
12. Grek S., Lawn M. Europeanizing Education: governing a new policy space. – Oxford: Symposium Books Ltd., 2012. – 172 p.

PEDAGOGICAL SCIENCES

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ СОЦІАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Галюка О.С.

Львівський національний університет імені Івана Франка, аспірант кафедри початкової та дошкільної освіти

THE STRUCTURAL COMPONENTS OF SOCIAL MOBILITY OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Haliuka O.

*Ivan Franko National University of Lviv,
Postgraduate Student of the Department
of Primary and Preschool Education*

Анотація

У статті розглянуто зміст поняття “соціальна мобільність учителя початкової школи”. Проведено аналіз теоретичних праць українських та зарубіжних фахівців, який свідчить, що у контексті дослідження структури соціальної мобільності не існує однозначного тлумачення змісту її складових. Окремо визначено структуру та охарактеризовано зміст компонентів соціальної мобільності майбутніх учителів початкової школи, зокрема, мотиваційно-цільового, адаптаційного, соціально-ситуаційного, рефлексивно-діяльнісного.

Abstract

The modern primary school teacher is a socially mobile educator who can successfully fulfill and expand the range of social roles, acquire the necessary competencies of professional training. It is therefore important to identify and analyze the basic structural components of social mobility in order to create effective conditions for the formation of this ability in future primary school teachers.

The article presents the author's interpretation meaning of the content of "primary school teachers social mobility", which is defined as the ability to quickly adapt and develop a personality, which "pushes" to create new forms and methods of opotential's realization, serves as a necessary characteristic of the educator in the modern world.

Ukrainian and foreign experts scientific researches shows that in the studies context of the social mobility structure there is no unambiguous interpretation of the content of its components, the structure of the future primary school teachers social mobility has not been formed or defined yet.

Based on the theoretical analysis of the components of professional and social mobility of pedagogical specialists, the structure and content of the components of social mobility of future primary school teachers have been determined.

Thus, the process of social mobility's formation of primary school teachers, according to the author, can be centered around the following structure: motivational purpose (formation of reflexive skills of pedagogical orientation, interest in the profession of primary school teacher); adaptation (flexibility and depth of quick and organic adaptation to new needs and conditions of professional activity in a changing educational environment); socio-situational (communicative teacher, the ability to respond adequately to changes in the environment, depending on the conditions to occupy a certain social status, socio-professional role in the team or society) and reflexive-activity (analysis of pedagogical results, the availability of competencies necessary for rapid response schools for changes in education) components.

Ключові слова: компоненти соціальної мобільності; мобільність; професійна підготовка; соціальна мобільність; структура соціальної мобільності; учитель початкової школи.

Keywords: mobility; social mobility; social mobility components; structure of social mobility; primary school teacher; professional training.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в економічному та соціальному житті держави, інтеграційні процеси руху України в напрямку єдиного освітнього простору створюють умови для максимальної актуалізації соціальної мобільності педагогічних фахівців, зокрема вчителів початкової школи, як здатності особистості сприймати та адаптуватися до мінливості реформ.

Соціальна мобільність передбачає зміну і самого педагога у взаємодії з різним контингентом не

тільки учнів, а й батьків, колективу школи, громадськості. Мобільний вчитель початкової школи зможе успішно виконувати й розширювати спектр соціальних ролей, набувати необхідних компетентностей фахової підготовки. Важливо проаналізувати і вивчити основні структурні компоненти соціальної мобільності задля створення ефективних умов формування цієї здатності у майбутніх вчителів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що вивченню педагогічних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців, орієнтованої на формування соціальної мобільності, присвячено низку досліджень, зокрема проблемі виокремлення компонентів соціальної та професійної мобільності фахівців педагогічного напрямку. Проте, досі не сформовано та не визначено структуру соціальної мобільності майбутніх учителів початкової школи.

Науковцям, зокрема Безпалько О., Бойко Г., Горбачовій І., Капліній С., Козловій О., Олійник К., Прімі Р., Фамілярській Л. вдалось структурувати й виділити основні компоненти формування професійної та соціальної мобільності майбутніх працівників соціальної та педагогічної сфери.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу наукових психолого-педагогічних джерел визначити структуру соціальної мобільності майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Все більш актуальною стає цілеспрямована підготовка майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах сучасного, стрімкого, мінливого світу шляхом формування соціальної мобільності як особливої особистісної якості педагога.

Соціальна мобільність, за Кіліченко О., – це «ознака рухливості педагога, здатності до швидкої адаптації, тобто адаптаційна активність, спроможність при цьому знаходити потрібні форми діяльності – адаптаційна мобільність: зміни статусу, категорії, підготовленість до продуктивного саморозвитку, готовність та здатність учителя до набуття нових професійних знань, умінь, навичок; уміння швидко орієнтуватися у ситуації, самоактуалізуватися, саморегулюватися, самоорганізовуватися, самоконтролюватися» [3, 22].

На нашу думку, соціальна мобільність вчителя початкової школи – здатність швидкої адаптації та розвитку особистості, що «підштовхує» до створення якісно нових форм та методів реалізації потенціалу, слугує необхідно актуальною характеристикою педагога сучасного світу.

Олійник К. виділяє мотиваційно-особистісний (усвідомлення необхідності володіння професійною мобільністю як інтегративною якістю фахівця, провідний мотив до опанування майбутньою професією), інформаційно-комунікаційний (сформованість теоретичних і практичних фахових базових знань та спеціальних знань із проблеми професійної мобільності) та діяльнісний (сукупність основних умінь, що характеризують професійну мобільність: організаторські, комунікативні, дидактичні, проєктувальні) компоненти професійної мобільності майбутнього соціального педагога [5, 274-275].

Наукові розвідки Безпалько О. вказують на суттєву залежність компонентів професійної мобільності від базових компетентностей фахової підготовки. Авторка виокремлює особистісну (гнучкість розуму, комунікабельність, емоційна стабільність), інструментальну (соціальна активність, професійна ініціативність, готовність до ризику, прагнення до саморозвитку) та діяльнісну (приймати рішення в

нестандартних ситуаціях, самостійно вирішувати професійні проблеми, адекватно оцінювати свої професійні здобутки) складову формування професійної мобільності соціального педагога [1, 6].

Манаєва Н., досліджуючи мобільність фахівця, виділяє та характеризує когнітивний, операційний, ціннісний компоненти. Когнітивний компонент являє собою систему знань, необхідних для вирішення навчальних та професійних завдань засобами наукового пізнання, творчої самореалізації та основи адаптаційного потенціалу особистості (здатність пристосовуватися до нових умов, нових інформаційних і програмних середовищ). Операційний компонент – сукупність прийомів, способів і методів діяльності, що слугує інструментом практичної діяльності й дозволяє в оптимальній формі передавати або отримувати знання. Проявом цього компоненту є відповідні вміння роботи з інформацією, комунікативні і дослідницькі навички, що визначають рівень практичних застосування, включення в нові види діяльності. Ціннісний компонент передбачає певний рівень мотиваційних спонукань, який впливає на вибір ціннісних орієнтацій в новому освітньому середовищі, предметні потреби, життєві плани, що характеризує усвідомлену необхідність отримання нової інформації (знань) для подальшого використання в навчальній і / або професійній діяльності [6, 69].

Дослідниця Бойко Г. виділяє такі структурні компоненти соціальної мобільності вихователів закладів дошкільної освіти: мотиваційний, когнітивний, комунікативний, соціально-професійний. Кожний з них, на думку Бойко Г., характеризується відповідним критерієм (репродуктивно-мотиваційний, пізнавальний, комунікативно-рольовий, професійно-діяльнісний), показниками, які забезпечують виявлення рівнів їхньої сформованості (високий, достатній, початковий) [2, 4].

Козлова О. вважає, що ефективними компонентами процесу формування професійної мобільності педагога є: установка на професійно-педагогічне вдосконалення (мотиваційно-ціннісний компонент); інтелектуальна та творча активність (креативний компонент); вміння проєктувати власну професійно-педагогічну діяльність та передбачити її наслідки (діяльнісний компонент); здатність до осмислення власних професійних і особистісних можливостей (рефлексивний компонент) [4, 69].

Фамілярська Л. під структурою інформаційно-комунікаційної мобільності педагога розуміє «стійкі зв'язки визначеної сукупності компонентів, які взаємообумовлені та взаємозалежні». Зазначимо, що структурні складові інформаційно-комунікаційної мобільності дослідниця виділяє з погляду на професійну діяльність педагога [7, 89]. Фамілярська Л. визначає такі компоненти інформаційно-комунікаційної мобільності педагога:

- когнітивно-особистісний компонент (теоретичні знання педагога про себе як особистість, професіонала, усвідомлення педагогом себе в якості приналежності до певної системи професійної діяльності на основі взаєморозуміння, групової

емоційної ідентифікації для ефективної організації педагогічної комунікації в освітньому середовищі);

- соціально-діяльнісний компонент (комунікабельність педагога, його комунікаційну взаємодію в процесі спільної діяльності суб'єктів освоєння навчального матеріалу, використання засобів комунікації в освітньому середовищі, що передбачає адаптивність особистості);

- оцінно-рефлексивний компонент (самоствлення та самоаналіз професійної діяльності, що зумовлює зміни в особистісному та професійному розвитку, розуміння оцінок іншими, потребу саморозвитку в результаті усвідомлення та критичного аналізу власної діяльності) [7, 89-90].

Залежно від аспектів сфери функціонування і акцентів на окремі особливості особистісного розвитку, процес формування соціальної мобільності вчителя початкової школи, на нашу думку, може бути зосереджений навколо такої структури:

- *мотиваційно-цільовий компонент* (формування рефлексивних умінь педагогічної спрямованості, інтересу до професії вчителя початкової школи, орієнтація на задоволення головних цілей педагогічної діяльності);

- *адаптаційний компонент* (гнучкість та глибина швидкого й органічного пристосування до нових потреб та умов професійної діяльності в мінливому освітньому середовищі);

- *соціально-ситуаційний* (комунікативність педагога, здатність адекватно, об'єктивно реагувати на зміни оточуючого середовища, швидко приймати рішення, що відповідають вимогам нової дійсності, залежно від умов займати певний соціальний статус, соціально-професійну роль в колективі чи суспільстві);

- *рефлексивно-діяльнісний компонент* (аналіз результатів педагогічної діяльності та роботи над собою, наявність компетенцій, необхідних для швидкого реагування вчителів початкової школи на зміни в освітній галузі, самовдосконалення й отримання позитивних результатів).

Таким чином, на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури нами виокремлено структурні компоненти соціальної мобільності майбутніх учителів початкової школи.

Список літератури

1. Безпалько О. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів / О. Безпалько // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. праць. – Випуск 14. Ч. 2. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 73-80.

2. Бойко Г. Формування соціальної мобільності вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук за спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. – Львів, 2018. – 20 с.

3. Кіліченко О. Професійна мобільність учителя початкової школи: курс лекцій, опорні схеми / О. Кіліченко. – Івано-Франківськ, 2017. – 112 с.

4. Козлова О. Професійна мобільність майбутнього вчителя як педагогічна проблема / О. Козлова, Т. Малецька, Д. Козлов // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 7 (51). – С.63-72.

5. Олійник К. Професійна мобільність як складова підготовки працівників соціальної служби / К.С. Олійник // Молодий вчений. – 2016. – №10. – С. 273-276.

6. Манаева Н. Психолого-педагогическая характеристика информационной мобильности как интегративного качества личности. / Н. Манаева. – Вестник Оренбургского государственного университета. – № 2. – 2015. – С.106-111.

7. Фамілярська Л. Розвиток інформаційно-комунікаційної мобільності педагога в освітньому середовищі післядипломної освіти: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. Фамілярська. – Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2018. – 292 с.

НАУКОВО – МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**Кабур Л.М.**

*Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського
викладач кафедри музично-інструментально підготовки*

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO FORMATION THE PROFESSIONAL OF MOBILITY FUTURE MUSIC TEACHER**Kabur L.**

*South Ukrainian National Pedagogical University of Ushinsky
Teacher of Department Musically Instrumental Preparation*

Анотація

У статті проаналізовані сучасні науково - методологічні підходи до вивчення й аналізу формування професійної мобільності майбутніх вчителів музики. Виокремлено низку методологічних підходів як-от: системний, синергетичний, акмеологічний, компетентнісний, культурологічний, на які доцільно спиратися в процесі науково-теоретичного аналізу даної теми. Ці підходи виступають у якості загальнофілософських і загальнонаукових методологічних орієнтирів дослідження формування професійної мобільності майбутніх вчителів музики.

Abstract

The article analyzes the modern scientific and methodological approaches to the study and analysis to the formation of professional mobility of the future music teachers. We consider that the study of professional mobility of the future music teacher, should focus on the following approaches: systemic, synergistic, acmeological, competence, cultural approach. These approaches may as general philosophical and general scientific methodological guidance research the formation of professional mobility of the future music teachers.

Ключові слова: професійна мобільність, майбутній вчитель музики, методологічні підходи.

Keywords: professional mobility, future music teacher, methodological approaches.

Постановка проблеми. В дослідженні проблеми формування професійної мобільності майбутнього учителя музики в сучасних умовах значне місце займає питання розвитку особистості педагога як ключової фігури цілісного педагогічного процесу. Педагог сьогодення повинен відповідати реаліям та вимогам сучасного життя, швидко реагувати на зміни та бути позитивно налаштованим на сприйняття цих змін, бути в постійному динамічному розвитку в напрямі ефективного перетворення оточуючого професійного та життєвого середовища.

У цьому контексті майбутньому учителю музики недостатньо просто мати ґрунтовні фахові знання та володіти практичними вміннями та навичками. Численні інноваційні процеси в системі освіти спрямовані на розвиток та удосконалення професійно-особистісних якостей майбутнього учителя, оскільки саме учитель є головною діючою особою будь-яких перетворень. Одним з актуальних напрямів розвитку освітнього процесу у вищому навчальному закладі є формування професійної мобільності як важливої особистісної характеристики майбутнього фахівця, результатом якої є самореалізація, адаптація та конкурентоспроможність на ринку праці. Готовність майбутнього вчителя музики до професійної мобільності є вимогою часу та викликана трансформаційними змінами сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми формування професійної мо-

більності розглядалися в ряді економічних (Є. Іванченко, С. Капліна, Н. Кожемякіна, С. Савицький), соціологічних (Ю. Биченко, Т. Заславська, Л. Лесохіна, А.В. Мудрик, П. Сорокін), та психолого-педагогічних досліджень (Л. Горюнова, З. Курлянд, І. Нікуліна, Л. Сушенцева). В контексті вирішення задач музично-педагогічної освіти формування професійної мобільності фахівця знаходить своє відображення в дослідженнях (Є. Абдулін, Л. Арчажнікова, Л. Репатська). Питання методології та методологічних підходів вивчали Р.В. Войтович (загальні поняття методології), В.Д. Бакуменко, Б.В. Князев і Ю.П. Сурмін (досліджували основні поняття та підходи методології), В.Химинець (досліджувала компетентнісний підхід до професійного розвитку майбутніх фахівців).

Мета статті. Визначити основні науково-методологічні підходи до усвідомлення та аналізу формування професійної мобільності майбутніх вчителів музики.

Виклад основного матеріалу. Міждисциплінарний характер проблеми професійної мобільності зумовлює складність та багатоаспектність аналізу, необхідність систематизації існуючих дослідницьких підходів, врахування їх конструктивних можливостей.

В методології поняття «підхід» використовують для позначення одного з типів норм діяльності. [2, с.220]. В контексті дослідницької діяльності норма це сукупність правил та уявлень які відображають дії дослідника. В загальному розумінні «під-

хід» співвідноситься з поняттями «вибір» та «відмежування». Для реалізації практичної або дослідницької діяльності науковець обирає той чи інший підхід, тим самим відмежовує коло засобів чи аспектів які він використовує для розгляду предмету діяльності. Тобто, «підхід» можемо розглядати як основу з позиції якої здійснюється теоретична або практична діяльність. [10, с.8].

В наукових дослідженнях поняття "підхід" має полісемічну основу і трактується вченими як особливий спосіб мислення та пізнання об'єктивної реальності, що формується умовами дослідження, високим рівнем знань і професійної підготовки та цілісним спрямуванням. Сутність дефініції «підхід» у тлумачному українському словнику представлено як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь. [3,5,8].

В якості методологічного підходу розуміється сукупність ідей, яка визначає світоглядну позицію вченого, принципи і прийоми, які лежать в основі дослідження. [7, с.9]. Тобто, методологічний підхід можна визначити як дослідницьку стратегію яка базується на засадах положення певної теорії та визначає напрям пошуку в проекції на предмет дослідження. Ми розглядаємо методологічні підходи як систему стратегічних принципів і засобів, які покладено в основу теоретичного і практичного напрямів дослідження феномену формування професійної мобільності майбутніх учителів музики. Методологічну основу нашого дослідження складають системний, синергетичний, акмеологічний, компетентнісний і культурологічний підходи. Розмаїття виділений і використаних нами у роботі підходів зумовлено складністю і багатогранністю досліджуваного феномена та викликає необхідність їх комплексної реалізації в процесі формування професійної мобільності.

Системний підхід як основа всіх системних педагогічних досліджень, дозволяє скласти цілісне, інтегроване уявлення про досліджуваний об'єкт, вможливорює створення єдиної моделі об'єкта як цілого, яка виконує функцію засобу організації дослідження педагогічного процесу. Системний підхід передбачає виділення системи, структури, елемента як на рівні системи в цілому, так і кожної її підсистеми, з урахуванням такого кінцевого результату, якому підпорядковано функціонування системи. Методологія системного підходу представлена в працях А.Богданова, А.Леонтьєва, Б.Ломова, В.Кузьміна, С.Сидорова, О.Яовенка.

Базовою категорією системного підходу є поняття «система», яке є загальнометодологічним та визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють цілісність, стійку єдність із середовищем, якій притаманні інтегровані властивості та закономірності.

Основними ознаками системи є наявність: структури як певної внутрішньої організації системи; функціональних характеристик системи та їх окремих компонентів; комунікативних властивостей системи, якими вважається взаємозалежність

системи із середовищем, іншими суб'єктами, які проявляють свої властивості у процесі взаємодії.

Використання системного підходу у вивченні різних аспектів процесу формування професійної мобільності майбутніх вчителів музики, забезпечує дослідження цього поняття, як специфічної та структурованої педагогічної системи, з багатокомпонентною структурою взаємопов'язаних елементів. Системний підхід є основоположним методологічним орієнтиром у визначенні шляхів формування професійної мобільності майбутніх вчителів музики, побудови її структури та аналізу функціональних компонентів, що запобігатиме однобічності, статичності, механічності розуміння сутності цього феномену.

Синергетичний підхід. Ключовим у синергетичному підході є поняття «синергетики» - « науки про взаємодію», яка вивчає основні закони самоорганізації певної системи (освіти), що складається з великого числа частин, компонент або підсистем, взаємодіючих між собою. Синергетика виникла як науковий міждисциплінарний напрям, тому синергетичний підхід може бути застосований і в педагогіці мистецтва. Питання синергетики у мистецтві представлено в працях Г.Фіоктисова, Б.Пойзнера, І.Євіна. В мистецькій педагогіці синергетичні категорії «порядку та хаосу» зустрічаються в дослідженнях Л.Мосол.

Ключовими поняттями синергетики є: "аттрактор", "біфуркація", "самоорганізація", "флуктація", "синергетичний ефект", а також основні принципи синергетики. Принципи на яких базується методологія синергетики це: самоорганізація, самоструктурування, резонансність управління, багатоваріантність шляхів еволюції системи.

Педагогічна синергетика, на думку В.Андрєєва, надає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку педагогічних систем, розглядаючи їх на самперед із позиції «відкритості», співтворчості й орієнтації на саморозвиток. [1, с.568].

Фундаментальні положення синергетичного підходу відкривають якісно нові можливості для розуміння та вирішення проблеми формування професійної мобільності. Завдяки відкритості, багаторівневості, нелінійності професійної мобільності, як системі, притаманні синергетичні властивості, а отже процес формування її виступає специфічною формою самодетермінації, самопроектування педагога як професіонала, що дає йому змогу виходити на якісно нові рівні власного професійного та особистісного саморозвитку.

Однією з актуальних проблем сучасності є формування у фахівців здібностей і потреб у постійному оновленні професійних знань і умінь, у творчому саморозвитку, в спрямованості на досягнення висот професіоналізму. Одним з найбільш ефективних сучасних підходів, що дозволяють цілеспрямовано комплексно вирішувати зазначені завдання, є *акмеологічний підхід*.

Акмеологічний підхід орієнтує педагогічний процес на творчо-вершинну, самоактуалізаційну,

самореалізаційну якість особистісного та професійного становлення людини, тобто на досягнення вершин у процесі всебічного розвитку особистості. [4, с.26]. Цей підхід спрямовує майбутніх учителів музики на реалізацію власного потенціалу, на досягнення акме-позиції у фаховій діяльності.

«Акмеологія» (від грецької «акме» - вершина) визначається як наука, яка вивчає розвиток особистості в досягненні її найвищого рівня, її особистість як суб'єкта, що розвивається в процесі діяльності. Домінантним питанням акмеології є вивчення різних аспектів розвитку й удосконалення здібностей особистості.

Акмеологічний підхід до проблем саморозвитку особистості дає змогу окреслити нові перспективи гуманізації вищої освіти, з урахуванням яких може сформуватися оновлена й прогресивна система підготовки майбутніх фахівців у будь-якій галузі. Ключовими поняттями акмеології є: майстерність, розвиток, зрілість, обдарованість, здібності, вдосконалення, рефлексія, свідомість, особистість, індивідуальність. [6].

Специфіка впровадження акмеологічного підходу в музично-педагогічну освіту полягає в спрямованості формуючих впливів на актуалізацію творчого потенціалу студентів, підвищення у них професійної мотивації і мотивації досягнення успіху в діяльності, що передбачає створення умов для освоєння ними прогресивних, сучасних методик та технологій навчання і виховання, самовиховання і саморозвитку. Метою реалізації акмеологічного підходу в системі підготовки педагогів є здійснення акмеолого-педагогічного впливу на студентів з тим, щоб сформувати у них акмеологічну спрямованість особистості як стрижневу властивість і найважливіший показник професіоналізму.

Отже, акмеологічний підхід дозволяє розглядати процес формування професійної мобільності як необхідної передумови самовдосконалення майбутнього вчителя музики на шляху його подальшої самореалізації.

Компетентнісний підхід орієнтований на дослідження і досягнення певних результатів в процесі надбання значущих компетенцій. Компетентнісний підхід є основоположним у підготовці майбутніх фахівців, оскільки акцентує увагу на здатності використовувати здобуті знання, що стає головним показником рівня освіченості. Реалізація такого підходу передбачає використання відповідних освітніх технологій у навчанні, рефлексію студентів, самостійність застосування у практичній діяльності професійних умінь і навичок, здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. Застосування компетентнісного підходу в мистецькій освіті представлено в працях М. Михаськової, Н. Васильєвої, О. Щолокової, О. Олексюк, Н. Гуральник.

Поняття «компетентнісний підхід» В. Химінець розуміє як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Компетентнісний підхід скеровує освіту на формування цілого набору компетентностей

(знань, умінь, навичок, ставлень тощо), якими мають оволодіти майбутні фахівці. [11, с.360].

Компетентнісний підхід зміщує акценти під час формування професійної мобільності майбутнього вчителя музики з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку у майбутніх учителів музики здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях.

Культурологічний підхід. З позиції культурологічного підходу будь які явища досліджуються та вдосконалюються у вимірах соціокультурної сфери. Дослідження педагогічних процесів у сфері музично-педагогічної освіти неможливе без залучення ідей культурологічного підходу, методологія якого пов'язана з принципом культуровідповідності (тісного зв'язку освіти і культури), спрямованість освітньої діяльності на людину як суб'єкта культури, усвідомлення пріоритетності культуротворчих функцій, орієнтація на цілісний розвиток особистісної культури майбутнього вчителя. В мистецькій педагогіці культурологічний підхід представлений в працях і дослідженнях Л. Кондрацької, Н. Миропольської, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Ростовського, О. Щолокової, інших науковців.

За твердженням Є.В. Бондаревської, сьогодні склалася необхідність переходу у педагогіці від просвітницької парадигми до культуротворчої, від "людини освіченої" до людини культури. Культурологічна парадигма реалізується в рамках професійної особистісно зорієнтованої освіти, основним методом проектування якої стає культурологічний підхід, спрямований на "поворот усіх компонентів освіти до культури й людини як її творця й суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку". [9, с.272].

Таким чином, даний підхід зумовлює необхідність розгляду проблеми професійної мобільності як складової професійного становлення майбутнього вчителя, а формування професійної мобільності розглядати в контексті загальної професійної культури педагога.

Висновки. Отже, загальнофілософські й загальнонаукові методологічні орієнтири дослідження професійної мобільності майбутніх вчителів музики вбачаємо в орієнтації на такі наукові підходи як-от: *системний підхід*, що забезпечує дослідження професійної мобільності майбутнього вчителя музики як багатоаспектного поняття взаємозалежних і взаємопов'язаних елементів; *синергетичний підхід*, який виступає підставою розглядати професійну мобільність майбутніх вчителів музики як багато-структуровану систему в її постійному розвитку й саморозвитку відповідно до універсальних закономірностей еволюції природи, суспільства й людини; *акмеологічний підхід*, дозволяє розглядати процес формування професійної мобільності як необхідної передумови самовдосконалення майбутнього вчителя музики на шляху його подальшої самореалізації, *компетентнісний підхід*, зміщує акценти під час формування професійної мобільності майбутнього вчителя музики з процесу засвоєння відповідних знань, умінь і навичок в

площину формування й розвитку в студентів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях; *культурологічний підхід*, дозволяє розглядати формування професійної мобільності в контексті загальної професійної культури педагога-музиканта.

Список літератури

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – С.568
2. Анисимов О.С. Основы методологического мышления. – М., 1989. – 220с.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістр. / С.С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 401 с.
4. Дубасенюк О.А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 25-30.
5. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи [текст] // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / І.А. Зязюн. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10–18.
6. Илюшина Г.А. Акмеологический поход в допрофессиональной подготовке учащихся [электронный ресурс] www.kstu.ru/servlet/contentblob?id=17462
7. Н.В. Ипполитова. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Образование. Педагогические науки. - № 13 (146). – 2009. – 80с. – с. 9-15.
8. Реброва О.Є. Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва. Навчально-методичний посібник для студентів і магістрантів інститутів мистецтв педагогічних університетів.–Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2011. – 27 с.
9. Соколов Э.В. Культурология (очерки теории культуры) / Э. В. Соколов. – М.: Мысль, 2010. – 272 с.
10. Тітова О.В. «Проблемы выбора методологических подходов в педагогическом исследовании» Сибирский педагогический журнал №2 2017 с.8.
11. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / В.В. Химинець. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 360с.

ORGANIZATIONAL AND SUBSTANTIVE FOUNDATIONS FOR THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AT THE UNIVERSITIES OF AUSTRALIA

Ogienko O.,

Doctor of Science in Education,

Professor of Department of Pedagogy of

A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University, Sumy, Ukraine

Kobiuk Yu.

PhD student,

Ivan Zyzun Institute of Pedagogical and

Adult Education NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Abstract

The article explores the Australian experience of organizing the training process of future primary school teachers at the universities. The components of the system of national vocational training of future primary school teachers are analyzed. The legislative documents governing the educational process in Australia are listed. The guidelines underlying the university training programs are identified.

Keywords: vocational training; primary school teacher; qualification; training program; standards; the quality of education.

Introduction, statement of the problem. The basis of social development and sustainable economic growth of the state that provides the growth of its competitiveness is largely determined by the level of education. In recent years, a number of actions have been taken in Ukraine to modernize the education system, improve its quality and accessibility. All the transformations that take place, lead to the emergence of the new approaches to the future teacher training, especially the primary school teacher, who is the initial link in the domestic educational system. Contradiction between the requirements of the society to the level of teacher training and the modern conditions of professional activity of primary school teachers motivate to identify the ways of updating the content and nature of

the future primary school teacher training, which, in turn, implies the study of the leading foreign experience. At the present stage, Australia is one of the safest and most stable countries in the world the culture and education of which meet the world standards. That is why the problem of teacher training in Australia is topical for educational practice and pedagogical science of Ukraine.

A brief overview of publications on the theme.

Analysis of the psychological and pedagogical literature showed that the problem of teacher training at the universities in Australia and Ukraine was the subject of the scientific search for Ukrainian researchers (І. Балицька, Т. Биць, О. Бондарчук, А. Волкова, Л. Голуб, С. Кириченко, Т. Козлова, С. Корешкова, І.

Майорова, Т. Парфенюк, О. Переверзев, А. Сбруева, Г. Слозанська, М. Чобанюк, Г. Яремко, Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Л. Пуховська, А. Сбруева etc.). The scientific papers by M. Thornton, B. Birel, D. Edwards, P. Miller, L. Bredi, S. Carrington, M. Klein, H. Connel, J. Lane, T. Lovat, K. Rowe, M. Skilbekt became the fundamental research on the problems of our investigation. However, despite the amount of scientific literature and taking into consideration the changes in the modern society, the issue of pedagogical training of primary school teachers at the universities of Australia has not been sufficiently researched and needs further study so the received experience can be used in Ukraine.

As follows, **the aim** of our article is to study and analyze the organizational and content foundations of the professional training of future primary school teachers at Australian universities.

Materials and methods. In the process of research, to achieve the goal, the main research methods used, were methods of retrospective analysis, synthesis, generalization of scientific works, and a comparative method.

The results of the study. A review of the scientific literature has led to the conclusion that it is important for the Australian Government to have a high-quality and equitable education so young people in Australia can become successful, confident, creative, active and knowledgeable citizens. The high level of the Australian education system is its reliable normative base and transparent accountability mechanisms. The main task of Australian pedagogical education is to train highly qualified teachers who are able to work effectively in modern society. Education and training is the common responsibility of the Australian authorities in general and of individual states and territories in particular. Responsible for improving the education system at the national level are: the Council of Australian Governments, the Department of Education and Training, the Australian Institute for Teaching and School Leadership, and the National Partnership Agreements between states and territories (*The Australian*, 2016).

Australian scientists have identified the fundamental principles which the high-quality training of primary school teachers is based on. The first of these is integration. Universities, employers and schools must improve the system of teacher training and cooperate to achieve high results. The whole pedagogical education must be integrated with school practice to become a conglomerate of higher education and vocational training. The next principle is implementation. Because implementation and quality improvement of all elements of pedagogical education is important in upgrading the quality of teachers and the education they provide. Quality assurance processes must be carefully designed. The accreditation system must accredit effective teacher training programs and ensure that poor quality programs are not accredited and will be canceled. The principle of evidence should be the basis of all elements of the teacher training system, from the programs development and testing, to the teaching. The principle of clarity provides transparency of all ele-

ments of the system of teacher education, from the selection of applicants to graduation (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014).

The effective functioning of the system of teacher education in general, and the training system for primary school teachers in particular, largely depends on the legal support of education and teacher training. The processes of regulation of teacher education in Australia are declared in the relevant regulatory documents of national importance. There are legislative documents regulating the educational process in Australia: Australian Education Act, Higher Education Act, Higher Education Support Act, The Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders, Australian quality training framework, Australian qualifications framework, Training packages, Australian Professional Standards for Teachers.

Australian universities are thorough in their selection of applicants for study, using a variety of selection methods. The country government is doing everything possible to ensure that such methods are based on the academic and personal characteristics of the future teacher, and that sophisticated and transparent selection approaches are introduced, that take into account the academic opportunities and personal characteristics, that will be necessary for successful training.

To become a primary school teacher in Australia, a graduate must have at least a four-year full-time higher education qualification structured as follows: a three-year bachelor's degree plus a two-year vocational qualification for graduates (eg, bachelor of arts and master); integrated qualification - at least four years (for example, bachelor of primary education); combined degrees lasting at least four years (for example, bachelor of secondary education and bachelor of science); other combinations of qualifications defined by universities and approved by teacher education authorities in collaboration with the Australian Institute for Teaching and School Leadership (including employment-oriented programs) (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014).

For Australian students the academic year coincides with the calendar year, which begins in January - February and ends in November - December. Higher education institutions have two semesters with exams taking place in June and November. Long breaks for summer holidays (vacations) - from November to February. Some higher education institutions have introduced a third semester, which takes place during the summer months. Also interesting is the fact that the length of distance learning is doubled. If the duration of full-time studies lasts 4 years, then the external form of education- 8 years (Огієнко, 2019).

Our research showed that the training of primary school teachers in Australian universities is based on the principles of mobility, accordance with needs and opportunities, life and professional perspectives (*Australian Qualifications Framework*, 2013). Based on this, primary school teacher training programs are built on such requirements: coherence which is based on a clear vision of training results, which permeates all theoretical and practical training; a strong core curriculum

based on knowledge of child development; studying in social and cultural contexts; extensive practical experience that is carefully developed and closely associated with theoretical training; well-defined standards that are used to guide and evaluate theoretical and practical training of future teachers; explicit strategies that help students to confront their own deep-seated beliefs about student learning, and learn about the experiences of others; an inquiry approach that connects theory and practice; strong school-university partnerships that train and allow students to learn how to teach in a professional environment; assessment based on professional standards that evaluate teaching through demonstration of critical skills and abilities using performance assessments that support the development of 'adaptive expertise' (Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, & Rowley, 2014).

At Australian universities students actively participate in the studying process. Focus is on the ability to think outside the box, independently and critically, to take part in discussions and work in a team. Universities help develop academic skills and also provide a platform for further professional and personal growth. (*The Australian education*, 2015). All curricula for the training of elementary school teachers consist of: professional subjects with study of content of subjects, their teaching and assessment; academic subjects with social and psychological development, education of children with special needs, Aboriginal and Torres Island education; at least six weeks of continuous and complete professional teaching experience at school.

Analysis of scientific sources has shown that Australia is paying great attention to the practical component of teacher training which plays an important role in the process of the teacher personality creation. It helps to form a methodical reflection in the conditions of the pedagogical process, when the future specialist thinks about the means and methods of his own pedagogical activity and the processes of making practical decisions. Thus, professional experience is a central component of all Australia's primary education teacher programs. During this period, which occupies about 25% of the time of study at the university, future teachers observe practical teachers in the workplace and actively participate in school life. A strong component of professional experience is required for successful primary school teachers training. Australian researchers and practitioners need to create a good environment for getting professional experience, which actually involves future teachers in their professional activities and allows to determine their own development prospects (*Teachers are leaving*, 2016).

L. Darling-Hammond (2006) defines the basic conditions that provide the success of professional experience in the teacher training programs framework:

1. Early professional experience, with intensive supervision of experienced teachers. Early first professional experience allows future teachers to review the decision to become a teacher at the beginning of university studies.

2. Close collaboration between universities and practical teachers in providing professional experience. A significant problem in Australia's teacher education

is lack of integration between theoretical knowledge and professional experience. To solve it, we need to rethink the traditional relationship between universities and schools to provide professional experience, to establish partnerships and close cooperation in the processes of developing training programs for primary school teachers, and involve both parties in active collaboration to achieve high results.

3. Carefully planned professional experience allows to combine theory and practice. The theory and practice in primary school teachers training should be indissoluble and mutually related in all components of professional training programs. Students should have theoretical knowledge and practical skills, in the process of obtaining which there will be opportunities for their integration. To do this, universities that work with schools must create mutually beneficial partnerships.

The main goal of gaining professional experience for future teachers is to get acquainted with the programs and curriculum, develop skills in planning work with schoolchildren, get more practice in working with individual groups of pupils, take on the role of a teacher, interact with the teaching staff, pupils, parents, improve observation skills, develop the ability to put theoretical knowledge into practice (Глушок, 2014).

In Australia, there is a significant difference in the length of professional experience. The minimum number of days that teacher education programs should devote to professional experience is determined by Australian standards. In general, in four-year bachelor programs, it is from 95 to 140 days (Ingvarson, 2014). In most primary school teacher training programs offered by universities, professional experience begins with short observation periods in schools that leads from limited teaching in small groups and teacher help, to responsibility for the whole class. This sequence is developed gradually, starting with familiarization during the first year, often during the first few weeks of training. By the fourth year, students took full responsibility for the class. Future teachers practice at various stages of their education, they take on a greater degree of responsibility in the classes and the role between teacher and student changes from supervisor to colleague and mentor (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014).

Studying various types of pedagogical practice of future primary school teachers in Australian universities, we can distinguish the following: short-term daytime observation practice, which takes place in parallel with the study of professionally oriented disciplines; active block practice; continuous undergraduate professional internship in the last year of study (Глушок, 2014).

In the process of receiving professional experience, an important component is the interaction with the leader and mentor, which provides leadership and mentoring, provides feedback on teaching practice and helps evaluate the students. The presence of such a specialist is the main task in supporting future teachers and providing high-quality professional experience.

Pedagogical faculties and educational departments are actively working together to develop partnerships with schools. This is evidenced by the mutual work of

teachers of higher educational institutions in schools and education departments. As a result, there is a growing tendency to establish concrete partnerships between schools and universities to create links between theoretical training and professional experience.

An important aspect in the future primary teachers training in Australia is preparation for pupils diversity in Australian schools. It requires readiness to communicate with students who have different culture and language and have certain difficulties or obstacles in studying. Teacher training programs should instruct on how to apply science-based theory in practice effectively. Teachers should analyze and evaluate their influence on teaching and correct their practice to meet the needs of their pupils. Improving student learning results demands a teacher to have knowledge which will allow them to effectively resolve training and development needs of all pupils in the class. Therefore, teachers should be able to personalize learning, assess student performance, and be able to choose appropriate learning strategies. Research recognizes that teachers need a wide range of skills and strategies to maximize learning across different groups of pupils. (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Leinonen, & Rickards, 2014).

The Australian government pays attention to quality and standards of education. For the good quality of educational activities, Australian legislation provides a clear and transparent regulation mechanism, the main element of which is the accreditation of educational and professional programs in accordance with the quality criteria of the educational process and the activities of higher education institutions that are developed according to the requirements of the International Quality Standard. Accreditation in Australia is carried out by non-governmental organizations along with the approval of the State Accreditation Commission. As for right now, accreditation is an important element in the process of regulating the level of education and the quality of educational services.

Standards are measures or “benchmarks” and provide a vision for high quality learning. They are aimed at refining the knowledge, skills, opportunities and values that future teachers need to acquire before beginning their professional activities (Ogienko, 2017).

The main components of the standards-based primary teacher training system include:

1. Standards describing what is being learned in the preparation process and, therefore, planning the training program.
2. Consistent training program where each course of the program is justified in terms of meeting certain standards.
3. The learning process and the completion of the training program based on a series of rating evaluations that together provide reliable evidence that students meet all standards.
4. Accreditation of teacher training programs by independent professional bodies which is based on reliable evidence that graduates meet certification standards and professional requirements.

Together, these components form a system of complementary elements that strengthen teacher training programs (Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, & Rowley, 2014).

Conclusions and prospects for the further research. The requirements of our time are pushing us to find new ways to update the content of education, to draw on the experience of the leading countries of the world. Exploring the education system in Australia, we can talk about its high quality and accessibility. The success of the professional training of future primary school teachers at Australian universities is determined by the introduction of new approaches to organization and modern pedagogical technologies into practice, the quality of state educational standards, curricula and programs, the qualification of the teaching staff, the level of students' training, condition of the material and technical base and social provision. Ensuring a high level of practical training of future teachers at the university is closely connected with the use of the so-called active, professionally-oriented methods along with the traditional academic ones. Our study does not exhaust all aspects of the problem under study. The problems of relations and the institutional support of processes related to the definition and forecasting of the competency requirements of future primary school teachers, evaluating and recognizing learning outcomes remain relevant. Further study requires the question of the impact of professional standards on the quality of training.

References

1. Глушок, Л.М. (2014). Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Австралії. (Дис. канд. пед. наук). Хмельницький національний університет, Хмельницький.
2. Огієнко, О.І. (2019). Полікультурність як провідний принцип функціонування систем вищої освіти США, Канади, Великої Британії і Австралії. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 7 (91), 254–264.
3. Ogienko, O. (2017). Edukacja dla XXI wieku: w poszukiwaniu priorytetów (p. 15-30). In R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec (Red.) Edukacja dla przyszłości w perspektywie orientacji na rynek pracy. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
4. Craven, G., Beswick, K., Fleming, J., Fletcher, T., Green, M., Jensen, B., Leinonen, E., & Rickards, F. (2014). Action Now: Classroom Ready Teachers. https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/action_now_classroom_ready_teachers_print.pdf
5. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
6. Ingvarson, L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E., Masters, G., Rowley, G. (Sept, 2014). Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs. Canberra: Department of Education
7. Teachers are leaving the profession – here's how to make them stay. (2016). URL: <https://theconversation.com/teachers-are-leaving-the-profession-heres-how-to-make-them-stay-52697>.

8. The Australian Education System – Foundation Level. (2016). URL: <http://dfat.gov.au/aid/topics/investment-priorities/education/health/education/Documents/australian-education-system-foundation.pdf> Australian Qualifications Framework. (2013).

URL: <http://www.aqf.edu.au/aqf/the-aqf-second-edition-january-2013/>

9. The Australian education system described and compared with the Dutch system. (2015). <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-australia.pdf>

ОСОБИСТІСНИЙ КОМПОНЕНТ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ

Кочерга Є.В.

*старший викладач кафедри природничо-математичної освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради,
Аспірант Інституту вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України*

PERSONAL COMPONENT OF CHEMISTRY TEACHER' HEALTH-SAVING COMPETENCE

Kocherha Ye.

*Senior Lecturer in the Department of Natural and Mathematical Education,
Dnipro Academy of Continuing Education,
Postgraduate of Institute of Higher Education of the
National Academy of Educational Sciences of Ukraine*

Анотація

Стаття присвячена визначенню поняття про особистісний компонент здоров'язбережувальної компетентності вчителя хімії та його важливість для діяльності вчителя. До особистісних якостей вчителя, які дозволяють ефективно вести здоров'язбережувальну діяльність, автор відносить організаторські і комунікативні здібності, емоційність (емпатію) та домінуючі стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях.

Abstract

The article is dedicated to determination of concept of personal component of chemistry teacher' health-saving competence and its importance to teacher's activity. The author attributes organizational and communicative abilities, emotionality (empathy) and dominant strategies of behavior in conflict situations to personal qualities of teacher which allow to do effectively health-saving activity.

Ключові слова: вчитель хімії, здоров'язбережувальна компетентність, особистісний компонент, комунікативні здібності, організаційні здібності, стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях, емоційність, емпатія.

Keywords: chemistry teacher, health-saving competence, communicative abilities, organizational abilities, strategies of behavior in conflict situations, emotionality, empathy.

Здоров'я є однією з найважливіших людських цінностей, фундаментом, на якому будується вся життєдіяльність кожної людини. Одним із завдань системи освіти, окрім навчання, виховання і передачі досвіду підростаючому поколінню, є збереження та зміцнення здоров'я. Важливим є здоров'я всіх учасників освітнього процесу, зокрема і вчителів, адже від нього у великій мірі залежить ефективність та результативність освітнього процесу. Відповідно, однією з ключових компетентностей, якими повинен володіти вчитель є здоров'язбережувальна компетентність. Ми підкреслюємо важливість цієї компетентності для вчителів хімії, оскільки хімія має значний здоров'язбережувальний потенціал. Отже, під здоров'язбережувальною компетентністю вчителя хімії ми розуміємо динамічну рису особистості вчителя, яка заснована на інтеграції знань, умінь, навичок, цінностей і досвіду, що проявляється у здатності здійснювати особистісну та професійну здоров'язбережувальну діяльність на уроках, в позаурочній та позакласній роботі з хімії.

У структурі здоров'язбережувальної компетентності вчителя хімії ми виокремлюємо когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний та особистісний компонент [6].

Особистісний компонент здоров'язбережувальної компетентності вчителя хімії пов'язаний з виявом індивідуальних рис та якостей, які визначають індивідуальну та професійну здоров'язбережувальну діяльність. В основу особистісного компонента покладено особисту установку вчителя на набуття і реалізацію знань, умінь та досвіду здорового способу життя. До особистісних якостей, які дозволяють активно вести здоров'язбережувальну діяльність, ми відносимо: організаторські і комунікативні здібності, емоційність (емпатію) та домінуючі стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях.

Організаторські здібності – це здібності організовувати роботу учнів і свою власну зовнішню і внутрішню діяльність, комунікативні – проявляються у продуктивності спілкування з усіма

суб'єктами освітнього процесу, педагогічній доцільності ставлень, педагогічному такті [4]. Комунікативні здібності – це загальні здібності, які пов'язані з багатьма підструктурами особистості і виявляються в уміннях суб'єкта вступати у мовленнєвий контакт з іншими членами суспільства [5].

У контексті здоров'язбереження організаторські здібності вчителя визначають можливість ефективно організувати процес використання здоров'язбережувальних технологій на уроках, в позаурочній та позакласній роботі з хімії, а також ефективність проведення особистісної здоров'язбережувальної діяльності. Комунікативні здібності у контексті здоров'язбереження визначають ставлення вчителя до учнів та ефективність комунікації між вчителем та учнями. Комунікативні здібності характеризуються низкою інших здібностей людини, що виявляються у швидкості, глибині та міцності опанування засобів і прийомів діяльності, а саме: умінням слухати, сприймати та відтворювати інформацію, вести діалог, брати участь у дискусіях, вести перемовини, переконувати і відстоювати свою точку зору [5].

Емоційність має велике значення в педагогічній діяльності, оскільки професія вчителя, яка діє у системі «людина-людина», висуває серйозні вимоги до емоційної сторони його особистості. Емоційність проявляється у рівні розвитку емоційного інтелекту, який допомагає вчителю усвідомити та розуміти власні емоції та емоції оточуючих, керувати своєю емоційною сферою, адаптивно вибудувати власну поведінку у соціумі, легше досягати своїх цілей у взаємодії з оточуючими. Емпатія, в обґрунтуванні К. Роджерса [7], є усвідомленим співпереживанням щодо емоційного стану, який переживає інша людина, але з розумінням і відчуттям зовнішньої причини цього переживання. Розвиток у вчителя здатності до емпатії пов'язаний із трьома важливими складовими професійної діяльності: 1) покращення емоційного, психологічного клімату процесу педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу, 2) підвищення якості навчання і виховання, саморозвитку та самореалізації в критеріях сформованих життєво необхідних компетенцій учителя та учнів, розкриття і реалізації потенціалу кожного учня в умовах загальноосвітньої школи та поза нею; 3) зниження рівня загрози професійного вигорання педагога в процесі діяльності [3]. Емоційна сфера цікава для діяльності вчителя хімії тим, що людські емоції та почуття безпосередньо пов'язані з біохімічними реакціями, які відбуваються в організмі людини. При виникненні різних емоцій, позитивних чи негативних, виділяються різні гормони, які відповідно можуть по-різному впливати на стан організму, покращуючи або погіршуючи здоров'я.

Важливим, на нашу думку, елементом здоров'язбереження в освітньому процесі є уміння поводитися в конфліктних ситуаціях, оскільки конфлікти є невід'ємною частиною будь-якої діяльності, зокрема й педагогічної. Конфлікт – це взаємодія двох або більше суб'єктів, які мають взаємно виключні цілі, які реалізують їх на шкоду іншому (або

за рахунок іншого). Конфлікти – зона підвищеного напруження у відносинах між людьми. Конфлікт – це особливий стан суб'єктів взаємовідносин в різних сферах життєдіяльності, в основі яких лежить зіткнення інтересів, супроводжувані напруженням у стосунках між ними і необхідністю розв'язати суперечність з метою гармонізації. Конфлікти бувають: конструктивні і деструктивні. Конструктивні, які позитивно впливають на життя людей і суспільства, слугують джерелом саморозвитку особистості, здружують членів групи, стимулюють ефективний вихід з проблемної ситуації. Деструктивний конфлікт, що призводить до воєн, насильства, розриву стосунків, до самотності, смерті [1]. К. У. Томас і Р. Х. Кілмен у 1972 р. запропонували 5 стратегій поведінки під час конфлікту: уникання, відхід, ігнорування або відхилення; суперництво, конкуренція, змагання, конфронтація; пристосування, змущена поступка; компроміс; співробітництво. О. Барабаш зазначає, що стиль поведінки в конкретному конфлікті зумовлюється тією мірою, якою людина бажає задовольнити власні інтереси, діючи при цьому пасивно або активно, та інтереси іншої сторони, діючи спільно або індивідуально [2]. Для створення комфортної психологічної атмосфери вчитель повинен знати про власні стилі поведінки в конфліктних ситуаціях та свідомо керувати цим процесом, а також розуміти та коригувати поведінку учнів. Задача вчителів у контексті здоров'язбереження полягає перш за все у профілактиці виникнення конфліктів та, у разі його виникнення, у переведенні конфлікту з деструктивного на конструктивний рівень.

Отже, особистісний компонент у структурі здоров'язбережувальної компетентності вчителя хімії визначає здатність вчителя організовувати освітній процес в комфортних психологічних умовах як для учнів, так і особисто для себе. Усвідомлення своїх особистісних якостей та здібностей на основі самоаналізу та саморефлексії дає вчителю можливість самовдосконалюватися та професійно зростати. Особистий досвід діяльності вчителя є хорошим прикладом для наслідування учнями. Перспективи подальших досліджень полягають у підборі або розробці ефективних методів, технологій, засобів та форм навчання, які можна використовувати на курсах підвищення кваліфікації вчителів хімії в закладах післядипломної освіти та використання яких буде сприяти розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії.

Список літератури

1. Баклицький І.О. Психологія праці. Підруч. для студентів ВНЗ. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ. 2008. 655 с.
2. Барабаш О. Стратегії поведінки в конфліктній ситуації. Підприємництво, господарство і право. 2017. № 3. С. 208–212.
3. Білан Т.О. Формування емоційної сфери у майбутніх педагогів як проблема методолого-психологічної підготовки. Молодий вчений. 2019. № 4.2 (68.2). С. 13–17.

4. Матласевич О.В. Компонентний склад та структура педагогічних здібностей. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія. 2016. Вип. 3. С. 119–133. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2016_3_12

5. Поперечна Л.Ю. Комунікативні здібності вчителя як одна з важливих складових його професіограми. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2012. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_1_14

6. Скиба Ю.А., Кочерга С.В. Реалізація педагогічних умов розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії у закладах післядипломної освіти. Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки. 2020. Вип. 11 (40). С. 170–182.

7. Rogers C.R. Empatic: an unappreciated way of being The Counseling Psychologist. 1975. V. 5. № 2. P. 2–1.

ОСОБЛИВОСТІ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ З ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Пугач В.М.

*Вінницький навчально-науковий інститут економіки
Тернопільського національного економічного університету,
викладач кафедри правознавства і гуманітарних дисциплін*

FEATURES OF THE CONCEPTUAL-CATEGORIAL APPARATUS LEGAL TRAINING OF HEALTH MANAGERS

Pugach V.

*Vinnitsa Educational and Scientific Institute of Economics
Ternopil National Economic University,
Lecturer in the Department of Law and Humanities*

Анотація

У статті розглянуто особливості розвитку правової компетентності менеджерів для системи охорони здоров'я (СОЗ). Здійснено аналіз понять: «компетенція», «компетентність», «управлінська компетентність», «правова освіта», «правова культура», «правове виховання», «правова компетентність», які є основою формування правової складової фахової підготовки менеджерів СОЗ. Доведено, що формування правової компетентності майбутніх менеджерів СОЗ передбачає ґрунтовне вивчення правових дисциплін, що регулюють всі аспекти реалізації управлінських функцій менеджменту (планування, організація, мотивація, контроль), за умови формування правової культури, яка передбачає актуалізацію правового виховання та раціоналізацію правової освіти.

Abstract

The article deals with the peculiarities of the development of the legal competence of managers for health system (HS). The analysis of the concepts: "competence", "competence", "managerial competence", "legal education", "legal culture", "legal education", "legal competence", which are the basis for forming the legal component of professional training of HS managers. It is proved that the formation of legal competence of future HS managers involves a thorough study of the legal disciplines that regulate all aspects of the management functions (planning, organization, motivation, control), provided the formation of a legal culture that provides for updating legal education and rationalization.

Ключові слова: компетенція, компетентність, управлінська компетентність, правова освіта, правова культура, правове виховання, правова компетентність.

Keywords: competence, competence, managerial competence, legal education, legal culture, legal education, legal competence.

У статті розглянуто особливості розвитку правової компетентності менеджерів для системи охорони здоров'я (СОЗ). Адже, ефективну діяльність менеджера не можливо уявити без знань законодавчих та нормативно-правових актів в різноманітних галузях економічної діяльності, зокрема СОЗ.

В педагогічній літературі проблемам формування професійної компетентності менеджерів приділяється увага багатьох вчених, серед яких І. Алексєєва, В. Алексєєв, Г. Гребенюк, Я. Гриньова, В. Животська, О. Караман, В. Коваль, О. Ковальська, М. Козяр, Л. Кудрик, О. Кутомай, О. Попадич, П. Попковська, О. Полішук, О. Поляновська,

І. Романова, Ю. Сурмяк, Ю. Тепла, М. Требін, І. Тунник, А. Швиркін та інші, але проблемі правового їх забезпечення в сфері охорони здоров'я приділено недостатньо уваги.

Отже, розглянемо дефініції понять: «компетенція», «компетентність», «управлінська компетентність», «правова освіта», «правова культура», «правове виховання», «правова компетентність», які є основою формування правової складової фахової підготовки менеджерів СОЗ.

Важливо відмітити, що є дуже багато ключових компетенцій, які дозволяють управлінцю виконувати свої функціональні обов'язки в різних сферах економічної діяльності, зокрема в СОЗ. Так,

на думку вітчизняних вчених М. Г. Вієвської, Л. І. Красовської [8], головними у професійній діяльності є наступні групи компетенцій: політичні і соціальні; компетенції, які пов'язані з життям у культурному середовищі; комунікативні компетенції; компетенції, що пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства.

На думку науковця І. Зимньої [15, с. 69–70], важливими для професійної діяльності є компетенції у таких сферах: самостійної пізнавальної діяльності, громадсько-суспільної діяльності, соціально-трудової діяльності, у побутовій сфері, культурної діяльності з організації власного часу. Крім того, як вважають О. П. Пайонк, Д. О. Пайонк [60, с. 90–93], менеджер має самокритично підходити до оцінювання своїх можливостей, якостей, які формують його компетентність, особливо на перших етапах його управлінської кар'єри. Варто також згадати дослідження Ю. Гиппенрейтер, А. Пузиря [48], які вважають, що менеджери в своїй професійній діяльності мають застосовувати такі якості, як: знання, навички, вміння. Їх зміст визначається сферою діяльності підприємства (установи, організації) та особистісними характеристиками.

Дослідивши генезис дефініції «компетенція», можна буде сформулювати власну уяву на відповідний зміст і головні характеристики формування правової компетентності майбутніх менеджерів СОЗ. Визначення зазначеної дефініції, базуючись на наукових працях вітчизняних і закордонних вчених, узагальнимо в таблиці 1.

Отже, наведена в таблиці 1 дефініція «компетенція» дозволяє нам зробити висновок, що менеджер охорони здоров'я має володіти сукупністю знань, навичок, особистих якостей, стилей поведінки, які дозволять йому ефективно реалізовувати управлінські функції (планування, організація, мотивація, контроль), з метою забезпечення якості надання послуг в СОЗ. Тобто, формування в процесі теоретичного та практичного навчання компетенцій, зокрема правового характеру, дозволять менеджеру ОЗ набути правової компетентності в своїй професійній діяльності. Таким чином, виникає необхідність проаналізувати та узагальнити думки вітчизняних і закордонних вчених щодо визначення дефініції «компетентність» (таблиця 2).

Таблиця 1

| Узагальнення змісту дефініції поняття «компетенція» | |
|---|---|
| Вчені | Характеристика дефініції «компетенція» |
| D. C. McClelland | Набір стилів поведінки, яка дозволяє більш ефективно виконувати роботу [79, с. 7]. |
| А. О. Ареф'єв | Вимірювані, специфічні кластери поведінки працівника, які піддаються спостереженню та оцінці [2]. |
| І. Р. Бузько О. В. Вартанова, Г. О. Надьон | Набір моделей професійної поведінки, яку працівник має використовувати в рамках своєї посади, щоб компетентно виконувати свої завдання і функції [58, с. 203]. |
| О. В. Варганова, Є. П. Скляр | Основна характеристика людини, яка може бути мотивом, рисою характеру, навичкою, уявленням про самого себе, соціальною роллю або сукупністю знань [7, с. 274–276]. |
| К. В. Клецова | Сукупність знань, навичок та особистих якостей, що дозволяє вирішувати певну задачу (чи сукупність завдань) [18, с. 144–151]. |
| Н. Бібік | Як реальні вимоги до засвоєння змісту освіти з певної освітньої галузі, якостей особистості, які необхідні для її продуктивної діяльності в певній сфері соціуму [4, с. 48–51]. |
| І. Ширшова | Сукупність тих функцій, якими володіє викладач вишу при реалізації соціально-значущих прав і обов'язків члена суспільства, соціальної групи, колективу [70, с. 129]. |
| С. Раков | Еталон досвіду дій, знань, умінь, навичок, творчості, емоційно-ціннісної діяльності, який устанавлює суспільство [50, с. 8]. |
| І. Соколова | Наслідок нової економіки й сучасного підходу до людських ресурсів, коли людині потрібно постійно адаптуватись до умов життя і праці, а також до інноваційних технологій [56]. |
| Національна рамка кваліфікацій України | а) продемонстрована здатність особи виконувати завдання та обов'язки за професійним стандартом; б) здатність і готовність використовувати знання, уміння та особистісні, соціальні, методологічні аспекти в умовах навчання або роботи, а також для професійного та особистісного розвитку; в) набуті навички та уміння працювати [36]. |

Узагальнивши сутність дефініції «компетентність» за даними досліджень вітчизняних і закордонних вчених (таблиця 2), можна сформулювати самостійне та систематизоване її визначення: «це здатність людини з урахуванням здобутих в освітніх закладах знань, умінь, навичок, ставлень і

моральних, етичних, культурних особливостей характеру та темпераменту якісно й ефективно виконувати обов'язки та здійснювати функції в конкретній професійній діяльності, зокрема – СОЗ». Погоджуємося з думкою, що в педагогіці складовими поняття «компетентність» є: аксіологічна, гуманістична, когнітивна, емпірична, акмеологічна.

Узагальнення визначення дефініції «компетентність»

| Вчені | Характеристика дефініції «компетентність» |
|--|---|
| Експерти DSC | Можливість ефективно розв'язувати поставлені суспільством, окремими його групами та окремими членами завдання [74]. |
| ЮНЕСКО | Поєднання навичок та умінь, які особистість може використовувати в різних ситуаціях і контекстах та під час опанування новими ситуаціями [77]. |
| Національна рамка кваліфікацій України | Здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [47]. |
| Закон про Вищу освіту | Динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [14]. |
| А. Андреев | Як здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних стосунках – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях [1, с. 3–12]. |
| Дж. Спектор | Спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу; набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [76]. |
| І. Зимняя | Те актуальне, що формує особистісні якості студента, які ґрунтуються на знаннях, інтелектуально та особистісно зумовлених соціально-професійною характеристикою людини [16, с. 14–20]. |
| В. Краєвський, А. Хуторський | Як поєднання відповідних знань у певній галузі, здібностей, що дають змогу обґрунтовано судити про цю сферу й активно діяти в ній [24, с. 3–10]. |
| А. Маркова | Як поєднання психолого-педагогічних якостей, що дають змогу діяти самостійно і відповідально, як володіння людиною здібностями й уміннями виконувати визначені фахові функції [31]. |
| Дж. Равен | Спеціальну здатність людини, необхідну для виконання конкретної дії в конкретній галузі, що охоплює вузькоспеціальні знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої дії [49]. |
| О. Овчарук | Як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби діяти і виконувати поставлені завдання [21, с. 9]. |
| О. Пометун | Як складну інтегровану характеристику особистості, яка має на увазі сукупність знань, умінь, навичок, ставлень, а також досвіду, що разом дає змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів [42–43]. |
| С. Шишов | Уміння мобілізувати в конкретній ситуації отримані знання та досвід, з урахуванням зовнішніх обставин; деяка загальна здатність людини, що базується на її знаннях, досвіді, цінностях і здібностях та яка не зводиться ні до конкретних знань, ні до навичок, а проявляється як можливість встановлення зв'язку між знанням та ситуацією [71, с. 20–21]. |
| Національна рамка кваліфікацій України | Здатність особи, зокрема її знання, навички та вміння належним чином виконувати роботу [36]. |
| М. Лукьянова | Поєднання відповідних знань, досвіду і здібностей, що дають змогу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній [30, с. 38]. |
| С. Степаненко | Оцінна категорія, що характеризує людину як суб'єкт професійної діяльності, її здатність успішно виконувати власні повноваження [57, с. 22–27]. |

Так, аксіологічна складова розкриває потенціал особистості [55, с. 71–73], що полягає в її інтелектуальному, моральному, творчому потенціалі, є сполучною ланкою між емпіричною та когнітивною складовими. Суть аксіологічної складової полягає в можливості творчого розвитку на базі системи цінностей: загальнолюдських, особистісних, професійних. Це сприяє просуванню людини вперед до ідеалів миру, свободи та соціальної справедливості, що для менеджерів СОЗ є надзвичайно важливим. Крім того, додатково акцентуємо свою

увагу на тому, що аксіологічна складова є ціннісним змістом поняття «компетентність».

Суть гуманістичної складової полягає в праві на індивідуальну стратегію поведінки з урахуванням індивідуальних особливостей сприйняття та рефлексії [69, с. 318–320]. Акмеологічна складова поняття «компетентність» [62, с. 155–160] полягає в шляху до самоактуалізації. У теоретичному обґрунтуванні цієї складової потрібно наголосити на тому, що самоактуалізація вимагає постійного руху вперед, а це забезпечує розвиток особистості.

Акмеологічна складова поняття забезпечує мотив до якісного перетворення особистості.

Когнітивна складова представлена знаннями, які формують основу поняття «компетентність». Знання як основа компетентності повинні охоплювати фундаментальні теоретичні знання та базові професійні вміння. На думку Т. Б. Хлевицької, О. Ю. Гусєвої [67], когнітивна компетентність є важливим фактором стратегічного управління підприємством, що може нами розглядатись як вагомий чинник підвищення управління СОЗ.

Емпірична складова поняття «компетентність» представлена життєвим досвідом та досвідом професійної діяльності [29]. Важливим з боку вивчення поняття «компетентність» є також досвід почуттів, життєвих уроків, з подій тощо. Життєвий та професійний досвід нерозривно пов'язані та складають

систему чинників, що визначають рівень професійної діяльності, стратегію поведінки. Тому досвід як складова поняття компетентності має комплексний характер, який визначається поєднанням емпіричних і теоретичних, емоційних і раціональних складових особистісного досвіду людини [19].

Наступною дефініцією згідно предмету нашої роботи в межах її теми – формування правової компетентності майбутніх менеджерів СОЗ, є «управлінська компетентність», яку в своїх наукових працях досліджували вітчизняні і закордонні вчені, що відображено в працях зокрема Т. Бірюкової, Г. Єльнікової, Б. Жиганова, І. Іщенко, І. Карнауха, І. Коробейнікової, Т. Мацевка, В. Танаєва, В. Топоровського, В. Фефелової, В. Шалаєвої та багатьох інших. Узагальнення визначення дефініції «управлінська компетентність» наведені в таблиці 3.

Таблиця 3

Узагальнення визначення дефініції «управлінська компетентність»

| Вчені | Характеристика дефініції «управлінська компетентність» |
|-----------------------------|--|
| В. Топоровський | Складається з базової складової професійної діяльності керівника та інноваційної складової як основи управління процесами розвитку педагогічного колективу й організації інноваційної роботи [64]. |
| Т. Бірюкова | Складають знання форм та методів управління [5]. |
| В. Фефелова | Готовність і здатність «ефективно проектувати і здійснювати управлінську діяльність з використанням знань, умінь і навичок, а також мотивації та особистісних якостей необхідних для успішного управління...» [66]. |
| І. Коробейнікова | Взаємозв'язок цільового, змістовного, процесуального та оцінно-результативного компонентів [22]. |
| І. Іщенко та В. Шалаєва | Знання форм та методів управління школою; принципів управління; оперативно-технологічних функцій управління (спосіб оптимізації управління); особливостей управління школою в режимі розвитку; основ інформатики та комп'ютеризації процесу управління школою; змісту мотиваційного програмно-цільового управління діяльністю школи; економіки освіти, основ маркетингу [17, с. 21]. |
| В. М. Танаєв, І. І. Карнаух | Професійна діяльність менеджера, яка представляє собою сполучення експертної оцінки і самооцінки загального рівня розвитку психотипу, освіти, досвіду управлінської роботи тощо» [61, с. 213]. |
| Т. М. Мацевко | Прояв, якість і рівень засвоєння майбутнім фахівцем «компетенції управлінської діяльності» на оперативно-тактичному рівні, яка визначається «вимогами до керівника, обсягом його управлінських функцій, умовами управлінської діяльності, уявленнями про ефективність цієї діяльності, що сформовані у професійному середовищі [33]. |
| Б. Жиганов | Знання комплексних взаємозв'язків, цілей і результатів діяльності закладу, норм і правил управлінської діяльності, володіння технологією організації взаємодії» [13] (з позиції функціональної грамотності). |
| А. А. Грушева | Це: спрямованість діяльності керівника на об'єкт управління з урахуванням його специфіки і характеру розвитку в соціально-освітньому середовищі; знання форм та методів управління; відображення готовності і здатності ефективно проектувати і здійснювати управлінську діяльність з використанням знань, умінь і навичок, а також мотивації та особистісних якостей необхідних для успішного управління тощо [11]. |

В наведеній вище таблиці 3 наведені характеристика, сутність, структура та зміст дефініції «управлінська компетентність», яка є складовою професійної компетентності та займає основне місце в системі фахової підготовки менеджерів. Управлінська компетентність формується поступово та є частиною професійної компетентності. Важливість зазначеної компетентності полягає в необхідності ефективного використання всіх видів

економічних ресурсів країни. Саме освіта, як важлива складова економічної діяльності забезпечує формування професійної компетентності у всіх галузях економічної діяльності, зокрема СОЗ. Тому управлінська компетентність наразі набула надзвичайно важливого значення.

Здобуваючи поступово систему фахових знань, відпрацьовуючи вміння, менеджери форму-

ють управлінську компетентність, яка здатна забезпечити ефективне виконання ними їх фахових функцій (планування, організація, мотивація, контроль). Крім того, під час здобуття управлінської компетентності менеджерів в процесі освітньої підготовки забезпечується взаємодія всіх необхідних компонент (когнітивний, діяльнісний, соціальний, особистісний), які дають можливість підготувати якісного управлінця, зокрема для СОЗ України.

Зокрема, в межах дослідження потрібно також зауважити, що реформування СОЗ вимагає реалізації таких заходів з її вдосконалення: визначення організаційно-правових форм функціонування лікарень; правового статусу лікарів та пацієнтів; адекватно оцінювати правову поведінку всіх учасників СОЗ, відповідно до нормативно-правових норм, етики, моралі тощо; організаційно-правових основ

функціонування закладів ОЗ; знань медичного права та правових аспектів законодавчої та нормативно-правової бази всіх аспектів медичної діяльності; формування високого рівня правового виховання та свідомості серед медичних кадрів; інтерпретування текстів правових джерел, оперування поняттями з різних галузей права, проведення аналізу динамічних змін законодавства України, здійснення пошуку правової інформації (у тому числі й в комп'ютерних правових системах); адаптації вітчизняного законодавства до правових норм ЄС.

Важливо відмітити, що правова компетентність не може бути сформована без забезпечення високого рівня «правової освіти», «виховання» та «правової культури». Результати досліджень дефініцій цих понять зведені в таблиці 4–6.

Таблиця 4

Узагальнення основних складових, що відображають дефініції поняття «правова освіта»

| Джерело | Характеристика дефініції «правова освіта» |
|---|---|
| Про Програму правової освіти населення України | Це необхідний елемент поваги до Законів України та прав людини [44]. |
| О. Батанов | Один з головних елементів формування правової культури правової свідомості населення. Є складовою системи освіти в цілому. Органічно пов'язана з правовим вихованням. Становить комплекс державних та інших заходів, спрямованих на досягнення мети правової освіти [3]. |
| Указ Президента України «Про Національну програму правової освіти населення» | Здійснення комплексу заходів виховного, навчального та інформаційного характеру, спрямованих на створення належних умов для набуття громадянами обсягу правових знань та навичок у їх застосуванні, необхідних для реалізації громадянами своїх прав і свобод, а також виконання покладених на них обов'язків. Правова освіта є складовою частиною системи освіти і має на меті формування високого рівня правової культури та правосвідомості особи, її ціннісних орієнтирів та активної позиції як члена громадянського суспільства [65]. |
| О. Скакун | Цілеспрямований процес правового навчання в системі освіти юридичного (професійно-правового) і неюридичного профілю, що полягає у передаванні, нагромадженні і засвоєнні знань, умінь і навичок правового характеру (школі, коледжі, інституті) [53]. |
| С. Гусарєв, О. Тихомиров | Це структурний компонент освіти в Україні, процес набуття правових знань, навичок та вмінь, формування поваги до права, закону, прав та свобод людини, відповідних правових орієнтацій та оцінок, правових поведінкових установок та мотивів правомірної поведінки тощо [12]. |
| Т. Почтарь | Спосіб зовнішнього вираження та організації передачі теоретичного правового матеріалу об'єкту виховання [45]. |
| В. Скрипнюк | Один з головних елементів формування системи духовних і матеріальних цінностей у сфері функціонування права та правової свідомості населення. П. о. є складовою системи освіти в цілому і становить комплекс державних та інших заходів, спрямованих на досягнення її мети [54]. |
| О. Орлова | Безпосереднє джерело правового мислення, виконує функцію акумуляції юридичного досвіду, науково-теоретичних досягнень правового мислення та передачі їх прийдешнім поколінням [39]. |

Узагальнення основних складових, що відображають дефініції поняття «правове виховання»

| Джерело | Характеристика дефініції «правове виховання» |
|-----------------|--|
| Т. Коляда | Це постійний вплив на людину з метою формування у неї правової культури та активної правомірної поведінки. Основна мета правового виховання – надати людині необхідні юридичні знання і навчити її поважати закони та дотримуватися їх, тобто сформувати достатньо високий рівень правової культури, здатний значно знизити кількість правопорушень [20]. |
| М. Подберезький | Це процес формування свідомості й поведінки особи на основі спільності прав і обов’язків, що ґрунтуються на законах, прийнятих суспільством [41]. |
| М. Городиський | Правове виховання є не окремою частиною цілеспрямованого, спеціально організованого впливу на вихованців, а інтегрованим складником усього навчально-виховного процесу, який за своєю суттю має глибоке культурологічне походження [10]. |
| Ю. Сурмяк | Цілеспрямована, послідовна, систематична діяльність органів освіти, правоохоронних органів, інших державних органів, громадських і правозахисних організацій, органів місцевого самоврядування, окремих громадян з надання послуг у роз’ясненні й інформуванні положень права і законодавства, юридичного консультування з метою формування в юнаків та дівчат системи правових знань, правових переконань і настанов, правового мислення, умінь і навичок правовими засобами самостійно захищати свої права, правових почуттів (поваги до права і закону, до соціальних цінностей, які охороняються правом, законності тощо), що забезпечують стабільність правомірної поведінки і соціально-правову активність особи [59]. |
| В. Копейчикова | Правове виховання розглядає у широкому та вузькому розумінні. У широкому розумінні – це вплив усіх правових факторів суспільного життя, в тому числі й правової системи, на формування в індивідів і колективів людей певних правових якостей, що відповідають досягнутому в суспільстві рівню правової свідомості та правової культури. У вузькому розумінні це – цілеспрямований, повсякденний, систематичний вплив юридичної теорії та практики на свідомість людей із метою виховання в них відповідного рівня правової свідомості, культури та зразкової правомірної поведінки [46]. |
| І. Криштак | Це самостійний напрям теорії виховання, до складу якого належать: суб’єкти та об’єкти виховного впливу, мета, завдання, напрями та принципи організації зазначеного виховання [26]. |
| І. Романова | Правове виховання у вищих педагогічних навчальних закладах – це процес цілеспрямованого впливу на студентів з боку викладачів, метою якого є формування високого рівня правової свідомості й активної правомірної поведінки молоді [51]. |
| Л. Мацук | Це специфічний чинник освітнього процесу, який реалізується педагогом шляхом цілеспрямованого впливу на вихованців із застосуванням аналізу, прогнозування, планування, організації, контролю та оцінки їх поведінки з метою досягнення належного рівня соціально значущих рис особистості [34]. |

Узагальнення основних складових, що відображають дефініції поняття «правова культура»

| Джерело | Характеристика дефініції «правова культура» |
|---------------|--|
| В. Бабаєв | Це обумовлений усім соціальним, духовним, політичним й економічним устроєм якісний стан правового життя суспільства, що виражається в досягнутому рівні розвитку правової діяльності, юридичних актів, правосвідомості та в цілому в рівні правового розвитку суб'єкта (людини, різних груп, всього населення), а також ступені гарантованості державою та громадянським суспільством свобод і прав людини [63]. |
| В. Котюк | Це система правових цінностей, що відповідають рівню досягнутого суспільством правового прогресу і відбивають у правовій формі стан свободи особи, рівень її правової активності, інші найважливіші соціальні цінності [23]. |
| В. Сальникова | Це багатогарне явище: спосіб прояву та існування особи, ступінь і характер її правового розвитку, рівень і глибина пізнання правових явищ, той фокус, в якому висвітлюються майже всі питання суспільного розвитку сучасної цивілізації [52]. |
| М. Кравчук | Це глибоке знання і розуміння права та свідоме виконання його вимог [25]. |
| В. Одарій | Правова культура професійної діяльності педагога є системою свобод, вимог і обмежень, якими він усвідомлено керується, встановлюючи відносини зі своїми вихованцями; це підґрунтя його професійної діяльності, що складається з визнання і врахування прав і свобод кожної дитини, учня як людини і майбутнього громадянина [38]. |

Враховуючи визначення наведених в таблицях 4–6 дефініцій «правова освіта», «правове виховання», «правова культура» можна стверджувати, що всі вони націлені на формування світогляду людини щодо дотримання Законів України, нормативно-правових актів, міжнародних правових норм, визначення цінностей (справедливість, чесність, порядність, гідність, дотримання прав і свобод людини тощо), що в цілому дозволяє сформувати «правову компетентність».

Наведені вище аспекти формування правової компетентності, зокрема менеджерів СОЗ, актуалізують досліджувану нами проблематику. Адже в сучасних трансформаційних умовах розвитку економіки України, реформування закладів ОЗ, інтеграції України до ЄС «правова складова управлінської компетентності» розглядається як передумова розбудови правової України, захист лікарів і пацієнтів, умова соціально-економічного розвитку, підвищення рівня конкурентоспроможності України тощо.

З іншої сторони, низька правова складова управлінської компетентності може призвести до зниження ефективності функціонування закладів ОЗ, падіння довіри пацієнтів до СОЗ в цілому та падіння конкурентоспроможності вітчизняної медицини в світі. Відповідно, системний підхід застосовано в роботах Л. Кувандикової [27], А. Молчанової [35], Н. Нурияхметової [37].

Отже, узагальнивши зміст поняття «правова компетентність» на основі досліджень вітчизняних

і закордонних вчених, з урахуванням різних галузевих особливостей, в таблиці 7, пропонуємо власне визначення правової компетентності, зокрема в СОЗ. Під яким розуміється: «сукупність правових компетенцій, особистісних характеристик і якостей, етичних норм, які формуються в межах здобуття професійної компетентності менеджера, що створює можливості для ефективного виконання своїх функціональних обов'язків у межах дотримання норм вітчизняного та міжнародного законодавства та їх реалізації при ефективному управлінні всіма ресурсами установ (організацій) СОЗ».

Таким чином, узагальнивши та систематизувавши дефініції нашого дослідження, зокрема: «компетентність», «компетентність», «управлінська компетентність», «правова освіта», «правове виховання», «правова культура», «правова компетентність», на рисунку 1 нами відображено сутність дефініції «правова компетентність майбутніх менеджерів СОЗ» та модель її формування.

Висновок. Формування правової компетентності майбутніх менеджерів СОЗ передбачає ґрунтовне вивчення правових дисциплін, що регулюють всі аспекти реалізації управлінських функцій менеджменту (планування, організація, мотивація, контроль), за умови формування правової культури, що передбачає актуалізацію правового виховання та раціоналізацію правової освіти. Комплексне поєднання цих умов, на нашу думку, дозволить сформувати правову компетентності майбутніх менеджерів СОЗ.

Узагальнення визначення дефініції «правова компетентність»

| Вчені | Характеристика дефініції «правова компетентність» |
|---|---|
| Т. Парсонс | Джерело легітимації соціального управління, через існування різниці виконавських і управлінських ролей [40, с. 464–476]. |
| П. Друкер Т. Стюарт | Досягається за допомогою використання правового знання як методології для отримання конкретних результатів, координацією діяльності високоспеціалізованої компетентності [81]. |
| П. Бурдє | Розглядає залежність правової компетентності від перерозподілу правових ресурсів, які визначають ієрархію рівнів соціального управління [6, с. 111–112]. |
| Шанталь Курильський (Chantal Kourilsky) | Вивчає феномен правової соціалізації. Він впевнений, що закон повинен розглядатися в якості фундаментальної частини культури суб'єкта. Ця культура представлена загальними знаннями, наявністю загальних соціальних уявлень щодо законів і інститутів, відносин між державою і громадянами, їх формування в курсі національної історії і загальних цінностей [78]. |
| Алек Бушанан (Alec Buchanan) | Вивчає правову компетентність в медицині з позицій правової обізнаності лікарів та пацієнтів [73]. |
| Джап Хейдж (Jaap Hage) | Є внутрішнім юридичним поняттям, а це означає, що це поняття використовується в правових нормах [75]. |
| Авром Шерр (Avrom Sherr) | Одна з цілей юридичної освіти [80]. |
| Н. Юрасюк | Являє собою інтегральну професійно-особистісну характеристику, високий рівень оволодіння компетенцією в області трудового права, а також комунікативні здібності та особистісні якості менеджера, що забезпечують нормативно-правове врегулювання важких ситуацій в управлінні персоналом підприємства [72]. |
| Л. Гончарова | «Сукупність здібностей і особистісно-вольових установок, що визначають для людини можливість і прагнення співвідносити свою соціальну поведінку з правом та іншими, чинними в суспільстві, нормами» [9]. |
| О. Махрова | Інтегральна властивість особистості, заснована на правових цінностях суспільства, яка демонструє високий рівень правових знань, умінь і навичок, що реалізується за допомогою ціннісного ставлення до ефективного здійснення різних видів діяльності і використання Інтернет ресурсів для вирішення правових задач, що виникають в реальних ситуаціях повсякденного життя і професійній діяльності (з урахування інформаційної складової) [32]. |
| С. Кузнєцов | Сукупністю соціально-правових знань, умінь і ціннісно-мотиваційного ставлення до соціально значущої діяльності, що дозволяють фахівцеві з фізичної культури і спорту проектувати і реалізовувати професійну діяльність, спрямовану на фізичний розвиток і вдосконалення особистості на принципах гуманізму, свободи і демократії в рамках правового поля (з урахуванням соціальної складової) [28]. |
| О. Черемсіна | Здатність до правомірної поведінки [68]. |



Рисунок 1. Модель формування правової компетентності майбутніх фахівців СОЗ в Україні

Список літератури

1. Андреев А. Знания или компетенции? / А. Андреев // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 3–12.
2. Арефьев А.О. Управление компетенцией и ротация человеческих ресурсов проектно-ориентированного предприятия [Электронный ресурс] / А.О. Арефьев, А.Д. Баженов. – Режим доступа: http://www.iteam.ru/publications/project/section_39/article_2499.
3. Батанов О.В. / Юридична енциклопедія: В 6 т. / Редкол: Ю.С. Шемшученко (голова редкол.) та ін. – К.: «Укр. енцикл.», 1998.
4. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : (бібліотека з освітньої політики): колективна монографія / авт. кол.: Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина та ін.; під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К. І. С., 2004. – С. 47–52.
5. Бірюкова Т.Ф. Болонський імператив підготовки майбутніх менеджерів: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: спец. 09.00.10 / Т.Ф. Бірюкова. – К., 2006. – 18 с.
6. Бурдые П. Социология политики / П. Бурдые. – Москва, 1993. – С. 111–112.
7. Вартанова О.В. Компетенція персоналу: теоретичне визначення та складові / О.В. Вартанова, Є.П. Скляр // Актуальні питання теорії і практики менеджменту: матеріали першої Всеукр. наук.-практ. конф. студентів і молодих вчених (Луганськ, 17-19 березня 2010 р.). – Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2010. – С.274–276.
8. Вієвська М.Г. Стратегія формування управлінських компетенцій та методичні умови її реалізації [Електронний ресурс] / М.Г. Вієвська, Л.І. Красовська // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5(13). – URL:<http://www.ime.edu-ua.net/em.htm>.
9. Гончарова Л.М. Формирование правовой компетентности будущих специалистов // Филосо-

фия образовательного учреждения в условиях реализации ФГОС нового поколения: м-лы регион. науч.-практ. конф. 08.12.2012 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://fostu.ucoz.ru/publ/filosophija_obrazovatel'nogo_uchrezhdenija/problemy_realizacii_fgos_tretego_pokolenija/formirovanie_pravovoj_kompetentnosti_budushhih_specialistov/18-1-0-129.

10. Городиский М.І. Правова освіта майбутнього вчителя / М.І. Городиский ; ред. М.К. Подберезський; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х.: Легас, 2001. – 128 с.

11. Грушева А.А. Формування управлінської компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки: теорія і практика / А.А. Грушева. – Ірпінь: Видавництво Національного університету ДПС України, 2015. – 202 с.

12. Гусарев С.Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності): навч. посіб / С.Д. Гусарев, О.Д. Тихомиров. – К.: Знання, 2005. – 655 с.

13. Жиганов Б.А. О роли социальной компетентности личности в повышении эффективности управленческих кадров в сфере образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Б.А. Жиганов. – М., 2007. – 26 с.

14. Закон України «Про Вищу освіту [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради № 76-VIII від 28.12.2014. — URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

15. Зимняя И.А. Компетентностный подход в современном образовании / В.С. Аванесов, С.С. Ветохин, В.М. Жданович и др. // Высшая школа: проблемы и перспективы. – Мн.: РИВШ, 2005. – С.69–70.

16. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–20.

17. Іщенко І.А. Складові управлінської компетентності керівників навчальних закладів / І.А. Іщенко, В.В. Шалаєва // Управління школою. – 2008. – № 29. – С. 19–23.

18. Клецова К.В. Формування компетенцій персоналу як основа забезпечення його конкурентоспроможності на ринку праці / К.В. Клецова // Вісник Східноукраїнського нац. ун-ту імені Володимира Даля. – 2010. – №1(143). – Ч. I. – С. 144–151.
19. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія / О.М. Кокун. – К.: ДП «Інформ.–аналіт. Агенство», 2012. – 200 с.
20. Коляда Т.А. Правове виховання студентської молоді як пріоритетний напрям виховної роботи у вищому навчальному закладі / Т.А. Коляда // Сучасні аспекти виховання студентської молоді 2013 [Електронний ресурс]. – URL: <https://eprints.kname.edu.ua/30714/1/63.pdf>.
21. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
22. Коробейникова И.А. Формирование управленческой компетентности студентов в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ирина Анатольевна Коробейникова. – Ишим, 2010. – 218 с.
23. Котюк В.О. Загальна теорія держави і права: навч. посіб. / В.О. Котюк – К.: Атіка, 2005. – 592 с.
24. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ) / В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.
25. Кравчук М.В. Теорія держави і права. Проблеми теорії держави і права: навч. посібник. – 3-тє вид., змін. й доп. – Тернопіль: Карт-бланш, 2002. – 247 с.
26. Криштак І.В. Організація правового виховання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів України (друга половина ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інна Володимирівна Криштак. – Харків, 2008. – 296 с.
27. Кувандыкова Л.З. Проблемные ситуации как фактор развития правовой компетентности будущего бакалавра педагогики: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.З. Кувандыкова. – Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2012. – 230 с.
28. Кузнецов С.А. Формирование социально-правовой компетентности у будущих специалистов по физической культуре и спорту: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.А. Кузнецов. – Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева. – Чебоксары, 2011. – 160 с.
29. Лазуренко О.О. Аналіз психологічних особливостей та структурних компонентів емоційної компетентності майбутнього лікаря [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/326528635>.
30. Лукьянова М.М. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М.М. Лукьянова. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – 144 с.
31. Маркова А.К. Психология профессионализма / Маркова А.К. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
32. Махрова Е.И. Формирование информационно-правовой компетентности студентов университета средствами интернет-ресурсов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.И. Махрова. – ФГБОУ ВПО Башкирский гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы. – Уфа, 2014. – 179 с.
33. Мацевко Т.М. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю: дис. канд. психол. наук: 19.00.09 / Тарас Михайлович Мацевко. – К., 2007. – 225 с.
34. Мацук Л.О. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до правового виховання молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.О. Мацук; Терноп. держ. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 23 с.
35. Молчанова А.В. Формирование профессионально-правовой компетентности социального педагога в вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Молчанова. – Рос. гос. социал. ин-т. – Москва, 2008. – 219 с.
36. Національна рамка кваліфікацій України [Електронний ресурс]. – URL: http://www.lir.lg.ua/Post_KMU.rtf.
37. Нуриахметова Н.Р. Формирование нормативно-правовой компетентности педагогов как условие кадровой поддержки модернизации современной школы: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Р. Нуриахметова. – Том. гос. пед. ун-т. – Томск, 2012. – 170 с.
38. Одарій В.В. Підготовка майбутніх педагогів до правового забезпечення професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04: Теорія і методика професійної освіти / В.В. Одарій; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 20 с.
39. Орлова О.О. Правова освіта як системотвірний фактор правового мислення / О.О. Орлова // Право і суспільство. – 2013. – № 1. – С. 7–11.
40. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль. – М., 1996. – С. 462–478.
41. Подберезький М.К. Проблеми формування національної правової культури / М.К. Подберезький і др.; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х.: ТОВ «ЕДЕНА», 2003. – 168 с.
42. Пометун О.І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О.І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
43. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О.І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–24.
44. Постанова Кабінету Міністрів України «Про Програму правової освіти населення України» № 366 від 29.05. 1995 р. [Електронний ресурс]. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-95-%D0%BF>.

45. Почтарь Т.М. Правовое воспитание в педагогических вузах: вопросы методологии и методики: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01 / Т.М. Почтарь. – М., 2001. – 207 с.
46. Правознавство: навч. посіб. / за заг ред. В.В. Копейчикова. – К.: Юрінком Інтер, 2000. – 640с.
47. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс]: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
48. Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузиря. – М.: Просвещение, 1992. – 152 с.
49. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М.: «Когито Центр», 2002. – 396 с.
50. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: монографія / С.А. Раков. – Х.: Факт, 2005. – 360 с.
51. Романова І.А. Формування правової свідомості майбутніх учителів у процесі навчальної діяльності: автореф. дис. на здобуття ступеня кандидата пед. наук: спец 13.00.04 – Теорія та методика професійної освіти / І.А. Романова. – Х., 2001. – 20 с.
52. Сальникова В.П. Социалистическая правовая культура (методологические проблемы) / В.П. Сальникова. – Саратов, 1989. – 143 с.
53. Скакун О.Ф. Теорія держави і права: підручник / О.Ф. Скакун; пер. з рос. – Харків: Консум, 2001. – 656 с.
54. Скрипнюк В.О. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України / В.О. Скрипнюк; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
55. Смагина Т.М. Конструювання предметних компетентностей суспільствознавчих навчальних предметів у шкільному навчанні / Т.М. Смагина [Електронний ресурс]. – URL: http://eprints.zu.edu.ua/4658/1/vip_54_16.pdf.
56. Соколова І.П. Професійна компетентність вчителя: проблема структур та змісту / І.П. Соколова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал. – 2004. – № 1. – С. 8–19.
57. Степаненко С.В. Формування професійних компетенцій у студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / С.В. Степаненко // Теоретичні та практичні підходи до впровадження нового покоління освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки фахівців: шляхи розвитку: збірник матеріалів науково-методичної конференції, 6–8 лютого 2007 р. – К., 2007. – Ч. 1. – С. 20–28.
58. Стратегічне управління персоналом підприємства в умовах сучасного розвитку ринку праці: монографія / І.Р. Бузько, О.В. Варганова, Г.О. Надьон та ін. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2009. – 304 с.
59. Сурмяк Ю.Р. Взаємодія вищих професійних училищ та органів внутрішніх справ у правовому вихованні учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – Теорія і методика виховання / Ю.Р. Сурмяк. – Дрогобич, 2009. – 24 с.
60. Сучасні інформаційні технології в управлінській праці менеджера / О.П. Пайонк, Д.О. Пайонк // Мат. International scientific-practical conference “Actual problems of ICT specialists’ training (16-18 may, 2013). – Хмельницький, 2013. – С.89-93.
61. Танаев В.М. Практическая психология управления / В.М. Танаев, И.И. Карнаух. – М.: Аст-пресс книга, 2004. – 304 с.
62. Таран О.В. Акмеологическая компетентность как составляющая профессионализма педагога [Електронний ресурс] / О.В. Таран // Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки: матер. III щорічної Всеукр. наук.-практ. конф., 18 квіт. 2013 р. – С. 153–161. – URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1924/>.
63. Теория государства и права / под ред. В.К. Бабаева. – М.: Юрист, 2003. – 592 с.
64. Топоровский В.П. Интегративный подход к формированию управленческой компетентности компетентности директора развивающейся школы: дис. ... доктора пед. наук 13.00.01 / Виталий Петрович Топоровский. – СПб, 2002. – 331 с.
65. Указ Президента України від 18.10.2001 р. «Про Національну програму правової освіти населення». [Електронний ресурс]. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/992/2001>.
66. Фефелова В.Н. Формирование управленческой компетентности специалиста по рекреации и туризму: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Вера Николаевна Фефелова. – М., 2010. – 187 с.
67. Хлевицька Т.Б. Когнітивна компетентність: зміст та особливості формування / Т.Б. Хлевицька, О.Ю. Гусева // Ефективна економіка. – 2019. – № 4. [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6988>. DOI: 10.32702/2307-2105-2019.4.37.
68. Черемисина А.А. Формирование правовой компетентности старших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Черемисина. – Оренбург, 2000. – 164 с.
69. Шанскова Т.І. Гуманістична спрямованість особистості як складова професійної компетентності керівника закладу соціальної сфери / Т.І. Шанскова // 36. матер. Міжнар. науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXIV Каришинські читання). – 2017. – С. 317–320. [Електронний ресурс]. – URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25887/>.
70. Ширшова И.А. Развитие управленческой компетентности будущих учителей в комплексе дисциплин психолого-педагогической подготовки / И.А. Ширшова // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. – 2013. – Том 26 (65). – № 2. – С. 125–139.
71. Шишов С. Компетентностный подход в образовании: международный аспект / С. Шишов // Відкритий урок. – 2004. – № 17–18.

72. Юрасюк Н.В. Формирование правовой компетентности будущего менеджера на основе ситуационного подхода: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.В. Юрасюк. – Рос. гос. ун-т им. Иммануила Канта. Калининград, 2009. – 196 с.
73. Buchanan A. Mental Capacity, Legal Competence and Consent to Treatment / A. Buchanan // Journal of the royal society of medicine. – Sept., 2004. – Vol. 97.
74. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oecd-deseco-strategy-paper-deedsaedc-ericd20029.pdf/>
75. Hage J. Powers and competences / J. Hage. [Електронний ресурс]. – URL: https://www.academia.edu/20694868/POWERS_AND_COMPETENCES?auto=do.
76. Hall Stuart. Cultural Studies and the Centre some problematic and problems / Stuart Hall // Culture. Media, Languages. – № 2. – Centre for contemporary cultural studies. – 1980. – 298 p. [Electronic resource]. – URL: <https://www.amherst.edu/media/view/91999/original/Hall>.
77. Key competences for lifelong learning // European Commission Directorate-General for Education and Culture. Implementation of «Education and training 2010» Work programme. Working group B «Key Competences» [Електронний ресурс] / A European reference framework. – 2004, November. – P. 3. – URL: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>.
78. Kourilsky Augeven C. Legal Socialisation: From Compliance to Familiarisation through Permeation / Augeven C. Kourilsky // European journal of legal studies. – April, 2007. – Issue 1.
79. McClelland D.C. Testing for competence rather than for intelligence / D.C. McClelland // American Psychologist. – 1973. – № 28. – P.1–14.
80. Sherr A. Legal Education, Legal Competence and Little Bo Peep / A. Sherr [Електронний ресурс]. – URL: http://sas-space.sas.ac.uk/246/1/AS_woolf_inaugural.pdf.
81. Stewart T.A. Intellectual Capital. The New Wealth of Organizations / T.A. Stewart. – N.Y.-L.: Doubleday / Currency. – 1997. – 277 p.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ (ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА)

Собчук А.А.

*Асистент та аспірант
кафедри початкової та дошкільної освіти
факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка*

PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO WORK IN AN INCLUSION CONDITIONS BY DISTANCE EDUCATION (THE EXPERIENCE OF REPUBLIC OF POLAND)

Sobchuk A.

*Assistant and PhD student
at the Department of Primary and Preschool Education
Faculty of Pedagogical Education
Ivan Franko National University of Lviv*

Анотація

Автор аналізує досвід Республіки Польща з упровадження дистанційної освіти в професійну підготовку вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії. З цією метою у статті охарактеризовано сучасну державну політику Польщі в контексті її євроінтеграційних прагнень, проаналізовано законодавчу й нормативно-правову базу, на основі якої відбувається створення системи дистанційної освіти в країні, а також визначено труднощі (методологічно-технологічні й кадрові), пов'язані з упровадженням дистанційної освіти в практику роботи польських закладів вищої освіти. Також проаналізовано різновиди дистанційного навчання (e-learning, m-learning, b-learning), визначено особливості їх застосування в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії.

Автор досліджує змістові і процесуальні аспекти курсів інклюзивного спрямування, які опановують майбутні учителі початкової школи в процесі професійної підготовки в польських закладах вищої освіти, обґрунтовує доцільність упровадження «змішаного навчання» (blended-learning) у контексті інклюзивно орієнтованих дисциплін як засобу підвищення ефективності освітнього процесу, стимулювання самостійної роботи студентів, формування в них системи практичних умінь і навичок. Дослідниця доводить, що «змішане навчання» дає змогу поєднати традиційні форми й методи організації освітнього процесу з інноваційними інформаційно-комунікаційними технологіями. У статті проаналізовано особливості впровадження елементів дистанційної освіти в контексті системи підвищення кваліфікації працівників освіти, зокрема, описано досвід роботи «Польського віртуального університету», а також сайтів та онлайн курсів,

що діють на базі державних і громадських установ. Автор пропонує опис онлайн-ресурсів державних закладів, які займаються підвищенням кваліфікації педагогічних працівників і функціонують на трьох рівнях: державному, регіональному й локальному.

Abstract

The author analyzes the experience of the Republic of Poland in the introduction of distance education into the vocational training of primary school teachers to work in the conditions of inclusion. For this purpose the article describes the current state policy of Poland in the context of its European integration aspirations, analyzes the legislative and regulatory framework on the basis of which the system of distance education in the country is created, and identifies the difficulties (methodological, technological and human resources). with the introduction of distance education into the practice of Polish higher education institutions. The varieties of distance learning (e-learning, m-learning, b-learning) are also analyzed, the peculiarities of their use in the professional training of future primary school teachers to work in the conditions of inclusion are determined.

The author explores the substantive and procedural aspects of inclusive orientation courses that capture future primary school teachers in vocational training in Polish higher education institutions, substantiates the feasibility of introducing blended learning in the context of inclusive education, stimulation of students' independent work, formation of a system of practical skills in them. The researcher proves that "blended learning" allows to combine traditional forms and methods of organization of educational process with innovative information and communication technologies. The article analyzes the peculiarities of introducing the elements of distance education in the context of the system of professional development of education workers, in particular, describes the experience of work of the "Polish Virtual University", as well as sites and online courses that operate on the basis of state and public institutions. The author offers a description of online resources of state institutions that are engaged in the training of pedagogical workers and operate at three levels: state, regional and local.

Ключові слова: дистанційна освіта, учителі початкових класів, професійна підготовка, заклади вищої освіти, інклюзія.

Keywords: distance education, primary school teachers, vocational training, higher education institutions, inclusion.

На сьогодні одним із перспективних напрямів професійного розвитку педагогічних кадрів є впровадження комунікаційних технологій та інформаційних ресурсів у професійну підготовку майбутніх учителів загалом і вчителів початкових класів зокрема. Це сприяє трансформації змісту, методів та форм навчання, створенню нових педагогічних технологій, а також розвитку неперервної педагогічної освіти й професії в цілому, адаптації майбутніх фахівців до нових вимог та формуванню їхньої здатності на розв'язання завдань, пов'язаних із інноваційними змінами, модернізацією та інтенсифікацією освітньої галузі на принципово нових засадах.

Саме на досягнення зазначених цілей спрямовані реформаційні процеси в державах Європейського Союзу, що було відображено в низці міжнародних документів і програм. Відтак, для підвищення рівня інформатизації освіти розроблено програму дій «Освіта та професійна підготовка 2020» (Education and Training 2020, 2013), ініціативи щодо її реалізації («Програма в галузі цифрових технологій для Європи»), а також Комплексну програму реалізації європейської стратегії інформатизації освіти, якими передбачено виведення електронних освітніх ресурсів на загальноєвропейський і світовий рівні.

Для України, яка лише почала реформування власної освітньої системи в контексті євроінтеграційних прагнень, доцільним є вивчення досвіду провідних країн світу та сусідніх держав з метою запозичення кращих ідей для модернізації власної системи професійної підготовки вчителів у закладах вищої освіти. Однією з таких держав є Республіка Польща, з якою Україну поєднують спільні кордони, історико-культурні традиції, а також

добросусідські відносини на сучасному етапі. Ця держава упродовж тривалого часу перебувала під впливом Радянського Союзу і марксистсько-ленінської ідеології, проте з 1989 р. обрала курс на європеїзацію та демократизацію і продемонструвала суттєві успіхи в реформуванні різних галузей суспільного життя.

У цілому проблеми, здобутки та перспективи розвитку як польської професійної освіти майбутніх учителів загалом, так і дистанційної освіти зокрема стали предметом дослідження таких польських вчених, як-от: М. Анджеевська (M. Andrzejewska), К. Служежскі (K. Służewski), Г. Карваш (G. Karwasz), Т. Менчиковська (T. Męczykowska), М. Руштецька (M. Rusztecka), Х. Рокіта (K. Rokita), Ф. Женьковські (F. Zeńkowski), С.Т. Мойхо (S.T. Mojcho). Серед українських дослідників до цієї проблеми звертались В. Ю. Белан, О. В. Вознюк, К. В. Котун, Н. В. Мукан, О.В. Овчарук, Т.В. Четверикова тощо. Проте зазначені науковці аналізували переважно загальні тенденції і процеси, пов'язані з впровадженням дистанційної освіти, не враховуючи особливості реалізації цієї форми навчання в контексті професійної підготовки фахівців окремих галузей, зокрема вчителів початкових класів.

Мета статті – проаналізувати особливості впровадження дистанційної освіти в професійну підготовку вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща. Зазначену мету було конкретизовано в таких **завданнях**: 1) схарактеризувати законодавчу й нормативно-правову базу впровадження дистанційної освіти в професійну підготовку майбутніх фахівців; 2) розглянути різновиди дистанційного навчання, схарактеризувати особливості їх застосування в

професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії; 3) вивчити досвід із запровадження різних видів дистанційної освіти в польських закладах вищої освіти, а також досвід роботи «Польського віртуального університету».

У Республіці Польщі, починаючи з 1999 р., розроблено низку директивних документів у сфері інформатизації освіти з урахуванням програм Європарламенту та Ради Європи. Наприклад, 2003 р. затверджено програму «e-Learning» – навчання за допомогою електронних медіа, на основі якої Рада міністрів Польщі ухвалила «Стратегію розвитку настановчого навчання до 2010» (Kupisiewicz, 1999); у цій програмі окреслено систему дій, зорієнтованих на розвиток інформаційних технологій, зокрема упровадження дистанційного навчання та створення банку модульних програм.

У 2005 р. Міністерством національної освіти, молоді і спорту було розроблено й затверджено «Концепцію впровадження дистанційного навчання в умовах польської системи освіти». У 2006 р. Європарламент ухвалив рішення про реалізацію у 2007-2013 рр. програми «Навчання впродовж усього життя». Окрім того, Польща приєдналася до загальноєвропейської ініціативи зі створення стратегічних партнерств, як-от Європейської Асоціації Університетів, у яких здійснюється дистанційне навчання (European Association of Distance Teaching Universities). Увага наукової спільноти зосереджується, насамперед, на розробленні дистанційного навчання для вчителів, на створенні онлайн-програм підвищення кваліфікації з окремих дисциплін European Schoolnet Academy, а також відкритих мереж eTwinning, SCIENTIX, Open Discovery Space тощо. У майбутньому вони мають інтегруватися в єдину платформу EPALE (Electronic Platform for Adult Learning in Europe) – Електронна Платформа для Навчання Дорослих у Європі. Важливим аспектом їхньої діяльності є розроблення й уніфікація відкритих освітніх ресурсів (Open Education Resources), які «мають стати більш помітними й доступними для всіх громадян».

На етапі розроблення системи дій з упровадження дистанційної освіти в професійну підготовку майбутніх фахівців у Республіці Польщі було задекларовано необхідність розв'язання низки завдань, які були сконцентровані довкола двох основних проблем: методологічно-технологічної (розроблення й упровадження освітніх методологій і кваліфікацій, зокрема дидактичних і технологічних; підготовка інфраструктури закладу освіти та адаптація її до «освіти на відстані»; вибір оптимальної техніки передання інформації) і кадрової (участі науковців та освітян у організації та інтенсифікації дій з інформатизації освіти; підвищення кваліфікації працівників; організація правового супроводу дистанційного навчання; здійснення відповідного контролю та оцінювання). Ці проблеми безпосередньо пов'язані із сутністю дистанційного навчання, яке, згідно з визначенням М. Куб'яка, є способом організації освітнього процесу в умовах віддаленості викладача та студента

на основі використання не лише традиційних способів спілкування, а й сучасних, інноваційних телекомунікаційних технологій, які забезпечують передавання інформації за допомогою аудіо, відео, друкованих матеріалів [6].

Варто зазначити, що в процесі наукового пошуку використано комплекс емпіричних і теоретичних методів дослідження, наприклад: вивчення статистичних даних, аналіз сайтів закладів освіти, державних і громадських установ та організацій з метою з'ясування реального стану функціонування системи дистанційної освіти в Республіці Польща; аналіз міжнародних, державних документів, наукової літератури – для визначення стану розробленості проблеми й перспектив її дослідження; аналіз навчальних програм польських закладів вищої освіти для характеристики стану викладання дисциплін інклюзивного спрямування; зіставлення – для порівняння поглядів різних учених на досліджувану проблему та визначення напрямів дослідження; індукції та дедукції, систематизації й узагальнення – для розроблення стратегії дослідження, формулювання висновків.

У польському науковому дискурсі поняття дистанційної освіти має багато визначень, серед яких: навчання на відстані (nauczanie na odległość, nauka na odległość), навчання віддалене (nauczanie lub uczenie się zdalne), віртуальна освіта (wirtualna edukacja), електронне навчання/освіта (e-edukacja, e-kształcenie), навчання через Інтернет (kształcenie przez Internet) [4]. Найбільш поширеним є термін «e-learning», проте відповідно до розподілу навчальних матеріалів між традиційними та електронними методами, а також рівня технічного прогресу, розрізняють b-learning, e-learning та m-learning.

За даними статистичних досліджень, частка b-learning у межах дистанційного навчання складає понад 41 % від його загального обсягу. Це так зване змішане навчання (blended learning чи nauczanie mieszane), яке передбачає поєднання традиційних методів спілкування студентів і викладачів у межах різних форм навчання (лекційних, семінарських, практичних або лабораторних занять), а також синхронні й асинхронні контакти на основі використання сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій (www.edulider.pl).

Проведений аналіз окремих фахових інклюзивно орієнтованих курсів профільних університетів Польщі дав підстави для висновку, що змішане навчання є досить поширеним у професійній підготовці вчителів початкових класів до роботи на засадах інклюзії. Зокрема такий вид e-learning запроваджений у процесі викладання курсів «Дослідницький проект з інклюзивної початкової освіти» (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie (www.ujd.edu.pl), Akademia Pomorska w Słupsku (www.apsl.edu.pl), Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie (www.up.krakow.pl), Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach (www.uph.edu.pl)), «Розроблення навчальних планів для дітей з особливими потребами для певного закладу освіти: дослідницький проект» (The Jan Kochanowski University in Kielce

(www.ujk.edu.pl)).

На нашу думку, застосування елементів дистанційного навчання поряд з традиційним навчанням, як вагомий напрям підвищення ефективності освітнього процесу загалом та стимулювання самостійної роботи студентів зокрема, є однією з особливостей польського досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців. Ця технологія набуває важливого значення в контексті підготовки вчителів початкових класів до роботи на засадах інклюзії, оскільки опанування інклюзивно орієнтованих дисциплін передбачає нагромадження досвіду практичної діяльності з певними категоріями населення (дітьми, їхніми батьками, іншими фахівцями), отже, «навчання на відстані» не відповідає поставленим цілям освіти.

Відтак, змішане навчання – це поєднання онлайн- та офлайн-навчання: теоретичний матеріал, який майбутній учитель початкового навчання опрацьовує онлайн (шляхом самостійного прочитання матеріалів, перегляду демонстраційних відео, відеозапису лекції викладача, участі в грі), згодом опрацьовується офлайн (тобто під час занять у закладі вищої освіти). Це сприяє поглибленню, узагальненню, систематизації знань, з'ясуванню незрозумілих аспектів питання, а також формуванню практичних навичок і вмінь.

У системі професійної освіти вчителів початкових класів до роботи на засадах інклюзії зазвичай використовують триетапний графік навчання, що передбачає чергування традиційних занять і e-learning. Наприклад:

- I етап – електронне навчання, у межах якого відбувається опрацювання основних теоретичних питань, засвоєння базових знань, які необхідні для наступного етапу;

- II етап – традиційні заняття, під час яких формуються практичні навички роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;

- III етап – електронне навчання, метою якого є закріплення, повторення та доповнення здобутих знань.

Аналіз змісту і форм навчання дисциплін з циклу професійної підготовки майбутніх учителів початкового навчання до роботи з дітьми на засадах інклюзії дав підстави для висновку, що в межах змішаного навчання увага зосереджується на самостійній роботі студентів, проте важливу роль також відіграють колективна творчість та міні-дослідження різних видів, у контексті яких також передбачені завдання для самостійного опрацювання навчального матеріалу, а за потреби – консультації викладача.

Окрім того, змішане навчання дає змогу поєднувати традиційні засоби навчання з такими новими складовими частинами освітнього процесу, як-от: чати, блоги, електронна пошта, соціальні мережі, віртуальні класи, електронні підручники, мультимедійні презентації, вебіари, відеоконференції тощо. Це сприяє індивідуалізації та диференціації освіти, підвищенню мотивації студентів до навчання, а також формуванню нового типу мислення, навичок навчання в умовах інформаційного

середовища.

E-learning є більш складною формою дистанційного навчання; це система навчання за допомогою інформаційних, електронних технологій. На сучасному етапі e-learning використовується лише для занять з позапрограмових курсів або факультативів. Указані обмеження зумовлені прагненням підвищити рівень і престиж вищої освіти в цілому. Третьою, найбільш розвинутою формою дистанційного навчання є m-learning, тобто мобільне навчання. Цим терміном позначають набір прийомів і технологій, що використовуються для навчання через мобільні пристрої. Проте поступово стираються межі між e-learning і m-learning, науковці уживають єдиний термін – e-learning.

Варто зазначити, що на сьогодні заклади вищої освіти Республіки Польща, що здійснюють підготовку вчителів початкових класів до роботи на засадах інклюзії, мають значний досвід упровадження дистанційного навчання. Особливо це стосується університетів, які є членами Європейської Асоціації Університетів. Інформатизація освіти здійснюється насамперед через центри дистанційного навчання (Centrum Edukacji Niestacjonarnej чи Centrum e-Learningu) на базі закладів вищої освіти. На жаль, такі центри діють переважно в технічних університетах, проте подібна практика поступово набуває поширення і в закладах освіти, що здійснюють підготовку вчителів, зокрема в The Jan Kochanowski University in Kielce (www.ujk.edu.pl). До переліку їхніх обов'язків входить створення та оновлення навчальних матеріалів, менеджмент і подальший розвиток інфраструктури навчального інформаційного середовища.

В. Белан доходить висновку, що на сучасному етапі упровадження дистанційного навчання є однією з основних тенденцій у професійній освіті Польщі. Він наголошує, що системи дистанційного навчання наразі досягли такого рівня підготовки фахівців, який не поступається рівню традиційних закладів вищої освіти і цілком відповідає вимогам щодо змісту, умов та якості навчання, що задекларовані в державних документах [1].

Водночас варто наголосити, що професійна підготовка вчителів загалом і вчителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими потребами на засадах інклюзії зокрема в Польщі не обмежується періодом навчання в закладах вищої освіти. Це безперервний процес, що триває до моменту виходу на пенсію і передбачає постійний пошук нових рішень і освітніх можливостей, розширення професійних компетенцій, поглиблення психолого-педагогічних знань [5].

На сучасному етапі в Польщі існує багато форм професійного удосконалення вчителів, деякі з них пов'язані з дистанційним навчанням, наприклад, участь у онлайн семінарах і тренінгах, перегляд публікацій колег на Інтернет-форумах, ознайомлення з документацією закладів освіти, обмін інформацією і досвідом з іншими фахівцями в онлайн-режимі через блоги й чати. На сьогодні чи-

мало тренінгів для вчителів запропоновано в контексті проектів ЄС, які фінансуються за рахунок Європейського соціального фонду.

У цілому післядипломна освіта вчителів у Польщі здійснюється на базі як державних, так і недержавних закладів, деякі з них мають власні сайти чи інші інтернет-ресурси. Зокрема державні заклади вдосконалення вчителів функціонують у Польщі на трьох рівнях [2]:

1. Центральному – під керівництвом міністра в справах навчання й виховання, міністра в справах культури та національної спадщини тощо. Зокрема діє загальнонаціональний проєкт «Супровід дітей до кращого розуміння прав людини» під егідою Міністерства національної освіти, на його онлайн-платформі (<http://www.ore.edu.pl/>) розміщена велика кількість навчальних матеріалів для вчителів, що працюють з дітьми з особливими потребами. Насамперед, тут оприлюднена інформація про наукові та освітні заходи за окремими напрямками, серед яких є початкове навчання і спеціальна освіта. Окрема вкладка присвячена навчанню та вихованню дітей з особливими потребами, проблемам інклюзивної освіти.

2. Регіональному – під керівництвом самоврядування воєводства та кураторів освіти. Наприклад, одним із таких закладів є Мазовецький центр удосконалення вчителів, на сайті якого (<http://www.msdcn.edu.pl>) представлено актуальні матеріали з різних наукових сфер, анонси освітніх і наукових заходів і звіти про їх проведення в межах Мазовецького воєводства. Окрім того, у рубриці e-learning (на базі платформи moodle) розміщено онлайн-курси, які стануть у нагоді вчителям різних спеціальностей.

3. Локальному – під егідою гміни й повітових органів самоврядування.

Варто зазначити, що за підвищення рівня освіти педагогічних кадрів і їхньої кваліфікації відповідальними залишаються університети і вищі школи (Kupisiewicz, 1999). Зокрема важливу роль відіграє Польський віртуальний університет (Polski Uniwersytet Wirtualny (www.puw.pl/pl/kursy)), який був заснований у 2002 р. і на сьогодні є одним із лідерів з-поміж подібних закладів Центрально-Східної Європи. Серед масових відкритих онлайн-курсів, які статуть у нагоді учителям початкового навчання, на особливу увагу заслуговують «Педагогіка й освіта», «Методика навчання», «Психологія і суспільні науки».

Студенти онлайн-курсів Польського віртуального університету отримують знання під керівництвом вчителя, при цьому працюючи у групах і виконуючи індивідуальні та групові завдання. Вони беруть участь у різних дискусіях, спілкуючись через Інтернет (дискусійний форум, чат). Учитель уважно стежить за графіком навчання і часом, активізує студентів, ставить завдання, організовує і скеровує дискусію, відповідає на запитання, оцінює виконану роботу. Осередком для навчання, місцем спілкування та спільної роботи є платформа дистанційного навчання віртуального університету (www.puw.pl/pl/kursy).

Загальноосвітні тенденції інформатизації освітньої галузі, упровадження методів і прийомів дистанційного навчання, а також вступ Республіки

Польщі до Європейського Союзу інтенсифікували модернізацію структури й навчально-методичних матеріалів закладів вищої освіти загалом і тих, що здійснюють підготовку майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії зокрема. Однією з основних тенденцій реформування польської системи вищої освіти стало використання дистанційної освіти загалом чи окремих її елементів в освітньому процесі.

Однією з найбільш поширених форм дистанційного навчання в Польщі стало b-learning, тобто поєднання традиційного навчання з навчанням за допомогою інформаційних технологій. Ця форма навчання підтвердила свою ефективність у межах підготовки вчителів початкових класів до роботи на засадах інклюзії, оскільки дає змогу поєднати засвоєння теоретичних знань і набуття досвіду практичної діяльності.

Дистанційна освіта застосовується і для підвищення кваліфікації учителів початкових класів, зокрема вона реалізується шляхом розроблення відкритих онлайн-курсів на базі віртуальних університетів. Це створює умови для особистісного і професійного розвитку учителів, ознайомлення з останніми тенденціями розвитку наукової галузі, обмін ідеями і досвідом їхньої реалізації.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в дослідженні змістових і процесуальних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії, у визначенні ефективного методичного інструментарію для імплементації наявного досвіду в систему вищої освіти України.

Список літератури

1. Белан В. Використання дистанційного навчання в Республіці Польща: тенденції і перспективи. URL: http://lib.iitta.gov.ua/706603/1/Belan_thesis_2017.pdf. (дата звернення: 12.01.2020).
2. Маслова Т. Державні та недержавні форми організації системи вдосконалення вчителів у Польщі. Порівняльна професійна педагогіка. 2018. 8(2). С. 182-188.
3. Blended learning-przyszłość polskiej edukacji. URL: <http://www.edulider.pl/edukacja/blended-learning-przyszlosc-polskiej-edukacji>. (дата звернення: 24.01.2020).
4. Dziewulak D. Kształcenie na odległość w wybranych państwach europejskich. Analizy BAS (Biuro analiz sejmowych). 2012. №18 (85). S. 1-11.
5. Grzeń B. Sto lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy wydarzenia. Warszawa: Wyd. Pedagogiczne ZNP, 2005. 195 s.
6. Kubiak M. «Wirtualna edukacja». Internet dla nauczycieli. Nauczanie na odległość. Warszawa: MIKOM, 2007.
7. Kupisiewicz Cz. Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów. Radom, 1999.
8. Oparcik W., Sułkowski T. Wykorzystanie e-learningu w rozwoju uedukacji ustawicznej. Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli. Radom-Warszawa, 2005. P. 277-280
9. Polski Uniwersytet Wirtualny. Kursy online. URL: <https://www.puw.pl/pl/kursy>. (дата звернення: 17.10.2019).

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
УНИВЕРСИТЕТАХ ФЕДЕРАТИВНОЙ РЕСПУБЛИКИ ГЕРМАНИИ**

Тарабан Ю.В.

*аспирант Сумского государственного педагогического
университета имени А.С. Макаренко, Сумы, Украина*

**SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THEOLOGICAL EDUCATION AT
UNIVERSITIES OF THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY**

Taraban Yu.

*Postgraduate Student
of Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine*

Аннотация

В статье описаны научно-методические основы деятельности богословских факультетов в немецких университетах. Проанализирован ряд немецкоязычных научных материалов, содержащих информацию о богословском образовании в Германии. Составлен перечень компетентностей, на формирование которых направлен образовательный процесс в высших учебных заведениях Германии. Проблематика нашего исследования актуальна не только в области богословского образования, но также в области философии культуры, истории философии, религиоведения, социологии религии. Упомянутая проблематика связана с процессом интеграции Украины в Европу и намерением следовать европейским правилам.

Abstract

The article describes the scientific and methodological foundations of activity of the theological faculties in German universities. A number of German-language scientific materials containing information about the theological education in Germany are analyzed. A list of competencies has been established, which formation is aimed at the educational process at higher educational institutions of Germany. The problems of our research are relevant not only in the field of theological education, but also in the philosophy of culture, the history of philosophy, religious studies, and the sociology of religion. The mentioned problems are related to the process of Ukraine's integration with Europe and its will to follow European regulations.

Ключевые слова: европейская интеграция, европейское образовательное пространство, теологическое образование, стандарты теологического образования, научно-методические основы теологического образования, учреждения высшего образования, теологические факультеты, подготовка специалистов по теологии, теологические компетентности.

Keywords: European integration, European educational space, theological education, standards of theological education, scientific and methodological foundations of theological education, higher educational institutions, theological faculties, training the specialists in theology, theological competencies.

Introduction. The European integration of Ukraine to Bologna process, launched in 2005, created the conditions for cooperation with EU countries in the field of higher education. Germany has a higher education system, which is able to train highly qualified specialists in many industries and training areas. Therefore, the practical experience of German universities, scientific and methodological aspects, which allow obtaining high results of the quality of education, are of interest to specialists of higher education in Ukraine.

Scientific studies of modern Ukrainian and foreign researchers specializing in the study of theological and religious education indicate the relevance of studying the analysis of the scientific and methodological aspects of German higher education in theology.

Theological education is a combination of specific content and form. The content of theological education is determined by the fundamental church documents. Forms of theological education reflect the content and create the conditions for an effective educational process aimed at the formation of competencies of the appropriate level among specialists in the field of theology. The effective achievement of the educational tasks

of theological education is carried out using methodological tools and techniques that play a technological basic role and are at the same time of practical importance.

Theological education, which is an integral part of the educational process of German universities as well as other areas of professional training, in this capacity uses the methodological potential of university education. But at the same time, it has its own unique methodological developments. During our scientific research, the identification of scientific-methodological foundations of the researched process can significantly supplement the knowledge about the system of higher education in Germany for further use in the practice of domestic higher education.

Analysis of relevant research. Scientific and methodological aspects of higher education are functional components of the educational process and depend on the specifics of professional specialization.

Theological education is the direction of training future clergy, teachers of religion, as well as specialists in various sectors of socio-cultural activities. The specifics of the scientific and methodological support of

each of these areas of training is reflected in the practical activities of theological faculties.

The problems of training highly qualified specialists in theology for the further teaching of religious disciplines in German educational institutions have been studied in German theory of education, as reflected in the works of U. Baumann, K.-E. Nipkow, G. Lemmermann, G. Rüppell, P. Frilling, D. Zillesen, G.-A. Stempel, K.-T. Scheilke and others.

Religious disciplinary competence is examined in a number of publications by German researchers, such as B. Dilger, A. Körber, H. Roth, Fr. Schott and others.

The pedagogical and methodological aspects of the training of future clergymen in German universities are carried out through the academic discipline of Practical Theology.

The following German scientists worked in this area: G. Bitter, B. Grom, H. Hanisch, H. G. Heimbrock, N. Mette, F. Sweitzer, H.-G. Ziebert and others. The direction religious didactics, which is taught at the theological faculties of German universities in the context of a course of practical theology, was studied by such German scientists: U. Baumann, P. Heimann, Ch. Kalloch, Ju. Könemann, H. Mendl, H. Meyer, C. P. Sajak and others.

Considerable part of theology specialists who had successfully completed their studies at the theological faculties of German universities become teachers of religion at schools and other educational institutions. That is why we consider it important to study the works of German scientists in this area. The issues of religious education in various types of schools in Germany, vocational schools, pre-schools, as well as advanced training for teachers of religion and improving the quality of teaching religion are depicted in works of H. Bewersdorff, B. Jendorff, G.-J. Silberberg, J. Kluge, S. Leimgruber, M. Neufelder, H.-J. Rohrig, S. Foerster, U. Sparschu, G. Hilger, H.-G. Ziebert and others.

The goal of the research is to identify the scientific and methodological foundations of theological education of universities in Germany, to determine the phenomenology of its religious and pedagogical components.

The object of the research is the theological education of universities in Germany.

The subject of the research is the scientific-methodological foundations of theological education of the universities in Germany.

Methods of the research

The specificity of the object and subject of the study determined the choice of methods by which we carry out research and strive to achieve our goals.

So, we use the method of analysis, scientific extrapolation, generalization, and also structural-functional, interpretive-analytical methods.

Research results. Realization of the research objective involves, first of all, an explanation of the specific features of theology as a science and a branch of knowledge, as well as the definition of scientific and methodological approaches, which is the foundation of the practical activities of the theological faculties of German universities.

Theological education in the state university is one of the demonstrations of the “common goal” (*res mixtae*) [11] of the state and the church. That is why law-creating documents of each party of the cooperation are adapted and act harmoniously to achieve a common goal.

There is an analysis and interpretation of documents (most of them currently are not translated from German) that define the foundations of cooperation between churches and universities on theological education [16,19]. Thus, in this interaction, universities suggest forms of training depending on the current requirements of the state in organizing the educational process, as determined by the relevant documents of the Ministry of Education and other state structures responsible for education. Determining the content of the educational process, churches use the organizational, technological and methodological capabilities of the Higher Educational Institutions to achieve high-quality education for theology specialists.

Such a strategy of religious organizations, which is a consequence of the centuries-old practice of church-state relations in Germany, creates the conditions for the provision of high-quality education. What is more, it solves the issue of recognizing a theology diploma for the further competitive employment of university graduates.

The conceptual foundation of the educational activity regulation has its own history. In particular, we consider it appropriate to pay special attention to the document in which the regulation of Catholic education was formulated first - The Official Plan for Jesuit Education (*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, 1599) [14]. The document, which can be considered as one of the first integral conceptual documents of the content of theological education in Europe, contains the philosophy of theological education as well as a list of professional criteria, pedagogical, spiritual and moral qualities of teachers and students, detailed regulations for conducting training sessions, methodological and organizational approaches to conducting lectures, discussions, disputes and other types of educational work, forms, and mechanisms for regulating the educational process and the activities of educational institutions.

Nowadays, Catholic theological faculties are traditionally guided by the relevant documents of the Holy See in Vatican. So, the Apostolic Constitutions *Sapientia Christiana* (SC) (1979) [16] and *Veritatis Gaudium* (VG) (2017) [19] are important in regulating the teaching process at Catholic theological faculties and determine the basic principles and configuration of contemporary theological education, which is currently being implemented at the theological faculties of German universities.

The analysis of the content of the apostolic constitutions SC and VG allows us to conclude on the conceptual foundations, the main parameters of theological education at universities, the types and forms of organization of theological faculties, the predicted results and directions for the further development of theology as a science and academic discipline of the university.

All academic disciplines, which form the cycle of studying theology, are characterized by a close relationship between each other, as well as with relevant humanitarian disciplines, the use of modern scientific methods in combination with devotion to the foundations of religious doctrine.

Theological faculties build the educational process, combining the traditional structure of theological education and modern issues, which contain theological aspects, for example, a number of theological faculties have integrated training programs that form competencies for successful practical activities in the modern world.

According to a well-established tradition that dates back to the Middle Ages, theological faculties are under the wardship of the respective denominations, on behalf of which the training of specialists is carried out. The content of the educational process is fully formed by the corresponding denomination through a system of concordats, which is a unique form of interaction between the secular state and denominations. These religious denominations determine the religious composition of the population and registered with state bodies.

Such a structure leads to the absence of non-confessional theological education in the country. The theological faculty should receive a church mandate of authority to provide theological education of appropriate content, quality and academic level. The term of validity of such mandate is limited to 9 years. And every 9 years it must be restored (in case of termination, the university does not have the right to graduate theologists of the appropriate qualification level) [9].

The practical activity of theological faculties is a purposeful and specially organized set of actions that form the competence of a specialist in the corresponding field of practical activity, level and qualification. The list and structure of competencies in the field of theology for specialists of various professional areas differs depending on the practical tasks anticipated by their future professional activities.

An important phase in the development of higher education in Germany was the adoption of the Bologna Declaration, which formulated the tasks of forming the European Higher Education Area. One of the main objectives of this reform was to combine the efforts of the scientific and educational communities, authorities of Europe to increase the potential of European education and science. After the signing of the Bologna Declaration, Germany was obliged to create a single higher education space in which students, teachers and scientists would switch to the new European higher education structure and gain opportunities for cooperation and unlimited mobility until 2010. Since 2000, European Credit Transfer and Accumulation System have been gradually introduced at German universities, in particular the educational qualification levels of bachelor and master [4].

The research of competencies in the theology of the German Higher Educational Institutions was carried out in the context of the transition to the Bologna system. A mixed commission with a wide representation of specialists in reforming the evangelical theological

education presented the result of the research of professional skills and standards in the field of theological education [18].

It should be borne in mind that more than half of students receiving a theological education in Germany study theology as a second and third speciality. The number of students of "full theology" who aspire to priesthood or scientific research of theology has significantly decreased (from 1995 to 2007 - by 60%). The researchers note that the second and the third specialties in theology are chosen by students who see the point in studying theology for the further teaching of religion as a promising profession [18].

German experts pay attention to a special approach to determining the list of competencies within the concept of "professional identity", which applies only to individuals who seek to receive a theological education. The concept of the professional identity of teachers of religion and theology specialists includes not only competence but also the whole totality of personal characteristics (biography, personal qualities by which the Christian life and belonging to the church are manifested).

The first attempt to create a model of professional skills of teachers of religion in accordance with the structure of didactic requirements for teaching theological science was made in 1997. It was made in frames of the activity of the German Evangelical Church mixed commission, described in The dialogue on faith and life (Im Dialog über Glauben und Leben) [9]. The requirements of the above-mentioned model were formulated in the chapter of Religious educational competencies and concerned the professional qualities of the teachers of religion. In the process of work, the commission concluded that the definition of professional qualities should be abandoned and the whole attention should be focused on competencies.

The work on defining competencies and standards for students (I phase) as well as formulating professional standards and competencies for the teachers was started in 2003, as part of the examination of educational programs and national educational standards of the Federal Republic of Germany, carried out to fulfill the assignment of the Federal Ministry of Education. The above-mentioned activities were based on competencies defined for the individuals who have completed two levels of education at a university, seminary, or other types of higher educational institutions. As a result the document «Teacher Education Standards: Education Sciences» (Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften) was adopted on December 16, 2004 [18]. These standards define competencies that are of particular importance for professional education, professional daily life and upgrading qualifications. The competencies formulated in the document that determine the professional requirements for the performance of such functions as teaching, education, assessment, innovation. The federal states began to apply standards as the basis for training courses and training of specialists in the 2005-2006 academic year. This decision concerns the assessment of the quality of teacher education based on these standards, as well as

improving standards in the future. In 2008, the standards were approved by the Council of the Evangelical Church of Germany and received national status (decision of 10/17/2008) [3].

The development of theological education standards meant specific requirements for individuals engaged in their professional activities in the field of theology. The specialists focused on the formulation of "theological and religious competence", which includes all the knowledge and skills necessary for teaching religion. The Union of Professional Didactics (Gesellschaft für Fachdidaktik) was created in 2004. The Union focused on the development of indicative standards, as well as models, for all types of practical pedagogical activity. Within the Union's activities, professional didactic competencies, specialized didactic standards and expert didactic principles have been developed. As a result, ten professional didactic competencies are formulated, as well as two industry-specific didactic standards, which are the basis for the education and training of teachers of religion [7].

The competencies of teachers of religion are determined by the competencies list that has to be formulated for students in the process of studying religion. The requirements for a teacher of religion are formulated in the form of theological, religious and pedagogical competencies. Qualification in the field of theology implies a combination of professional skills, preparedness and ethical standards that religious teachers must have in order to constructively and efficiently fulfill their professional duties. Professional competence includes the ability to self-analysis, as well as the possession of methods and techniques that allow you to successfully operate within the educational process.

According to the developers, the qualification of a teacher of religion depends on basic professional competencies that are defined in private competencies (germ.-Teilkompetenzen). The standards determine which professional skills and partial competencies were obtained by students, teachers and theologians by the end of the studies. The structural model of the teacher's competencies is a derivative of the subject and didactic requirements for their professional qualities. It is aimed at the following outcomes:

- achieving a balance between respect for the Christian faith and other beliefs and worldviews;
- the search for truth in dialogue with students, parents and representatives of other religions and beliefs;
- the discovery of freedom of religion for students while demonstrating the practice of Christian life;
- coordination of the content, forms and methods of organizing training sessions with the development of competencies, while maintaining sensitivity to existential personal experience, unexpected questions, and so on.

Thus, the development of theological, religious and pedagogical competencies includes the formation of professional identity, it is based on the education of the individual, personal religiosity. The formation of the professional identity of a specialist in the field of theology is the process of obtaining education and the profession, aimed at transforming the personality in the

context of theological education, during which students receive professional competencies.

The experts identify five core competencies that develop in twelve private competencies [18].

I. Religious-pedagogical self-reflection competence:

1.1. The ability to self-reflect religious and professional roles.

1.2. The ability to self-reflect and evaluate actions "at a distance".

II. Religious-pedagogical methodological competence:

2.1. The ability to develop the basic religious, didactic and methodological skills necessary for teaching theology and organizing the educational process.

2.2. The educational competence.

2.3. The ability for religious dialogue with other confessional, religious and forms of worldview and thinking.

2.4. The interpretive ability and didactic explanation of aspects of modern culture.

2.5. Scientific methodological and media analytical competence.

2.6. Religious-pedagogical, methodological and media competence.

III. Competence of religious and pedagogical growth:

3.1. The skills of religious enlightenment perception and diagnosis.

3.2. The competence of providing advice and evaluation.

IV. The competence of religious and pedagogical evolution.

V. The competence of religious-pedagogical dialogue and discourse:

5.1. The competence of interreligious and interfaith dialogue and cooperation.

5.2. The competence of religious and pedagogical discourse.

Professional theological competence includes all of the specified knowledge and skills as the basis, starting point and adjustment. It involves the achievement of all theological disciplines required by the program. Religious didactic competence is integrated into it and forms professional integrity.

The problem of fundamental principles of formation competencies in theological education was studied by Clauß Peter Sajak. In particular, he defines the principles of religious didactics and the basic competencies that students of the theological faculty acquire in the learning process.

According to Clauß Peter Sajak [15] the competencies of religious didactics include the following components:

1. Life secular competence

2. Pedagogical competence

3. Subjective competence

4. Didactic competence

5. Methodological competence

It should be mentioned that didactics as a subject is a component of practical theology, therefore Professor Sajak considers competencies in the general structure of the study of practical theology.

German theorists of theological education identified and characterized six basic competencies, on the basis of which a didactic model is proposed in the form of six fundamental decisions that define 10 features of a successful lesson (Das Didaktische Sechseck, Hilbert Meyer) [12,13].

The specified model is developed in the context of the study of religion. The functional model for acquiring religious competencies was formulated by Andreas Feindt [5].

The definition of the basic competencies of a specialist in the field of theology allows to find out the content of training at the theological faculty since it is aimed at the formation of these competencies. Modes of educational work at the theological faculty correspond to the content, direction and expected results. And also it is the technological component of the educational process.

Conclusion. As a part of the research, the documents determining the methods of activity of educational process at the theological faculties of German universities were analyzed. The organizational forms of theological education at the universities of Germany, the construction of the educational process and academic rules and traditions are researched.

During the research it was mentioned that the churches of Germany proceed from the postulate that theological education can exist only in interrelation with the corresponding confession. Universities, which are state secular institutions, are guided by the special norms of theological education (regardless of the organizational form and methods of providing education).

The content of university normative documents, defining the features of training in certain areas of theological education, as well as the requirements for the competence of students of various academic levels, has been researched. The range of standard frameworks, the models of theological education, the professional competencies, and the methodological basis for the formation of theological analysis have been researched.

It was found out that teachers of theological faculties of German universities are proficient in modern teaching methods, which is the main component of their professional qualifications and employment conditions. The use of certain teaching methods depends on training tasks and practical expediency. By delegating the right to teach, the university and the church give the teacher the freedom to carry out the totality of professional actions aimed at achieving a successful learning outcome. Therefore, the choice of method and didactic technique depends on the decision of the professor, who is responsible for teaching a particular academic discipline. In addition, the university and the church provide the material and technical and methodological conditions of study, which are the subject of their joint concern.

It has been established that at the phase of Ukraine's integration into the European educational space, the problems of our research are relevant not only in the field of theological education, but also in the philosophy of culture, the history of philosophy, religious studies, and the sociology of religion.

References

1. Baumgartner P. Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt. Münster: Waxmann, 2011.
2. Berendt B., Voss H.-P., Wildt J. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: RAABE, 2006.
3. Beschluss der Kultusministerkonferenz am 17.10.2008. Pressemitteilung. [<https://archiv.ekd.de/EKD-Texte/105665.html>]
4. Bollenbeck G. Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft. – Heidelberg: Synchron, 2007. 137 s.
5. Feindt A. Wie geht kompetenzorientierter Unterricht? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrarbeit, in: Ders. U.a. (Hg), Lehrarbeit – Lehrer sein, Jahresheft 2010 (Friedrich-Jahresheft 28), Seelze 2010, S. 85-89.
6. Flechsig K.-H. Kleines Handbuch didaktischer Modelle. 3. Aufl., Göttingen: Zentrum für didaktische Studien e. V., Nörten-Hardenberg, 1991.
7. GFD. Fachdidaktische Kompetenzen, 2. 2005. http://gfd.rub.de/texte/Anlage_2.pdf (überprüft am 07.09.2008).
8. Jaschinski Ch. Grundlagen der Methodik. In: Thomas Stelzer-Rothe und Tobina Brinker (Hg.): Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. 1. Aufl. Rinteln: Merkur-Verl, 2008.
9. Katholische Theologie und Kirchliches Hochschulrecht. Einführung und Dokumentation der kirchlichen Rechtsnormen / hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. – 2., vollst. überarb. Aufl. – Bonn 2011. – 541 s.
10. Lehramtsstudium der Ev. Theologie Zur Fortführung der Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie / Religionspädagogik. – 2001. Vorschläge der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums [https://archiv.ekd.de/EKD-Texte/glauben_leben_gk_2001.html]
11. Tsivolas T. Law and Religious Cultural Heritage in Europe / Law and Religious Cultural Heritage in Europe Athens Greece. 2014. S. 103-111.
12. Meyer H. Unterrichtsmethoden. In: Hanna Kiper, Hilbert Meyer und Wilhelm Topsch (Hg.): Einführung in die Schulpädagogik. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Studium kompakt: Unterricht, Schule). – 2002. – S. 109-121.
13. Meyer H. Was ist guter Unterricht? Berlin, 2004.
14. Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu. 1599. <https://www.bc.edu/sites/libraries/ratio/ratio1599.pdf>.
15. Sajak C. P. Praktische Theologie. Theologie studieren – Modul 4, Paderborn, 2012.
16. Sapientia Ch. 1979. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15041979_sapientia-christiana.html
17. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. 2004. http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf (überprüft am 07.09.2008).

18. Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung. 2009 Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, EKD-Texte 96 https://www.ekd.de/ekdtext_96.htm.

19. Veritatis Gaudium. 2017. <https://press.vati->

can.va/content/salastampa/en/bollettino/pubblico/2018/01/29/180129c.html.

20. Waldherr F., Walter C. Didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2009.

21. Winteler A. Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. 4. Aufl. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 2011.

ЖИТТЄТВОРЧІ ІДЕАЛИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА ЯК ЦІННІСНА СКЛАДОВА СУЧАСНОЇ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Філіпчук Н.О.

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу змісту
і технологій педагогічної освіти,
докторантка Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих Імені Івана Зязюна НАПН України*

TARAS SHEVCHENKO'S LIFE-GIVING IDEALS AS A MODERN MUSEUM PEDAGOGY VALUABLE COMPONENT

Filipchuk N.

*PhD in Pedagogy, Senior Research Staff,
Leading Research Staff of Department
of Pedagogical Education Content and Technologies,
Doctoral Student at Ivan Ziazium Institute
of Pedagogical and Adult Education of NAES of Ukraine*

Анотація

У статті розкрито значення творів Т. Г. Шевченка для розвитку музейної педагогіки, що покликана просвітлювати, виховувати, зміцнювати народ громадянськістю і культурністю, будучи міждисциплінарною галуззю, має об'єднувати ціннісною цілістю освіту, культуру, науку. Показано роль «Кобзаря» для українського народу. Доведено, що в основі передачі музейної культури мають стати світоглядні ідеї Т. Г. Шевченка.

Abstract

The article reveals the significance of Taras Shevchenko's works for museum pedagogy development. The latter aims to enlighten, educate, and strengthen a nation through civic consciousness and culture. As a multidisciplinary branch, it has to unite the values of education, culture, and science. The role of "Kobzar" for the Ukrainian people is shown. It has been proved that T. Shevchenko's worldview attitudes should underlie museum culture transfer.

Ключові слова: музейна педагогіка, Т.Г. Шевченко, освіта, культура.

Keywords: museum pedagogy, T. Shevchenko, education, culture.

Ціннісні виміри в музейній педагогіці стають її визначальним чинником. Однією з найбільш помітних тенденцій у теперішніх умовах – утвердження життєтворчих ідеалів Тараса Шевченка для українців, сучасне його «прочитання» у XXI столітті. Він є саме тією знаковою особистістю, яка навчає, переучує, виховує, консолідує народ і державу, охоплюючи як освітні, так і музейні інституції. Світобачення Т. Шевченка містить в собі величезний універсальний потенціал загальнолюдськості. Справді, його можна характеризувати як людину-люба, знакового представника європейського екзистенціалізму. Не було меж ні географічних, ні історичних, ні національно-культурних для ствердження ним гуманістичного принципу у ставленні до «іншого».

В контексті розгляду, аналізу, пошуку інструментів і технологій впровадження багатьох ціннісних вимірів у науково-освітню, культурну практику

і теорію, відбувається в останні роки чимало наукових конференцій, круглих столів, тематичних дискурсів на базі музейних установ. Синергія наукових культурних, громадських інститутів у річці музеєзнавства, музейної педагогіки, мистецтва, історії, літератури, психології уможливує оптимальніші методологічні, пізнавально-виховні, просвітницькі підходи в реалізації суспільно значущих стратегій. Інтеграція об'єктивних знань, зусиль, технологічних методик творить нову якість у процесах активізації соціальних мотивацій, пізнання істин, громадянського виховання, вироблення ціннісного ставлення до явищ, фактів, учинків, етичних норм.

Значно актуалізувалися проблеми громадянського, патріотичного, національного виховання, культурно-освітньої діяльності, наукових гуманітарних досліджень, просвітництва. Як зазначалося в Стратегії національно-патріотичного виховання...

такий напрям виховання «має стати одним із пріоритетних напрямів діяльності держави та суспільства щодо розвитку громадянина як високоморальної особистості, яка плекає українські традиції, духовні цінності, сповідує європейські цінності, готова до виконання обов'язку із захисту Батьківщини, незалежності та територіальної цілісності України» [6]. Причому індикаторами ефективності реалізації заходів із національно-патріотичного виховання, особливо дітей та молоді, мають стати, говориться в цьому документі, і музейні установи. Популяризація національно-культурних, мистецьких цінностей і традицій Українського народу, героїка національно-визвольних змагань українців за державність, незалежність, суверенність України – важлива складова у стратегії виховання нації, головні напрями у сферах музейної справи, музейної педагогіки. Необхідність тісної інтеграції, співпраці музейників, педагогів, науковців, громадських діячів зумовлена також глобальними освітніми та культурними стратегіями, принципами сталого розвитку світу, основними компетенціями, визначеними європейськими еталонними рамками Ради Європи і ЄС. Так, зокрема в цьому згаданому міжнародному документі наголошується, що «оскільки глобалізація у Європейському Союзі продовжується, то кожному громадянину необхідна широка сфера основних компетенцій в усіх сферах світу, що швидко змінюється... Основні компетенції – це ті, що необхідні всім громадянами для особистої реалізації та розвитку активного громадянського життя... Тому серед 8-и визначених еталонними рамками компетенцій, перша, шоста і восьма стосуються: «спілкування рідною мовою»; «соціальні та громадянські навички»; «обізнаність та самовираження у сфері культури» [3]. Отже, впровадження й опанування окресленими знаннями, навичками, умінням і ставленням, виробляючи власний погляд на світ і соціо-природне середовище, закономірно передбачає міждисциплінарну діяльність, інтегровані зв'язки культурних та освітньо-наукових інституцій, галузей та дисциплін. Проте ця затребуваність трансформується як на рівні формалізації інституційних взаємин, так і сутнісних, змістових характеристик.

Таким чином важливим аспектом є *визначення суспільно-значущих пріоритетів, які ставатимуть стрижневими напрямами творчої співпраці музейних, педагогічних, наукових, мистецьких установ*. Зміни, що відбуваються в часовому просторі глобального і національного світів, спонукають до адекватної й своєчасної реакції суспільства, держави на нові і задавлені виклики, загрози, цілі і завдання. Музейна педагогіка, що покликана просвітлювати, виховувати, зміцнювати народ громадянськістю і культурністю, будучи міждисциплінарною галуззю, має об'єднувати ціннісною цілістю освіту, культуру, науку. Слід бути суголосними й солідарними щодо світосприйнятності світу, об'єднуючись не лише навколо універсальних і національних вартісних ознак, але й навколо завдань виховної системи Нації. Передусім за нинішніх суворих реалій суспільного буття необхідно демонструвати спі-

льне бачення і розуміння наріжних проблем, які характеризують сучасний стан України. Аналіз ретроспективи досвіду державного будівництва, формування громадянської культури, національної свідомості засвідчує про цілу низку негативних явищ і проблем, що притаманні нинішнім реаліям країни. Ціла низка стратегічних завдань для музеїв, освітніх і наукових закладів та установ випливає з висновків вищої державної влади щодо рівня суспільної свідомості, несприятливого соціокультурного середовища, яке згубно діє на національну безпеку. До них слід віднести: «брак комунікацій з громадянським суспільством з питань національно-патріотичного виховання; недостатні зусилля держави у сфері формування активної громадянської опозиції та національно-патріотичної свідомості; брак духовності і моральності в суспільстві; наявність істотних відмінностей у системах цінностей, світоглядних орієнтирах; наявність імперсько-тоталітарних рудиментів у суспільній свідомості; нищення української духовно-культурної спадщини та історичної пам'яті; незавершеність процесу формування національного мовно-культурного простору; відсутність єдиної інформаційно-просвітницької політики з питань національно-патріотичного виховання; недостатня нормативно-правова урегульованість сфери, нерозвиненість низової ланки в системі координації виховних процесів у цьому напрямі» тощо [6]. Отже, щоби оптимізувати роботу відповідних освітньо-наукових та культурних інститутів у сфері музейної справи, педагогічно-виховного процесу, забезпечивши змістове наповнення культурно-освітньої роботи по вихованню громадянського суспільства, необхідно вище означені проблеми трансформувати в зміст музейної педагогіки. Безперечно, що використовуючи можливості, можна надати цим процесам націєтворчого характеру системності, об'єктивності, доступності, переконливості.

Незважаючи на доволі складні суспільно-політичні, психо-ментальні, національно-культурні умови, які продовжують існувати в українському соціосередовищі, все ж для якісних змін у світоглядній складовій музейної педагогіки формуються необхідні передумови. У законі України «Про освіту», прийнятого 5 вересня 2017 року, зазначається, що метою освіти є «...збагачення інтелектуального, творчого, культурного потенціалу Українського народу», а серед 36 основних засад та принципів державної політики у сфері освіти затверджені: «Нерозривний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями»; «виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій»; «формування громадянської культури та культури демократії» [2]. Отже, такі законодавчі норми закладають і відповідні методологічні та змістові підходи в напрямках, змісті, формі, світоглядних і холистичних вимірах українського світу.

В українському соціокультурному просторі слід вибудовувати складні й трудомісткі конструк-

ції та освітні моделі, оскільки необхідне навернення до своїх первинних витоків у часі і просторі, які або були привласнені «іншими», або знищені і витолочені в національній пам'яті Народу. Завдання – відновити і повернути автентичні національні рефлекси, культурні та етичні цінності, закладених в глибинах трипільської, черняхівської культур, дохристиянських часів і княжої доби, українського бароко – від Острозької, Києво-Могилянської академії до Сковороди, Шевченка, Франка і новітніх часів. Такий чин в освітній політиці є не менш значущим, аніж наймодерніші компетентнісні підходи, адже національна культура в історичному вимірі здатна наситити живильною енергією Людину, народ, націю, державу, зробивши їх притомною, самоповажаючою, суб'єктною і свідомою на чорнотроні сучасного жорстокого світу. Так діяти і діють сильні у змагальності національно-політичні спільноти, так зобов'язані чинити ми – Український народ.

У неримованій історичній хроніці Людства українська культурна спадщина в її найширшому контексті займає достатньо помітне місце – від Кам'яної могили до космічного освоєння Всесвіту. Тому національну культуру варто осмислювати саме в цьому часовому просторі, стверджуючи себе як Націю, на теренах якої знаходиться найдавніший відомий Храм планети. Очевидно, варто відстоювати ті гіпотези, думки і теорії, що саме у запорізькому степу знаходиться Колиска української цивілізації, прадержави Аратта дошумерського періоду з її хліборобською цивілізацією, міфологією, релігією, письмем і мистецтвом. У цій ніші знаходиться величезний пласт завдань для української (і не лише) науки, історії, музейної культури, освіти, психо-педагогіки, філософії, музейної педагогіки.

Щоби освоювати в таких координатах світоглядне тло культури своєї Батьківщини необхідна відповідна громадянська культура суспільства. В Україні тривалий історичний період для її становлення не було ні соціокультурних, ні соціо-педагогічних, ні політичних передумов, оскільки народ перебував або в стані бездержавності, або – неправедної державності. Колонізована свідомість, утрачена історична тяглість онтології буття відобразились на генезі розуміння власної самоідентичності, культурної окремішності, політичної суверенності.

Проте попри всю значущість і знаковість для розуміння української генези подібних видатних національних постатей, особлива роль у розбудженні приспаного духу народу, поверненні йому національної гідності, олюдненості самопочуття на своїй, Богом даній йому землі, належить Т. Шевченку. Не тільки для українців на батьківщині, але й поза її межами, для світу Шевченко є найбільш згадуваною і пошанованою особою. На даний час у світі налічується 1384 пам'ятники (1256 – Україна, 128 – за кордоном, у 35 державах). Навіть ця формальна ознака підкреслює рівень значущості й авторитетності цього імені. Україна, Казахстан, Росія, Канада – країни, в яких створені унікальні музейні комплекси, присвячені українському поету, художнику, просвітителю і будителю Нації. «Для

багатьох поколінь українців, – зазначає Іван Дзюба, – Тарас Шевченко означає так багато, що сама собою виникає ілюзія його всеприсутності, всезрозумілості та всезнання про нього... Шевченко як явище велике й вічно живе – невичерпний, нескінченний і незупинний. Волею історії його ототожнено з Україною, і разом з її буттям триває Шевченкове, вбираючи в себе нові дні й новий досвід народу... [1, с. 7] Саме Шевченко виховав те непогамовне бажання українства пізнавати глибинні витoki власного буття, розширити світоглядні обрії й горизонти, утвердити почуття українськості й приналежності до великого Роду і Народу. По-справжньому, його ідеали, світосприйнятність є методологічною основою (онтологічною і гнесеологічною) буття Українця і Людини, пізнання України і Світу. Очевидно, що виховання Нації Шевченком відбувається не тільки в конкретному культурному, літературному, монументальному, мистецькому просторі, пов'язаним з його життям і творчістю, там, де відбувається вивчення і формальне пошанування його імені. Насправді, він – усеосяжний, торкаючись сутнісно всіх важливих сегментів життєдіяльності, служачи ціннісним орієнтиром для «...живих і ненарождених». Згадуваний академік І. Дзюба в «Загальмованому поверненні» пише: «У соціології, в економіці, в народногосподарському мисленні є таке фундаментальне поняття: система життєзабезпечення. Це те, без чого неможливе життя людської громади: хліб-вода, енергопостачання. Цю систему не вільно руйнувати, бо нікому не обійтися без хліба, води, вогню. Очевидно, й в духовному житті такі системи життєзабезпечення. І таку функцію для українського суспільства чинить насамперед Тарас Шевченко. Він – один з наріжних каменів нашої національної будови» [1, с. 7]. Кобзар сприймається нами не просто як видання 1840-го, а як філософія буття українського народу, його найцінніша ідеологема. Але попри всю величність національного звучання, творчість Шевченка відображає й достатньо виразні універсальні характеристики. У далекому 1978 році, в часи, коли дозволялося про Шевченка говорити моторошною напівправдою, Вадим Скуратівський у журналі «Всесвіт» (№3) спробував подолати цю страшну інерцію напівпритомності. Він напише: «В Шевченкові, ніби перебиваючи одна одну, заговорили всі, доти безмовні, складові народної стихії, національні і загальнолюдські, етнічно і історично виокремлені і рішуче універсальні. В «Кобзарі» поспішало означуватися те, що впродовж століть внаслідок зрозумілих соціальних причин за всієї своєї патетичності не могло художньо й ідеологічно оформитися, віднайти свій світоглядний та естетичний реєстр... «Кобзар» знаменував радикальну демократизацію світової культури... «Кобзар» — один із перших взірців такого по-справжньому олюдненого мистецтва» [5, с. 17]. Очевидно, є рація в подібних ствердженнях, бо, як зазначив дослідник, «з Шевченка заговорили цілі соціальні материки, вперше залунав на повну силу той трагічний супровід світової історії, що його так довго не чула чи не хо-

тіла чути культура» [5, с. 17]. І цей голос чутно сьогодні в школах, університетах, музеях, театрах, консерваторіях, музичних і художніх центрах, на політичних майданчиках і державних інституціях. Шевченко з його національним і загальнолюдським доробком увійшов у сфери літературознавства, філософії, педагогіки, мистецтва, політики, систем виховання, інших людино-центричних галузей і напрямів. Його енергія, сила протестного духу, художня міць етична переконливість, усеохоплююча народність не лише надихали, оживляли, «олюднювали» Людину, але й цілі народи насамперед український. Масштабна постать Шевченка не могла вміститися в нішу окремої науки. Він потребував системного осмислення, синтезованого образу буття, а отже, міждисциплінарності, поліфонічності в змісті і технологіях. Дуже показовою формою такої енергії є напрями діяльності у секторі музейної педагогіки.

Оскільки, Т. Шевченко запропонував для свого народу досконалішу методологію бачення «себе» і світу, торкаючись найпотаємніших святощів, ран, трагедій, здобутків і злетів у глибинах часу, то він і ціла плеяда видатних постатей з їхнім світоглядом щодо будучини України, високими педагогічними ідеалами українськості і гуманізму мають стати в основі передачі музейної культури передусім молоді. Бо «там, де не культивується сила духу і віри, саяво Гори, мужність боротьби і стоїцизм морального опору, – стверджував відомий український

просвітник і дисидент Є.Сверстюк, – там вегетує слабкість, боягузтво, самозневага» [4, с. 60]. Сьогодні Шевченкове Слово, приклади діянь національних будителів Духу потрібні не просто школам, університетам чи музеям. Вони затребувані часом, в якому нуртує спрага Свободи Великого Народу.

Список літератури

1. Дзюба, І. (2014). Загальмоване повернення. В Шевченко Т. Щоденник (с. 7). Львів: Світ.
2. Закон України «Про освіту». (2017). Закони України, 10(34), 3, 9–10.
3. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. Взято з: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975
4. Сверстюк, Є. (2008). Не мир, а меч. Есеї. Луцьк: ВМА «Терен».
5. Скуратівський, В. (1996). Історія і культура. Київ: Укр.-амер. бюро захисту прав людини.
6. Указ Президента України №580/2015. Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>
7. Шевченко, Т. (2011). Кобзар. Київ: Вид. центр «Просвіта».

THE APPLICATION OF THE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN THE FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE'S PREPARATION IN THE HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENT

Bezcopylny O.,

Candidate of Science in physical training and sports, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Education, The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

Dutchak Y.,

Candidate of Science in physical training and sports, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Education and Sports The Khmelnytsky National University

Sushchenko L.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Physical Rehabilitation, The Drahomanov National Pedagogical University

Abstract

The peculiarities of the electronic educational resources' application and technologies of the mixed teaching in the system of the future teachers of physical culture's preparation to the health reservation activity in the primary school are presented in the article. Based on the results of the scientific and pedagogical workers' questionnaire enquiry the modern state of the electronic educational resources' implementation in the educational process of the leading higher education of the Ukraine establishments preparing future teachers of physical culture has been investigated. The conclusion is the fact the electronic educational resources' application ensures wide possibilities for the increase of the future teachers of physical culture's professional preparation educational process quality.

Keywords: electronic educational resources, mixed teaching, preparation, future teachers of physical culture, health reservation activity.

Problem setting. A large flood of information, the reduction of the quantity of the auditorium hours and the educational time deficiency, the increase of the self-

dependent students' work role, the necessity of the active interaction between all the participants of the educational process in the conditions of the fast information and communication technologies development

require a change of the teacher's role, the design of the appropriate teaching forms and systems actualizing the meaning of the electronic educational resources and the virtual educational space in the preparation of the future teachers of physical culture to the health reservation activity in the primary school.

Research and publications analysis. Scientists O. Y. Azhippo, P. B. Dzhurynsky, Y. A. Zakharina, L. P. Sushchenko, O. V. Tymoshenko and others unanimously stress the necessity of the professional preparation of the future teachers of physical culture system's improvement in the higher education of the Ukraine establishments.

It is stated in the works of T. M. Varzar (2013), V. Y. Kozlov, O. M. Salnykov (2013), O. Y. Konevshchynska (2014), that at a definite time information and communication technologies are an important component of education, considerably widen the possibilities of receiving and processing the information necessary for the increase of the teaching quality, the effectiveness of the programme material learning, the development of the cognitive capabilities, the ability for the mobile teaching and formation of the professional competences of the future specialists.

The definition of the notion of the electronic educational resources, their main kinds, requirements to them, the order of the design and the implementation are given in the position about the electronic educational resources of the ministry of education and science, youth and sport of the Ukraine (2012) and in the works [1, 3, 7]. A number of scientists [2, 5, 8, 9] substantiate principally new ideas in the education sphere, connected with the formation of the virtual educational space and the realization of the distant and mixed teaching.

The critical analysis of the works mentioned above allows to state that nowadays the effective organization of the educational process is not possible without the optimal combination of the classical and the information and technological devices and teaching methods, designed with the consideration of the individual psychological peculiarities of the students' contingency and specificity of the future professional activity. However, the application of the electronic educational resources in the professional preparation of the future

teachers of physical culture is not sufficiently highlighted in the works of the domestic scientists.

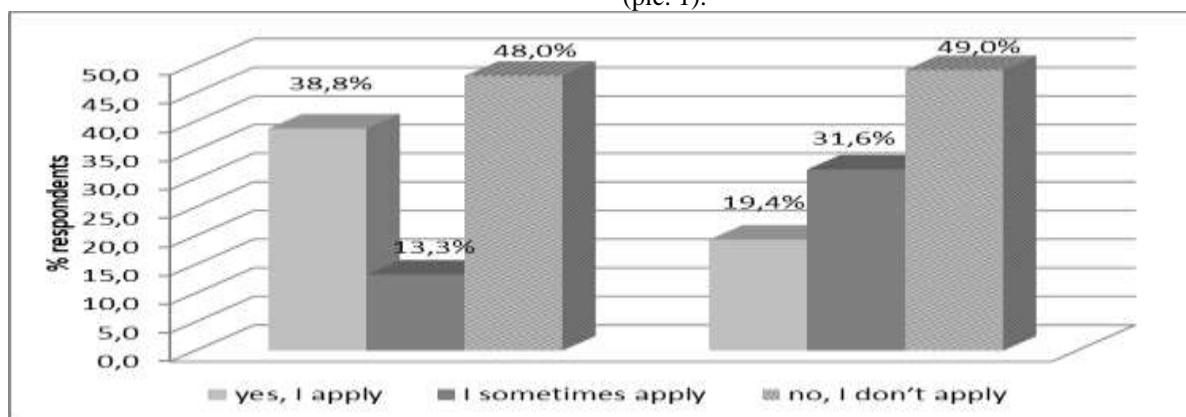
The aim of the work – characteristics of the application of the electronic educational resources and the mixed teaching technology in the preparation of the future teachers of physical culture to the health reservation activity in the primary school

In the investigation **the following methods of research were used.** Based on the critical analysis of the scientific and methodological literature the actuality has been substantiated and the essence of the electronic educational resources and mixed teaching technologies were defined in the system of preparation of the future teachers of physical culture to the health reservation activity in the primary school.

Based on the results of the questionnaire enquiry of the scientific and pedagogical workers the modern state of the implementation of the electronic educational resources to the educational process of the leading higher education of the Ukraine establishments preparing future teachers of physical culture has been investigated. The graphic representation of the questionnaire results has been done with the help of the programme "Excel".

The main investigation material layout. Based on the results of the questionnaire of the scientific and pedagogical workers we can witness that nowadays a considerable quotient of teachers do not straighten their efforts to the design and implementation of the electronic educational resources to the process of the professional preparation of the future teachers of physical culture: 30,6% and 24,5% of the persons enquired respectively, straighten and partially straighten their efforts to the design and the implementation of the electronic educational resources to the process of the preparation of the future teachers of physical culture; 44,9% of the persons enquired do not straighten their efforts to the design and the implementation of the electronic educational resources to the process of the preparation of the future teachers of physical culture.

In connection with the awareness of the meaning of the electronic teaching in the system of higher education, to clear out the modern state of the implementation of the Internet-technologies and the mixed teaching to the process of preparation of the future teachers of physical culture was important for our investigation (pic. 1).



Pic. 1. The distribution of answers of the scientific and pedagogical workers about the fact whether they apply the Internet technologies and the mixed teaching in their professional preparation of the future teachers of physical culture (%)

To our mind the results of the questionnaire enquiry witness about the non-satisfactory state of the implementation of the Internet technologies and the mixed teaching to the process of the professional preparation of the future teachers of physical culture. It has been stated that only 38,8% and 19,4% of the enquired scientific and pedagogical workers regularly apply the Internet technologies and the mixed teaching; respectively 13,3% and 31,6% of the enquired scientific and pedagogical workers sometimes apply them; almost a half of the teaching staff – 48,0% and 49,0% respectively, do not apply the Internet technologies and the mixed teaching in their work.

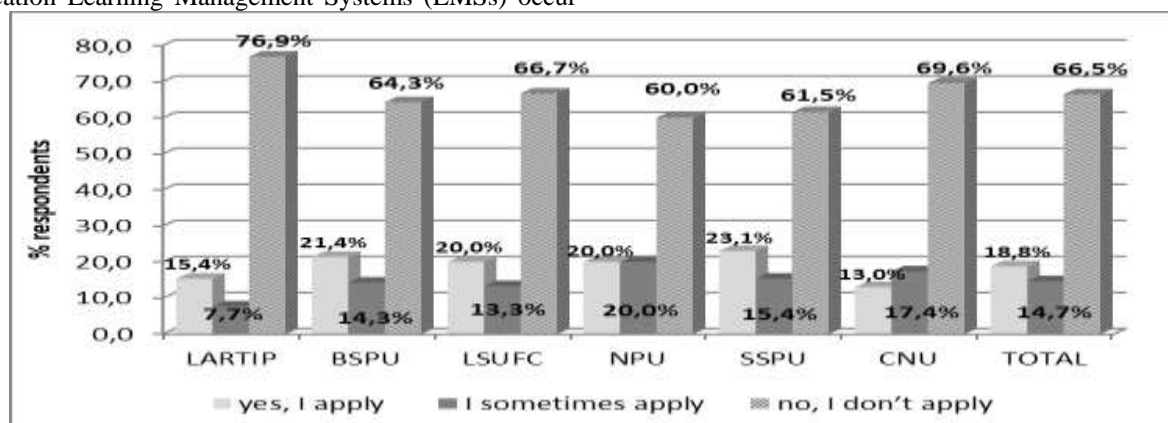
In the system of the future teachers of physical culture preparation to the health reservation activity in the primary school we have applied the electronic textbook “The Theory and Methodology of Physical education”, multimedia lectures, electronic libraries, electronic testing, electronic teaching and methodological complexes in such professionally-oriented teaching disciplines, as “The School Course of Physical Culture and Methodology of Teaching” and “The Theory and Methodology of Physical Education”, the official Internet-site of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University and the education and science institute of the physical culture, sport and health, the information resources of such Internet sites, as “The education portal”, V. I. Vernadsky National Library of the Ukraine and others, and also cloud system G Suite for Education.

We have done the implementation of the mixed teaching to the system of the future teachers of physical culture preparation to the health reservation activity in the primary school. Modern systems of managing education Learning Management Systems (LMSs) occur

the main technological base allowing to widely use the technology of the mixed teaching in the educational practice. Nowadays, an open cloud service for the education establishments – G Suite for Education being given to the state establishments free of charge enjoys a special popularity.

Nowadays G Suite for Education is one of the most unified instruments of the electronic teaching being distinguished among others by its functionality, simplicity and availability. G Suite for Education combines a series of useful services for the management of the educational process (Google Classroom), electronic messaging (Gmail), storing files and data (Drive), planning (Calendar), working with the office files (Docs), work with tables (Sheets), designing testing tasks, testing and evaluating the quality of learning the educational material (Forms), creating presentations (Slides), sites (Sites), interactive communication and video conferences (Hangouts).

Judging by the results of the questionnaire investigation, we can state about a low percentage of the scientific and pedagogical workers of the higher education of the Ukraine establishments of the physical culture profile, applying in their work the cloud system G Suite for Education (pic. 2). It has been found that only 13,3% to 23,1% of the scientific and pedagogical workers who participated in the questionnaire apply G Suite for Education in the educational process of the future teachers of physical culture; sometimes apply 7,7% to 20% of the persons enquired; it was found in all the establishments that the greater part of the teachers, and namely, 60,0% to 76,9% do not apply the possibility of the cloud service G Suite for Education for the management of the educational process.



Pic. 2. The distribution of the answers of the scientific and pedagogical workers about the fact whether they apply in their professional future teachers of physical culture preparation G Suite for Education for the educational process management (%)

Consider an example of the Google for Education service application for the organization of the mixed teaching having been straightened to the future teachers of physical culture preparation to the health reservation activity in the primary school in the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. We used the service in our work with the students of the third and the fourth years of study in the process of studying such professionally-oriented educational disciplines, as “The

school course in the physical culture and the methodology of teaching” and “The theory and methodology of physical education”.

To begin the work in the electronic information and educational medium of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University based on the service Google for Education it is necessary to create a corporate account. The system administrator (the University's domain) adds the users (on the stage of creating an electronic course – the teacher). Further the users

can be of two types: teachers and listeners of the courses. Their rights of the access to the course will differ. The listeners have an opportunity only to join the created course while the teacher can join other courses, be co-author of other courses, create his own courses. The service offers an automatic division of rights according to categories. After the registration of a user a full case of instruments and services for work appears in his account, in particular Google Classroom. The access to the tools is possible with the help of the browser while working on a personal computer (<https://classroom.google.com>) or from a mobile device with the help of the applied programme.

The next step is the teacher's creation of his own electronic educational and methodological course in the Google Classroom. In our work we will understand the electronic educational and methodological course as a structured entity of the educational resources being presented in the electronic and digital form and secure the conditions necessary for the realization of different kinds of the educational activity in the students' mastering the contents of a definite educational programme.

The design of an electronic educational and methodological complex in the Classroom supposed the definition of the educational course logical structure, the choice of the necessary instruments and filling the course with the necessary educational and methodological materials. The content of the electronic educational and methodological complex was realized by us in three blocks: planning, studying, and control. While creating a course in the directory Google Class on the Google disk a system of enclosed folders, which we filled with appropriate materials for teaching (by adding an enclosed file from PC, from the Google disk, YouTube video, a link, etc) is created automatically. The material inside the course is presented as a news ribbon which we divided into blocks.

The first block of the course – the planning documents, includes an explanatory note, the working and the educational discipline programmes, the schedule of studying the discipline and the description of the evaluation system. The elements of the educational and programme documentation acquaint the student with the aim and tasks of the discipline studying, the competences being formed as a result of learning the course, the requirements to the knowledge, capabilities, skills, distribution of the educational time according to the contents modules and kinds of classes, evaluation criteria. While forming the block we were ruled by the principles of the methodological specificity, general scientific specificity, systematicity, fundamentalization, interdisciplinary relations and minimization [4, p. 311].

The second course block – the documents for studying. We found it appropriate, to combine the theoretical and the practical chapters of the educational and the methodological complex having split them into modules according to the discipline studying chart while forming the course structure. The discipline "The school course of the physical culture and methodology of teaching" is studied during 2 semesters. According to the logics of the material's layout we split it into two

modules. By the educational plan each module included lectures and laboratory classes which we have structured into the contents modules according to the topics supposed by the educational discipline program. As the instrument of positioning of the lecture material we chose the interactive lectures, each lecture was added by the illustrative material designed as a computer presentation in the PowerPoint and a list of test questions for the self-testing of the quality of learning the educational material. Such a layout of the lecture material allows to employ the visual comprehension type. Laboratory classes are positioned in the course as usual text files available to look through in the electronic form with the possibility to download to the computer and print them if necessary. In this block we positioned links to the video material from the YouTube resource and other sites including the site of the Educational and scientific institute of the physical culture, sport and health of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Such a choice of the instrument for positioning materials for the educational discipline study is conditioned by the requirements to the volume and the level of learning practical capabilities and skills as to the realization of the health reservation function of the physical education in the classes of the physical culture and other forms of knowledge in the conditions of a general educational establishment. The principles of the systematicity and dozed succession, the rational use of the educational time, and the availability were laid to the base of the designing and the formation of the second block of the electronic educational and methodological complex [4, p. 312].

The third block of the course – documents for testing. The main principle, while the formation of the testing block, was the one of the unified and identification diagnosing [4, p. 313], having supposed the enclosure to the total content of a testing tasks system of such evaluation media with the help of which one can define the level of learning one or another element of the educational course, the level of mastering the course as a whole or its separate parts.

The knowledge testing block is presented: by the programme of the final examination, a general test as well as tests and test questions on each contents module. Due to the technical possibilities of the Google Classroom, we had a possibility to add "Tasks", "Tasks with the test", "Questions" for the intermediate knowledge control, and also to set the time of their presentation and passing. According to the evaluation system designed we gave marks for the tasks done, they were noticed in the electronic register being automatically generated by the service in the format available for watching. Each student had an opportunity to look through only his results. The form of the marks presentation in the register allows us to do the further processing and interpretation of the teaching results, in particular to realize points and rating system.

Conclusions. We have substantiated the application of the electronic educational resources, as a pedagogical condition of preparation of the future teachers of physical culture in a higher educational establishment. The intensive development of the information

and communication technologies will lead to the raising of the actuality of the electronic educational resources use, and also such a form of the electronic learning, as mixed teaching in the preparation of the specialists in different branches of knowledge.

The use of the electronic educational resources secures wide possibilities for the realization of the educational process in the higher education establishment and a substantial raising of the quality of the teaching and educational process of the future teachers of physical culture professional preparation. However, we believe it necessary to mention that the use of the digital technologies cannot completely replace the traditional form of teaching and exclude the real communication with the teacher. Pedagogical technologies, experience, skill as well as the teacher's knowledge always remain prior in the general problem of the education quality.

References

1. Anisimova N.S. Multimedia technologies in education: notions, methods, means: monography. – SPb.: A.I. Gertsen RSPU. – 2002. – 89 p.
2. Vojtovych I.S. The peculiarities of the use of the Google Classroom for the organization of the distance teaching of the students / I.S. Vojtovych, Y.S. Trofymenko // Scientific newsletter M.P. Drahomanow NPU. Series 2: Computer-oriented systems of teaching. – 2018. – № 20. – P. 39-43.
3. Zajtseva O.V. The formation of the electronic educational resources / O.V. Zajtseva // Educational resources and technologies. – 2016. – № 4 (16). – P. 21-27.
4. Zaslavskaja O.Y. The principles of the formation of the contents of the educational electronic resource / O.Y. Zaslavskaja // RUDN Newsletter. Series: Educational informatization. – 2017. – № 3. – P. 309-316.
5. Kolesnik T.A. The mixed teaching in the education medium – the main definitions and advantages of the application / T.A. Kolesnik // Scientific notes of the Vinnytsya Mykhajlo Kotsybynsky State Pedagogical University. Series: Pedagogics and psychology. – 2016. – Iss. 46. – P. 86-89.
6. Murzin F.A. Cloud technologies: the main models, applications, conceptions and development tendencies / Murzin F.A., Batura T.V., Semych D.F. // Programme products and systems. – 2014. – № 3 (107). – P. 64-72.
7. Ozhereljeva T.A. Net educational resources management / T.A. Ozhereljeva // Education management: theory and practice. – 2013. – № 2. – P. 112-116.
8. Starichenko B.Y. The system of the education management based on the cloud platform Google for Education / Starichenko B.Y., Sardak L.V., Starichenko Y.B. // Pedagogical education in Russia. – 2017. – № 6. – P. 130-139.
9. Tkachenko A.V. Modern gadgets and the service google classroom as a means of formation of the physics studying motivation / A.V. Tkachenko, B.I. Mindrul // Scientific notes [of the Central Ukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University]. Ser.: Pedagogical sciences. – 2018. – Iss. 168. – P. 248-252.

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Акишева А.К.

*Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва,
PhD, доцент
кафедры русской филологии*

Кенжегулова А.С.

*Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва,
старший преподаватель, м.п.н.
кафедры русской филологии*

STATE AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF NON-FORMAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Akischeva A.,

*L.N. Gumilyov Eurasian National University,
PhD, docent
Department of Russian Philology*

Kenzhegulova A.

*L.N. Gumilyov Eurasian National University,
Senior lecturer, master of education
Department of Russian Philology*

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению актуальной проблемы обучения в течение всей жизни. В работе сделан обзор основополагающих международных документов в данном направлении. Проанализирован опыт международного пространства в направлении развития обучения в течение всей жизни, представлены результаты. В статье приведен анализ процесса обучения в течение всей жизни в Республике Казахстан. Состояние обучения на протяжении всей жизни в стране в современный период имеет

начальную форму развития и со стороны государства остается почти без внимания. В статье представлена нормативно-правовая база неформального образования в стране. Сопоставительный анализ казахстанских основополагающих документов с европейскими документами в области обучения в течение всей жизни показывает противоречия в определениях, формулировках неформального и информального образования. Автором освещены предпосылки для развития обучения в течение всей жизни в Республике Казахстан, а также факторы, сдерживающие развитие неформального образования в Казахстане. Представлены возможные пути решения данного вопроса: предлагается перечень документов для успешной реализации обучения в течение всей жизни; для качественной валидации результатов обучения, полученных в течение жизни разработан проект механизма (системы) признания (перезачета) результатов неформального и информального образования.

Abstract

The article is devoted to the consideration of the urgent problems of lifelong learning. The paper provides an overview of the fundamental international documents in this direction. The experience of the international space in the field of promoting learning ideas throughout life is analyzed, conclusions are drawn. The paper presents the current state of lifelong learning in the Republic of Kazakhstan. The lifelong learning system in Kazakhstan is at the initial stage of development and needs special attention of the state and a systematic approach to its formation. The article presents the legal framework of non-formal education in the country. A comparative analysis of Kazakhstani fundamental documents with European documents in the field of lifelong learning shows contradictions in the definitions, formulations of non-formal and informal education. The author highlights the prerequisites for the development of lifelong learning in the Republic of Kazakhstan, as well as factors hindering the development of non-formal education in Kazakhstan. Possible ways to resolve this issue are presented: a list of documents is proposed for the successful implementation of lifelong learning; For the qualitative validation of the learning outcomes obtained throughout life, a draft mechanism (system) for recognizing (rewriting) the results of non-formal and informal education has been developed.

Ключевые слова: обучение в течение всей жизни, формальное, неформальное, образование, непрерывное образование, признание результатов обучения.

Keywords: lifelong learning, formal, non-formal, education, continuing education, recognition of learning outcomes.

Мировым сообществом придается важная значимость знаниям и образованности граждан на протяжении всей жизни. Об этом свидетельствуют международные документы: Всемирный доклад по мониторингу ОДВ. Образование для всех 2000 – 2015 гг.: достижения и вызовы. Образование для всех 2015, ЮНЕСКО. В Европе образование в течение всей жизни признается одним из важнейших приоритетов развития страны, в связи с чем более десяти лет параллельно существуют две рамки квалификаций: Рамка квалификаций Европейского пространства высшего образования (2005 г.) и Европейская рамка квалификаций для обучения в течение всей жизни (2008 г.).

Обучение в течение всей жизни все чаще рассматривается как сквозная проблема, присущая всем аспектам Болонского процесса. О важности и значимости данного вопроса свидетельствуют такие основополагающие документы Болонского процесса, как Пражское коммюнике-2001г., Коммюнике Лёвена/Лувена-ля-Нева-2009г., Бухарестское коммюнике (2012 г.) и др.

Обучение в течение всей жизни включает как непрерывное так и неформальное образование. **Непрерывное образование** предполагает переход человека с одного уровня на другой в стенах организаций образования, **неформальное образование** человек получает в ходе повышения квалификаций как в аудиториях так и на практике. Каждый уровень непрерывного образования завершается получением документа установленного образца за полный период обучения. Неформальное образование предполагает краткие сроки обучения и подтвер-

ждается сертификатами. Знания и навыки, полученные в ходе неформального обучения могут быть учтены при непрерывном образовании.

Анализ опыта международного пространства в области продвижения идей обучения в течение всей жизни показывает, что все страны поддерживают необходимость развития данного направления. На государственном уровне анализируются имеющиеся проблемы и разрабатываются стратегические документы. В развитии неформального образования большую роль играет неправительственный сектор, оказывая финансовую поддержку для успешного развития обучения в течение всей жизни (lifelong learning, далее LLL).

В ходе изучения данного вопроса был изучен опыт ряда стран в области обучения в течение всей жизни, таких как: Швеция, Финляндия, Мальта, Япония, Республика Корея, Германия, Турция, Кипр, Люксембург, Австралия.

Так, к примеру, интересен опыт Швеции, где обучение основывается не на образовательных учреждениях, а на человеке; поддерживается индивидуальное обучение на разных этапах жизни. Главной задачей является развитие демократии в стране и приобщение людей к социальной жизни в обществе, а также географическая доступность и адаптированность образования к разным условиям жизни людей. В стране приветствуется открытие центров дополнительного образования (150 Высших народных школ), где население, наряду с основным образованием, имеет возможность получить дополнительные профессии.

В Южной Корее создана Кредитная система обучения для всех желающих учиться на протяжении всей жизни (наличие Банка академических кредитов). Благодаря кредитной системе обучения предоставляется возможность получить степень бакалавра и магистра. Министерством каждые 5 лет разрабатывается и утверждается базовый план развития обучения в течение всей жизни, под контролем министра создан комитет по содействию непрерывному образованию, курирующий вопросы в отношении политики поощрения образования в течение всей жизни.

В Австралии, в свою очередь, успешно функционирует система признания результатов неформального обучения. В рамках неформального образования сертифицированные оценщики определяют уровень профессиональной, жизненной компетентности и подготовленности человека, которые были сформированы в результате предыдущего обучения, трудовой деятельности или в течение жизни.

Таким образом, сделаны выводы по анализу международного опыта:

- Во многих странах на государственном уровне поощряется обучение в течение всей жизни, в этой связи в непрерывный процесс обучения включены как формальное, так и неформальное образование;

- Во всех странах, с учетом обучения в течение всей жизни, разработаны и утверждены государственные стратегические документы (программы, проекты), направленные на обучение и трудоустройство наиболее уязвимых слоев населения: мигранты, инвалиды, многодетные семьи, безработные, пенсионеры и др.;

- В скандинавских странах уравниваются права и роль организаций неформального образования наравне с организациями формального образования;

- Имеют место быть проблемы недостаточного вовлечения населения страны в обучение на протяжении всей жизни;

- В таких странах как Япония, Россия, Люксембург, Дания и др. наблюдается активная поддержка LLL местной исполнительной властью, использующая возможности данного направления для решения социальных проблем своего региона;

- В ряде стран разработана система признания результатов неформального и информального обучения. Имеется успешный опыт кредитной (накопительной) системы обучения (Юж. Корея), предполагающая добавление новых знаний и навыков к уже имеющимся, учитываемых при подсчете кредитов для подтверждения результатов обучения и сертификации.

Текущее состояние обучения в течение всей жизни в Республике Казахстан. Состояние обучения в течение всей жизни в стране в современный период имеет начальную форму развития и со стороны государства остается почти без внимания. Если сегодня в европейских странах и, даже, в соседней России «образование на протяжении всей

жизни» стремительно развивается, набирает впечатляющие масштабы и поддерживается государством, то в Казахстане данное направление только начинает развиваться.

В Казахстане государственную политику по реализации принципов обучения в течение всей жизни координируют МОН РК и Министерство труда и социальной защиты населения Республики Казахстан в рамках Закона об образовании, Дорожной карты занятости 2020, а также Стратегического плана развития Республики Казахстан до 2025 г. В последнем документе представлены принципиальные изменения для Казахстана, предполагающие отход от формализованной системы образования к непрерывному совершенствованию навыков и компетенций в течение всей жизни.

Принципы обучения в течение всей жизни в республике Казахстан также находят свое отражение в Государственной программе развития продуктивной занятости и массового предпринимательства на 2017 - 2021 годы «Еңбек» (далее, Программа). В рамках программы реализуются проекты «Бастау Бизнес», «Мәңгілік ел жастары - индустрияға!» («Серпін»), Развитие единой цифровой площадки «Биржа труда» и др.

Целью исследования является популяризация непрерывного образования в течение всей жизни, которая должна стать одной из национальных приоритетов, в рамках которых следует разработать Концептуальные документы для успешной реализации Обучения на протяжении всей жизни в нашей стране.

На сегодняшний день нормативно-правовая база неформального образования в Казахстане представлена документами: Стратегическим планом развития Республики Казахстан до 2025 г. [3], законом Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III (статья 37), Программой занятости 2020, Типовыми правилами деятельности видов организаций дополнительного образования для взрослых, правилами «О признании результатов обучения, полученных взрослыми через неформальное образование», "О признании организаций, предоставляющих неформальное образование» (далее, Правила). Они могут составить основу для разработки Концепции обучения в течение всей жизни, но этого недостаточно. Согласно рекомендательным параметрам Болонского процесса, в Казахстане не разработана процедура признания в рамках традиционных программ обучения, полученной неформальным или информальным путем. Также не существует отдельного документа на национальном или институциональном уровнях (Доклад ЕПВО 2018).

К сожалению, разработанные последние документы в области обучения в течение всей жизни охватывают только неформальное образование и совершенно не затрагивают информальное образование.

Сопоставительный анализ казахстанских основополагающих документов с европейскими документами в области обучения в течение всей жизни,

показывает противоречия в определениях, формулировках неформального и информального образования. В международном документе «Меморандум непрерывного образования» неформальное образование представляет процесс, по завершению которого **не выдается документ**, подтверждающий результат обучения. Тогда как согласно закону «Об образовании» неформальное образование взрослых должно сопровождаться **выдачей документа**, подтверждающим результаты обучения. К сожалению, информальное образование в основополагающих документах в области образования совершенно не рассматривается.

Имеются противоречия в вышеуказанных документах. Неформальное образование предполагает предоставление образовательных услуг, которые предполагают обучение независимо от места, периода, а также формата, в то время как, согласно Правилам (гл.2 п.9 пп.3) организация, предоставляющая неформальное образование должна предоставить ряд документов, подтверждающих возможность обучения: кабинеты для обучения, возможности использования инновационно-коммуникативных технологий.

Все эти несоответствия, имеющиеся, на современном этапе, в нормативно-правовой базе, регулирующей в стране обучение в течение всей жизни указывают на слабую и несовершенную систему правового регулирования, требующей основательной доработки.

Основными предпосылками для развития обучения в течение всей жизни в Республике Казахстан являются:

внутренняя миграция: население страны стремится из отдаленных сел и маленьких городов попасть в большие города. Возникает потребность в овладении новыми или дополнительными специальностями и профессиями, в изучении современных технологий и приобретении новых профессиональных навыков;

- потребность новой экономики страны в творческих, креативных, конкурентоспособных кадрах;

- необходимость в обеспечении рынка труда новыми квалифицированными (или переобучившимися) работниками;

- желание граждан удовлетворять свои образовательные потребности в любой период своей жизни;

- ограниченные возможности людей с особыми потребностями для профессиональной подготовки;

- неконкурентоспособность сельского жителя на рынке труда, связанная с ограниченным доступом к получению дополнительного образования;

- тенденция получения молодыми людьми нескольких высших образований;

- стремление граждан повышать свою конкурентоспособность на всевозможных частных курсах, что связано с появлением новых видов деятельности (риелторы, мерчендайзеры, торговые ассистенты и др.);

- потребность взрослых (пожилых) людей в востребованности, активности и конкурентоспособности, и в этой связи желание людей любого возраста, в том числе и взрослые, получить дополнительное образование.

В то же время имеют место быть **факторы, сдерживающие развитие неформального образования в Казахстане:**

- Отсутствие статистических данных в сфере обучения в течение всей жизни (фрагментарность имеющейся информации);

- Слабое нормативно-правовое и финансовое обеспечение неформального образования;

- Отсутствие системы признания результатов обучения, то есть имеющихся знаний и навыков, полученных в рамках неформального и информального образования;

- Отсутствие нормативно-правового, академического сопровождения реализации обучения на протяжении всей жизни;

- Стереотипы восприятия неформального образования;

- Отсутствие прозрачности и объективности в оценке результатов обучения, полученных через неформальное образование;

- Отсутствие информационной поддержки обучения на протяжении всей жизни, направленной на освещение преимуществ неформального образования.

Поэтапное решение данных факторов даст возможность успешно развивать в стране обучение в течение всей жизни.

В Казахстане каждый гражданин в течение жизни имеет возможность приобретать новые знания, умения и навыки в рамках формального обучения (школа, колледж, вуз) для признания результатов обучения в виде сертификации. Но также знания, умения и навыки могут быть получены и вне стен официальных учреждений: на различных кружках, в образовательных центрах, секциях, в интернете, в повседневной жизни и др. Но, к сожалению, практические навыки человека, приобретенные собственным жизненным опытом, и являющиеся наиболее ценными, без официального документа не признаются при трудоустройстве. Обучающемуся придется в организации образования повторно изучать дисциплины, в ущерб своему времени и финансовым возможностям. К сожалению, на стыке формального и неформального образования зачастую отсутствует преемственность между получением новых знаний и навыков и учетом уже имеющихся.

Выводы

Для качественной валидации результатов обучения, полученных в течение жизни должен быть создан механизм (система) признания (перезачета) результатов неформального и информального образования.

- Результаты обучения должны признавать исключительно все уровни формального образования: ТиПО, ВУЗы, послевузовское образование.

- Для признания результатов обучения по итогам неформального образования наряду с другими документами должен быть предоставлен документ об образовании предыдущего уровня, с указанием в приложении изученных дисциплин и количеством кредитов.

- Изученные дисциплины и имеющиеся кредиты, набранные в период предыдущего обучения должны быть учтены при обучении в последующих организациях формального образования. Данный учет даст возможность обучающемуся не повторять изученные дисциплины, сократить период обучения и финансовые расходы.

- В том случае, если человек не имеет документов, подтверждающих его ЗУНы, но владеет определенными теоретическими знаниями, компетенциями и практическими навыками, полученными в результате неформального или информального обучения, специальная Комиссия проводит процедуру оценивания для выявления уровня имеющихся у претендента ЗУНов.

- Комиссия выносит решение, в котором полностью или частично признает результаты обучения с переводом в академический кредит либо об отказе.

- При частичном признании результатов обучения Комиссия рекомендует дополнительное освоение академических кредитов и сдачу итогового контроля.

- Признанные результаты обучения неформального образования включаются в индивидуальную траекторию обучения заявителя по образовательным программам ТиПО, высшего или послевузовского образования.

Для успешной реализации обучения в течение всей жизни должны быть разработаны документы:

1. Концепция обучения в течение всей жизни;
2. Национальная стратегия по обучению в течение всей жизни;
3. План мероприятий для реализации каждого этапа Концепции;
4. Система финансового обеспечения обучения в течение всей жизни;

5. Правила приема на обучение в организации неформального образования;

6. Положение о разработке и утверждении образовательных программ для реализации обучения в течение всей жизни.

Список литературы

1. Инчхонская декларация «Образование – 2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни» (Всемирный форум по вопросам образования, 2015г.) /задача 4.4 стр. 42.

2. Исимбаев Е.Т., Акишева А.К. Состояние и развитие системы образования взрослых в республике Казахстан // Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана. 2017. №5(79) г. Алматы, с.68 – 74, ISSN 2070-4046;

3. Меморандум непрерывного образования Европейского// <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>;

4. Об утверждении Правил признания результатов обучения, полученных взрослыми через неформальное образование, предоставляемое организациями, внесенными в перечень признанных организаций, предоставляющих неформальное образование. //Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 28 сентября 2018 года № 508. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 23 октября // <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017588>;

5. Об утверждении Правил признания организаций, предоставляющих неформальное образование, и формирования перечня признанных организаций, предоставляющих неформальное образование. //Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 4 октября 2018 года № 537. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 23 октября 2018 года № 17591 // <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017591>;

6. Стратегический план развития Республики Казахстан до 2025 года. Утвержден указом Президента Республики Казахстан от 15 февраля 2018 года № 636 <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1800000636>;

ТЕМА СТАТЬИ (ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ)**Алпатова Н.С.,***НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт»,
доцент кафедры «Дошкольной дефектологии и логопедии»,
кандидат социологических наук***Фуреева Е.П.***ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», доцент ка-
федры «Специальной педагогики и психологии», кандидат педагогических наук***THEME OF ARTICLE (SPEECH THERAPY WORK TO OVERCOME COMMUNICATIVE MALADAPTATION IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT)****Alpatova N.,***NOU VO «Moscow socially-pedagogical institute»,
associate professor of the department «Preschool defectology and speech therapy», candidate of sociologi-
cal sciences***Fureeva E.***FGBOU VO «Volgograd state socially pedagogical university»,
associate professor of the department «Special pedagogy and psychology»,
candidate of pedagogical sciences***Аннотация**

В статье освещается проблема преодоления коммуникативной дезадаптации у детей с общим недоразвитием речи. Дается характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи, раскрывается понятие «коммуникативная дезадаптация». Описана система логопедической работы по преодолению коммуникативной дезадаптации у данной категории детей.

Abstract

The article highlights the problem of overcoming communicative maladaptation in children with General speech underdevelopment. The characteristic of preschool children with General speech underdevelopment is given, the concept of "communicative maladaptation" is revealed. The article describes a system of speech therapy to overcome communicative maladaptation in this category of children.

Ключевые слова: преодоление коммуникативной дезадаптации, логопедическая работа, дети с общим недоразвитием речи.

Keywords: overcoming communicative maladaptation, speech therapy work, children with General underdevelopment of speech.

Проблема преодоления коммуникативной дезадаптации у дошкольников с общим недоразвитием речи остается одной из актуальных в теории и практике логопедии. В связи с наличием системных речевых нарушений у данной категории детей задерживается развитие психических процессов и замедляется формирование навыков общения. Дети с общим недоразвитием речи практически лишены возможности вербального общения, так как усвоенный ими речевой запас не рассчитан на удовлетворение коммуникативной потребности, что неизбежно создает трудности для установления межличностных контактов [4]. Зачастую дети с недоразвитием речи стараются избегать речевого общения, а в тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и его собеседником возникает, он оказывается весьма непродолжительным и неполноценным.

По мнению ученых, общее недоразвитие речи может проявляться у дошкольников в разной степени: от тотального отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Коммуникативная дезадаптация определяется

нами как интегративное понятие, обозначающее нарушение речемыслительных процессов и речевой деятельности в новых условиях межличностного общения, социальной ситуации развития, в особенностях поведения, а именно в отсутствии заинтересованности в контакте, неумении ориентироваться в ситуации общения, негативизме [2].

Цель исследования – разработка и реализация системы логопедической работы по преодолению коммуникативной дезадаптации у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Экспериментальная работа была проведена на базе детского центра «Бибигон» г. Волжского Волгоградской области. В исследовании принимали участие 17 детей (5–6 лет) с диагнозом ОНР III уровня.

В ходе экспериментальной работы были использованы такие методы исследования, как наблюдение, беседа, изучение и анализ индивидуальных карт детей, продуктов их совместной и индивидуальной деятельности (рисование, лепка, поделки). Кроме того, проводилась работа с родителями и педагогическим персоналом.

Степень коммуникативной дезадаптации выявлялась с помощью методики М.И. Лисиной [5],

направленной на определение ведущей формы общения ребенка с взрослыми; методики Р.Е. Левиной для определения степени развития диалогической речи [3]; методики А.М. Щетиной для выявления особенностей межличностных отношений детей [6].

Обобщение и анализ результатов первичной диагностики показали большой процент числа детей с высокой степенью коммуникативной дезадаптации (9 человек, 53%), со средней – 8 человек (47%), с низкой – 0%. У детей с высокой степенью коммуникативной дезадаптации ведущей формой общения была ситуативно-деловая (9 человек, 53%), внеситуативно-познавательная – у 8 человек (47%); внеситуативно-личностная – 0%.

Характеризуя устную речь дошкольников, следует отметить слабое развитие диалогического высказывания, распространенные ошибки в нарушении порядка слов, их пропуски, неточность лексики, ошибки при использовании предложных конструкций с предлогами, искажение структуры предложений. Дети нуждались в регулярной помощи со стороны взрослого.

Кроме того, у дошкольников наблюдались трудности при установлении контакта со сверстниками, большинство предпочитали действовать индивидуально, не стремились расширить свой круг общения, что подтверждает факт несформированности навыков взаимодействия и общения друг с другом.

Наличие трудностей при выполнении предложенных детям заданий свидетельствует о недостаточно сформированных лексико-грамматических представлениях, коммуникативных способностях, что убеждает нас в необходимости проведения целенаправленной работы с данной категорией детей.

Коррекционно-логопедическая работа проводилась в форме фронтальных и индивидуальных занятий. В процессе работы с детьми мы использовали дидактические и театрализованные игры, психокоррекционные упражнения, моделирование проблемных ситуаций.

Логопедическая работа по преодолению коммуникативной дезадаптации предполагала проведение системы занятий по следующим лексическим темам: «Одежда», «Обувь», «Игрушки», «Зима», «Зимующие птицы», «Домашние животные зимой», «Дикие животные зимой», «Транспорт грузовой и пассажирский» и т.д. [4].

Особое внимание обращалось на то, что в процессе формирования у детей игровых умений, обучение их игровым действиям, ролевым умениям, происходило развитие речевых навыков между детьми в коллективе и взрослым. Первоначально логопеду часто приходилось выполнять ведущие роли в игре, выступать в качестве организатора совместных игр. Постепенно у детей появлялась потребность в речевом общении, социальном взаимодействии. Дети начинали обращаться к взрослому, сверстникам с просьбой помочь и с желанием сообщить ту или иную информацию.

В процессе логопедических занятий использо-

вались моделирование и разбор проблемных ситуаций, которые активизировали речевую и творческую деятельность детей. Так, решение возникающей в ходе работы над сказкой проблемной ситуации позволяло детям открыть новые знания. Для развития творческого потенциала и речевой активности детей мы использовали творческие задания. Результатом их выполнения явилось появление оригинальных, уникальных продуктов деятельности в виде рисунков, придуманных детьми мини-сказок, поделок.

С целью преодоления коммуникативной дезадаптации и развития речевых навыков мы использовали сказку. Приведем в качестве примера несколько тематических занятий.

1. Тема занятия: «Путешествие по сказкам». Целью является расширение и закрепление знаний у детей о хорошо знакомых сказках; формирование навыка пересказа содержания сказки, развитие речемыслительных навыков, развитие способности действовать согласованно.

2. Тема занятия: «В гостях у сказки». Целью занятия является формирование у детей навыка рассказывания сказок; обучение строить динамическую модель сказки по ходу ее изложения; развитие речевых навыков, мышления и воображения, эмоциональной отзывчивости, развитие способности действовать согласованно.

3. Тема занятия «Русские народные сказки». Целью занятия является развитие способности угадывать знакомые детям сказки по героям, частям текста и предметам из сказки; решать проблемные ситуации опытным путем на основе сюжета сказки; дифференцировать героев разных сказок через использование настольного театра; развивать способности детей действовать согласованно и т.д.

Индивидуальные занятия проводились, как правило, с целью коррекции звукопроизношения, формирования навыков звукового анализа и синтеза слова. Навык усвоения грамматических форм осуществлялся на материале в виде отдельных слов, словосочетаний, предложений. Развивая связную речь, мы работали над правильным употреблением грамматических форм.

В результате проведения таких занятий дети обучались правильному высказыванию своих мыслей, выделению основной идеи сказок, а также создавали с помощью подручных средств задуманный образ и выражали его с использованием языковых средств. Помимо этого, дети учились общаться друг с другом, взаимодействовать, искать компромиссы, анализировать речевые высказывания и поведенческие проявления.

По результатам проведения вторичной диагностики нами были получены следующие данные: количество детей с высокой степенью коммуникативной дезадаптации значительно уменьшилось (2 человека, 11,7%), со средней степенью, напротив, возросло – 10 человек (58,8%). Появились дети с низкой степенью коммуникативной дезадаптации – 5 человек (29,4%).

Существенно возросло число детей, для кото-

рых ведущей формой общения стала внеситуативно-познавательная (9 человек, 53%), ситуативно-деловая отмечена у 3 человек (17,6%). Вне ситуативно-личностная форма общения стала приоритетной для 5 человек (29,4%).

Следует отметить, что после проведения системной логопедической работы, в тех заданиях, которые ранее вызывали затруднения, дети стали меньше допускать ошибок при их выполнении; повысился уровень сформированности лексики и грамматического строя речи. Социометрический статус каждого ребенка после проведенных занятий увеличился: расширился круг общения, дети стали более общительны, дружелюбны, раскованы и демонстрировали приобретенные навыки эффективного взаимодействия.

Таким образом, применение разнообразных форм и методов на логопедических занятиях обеспечило лучший результат выполнения заданий и усвоение материала. Предложенная нами система логопедической работы способствовала развитию социально-коммуникативных навыков, повышению активности межличностного общения, стимулированию речевой деятельности дошкольников, повышению мотивации к обучению и оказала положительное влияние на психоэмоциональное состояние детей во время занятий. Количественный и качественный анализ диагностических данных, статистическая обработка их результатов свидетельствуют об эффективности проведенной системы

логопедической работы по преодолению коммуникативной дезадаптации у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Список литературы

1. Логопедия: учебник для студентов дефектолог. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 1998. – 680 с.
2. Медведева Е.Ю. Особенности коммуникативной дезадаптации и ее коррекция у детей с задержкой речевого развития в пятилетнем возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. – Н. Новгород, 2003. – 250 с.
3. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. Режим доступа: URL: <http://pedlib.ru/Books/4/0286/4-0286-1.shtml> (дата обращения: 25.02.2020).
4. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи // Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. – М.: Просвещение, 2008 – 272 с. – С. 72-117.
5. Смирнова Е.О. Концепция генезиса общения М.И. Лисиной // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2009. – Т. 2. – № 2 – С. 35–40.
6. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПІСНІ

Чен Хань

*Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського
(аспірантка факультету музичної та хореографічної освіти)*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARATION OF FUTURE MUSICAL ARTS TEACHERS FOR THE FORMATION OF NATIONAL CULTURE OF PUPILS BY FOLK SONGS

Cheng Han

*South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky
(graduate student of the faculty of music and choreography)*

Анотація

У статті обґрунтовано педагогічні умови та висвітлено компонентну структуру як основу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування національної культури школярів засобами народної пісні. Проаналізовано дослідження в яких розкрито педагогічні умови формування етнокультурної, міжкультурної, полікультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, а також роботи в яких розкрито методичний потенціал використання народно-пісенної творчості у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Abstract

The article substantiates the pedagogical conditions and highlights the component structure as a basis for the training of future teachers of musical arts for the formation of national culture of pupils by means of folk song. Researches in which the pedagogical conditions of ethnocultural, intercultural, multicultural competence formation of future teachers of musical arts are revealed, as well as the works in which the methodical potential of folk songs` art usage in the process of future teachers of musical arts training are revealed, had been analyzed.

Ключові слова: вчителі музичного мистецтва, національна культура, педагогічні умови, народно-пісенна творчість.

Keywords: musical arts teachers, national culture, pedagogical conditions, folk music.

Кожен народ пишається своєю національною культурою, її неповторністю, самобутністю й унікальністю. Важливим завданням для будь-якої нації є збереження, вивчення та подальший розвиток культури. В давні часи, з раннього дитинства закладалися національні цінності, національний характер, національний менталітет особистості. Культура рідного народу немов би «огортала» дитину починаючи з маминої колискової, казок, приказок, поговірок, пісень, хороводів, ігор. Зростаючи, вона знайомилася зі звичаями, традиціями, особливостями побуту, опановувала різними видами декоративно-прикладного мистецтва (вишивка, гончарство, ткацтво, витинанка, тощо). Таким чином, кожен народ передаючи свій досвід, культуру та досягнення підрастаючому поколінню, від діда, прадіда, створював свою неповторну національну систему виховання. Такий цілеспрямований вплив на особистість розкриваючи емоційно-естетичний, художньо-творчий, моральний та інтелектуальний потенціал народу, створював умови для формування національної культури. Ідеї народного виховання теоретично обґрунтували та широко застосовували в освітньому процесі загальноосвітніх навчальних закладів видатні педагоги різних країн Д. Дістервег, Ю. Песталотці, Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, С. Русова, М. Стельмахович, К. Ушинський. Автори наголошували на тому, що національне виховання, яке склалося на історичному ґрунті певної конкретної нації є найкращим, природовідповідним для його представників, воно спрямоване на формування національно свідомого представника свого народу через пізнання його культурно-історичного розвитку та духовно-ментальної основи.

З часів появи великих міст, досвід народного виховання, оцей «живий» природний вплив на національне самоусвідомлення, культуру молоді, почав забуватися (стиратися). Друге, третє покоління, яке виросло у містах втратило його. Саме тому, ідеї етнопедагогіки почали активно впроваджувати в навчально-виховному процесі шкіл.

Оскільки кожна з цивілізаційних країн зацікавлена у розвитку національної культури та самобутності свого народу, виникла потреба в педагогах, які здатні не тільки передати підрастаючому поколінню народну мудрість через традиції, моральні засади, історію, мову, літературу, мистецтво, а й формувати особистість здатну впливати на розвиток національної культури.

Серед педагогів, що викладають різні дисципліни у школах, особливі важелі впливу на формування ціннісних орієнтацій, духовної культури, моральних якостей учнів є у вчителів музичного мистецтва. Це, з одного боку пов'язано з впливом музики на емоційну сферу особистості викликаючи відчуття емпатії, подекуди катарсису при сприйманні творів мистецтва, а з другого – з широким полем творчої діяльності учнів на уроках музичного

мистецтва, що створює певні умови для ефективного формування національної культури учнів. Підготовка таких спеціалістів вимагає від музично-педагогічних факультетів пошук відповідних засобів (запровадження певних дисциплін, елективних курсів, організаційних форм, розроблення методичних моделей, тощо) для того, щоб не тільки передати найцінніші знання з національної культури, а й сформувати потребу цікавитися культурою свого народу, досліджувати і розвивати її, а головне – уміти передавати своє захоплення учням. Актуальність даної статті зумовлена з одного боку, великою кількістю досліджень присвячених проблемі формування національної культури як школярів так і майбутніх учителів, а з другого – відсутністю чітко визначених педагогічних умов, які сприятимуть методичній підготовці таких спеціалістів.

Метою статті є обґрунтування ефективних педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування національної культури школярів.

В Україні проблема підготовки майбутніх учителів до формування національної культури дитини досліджується в декількох напрямках. Це роботи, присвячені опануванню майбутніми учителями народнопедагогічних знань, тобто основ етнопедагогіки, таких науковців як А. Богуш, О. Духнович, Н. Лисенко, М. Стельмахович, Е. Сявак, С. Когут, та ін; узагальнений практичний досвід втілення системи козацько-лицарського виховання створеної В. Каюковим, дослідження з української козацької педагогіки Ю. Руденко, О. Губко. В останні роки, досить повно була досліджена проблема формування етнокультурних компетентностей майбутніх учителів різних спеціальностей. В музично-педагогічній освіті це роботи О. Бурової, А. Романенко, Л. Соляр, У. Іфан, Сюз Цзяюй, Лу Лу та ін. Варті уваги дослідження присвячені проблемі формування полікультурних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва Н. Білова, Ван Бін'бінь; інтеркультурної компетентності Г. Ніколаї. В музично-педагогічній освіті є напрямки досліджень у яких народні традиції, музичний фольклор, народно-пісенна творчість виступають у якості засобів до формування гуманістичного світогляду (М. Клепар), національної свідомості (Р. Осипець), національної самосвідомості (З. Батюк, С. Борисова), виховання творчої особистості (Г. Яківчук), формування етнопедагогічного мислення (О. Хоружа). Всі вищевказані напрямки досліджень, пропонуючи свої методологічні підходи, принципи, педагогічні умови та методи навчання, так чи інакше спрямовують їх на підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до використання здобутків національної культури у подальшій професійно-педагогічній діяльності.

Для того, щоб визначитися з вибором ефективних педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання народ-

ної пісні на уроках, як засобу впливу на національну культуру учнів, розглянемо педагогічні упови запропоновані авторами вищезазначених робіт.

У дослідженні С. Борисової найбільш впливовими засобами формування національної самосвідомості майбутніх учителів музичного мистецтва було визначено такі: посилення значення зразків українського музичного мистецтва у змісті дисциплін навчального плану; введення спецкурсу; залучення студентів до підготовки та проведення заходів з національною культурно-історичною тематикою; інтенсифікація інформаційно-поєднаної роботи національної спрямованості на побутовому рівні; залучення студентів до наукової роботи з відповідною, спеціально розробленою тематикою; активізація музично-виконавської діяльності майбутніх учителів [1].

Опрацьована Лу Лу методика формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва передбачала застосування таких педагогічних умов як: спрямованість на формування ціннісного ставлення студентів до майбутньої фахової діяльності як високоінтелектуальної праці та розвиток позитивної мотивації до формування власної етнокультурної компетентності; створення етнокультурного освітнього простору ВНЗ; впровадження етнокультурної та музично-фольклорної проблематики як змістової основи етнокультурної компетентності; стимулювання творчої самореалізації студентів завдяки активізації художньо-творчої діяльності; участь студентів у відборі змісту, методів і форм навчально-виховного процесу; реалізація ідеї «діалогу культур», що здійснюється за допомогою включення студентів у міжкультурну комунікацію [5].

У Іфан описуючи методику вдосконалення етнокультурної підготовки майбутніх учителів музики, обґрунтувала педагогічні умови, звертаючи увагу на важливість використання фольклору як самодостатнього культурного феномену, що впливає на академічну національну спадщину. Саме тому, перша умова спрямована на впровадження фольклорно-національної тематики в різні форми музичного фахового навчання. Авторка зазначає, що оскільки питання етнокультурного виховання не є метою фахового навчання, то бажано впровадити спеціальну умову, а саме: стимулювання зацікавленості до етнокультурної проблематики в мистецько-освітньому процесі. Наступна педагогічна умова стосується активізації ігрової діяльності в процесі навчання на основі занурення в етнокультурну художньо-ціннісну сферу. Тут йдеться про використання в навчальному процесі різноманітних інтерактивних методів та ігрової діяльності. Остання педагогічна умова передбачає сформованість навичок використання музичної етнічної спадщини безпосередньо в практичній діяльності в умовах полікультурного середовища [6].

Вивчаючи проблему формування гуманістичної, національно-орієнтованої світоглядної позиції майбутніх учителів засобами народно-пісенної творчості М. В. Клепар акцентує увагу на тому, що в

основу даного процесу має бути покладено ідею забезпечення світогляду в дії, тобто нерозривної єдності між розвитком свідомості та діяльності [3]. Вважаємо, дану ідею основоположною і для процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування національної культури школярів, оскільки головне завдання полягає не тільки в тому, щоб майбутній учитель володів певними знаннями, а в тому, щоб ці знання стали його переконаннями, його національними ціннісними орієнтирами для подальшої музично-педагогічної діяльності. Визначаючи педагогічні умови, авторка спирається на раніше визначені складники світоглядної позиції як то: когнітивному (систематизація знань, активізація образного уявлення, асоціативного мислення, самостійного пошуку, власних варіантів інтерпретації музичного матеріалу); емоційного (створення сприятливої творчої атмосфери в процесі занять, творче співробітництво, взаємодія); діяльнісно-поведінкового (завдання творчого характеру відповідно до конкретного змісту народної пісні та рівня світоглядної культури студента) [3].

Здійснивши аналіз пропонувань авторами педагогічних умов можна окреслити ті спільні напрями, які враховує кожен з цих науковців. Перше, це необхідність впровадження в навчальний процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва додаткових елективних спецкурсів, або тематичних модулів до нормативних дисциплін, в яких змістове наповнення висвітлює унікальність і самобутність народного мистецтва, особливості розвитку національної культури, ознайомлює з педагогічним досвідом народу, тощо. Друге – це важливість залучення студентів до проведення заходів з національною тематикою (концерти, просвітницькі проекти, презентації), тобто створення національно-орієнтованого освітнього простору в поза аудиторній роботі студентів. Третє, це національна спрямованість художньо-творчої та виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Четвертий напрям стосується мотиваційних стимулів, що впливають на стійке зацікавлення студентів під час вивчення культури свого народу, бажання використовувати отримані знання в подальшій педагогічній діяльності, прагнення до культурної самоосвідченості, до використання отриманого національно-культурного досвіду в своєму побутовому житті. Додатково, варто сказати про необхідність майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювати наукову діяльність, що пов'язана з дослідженнями впливу національної культури на розвиток образної уяви, мислення, музичних здібностей; на формування духовної культури, моральних якостей, національної ідентифікації особистості учня. Для здійснення такої діяльності, важливою є здатність студентів: критично оцінювати фольклор, народно-пісенну творчість; бачити нові тенденції розвитку національної культури в музичній галузі; використовувати отримані знання для самостійної розробки навчально-методичних матеріалів.

Для визначення ефективних педагогічних умов, попередньо були уточнені структурні компо-

ненти, які у сукупності та взаємному доповненні забезпечують процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування національної культури засобами народної пісні. Спираючись на визначені структурні компоненти такі як: *мотиваційно-ідентифікаційний, художньо-когнітивний; емоційно-ціннісний та творчо-практичний*, та у відповідності із спонукальною дією, було обрано педагогічні умови.

Отже, першою умовою є – *створення сприятливого психологічного клімату для усвідомлення власної причетності до здобутків національної культури*.

Створення сприятливого психологічного клімату в групі студентів, безпосередньо впливає на якість подальшого навчання. Тільки в атмосфері взаємоповаги, довіри і творчої взаємодії між учасниками навчального процесу, можливо вплинути на національні цінності студентів та відчуття ними власної приналежності до національної культури.

Другою педагогічною умовою є – *активізація художньо-образного мислення з метою пошуку інтегративних зв'язків між різними напрямками народної творчості*.

Народно-пісенна творчість досить яскраво проявляється у фольклорі, який є синтетичним явищем, де в одну цілість зливається слово, дія, пісня, танець, уся драматургія обрядового дійства. Така інтеграційна цілісність народної творчості в основному зберіглася в змісті календарно-обрядових свят та у традиціях проведення весілля. Повноцінне сприйняття фольклору вимагає від людини активізації художньо-образного мислення, яке дає можливість одночасного усвідомлення всіх компонентів обряду в їх органічній єдності. Саме тому, активізація художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва, з одного боку, є підґрунтям до розуміння символічної художньо-поетичної образності закладеної у фольклорі, а з другого – спонукає до цілісного усвідомлення усіх його складників.

Третя педагогічна умова це *спонукання до емоційного переживання художнього образу народної пісні через стимули що пробуджують індивідуальний світ образів*.

Емоції людини – це той ґрунт на якому найміцніше закріплюються переконання, звички, уподобання та життєві цінності. Емоційно-естетична зацікавленість студентів народною піснею, поступово накопичуючись переходить в якісно інший стан, який активізує їх творче, художньо-образне, асоціативне мислення, уяву, спонукає до пошуку інформації, яка розкриває зміст пісні в багатьох гранях: філософській, містичній, соціально-побутовій, історичній, символічній, ціннісній, тощо.

Як зазначають Н. Левус, Н. Тимків., у кожної людини є улюблена музика, яка діє на її душу більш ефективно. Сприймаючи музичний твір людина занурюється в свій образний світ, в якому може «програти» ідеальний образ себе, стимулюючи самоактуалізацію. Занурюючись в свій образний світ, людина може отримати досвід переживань і сприйняття себе, недоступний в реальному житті,

за межами свого внутрішнього світу [4]. Аргументуючи важливість даної педагогічної умови, наведемо висловлювання О. Духновича, який у своїх рекомендаціях учителям рекомендував використовувати спів народних пісень, вказуючи: «Пісні народные бо приносят огромную пользу, человек лучше чувствует свое, нежели чужое, возбуждается в нем дух народолюбия» [2]. Саме тому, першочерговим завданням є викликати у майбутніх учителів емоційний відгук на музичні твори національної культури, щоб створити поле для творчості в індивідуальному світі образів кожного з них і «відродити» відчуття приналежності до свого народу.

Четверта педагогічна умова – *цілеспрямоване застосування інноваційних форм музично-просвітницької діяльності для залучення школярів до народно-пісенної творчості*.

Дана умова передбачає цілеспрямовану підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування інноваційних методів роботи у процесі використання народної пісні в мистецько-педагогічній діяльності. Готовність учителя впливати на формування національної культури школярів зумовлена рівнем його методичної компетентності, яка проявляється в умінні викликати емоційний відгук учнів у процесі сприймання народної пісні; володінні художнім словом, для створення цікавої розповіді; здатності до розроблення та проведення уроків з єдиною драматургічною лінією, метою яких є ознайомлення з жанровою різноманітністю народних пісень; умінні виявляти образно-символічний зміст народної пісні як важливого елементу впливу на національні ціннісні орієнтації школярів.

Отже, створення цілісної педагогічної системи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування національної культури школярів засобами народної пісні, передбачає: створення позитивної атмосфери навчання для усвідомлення національних цінностей та своєї ролі у їх збереженні; активізацію пізнавального інтересу до народної пісні та подальший пошук інтегративних зв'язків між різними напрямками народної творчості; спонукання до емоційного переживання художнього образу пісні через стимули що пробуджують індивідуальний світ образів; застосування інноваційних форм музично-просвітницької діяльності для залучення школярів до вивчення народно-пісенної спадщини свого народу.

Список літератури

1. Борисова С.В. Формування національної самосвідомості майбутніх учителів засобами українського музичного мистецтва: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / С.В. Борисова; Луган. держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2002. – 20 с.
2. Духнович Александр. Народная педагогія в пользу училищ и учителей сельских. – Львовъ, 1857. – Ч. 1.
3. Клепар М.В. Формування гуманістичної світоглядної позиції майбутніх учителів засобами народно-пісенної творчості: автореф. дис. ...канд.

пед. наук : 13.00.01/ М.В. Клепар // Укр. державний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 1993. – С. 23.

4. Левус, Н. Емоційність та музичні смаки: точки дотику/ Н. Левус, Н. Тимків. [Електронний ресурс] Режим доступу: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VKhnpu_psychol_2013_45\(2\)_18.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VKhnpu_psychol_2013_45(2)_18.pdf)

5. Лу Лу. Методика формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики в

педагогічних університетах України та Китаю: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лу Лу; наук. керівник О.П. Хижна; Нац пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - Київ, 2014. - 21 с.

6. У Іфан. Методика вдосконалення етнокультурної підготовки майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/22304/1/U%20Ifan.pdf>

THE INFLUENCE OF GLOBALIZATION OF SOCIETY ON INTERNATIONAL OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE AND POLAND

Mazur K.,

candidate of Economic Sciences,

Associate Professor of Vinnytsia National Agrarian University

Pantsyreva H.,

candidate of Agricultural Sciences,

Associate Professor of Vinnytsia National Agrarian University

Zatolochnyi O.

Magister of Vinnytsia National Agrarian University

Abstract

This article discusses the transformation processes that have taken place in higher education over the last decade in Ukraine and Poland. The process of globalization of higher education, the process of convergence of national systems of European dictated by the objective of social and economic necessity of internationalization in the form of «international education». The strategic priorities of education for the formation of a multi-national model of continuing education that is integrated into the global educational community and meets the needs of the individual and society. Considered directions of research integration and its role in modern society as examples of the biggest projects to determine the probable ways of international cooperation in education. It has been established that the effective form of internationalization of higher education is also the creation of domestic educational institutions of foreign affiliates that work according to the plans and programs of the basic institution and fully comply with its requirements regarding the quality of educational services, teaching and methodological support, library and information support. This trend shows positive changes in the process of internationalization from demand to supply. It has been proved that education in Ukraine and Poland is directly related to human rights and should therefore receive priority in the allocation of national resources, to determine the development of creative abilities of a person, especially given that the level of civilization and the place of the state in the modern world is determined by the level of education of its citizens.

Keywords: transformation of higher education, the Bologna process, technological progress, international education, international programs.

1. Introduction

International cooperation and integration in the field of education are an important norm of the Bologna community of educators, as it really helps to increase the mobility of teachers and students, the independence of students, the level of their self-organization. Now new perspectives are opened in cooperation of domestic higher educational institutions with foreign universities, including Ukraine and Poland. The exchange of teachers and students is not only an implementation of the Bologna agreements, it serves as a kind of catalyst for the processes of modernization and reform of the Ukrainian higher education system, ensures its organic entry into the international educational space. Education is capable of preparing a person organically adapted to life in a world of diverse relationships – from contacts with the closest environment to global connections. It becomes obvious that the state will be the more

successful, the more citizens will be able to communicate with the world. Consequently, it is necessary to form a person capable of perceiving and creating changes, adapted to perceiving the change as a natural norm, and stagnation, immobility, and gloomy as a derogatory exception.

One of the most important is the direct cooperation between the universities of Ukraine and foreign countries, which has different forms, degrees of interaction and is based on long-standing traditions. The list of universities of Ukraine that cooperate with foreign universities, as well as the topics of joint projects and programs today, is far from complete and the search for new forms and subjects of interuniversity cooperation needs special attention and strengthening.

2. Material and methods

The methodological basis of the research is the fundamental provisions of modern economic theory, scientific works of domestic and foreign economists in

the field of international economic relations, application of the principle of unity of theory and practice. In the process of research, the dialectical method of scientific knowledge, as well as general scientific and special methods of research: theoretical generalization; analysis and synthesis; methods of grouping, classification and synthesis; positive and normative approaches, methods of structural-functional analysis. The information base of the research was provided by the works of foreign and domestic scientists, legislative and normative legal acts of Ukraine, official reports and analytical publications of leading international economic organizations, Ukrainian and foreign statistical collections, Internet resources.

Therefore, the purpose of our article is to study the influence of global processes on the higher education of the Republic of Poland with the possibility of obtaining experience for the national system of higher education in Ukraine, as well as reforming and modernizing the national education system, its successful integration into the world educational space and enhancing competitiveness in the market of educational services.

3. Literature review and theory development

The issue of developing international relations of domestic higher education institutions and the processes of integration of the Ukrainian system of education into the international educational space are outlined in the normative legal documents regulating the educational sector in Ukraine. These include the National Doctrine of Education Development, which provides clear benchmarks for the country's national education policy, the Law of Ukraine on Higher Education, the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021, and other documents. However, this problem has not received a comprehensive and objective coverage in the scientific literature.

From the history of Ukrainian education, it is known that traditionally Ukrainian higher education has always closely interacted with foreign higher schools. Leading higher educational institutions of modern Ukraine since its foundation were formed and developed on the solid foundation of European university traditions. In the pre-Soviet period, universities in the territory of the Russian Ukraine developed as Russian universities and were built on an educational system, which Russia has largely borrowed from Germany.

Even more intensively, international relations developed in the Lviv and Chernivtsi universities, which were subordinated to the Austro-Hungarian Empire. The tradition of broad international relations was almost interrupted in the Soviet period of the history of universities, especially in the 1930's and 1950's. She began to gradually revive already in the late 60's of the twentieth century, and quickly began to evolve in the 90's of the twentieth century, when Ukraine declared independence.

The modern day and the establishment of Ukraine as a democratic legal social state raises the task of ensuring the transfer of positive knowledge, without prejudice to the development of the younger generation. Today, along with the well-known educational systems in the world educational civilization space, a Ukrainian

system has been created that preserves the best traditions of the world-famous Soviet system. Irreversible in the twenty-first century, there is a tendency towards the globalization of social development, the dependence of progress of each country on the ability to communicate with the world is evident.

Society becomes man-centered, therefore, the most priority in the twenty-first century. science becomes a sphere that produces new knowledge, and education as a sphere that manages knowledge and, above all, ensures the individual development of man. The process of modernizing education is outlined in the National Doctrine of Education Development. This document states that education should prepare a person organically adapted to life in a world of diverse relationships – from contacts with the closest environment to global connections. It becomes obvious that the state will be the more successful, the more its citizens will be able to communicate with the world. Consequently, it is necessary to form a person capable of perceiving and creating changes, adjusted to perceive the change as a natural norm, and stagnation, invariability, and gloom as a derogatory exception.

Conscious of its needs, Ukraine seeks to establish itself as the newest democratic state. The level of our science and education, the attitude of the world community towards us will depend on what internal transformations we will accomplish, from which we will refuse and accept the national education system from European standards. The preservation and even strengthening of the national character of education is our top priority in the process of international cooperation and integration into the world educational space, since none of the countries participating in the Bologna process is not going to give in to national priorities, they agree on them as mutually tangible.

4. Discussion

The Bologna process is an integration for self-identification and self-awareness in a European context. The participating countries have adopted general provisions on the recognition of diplomas in education, employment and citizens mobility, which significantly increases the competitiveness of the European labor market and educational services. Our state seeks to reach a new level of integration of science and education. The information revolution requires constant updating of knowledge, the ability to study throughout life.

Consequently, the scientific-pedagogical worker must be a powerful scientist, conduct extensive research, involve students in this work. Increasing the mobility of teachers and students is a time consuming process. Today, each higher education institution concludes bilateral agreements on cooperation with universities of different countries, develops cooperation at the level of agreements between universities, individual faculties and specialties. For example, in the Vinnytsia National Agrarian University, international cooperation and scientific activities have recently significantly expanded due to the creation of a new organizational-legal structure in education – the All-Ukrainian Scientific-Training Consortium. The internationalization of

education at VNAU allows the most effective consolidation and productive use of the potential of science, education and production.

To date, Ukraine has various projects that allow higher education institutions to develop international relations within their framework. Cooperation with foreign universities today is best established in the leading national higher educational institutions of Ukraine. Thus, Vinnytsia National Agrarian University intensively and effectively cooperates with American, European, including Polish universities. The main directions of cooperation are assimilation and exchange of international experience of scientific and pedagogical workers; organization and implementation of joint international research projects; humanitarian and cultural cooperation.

According to the generalized data in our country, the flow of academic exchanges in the east-west direction is much more intense than in the opposite direction. Unfortunately, the general circumstances and factors that currently restrict or even slow down cooperation with foreign universities remain. First, this is the general situation in Ukraine, which is still undergoing transformational processes in all spheres of public life. State funding for education is not yet sufficient. Secondly, the development of academic exchanges with Central European universities constrains the level of knowledge of our students 'and teachers' foreign languages. The methodology and level of studying foreign languages that we inherited from the Soviet system is such that only half of those students who studied, for example, the German language in high school, are able to use this knowledge as the foundation for further sufficient language proficiency. Third, since independence, Ukraine has begun reforming its education system. This process has not yet been completed. But one of the main directions of this reform has already been determined – a reorientation to the multi-stage English-American system of higher education (Bachelor – Master), which can not but affect the academic exchanges with Central Europe.

An important component of international cooperation in the field of higher education is the attraction of foreign citizens to study. As of 2017, more than 5.3 million students were studying at higher education institutions outside their countries, an increase of 53 % compared to 2010. In Ukraine, 45 thousand students (1.6 % of the total number of Ukrainian students). By the number of foreign students, she ranks 21st in the world.

The deepening of the integration processes of all spheres of society's life, the strengthening of contacts and the exchange of experience between European countries and countries of the world require from the field of higher education the widest possible involvement of talented young people in the process of improving the quality of higher education. Higher education is designed to form the student's professional competence that it needs for employment in the European and world labor markets. In modern conditions, higher education is characterized by innovation, which is ensured by the effectiveness of integration mechanisms.

In all documents accompanying the Bologna process, it is noted that during the last decade, higher education has been formulated as an industry that guarantees a high level of intellectual, scientific and cultural potential of society. Higher education contributes to improving the quality of students' training through deepening of the continuous relationship between governments, non-governmental organizations, universities, academic institutions, students, teachers and scientists. Integration processes in the field of higher education have their own peculiarities. Their essence is that state policy of European countries fully recognizes the diversity of higher education missions (studies, research, services related to the social and cultural development of a nation), promotes equal opportunities for obtaining quality education not only in their own country, but also to increase the access of students to European higher education.

The mobility of students, lecturers, researchers is essential for enriching European experience, which contributes to improving the quality of education and research on European higher education, which enhances academic and cultural internationalization. This experience is valuable in that it allows you to get acquainted with such global trends in the development of the European space of higher education as the aspiration to a democratic system of education, that is, the availability of higher education to the entire population of the country, continuity of levels, degrees; with the procedure of autonomy and autonomy of higher educational institutions; providing rights to higher education to all who need it; expansion of the educational services market; increased interest in gifted youth; search for additional resources for education of people with developmental disabilities, invalids; expanding the system of higher education and changing the social composition of students; continuous updating of student education programs. Vinnytsia National Agrarian University actively participates in international projects. The quality of professional training is the main goal in developing a university higher education strategy.

The solution of the problems of internationalization of the educational space in the conditions of globalization is provided by the VNAU through various activities, namely:

- increasing the role and importance of science and technology, research and innovation, efficiency and effectiveness of agricultural research, the level of competitiveness, both on the European and world market for intellectual products;
- creation of favorable conditions for holding high-level fundamental, applied and search scientific researches on the whole complex of issues of development of promising branches of agrarian production;
- provision of scientific research;
- taking an active part in the work of scientific and practical conferences, symposiums and other events;
- creation of conditions for a broad and constructive discussion, the result of which is the adoption of relevant decisions, which will take into account all points of view of a given problem, as well as to crystallize the most important problems of agrarian science;

- use of scientific research for the implementation of national programs of priority areas of science, technology and technology;
- conducting of compatible scientific and experimental researches on new technologies, effective implementation of their results in production;
- promotion of effective implementation and commercialization of the results of intellectual activity of scientific and scientific-pedagogical workers;
- implementation of marketing programs in order to increase demand for research and development;
- implementation of multi-vector scientific programs with integrated approaches to the development of agro-industrial complex;
- development of proposals on the formation of technical and economic and social policy in the agro-industrial complex of the region;
- development of compatible programs of scientific and experimental research;
- preparation of joint scientific reports, development of recommendations, publication of topics of articles, scientific monographs;
- creation of conditions for the formation and development of professional communication networks to enhance the intellectual and professional development of teachers of educational institutions;
- preparation of scientific personnel of higher qualification – candidates and doctorates through post-graduate and doctoral studies, as well as through training and internships in advanced foreign universities and laboratories.

The implementation of these strategies can be done, in particular, through the improvement of higher education systems in these countries, on the basis of interaction with educational institutions as members of the European Union. The main objective of the internationalization of higher education is the recognition of the crucial role of higher education institutions in the process of economic, social and cultural change, as well as the view that higher education institutions are the reserve of specialized knowledge and human resources.

5. Conclusions

Consequently, new prospects for cooperation of domestic higher educational institutions with foreign universities are now open. The exchange of teachers and students as the implementation of the Bologna agreements in terms of increasing academic mobility, holding joint meetings and scientific forums, exchanging scientific publications, conducting joint research, internships at universities is far from a complete list of channels for cooperation between Ukrainian and foreign higher education institutions. The general support for increasing the mobility of students, teachers, researchers and administrative staff, the desire of all those involved in education to remove any obstacles to the free movement of education actors will provide the Ukrainian education system with a significant increase in the competitiveness of the educational services market and will strengthen the role of education in social transformations.

In the future, further research in this direction Vinnytsia National Agrarian University systematically es-

tablishes the process of cooperation with foreign universities; examines the forms, extent, effectiveness of cooperation, problems that exist on the way to deepening and expanding the integration of the Ukrainian educational system into the international educational space and ways of their elimination; analyzes the programs of cooperation and ways of their realization in the conditions of reforming the Ukrainian educational system; finds out the peculiarities of adaptation of the Bologna process to the Ukrainian educational system; identifies the main factors of containment of integration processes; generalizes the main results of the study.

References

1. Acuff, J.M. (2012). Spectacle and space in the creation of premodern and modern Polities: Toward a mixed ontology of collective identity. *International Political Sociology*, 6(2), 132-148.
2. Delanty, G. (1995). *Inventing Europe: Idea, Identity, Reality*. New York, NY: St. Martin's Press.
3. Delanty, G. (2000). *Citizenship in the Global Age: Culture, Society and Politics*. Buckingham: Open University Press.
4. Didur, I.M., Prokopchuk, V.M., Pantsyрева H.V. (2019). Investigation of biomorphological and decorative characteristics of ornamental species of the genus *Lupinus* L. *Ukrainian Journal of Ecology*, 9(3), 287-290.
5. Dobryansky, I. (2011) The struggle for foreign students: one can not wait. *Education and Management*. T. 14. Tue 1. P. 65-72.
6. Kovalchuk S., Mazur K., Overkovska T. The impact of the european integration processes on the entry of ukraine's small agricul tural producers in the international logistics systems. Development of modern science: the experience of European countries and prospects for Ukraine: monograph / edited by authors. - 1st ed. - Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2019. P. 154-172.
7. Mazur, V.A., Mazur, K.V., Pantsyрева, H.V. (2019). Influence of the technological aspects growing on quality composition of seed white lupine (*Lupinus albus* L.) in the Forest Steppe of Ukraine. *Ukrainian Journal of Ecology*, 9(1), 50-55.
8. Mazur, V.A., Mazur, K.V., Pantsyрева, H.V., Alekseev, O. O. (2018). Ecological and economic evaluation of varietal resources *Lupinus albus* L. in Ukraine. *Ukrainian Journal of Ecology*, 8(4), 148-153
9. Mazur, V.A. & Pantsyрева, H.V. 2017. Influence of technological methods of cultivation on the yield and quality of white lupine grain in the conditions of the right-bank forest-steppe of Ukraine. *Agriculture and forestry*. Vinnytsia, VSAU, № 7. T 1, 27–36.
10. Mazur, V.A., Pantsyрева, H.V., Mazur, K.V. & Didur, I.M., (2019). Influence of the assimilation apparatus and productivity of white lupine plants. *Agronomy research*. 17(1), 206-219.
11. Mazur, V.A., Didur, I.M., Pantsyрева, H.V., & Telekalo, N.V. (2018). Energy-economic efficiency of grain-crop cultures in the conditions of the right-bank Forest-Steppe of Ukraine. *Ukrainian J Ecol*, 8(4), 26-33.

12. Mazur, V., Didur, I., Myalkovsky, R., Pantsyрева, H., Telekalo, N., Tkach, O. (2020). The Productivity of intensive pea varieties depending on the seeds treatment and foliar fertilizing under conditions of right-bank forest-steppe Ukraine. *Ukrainian Journal of Ecology*, 10(1), 101-105.
13. Mazur, V.A., Prokopchuk, V.M., & Pantsyрева, H.V. (2018). Pervynne introduktsiine otsiniuvannia dekoratyvnykh vydiv rodu *Lupinus* v umovakh Podillia. *Scientific Bulletin of UNFU*, 28(7), 40-43. <https://doi.org/10.15421/40280708>
14. Mazur, S. (Ed.). (2015). *Public Governance*. Warsaw: Scholar Publishing House.
15. Andrushchenko, V. (2005). Austria and Ukraine in the structure of European educational strategies: the problems of interaction between Austria and Ukraine in the context of European integration and co-operation. *Collection of scientific works*, 160 p.
16. Kremin, V. (2007) Development of education of Ukraine in the context of general civilizational changes: lecture. Lutsk: RVV "Tower" of the Volyn State University named after. 44 p.
17. Kryuchkov, G. (Ed.). (2005). *France in the European Higher Education Area*. Kyiv. 169 p.
18. Pantsyрева, H.V., Myalkovsky, R.O., Yasinetska, I.A., Prokopchuk V.M. (2020). Productivity and economical appraisal of growing raspberry according to substrate for mulching under the conditions of podilia area in Ukraine. *Ukrainian Journal of Ecology*, 10(1), 210-214.
19. Pantsyрева, H.V., Mykoliuk, O.O., & Semchuk, V.V. (2019). Suchasnyi stan kolektsii pivonii na bazi botanichnoho sadu "Podillia" Vinnytskoho natsionalnoho ahrarnoho universytetu. *Scientific Bulletin of UNFU*, 29(8), 46-50. <https://doi.org/10.36930/40290806>
20. Pantsyрева, H.V. (2019). Morphological and ecological-biological evaluation of the decorative species of the genus *Lupinus* L. *Ukrainian Journal of Ecology*, 9(3), 74-77.
21. Pantsyрева, H.V. Technological aspects of biogas production from organic raw materials. *Bulletin of KhNTUSG them. P. Vasilenko*. Kharkiv, 2019. P. 276-290.
22. Pantsyрева H.V. (2018). Research on varietal resources of herbaceous species of *Paeonia* L. in Ukraine. *Scientific Bulletin of the NLTU of Ukraine*, 28 (8), 74-78. <https://doi.org/10.15421/40280815>
23. Pantsyрева, H. V. (2018). Doslidzhennia sortovykh resursiv travianykh vydiv *Paeonia* L. v Ukraini. *Scientific Bulletin of UNFU*, 28(8), 74-78. <https://doi.org/10.15421/40280815>
24. Prokopchuk, V. M., Didur, I. M., & Pantsyрева, H. V. (2020). The prospects of use *Paeonia* L. in the Botanical Garden "Podillya" Vinnytsia National Agrarian University. *Scientific Bulletin of UNFU*, 30(1), 39-44. <https://doi.org/10.36930/40300106>
25. Vakarchuk, I.O. (Ed.). (2009). *New Dynamics of Higher Education and Research for Social Change and Development: Bologna Process 2020 - European Higher Education Area in the New Decade*. Europe XXI Foundation. 64 p.
26. Vasil, G. (2013) *Education and science of Ukraine: ways of modernization (facts, thoughts, perspectives)*. 216 p.
27. Vdovenko, S.A., Prokopchuk, V.M., Palamarchuk, I.I., & Pantsyрева, H.V. (2018). Effectiveness of the application of soil milling in the growing of the squash (*Cucurbita pepo* var. *giraumontia*) in the right-bank forest stepp of Ukraine. *Ukrainian J Ecol*, 8(4), 1-5.
28. Vdovenko, S.A., Pantsyрева, G.V., Palamarchuk, I.I., & Lytvyniuk, H.V. (2018). Symbiotic potential of snap beans (*Phaseolus vulgaris* L.) depending on biological products in agrocoenosis of the right-bank forest-steppe of Ukraine. *Ukrainian J Ecol*, 8(3), 270-274.
29. Tabachnik, D. (Ed.). (2003). *Bologna process: the main principles of entry into the European space of higher education*. NTUU KPI. 200 p.

No 45 (2020)

P.6

The scientific heritage

(Budapest, Hungary)

The journal is registered and published in Hungary.

The journal publishes scientific studies, reports and reports about achievements in different scientific fields. Journal is published in English, Hungarian, Polish, Russian, Ukrainian, German and French.

Articles are accepted each month. Frequency: 12 issues per year.

Format - A4

ISSN 9215 — 0365

All articles are reviewed

Free access to the electronic version of journal

Edition of journal does not carry responsibility for the materials published in a journal. Sending the article to the editorial the author confirms it's uniqueness and takes full responsibility for possible consequences for breaking copyright laws

Chief editor: Biro Krisztian

Managing editor: Khavash Bernat

- Gridchina Olga - Ph.D., Head of the Department of Industrial Management and Logistics (Moscow, Russian Federation)
- Singula Aleksandra - Professor, Department of Organization and Management at the University of Zagreb (Zagreb, Croatia)
- Bogdanov Dmitrij - Ph.D., candidate of pedagogical sciences, managing the laboratory (Kiev, Ukraine)
- Chukurov Valeriy - Doctor of Biological Sciences, Head of the Department of Biochemistry of the Faculty of Physics, Mathematics and Natural Sciences (Minsk, Republic of Belarus)
- Torok Dezso - Doctor of Chemistry, professor, Head of the Department of Organic Chemistry (Budapest, Hungary)
- Filipiak Pawel - doctor of political sciences, pro-rector on a management by a property complex and to the public relations (Gdansk, Poland)
- Flater Karl - Doctor of legal sciences, managing the department of theory and history of the state and legal (Koln, Germany)
- Yakushev Vasilii - Candidate of engineering sciences, associate professor of department of higher mathematics (Moscow, Russian Federation)
- Bence Orban - Doctor of sociological sciences, professor of department of philosophy of religion and religious studies (Miskolc, Hungary)
- Feld Ella - Doctor of historical sciences, managing the department of historical informatics, scientific leader of Center of economic history historical faculty (Dresden, Germany)
- Owczarek Zbigniew - Doctor of philological sciences (Warsaw, Poland)
- Shashkov Oleg - Candidate of economic sciences, associate professor of department (St. Petersburg, Russian Federation)

«The scientific heritage»

Editorial board address: Budapest, Kossuth Lajos utca 84,1204

E-mail: public@tsh-journal.com

Web: www.tsh-journal.com