

**ХУМАНИТАРНИ
БАЛКАНСКИ
ИЗСЛЕДВАНИЯ**

**ISSN
2603-4859**

**2019
Том 3
№ 2(4)**

ХУМАНИТАРНИ БАЛКАНСКИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Основано през 2017 г.

Том 3

16+

№ 2 (4)

2019

Излизащо на всеки 3
месеца научно списание
(4 пъти в годината)

Основател - «Научен хронограф» ЕООД

Главен редактор

Линков Александър Йорданов, PhD, доцент

Заместник главен редактор:

Абасова Къзългюл Ясин къзъ, доктор на философските науки, професор
Исламгулова Светлана Костадиновна, доктор на педагогическите науки, доцент
Клинков Георги Тодоров, PhD, главный ассистент
Курилова Анастасия Александрова, доктор на икономическите науки, професор
Мамичев Александър Юриевич, доктор на политическите науки, кандидат на юридическите науки, доцент
Майхджик-Микула Джоана, доктор на педагогическите науки, професор
Осадченко Ина Ивановна, доктор на педагогическите науки, доцент
Тарантей Виктор Петрович, доктор на педагогическите науки, професор
Шарипов Фаридун Файзулаевич, доктор на педагогическите науки

Редакционна колегия:

Борисов Галин Цоков, доктор, професор
Бурдева Таня Викторова, доктор, доцент
Бурмикина Ирина Викторовна, доктор на социологическите науки, професор
Василев Веселин Костов, доктор на психологическите науки, професор
Васковска Галина Алексеевна, доктор на педагогическите науки, професор
Дамянов Бисер Илиев, доктор на изкуствознание, професор
Демченко Ирина Иванова, доктор на педагогическите науки, професор
Джабарова Юлия Владимировна, доктор, доцент
Димитрова Теофана Валентинова, доктор, доцент
Коберник Александър Миколайович, доктор на педагогическите науки, професор
Комар Таисия Василевна, доктор на психологическите науки, професор
Коновалчук Валентина Ивановна, доктор на философските науки, доцент
Коростелев Александър Алексеевич, доктор на педагогическите науки, доцент
Костова Иванка Милкова, доктор, професор
Красич Даниела Костадинович, доктор, професор
Масюк Наталия Николаевна, доктор на икономическите науки, професор
Мордовцев Андрей Юриевич, доктор на юридическите науки, професор
Мотов Ирена, доктор на науките в отрасъл социална педагогика, професор
Нестеряк Юрий Василевич, доктор на науките за държавното управление, доцент
Розенберг Геннадий Самуилович, член-кореспондент на Руската академия на науките, доктор на биологическите науки, професор
Севастианов Сергей Виталиевич, доктор на политическите науки, доцент
Станев Велин Стефанов, доктор, професор
Тсириготис Константинос, доктор на науките в отрасъл психология, професор
Фелхнер Анджей, доктор на науките в отрасъл по история на образованието, професор
Фиделюс Анна, доктор на науките в отрасъл специална педагогика, професор
Чепил Мария Мироновна, доктор на педагогическите науки, професор
Швитава Ирениуш, доктор на науките в отрасъл философия, професор
Юнусов Ахат Ахнафович, доктор на юридическите науки, професор
Якунин Вадим Николаевич, доктор на историческите науки, професор
Янев Борян Георгиев, доктор, доцент

Отговорен секретар

Клинкова Ина Атанасова

Зарегистрирано от Министерството на културата (с декларация 7а, ал.3 от Закона за задължително депозиране на печатни и други произведения) № 26-00-689 от 29.10.2018 г.

Компютърен набор:
Никола Николов

Технически редактор:
Йорданка Петкова

Адрес на редколегия, учредител,
редакция и издател -
«Научен хронограф» ЕООД:
България, гр. Перушица 4225,
Област Пловдив, Община
Перушица, ул. "Д. Малинчев", №33
Тел.: +359895612046
E-mail: huma@abv.bg
Сайт: <https://hum-balkan-studies.com/>

Подписано за печат 29.05.2019.
Излиза на 31.05.2019.
Формат 60x84 1/8.
Оперативен печат.
Условно отпеч. листове 15,87.
Тираж 50 екз. Поръчка 2-27-05.

Печатница "Стелла"
Ул. "Гидростроевская" 14,
445020, Толяяти, Русия
Свободна цена

ИНФОРМАЦИЯ ЗА ЧЛЕНОВЕТЕ НА РЕДАКЦИОННАТА КОЛЕГИЯ

Главен редактор

Линков Александър Йорданов, PhD, доцент
(Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)

Заместник главен редактор:

Абасова Къзългол Ясин къзъ, доктор на философските науки, професор, заместник декан на факултета по социални науки и психология
(Бакински държавен университет, Баку, Азербайджан)
Исламгулова Светлана Костадиновна, доктор на педагогическите науки, доцент, проректор по наука и акредитация
(Университет “Туран”, Алма-ата, Казахстан)
Клинков Георги Годоров, PhD, главен асистент
(Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)
Курилова Анастасия Александрова, доктор на икономическите науки, професор
(Толятински държавен университет, Толяти, Русия)
Майхджик-Микула Джоана, доктор на педагогическите науки, професор
(Университет Ян Кохановски, Келце, Полша)
Мамичев Александър Юриевич, доктор на политическите науки, кандидат на юридическите науки, доцент, завеждащ катедра
„Теория и история на Руското и международно право“
(Владивостокски държавен университет по икономика и обслужване, Владивосток, Русия)
Осадченко Ина Ивановна, доктор на педагогическите науки, доцент, директор на Института за педагогическо образование
(Умански педагогически университет, Уман, Украйна)
Тарантей Виктор Петрович, доктор на педагогическите науки, професор
(Гродненски държавен университет, Гродно, Беларусия)
Шарипов Фаридун Файзулаевич, доктор на педагогическите науки, завеждащ общо университетската катедра по педагогика
(Таджикски национален университет, Душанбе, Таджикистан)

Редакционна колегия:

Борисов Галин Цоков, доктор, професор, заместник декан на педагогическия факултет, директор на департамента за квалификация и професионално развитие на педагогическите специалисти, катедра „Педагогика и управлението на образованието“
(Пловдивски университет Паисий Хилендарски, Пловдив, България)
Бурдева Тая Викторова, доктор, доцент, ръководител на катедра „Музика“
(Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)
Бурмикина Ирина Викторовна, доктор на социологическите науки, професор, проректор по научната работа
(Липецки държавен педагогически университет, Липецк, Русия)
Василев Веселин Костов, доктор на психологическите науки, професор
(Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)
Васковска Галина Алексеевна, доктор на педагогическите науки, професор, старши научен сътрудник, завеждаща отдел «Дидактика»
(Институт по педагогика към Националната Академия за педагогически науки на Украйна, Киев, Украйна)
Дамьянов Бисер Илиев, доктор на изкуствознание, професор, ръководител на катедра „Естетическо възпитание“
(Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)
Демченко Ирина Иванова, доктор на педагогическите науки, професор
(Умански държавен педагогически университет, Уман, Украйна)
Джабарова Юлия Владимировна, доктор, доцент, заместник декан на факултета по икономически и социални науки
(Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)
Димитрова Теофана Валентинова, доктор, доцент, ръководител на катедра „Маркетинг и международни икономически отношения“
(Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)
Коберник Александър Миколайович, доктор на педагогическите науки, професор
(Умански държавен педагогически университет, Уман, Украйна)
Комар Таисия Василевна, доктор на психологическите науки, професор
(Хмелницки национален университет, Хмелницки, Украйна)
Коновалчук Валентина Ивановна, доктор на философските науки, доцент
(Черкаски областен институт за след дипломно образование на педагогическите работници, Черкаси, Украйна)
Коростелев Александър Алексеевич, доктор на педагогическите науки, доцент, професор към катедра „Педагогика и методика на преподаването“
(Толятински държавен университет, Толяти, Русия)
Костова Иванка Милкова, доктор, професор, катедра „Маркетинг и международни икономически отношения“
(Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)
Красич Даниела Костадинович, доктор, професор, заместник декан на педагогическия факултет
(Белградски университет, Белград, Сърбия)
Масюк Наталия Николаевна, доктор на икономическите науки, професор от катедра „Управление“
(Владивостокски държавен университет по икономика и обслужване, Владивосток, Русия)
Мордовцев Андрей Юриевич, доктор на юридическите науки, професор от катедра „Теория и история на Руското и международно право“
(Владивостокски държавен университет по икономика и обслужване, Владивосток, Русия)
Мотов Ирена, доктор на науките в отрасъл социална педагогика, професор
(Хуманитарно-икономическа Академия, Лодз, Полша)
Нестеряк Юрий Василевич, доктор на науките за държавното управление, доцент
(Национален авиационен университет, Киев, Украйна)
Розенберг Геннадий Самуилович, член-кореспондент на Руската академия на науките, доктор на биологическите науки, професор,
(Институт по екология на Волжския басейн Р.А.Н., Толяти, Русия)
Севастиянов Сергей Виталиевич, доктор на политическите науки, доцент, професор от катедрата по „Международни отношения“
(Далеко-източен федерален университет, Владивосток, Русия)
Станев Велин Стефанов, доктор, професор, катедра „Маркетинг и международни икономически отношения“
(Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)
Тсириготис Константинос, доктор на науките в отрасъл психология, професор
(Университет Ян Кохановски, Келце, Полша)
Фелхнер Анджей, доктор на науките в отрасъл по история на образованието, професор
(Университет Ян Кохановски, Келце, Полша)
Фиделюс Анна, доктор на науките в отрасъл специална педагогика, професор
(Университет Кардинал Стефан Вишински, Варшава, Полша)
Чепил Мария Мионовна, доктор на педагогическите науки, професор
(Драгобич държавен педагогически университет, Драгобич, Украйна)
Швьитава Ирениуш, доктор на науките в отрасъл философия, професор
(Педагогически университет на името на КЕН, Краков, Полша)
Юнусов Ахат Ахнафович, доктор на юридическите науки, професор от катедра „Криминално право и процес“
(Казански иновационен университет, Казан, Русия)
Якунин Вадим Николаевич, доктор на историческите науки, професор, проректор по научната и иновационна дейност
(Поволжски държавен университет за обслужване, Толяти, Русия)
Янев Борян Георгиев, доктор, доцент
(Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)

Пичугина Галина Антоновна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Химия и методика обучения»

Бондарчук Анастасия Игоревна, студент
Саратовский государственный университет

(410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, e-mail: AnastasiyaBondarchuk1998@yandex.ru)

Аннотация. Особую роль в развитии ценностных, социальных, образовательных, познавательных, коммуникативных и информационных компетенций играет кейс-технология. В статье рассматривается введение кейс-технологии в образовательный процесс, подходы к интерпретации термина, а также подходы к её содержанию. Существование разных точек зрения на трактование понятия кейс-стади различными авторами явилось основой для выяснения классификации кейс-стади. В результате анализа научно-методической литературы установлено, что кейс-стади относится к педагогическим технологиям, при чем в результате работы над кейсом и преподаватель, и учащиеся становятся активными участниками обучения. Раскрыты возможности применения кейса в рамках требований ФГОС к устройству современного педагогического процесса. В результате перехода на личностно-ориентированное обучение. Основной целью обучения является не только формирование у учащихся знаний, но и ключевых компетенций. В целях более эффективного использования данной технологии существует необходимость в следовании особым методическим требованиям, которые включают в себя требования к структуре и организации процесса работы учащихся с кейсом. Таким образом, в статье отражены основные части обучающего кейса: сюжетная, информационная и методическая. Описано влияние кейс-технологии на формирование ключевых компетенций учащихся, выделены основные этапы организации учебной деятельности учеников на уроке в ходе работы с кейсом. Деятельность разделена на пять основных этапов: знакомство с ситуацией, выделение основной проблемы, поиск и отбор информации, выполнение заданий и решение проблем кейса. Результатом использования кейс-технологии является прогресс в развитии ключевых компетенций обучающихся.

Ключевые слова: кейс-технология, кейс-стади, ключевые компетенции, ситуационный метод, ситуационные задачи, ситуация, анализ, метод ситуационного обучения, метод инцидента, проблемная ситуация, проблемное обучение, самостоятельная работа, групповая работа.

INNOVATION-ORIENTED MODEL OF TRAINING UNDERGRADUATES

Pichugina Galina Antonovna, candidate of pedagogical Sciences, associate
Professor of «Chemistry and teaching methods»

Bondarchuk Anastasiya Igorevna, student
Saratov state University

(410012, Russia, Saratov, street Astrakhan, 83, e-mail: AnastasiyaBondarchuk1998@yandex.ru)

Abstract. Case technology plays a special role in the development of value, social, educational, cognitive, communicative and informational competencies. The article discusses the introduction of case technology in the educational process, approaches to the interpretation of the term, as well as approaches to its content. The existence of different points of view on the interpretation of the concept of case study by various authors was the basis for clarifying the classification of case study. As a result of the analysis of scientific and methodological literature, it was established that the case study relates to pedagogical technologies, and as a result of the work on the case, both the teacher and students become active participants in the training. The possibilities of applying the case within the framework of the requirements of the Federal State Educational Standards to the device of the modern pedagogical process are revealed. As a result of the transition to student-centered learning. The main purpose of training is not only the formation of knowledge in students, but also key competencies. In order to more effectively use this technology, there is a need to follow special methodological requirements, which include requirements for the structure and organization of the process of students' work with a case. Thus, the article reflects the main parts of the learning case: the plot, information and methodical. The influence of case technology on the formation of key competencies of students is described, the main stages of organizing student learning activities in class during work with the case are highlighted. The activity is divided into five main stages: familiarity with the situation, highlighting the main problem, searching and selecting information, completing assignments and solving case problems. The result of the use of case-based technology is progress in the development of students' core competencies.

Keywords: case-technology, case-study, key competences, situational method, situational tasks, situation, analysis, method of situational training, incident method, problem situation, problem training, independent work, group work.

Введение инновационных методов в сферу образования связано с переходом на личностно-ориентированное обучение, которое направлено на развитие личностных качеств обучающихся. В следствии этого возникает необходимость в совершенствовании учебного процесса.

В целом образовательный процесс должен быть нацелен не только на усвоение знаний учащимися, но и на формирование базовых компетенций. Для развития компетенций рекомендуется использование различных технологий и приемов, среди которых особое место занимает кейс-технология.

Анализируя значение слова «кейс», Р. Хиггинс [1] подчеркивает, что оно имеет разные латинские корни. Во-первых, «кейс» определяется как «событие или происшествие», оно происходит от латинского «casus», первоисточником которого является глагол «cadere» означающий «падать». Во-вторых, «кейс» трактуется как «что-то, содержащее в себе что-то еще», в данном

случае используется другой латинский корень «сарса», что в переводе означает «вместилище, склад». В целом «case» - это сложная ситуация или событие, включающее в себя подмножество небольших ситуаций, которые необходимо разрешить. В зарубежной литературе «case» подразумевает под собой «пакет документов». В переводе с английского этот термин означает «чемодан» или «дипломат» [2].

Несколько иной подход к понятию «кейс-метод» встречаем в работах М. Г. Власовой [3]. По мнению М. Г. Власовой нельзя использовать такие термины, как «ситуационный анализ» или «исследование ситуаций» и русскоязычного аналога нет, однако есть возможность использовать название «кейс-стади», так, как и в исследовательской деятельности и в преподавании именно оно является наиболее распространенным и привычным.

В исследованиях Т. С. Терновской кейс (case) определяется как конкретная практическая ситуация, связан-

ная с описанием конкретного события, содержащего ряд проблем [4].

Кейс-стади интерпретируется Г. М. Гаджикурбановой [5] как интерактивная технология для краткосрочного обучения на основе реальных или вымышленных фактов. Отсюда, кейс-технологии должны включать в себя методы анализа ситуации и его подвиды, такие как анализ конкретных ситуаций, ситуационные задачи и упражнения, кейс-метод.

На основе полученной информации и анализа научно-методической литературы можно сделать вывод, что в области педагогических технологий, одни ученые относят «кейс-стади» к методам обучения (Н. В. Сорокина, А. М. Долгоруков, С. Ю. Ильина, Г. В. Варганова) [6, 7]. Другие ученые придерживаются мнения, что «кейс-стади» отвечает более узкому понятию интерактивной технологии (Г. М. Гаджикурбанова, Т. Н. Поповой) [8, 9].

Если учесть, что метод обучения — это способ теоретического и практического овладения учебным материалом, исходящего из задач образования, воспитания и развития личности, а педагогическая технология это — комплект операций по конструированию, формированию и контролю познаний, умений, способностей и отношений в согласовании с поставленными целями, то следует считать, что «кейс-стади» это педагогическая технология.

Следует отметить, что в одних источниках кейс-технологии связывают с решением вымышленных задач, исследованием единичного случая, а в других предлагается проблемная ситуация, связанная с реальной действительностью, с наличием исследовательской составляющей [10-14]. Учитывая требования общеобразовательного стандарта, приходим к выводу, что в кейсе должна иметь место реальная ситуация, в решение которой будет способствовать развитию ключевых компетенций ученика.

Учитывая вышеизложенное, приходим к выводу, что использование кейс-технологии должно быть связано с решением ситуации из окружающей действительности на основе теоретических решений и расчетов. Вследствие этого была разработана структура кейса и определена деятельность обучающихся, направленная на развитие их ключевых компетенций учащегося. Для более эффективного использования кейс-технологии в обучении мы предлагаем разделить структуру кейса на три составные части [15]:

- сюжетная часть (ситуация, проблема, история из реальной действительности);
- информационная часть (таблицы, схемы, рисунки, фотографии, модели, ссылки на ресурсы, учебники);
- методическая часть (вопросы, задания к кейсу, постановка проблемы).

Сюжетная часть кейса должна описывать реальную ситуацию, являющейся основой кейса и, включающую в себя одну или несколько проблем, которые необходимо выделить и решить ученикам. Для более полного понимания ситуации и представления её дальнейшего развития в ней могут присутствовать названия компаний, организаций, продукции, услуг, имена и должности главных персонажей, отношение персонажей к ситуации, различные аспекты деятельности организации или отдельного персонажа. Выполнение заданий сюжетной части ориентировано на развитие аналитических умений, умений определять последовательность действий, выявлять цели, функции и способы взаимодействия с участниками учебного процесса, идентифицировать проблему и находить пути ее решения, объяснять свой выбор достижения поставленной цели с аргументированным ответом.

Следующая, информационная часть кейса, является ключом к правильному пониманию событий, а также к решению поставленных проблем и задач. Она представляет собой сборник различных форм информации: схемы, диаграммы, рисунки, графики, таблицы, кол-

лекции материалов и т.д. Информационные материалы предоставляются учителем и используются учениками в ходе решения поставленных задач. В процессе работы с дополнительными источниками расширяется теоретическая база знаний, происходит закрепление ранее усвоенного материала и открытие новых знаний, развитие коммуникативных качеств и творческих идей.

Результатом деятельности учащихся является совершенствование исследовательских учебных действий, развитие смыслового чтения, навыков самоконтроля, самооценки, самонаблюдения, навыков прогнозирования, умений грамотно и логично выстраивать речь.

Итоговая часть кейса является методической, которая готовится учителем до начала урока. Данная составляющая включает в себя набор проблемных вопросов, заданий, расчетные задачи, упражнения, тесты, творческие задания, информационные тексты, адреса сайтов, ролики видеофильмов, список оборудования для эксперимента и методику его проведения. В методической части также могут иметь место задания для самоконтроля учащихся и инструментарий самооценки ученика

Учащиеся в итоге активной деятельности над этой частью постигают умения использовать полученную информацию в решении поставленных вопросов, выявлять необходимую информацию, разрабатывать алгоритмы решения практических заданий, взаимодействовать со сверстниками в процессе учебной деятельности, преодолевать трудности и находить альтернативные пути решения возникающих проблем, проявлять целеустремленность.

Работа учеников над кейсом должна осуществляться поэтапно, это позволяет им осознавать последовательность действий и выполнять деятельность, направленную на достижение основной цели посредством решения побочных задач.

Первый этап работы с кейсом, связан с процессом знакомства с ситуацией в целом и ее особенностями. Подразумевает ознакомление с содержанием кейса, с представленной ситуацией, выделение основных проблем. Сюжетная часть должна быть представлена в различных контекстах (хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации) и способствовать формированию аналитических способностей, развитию навыков смыслового чтения и работы с информацией.

Второй этап в работе с кейсом направлен на выделение основной проблемы (основных проблем), факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать на события в ситуации. Анализируя и находя проблемы, которые описаны в кейсе, а также определяя факторы, влияющие на развитие событий, учащиеся приобретают умения работать с текстом, анализировать информацию, выделять главное, обобщать, систематизировать, делать выводы, определять деятельность, направленную на решение проблем и достижение поставленных целей.

Организация поиска и отбора информации имеет место в третьем этапе работы с кейсом. Сведения могут быть представлены в различной форме, поэтому данный этап включает также анализ представленных таблиц, схем, диаграмм, рисунков, сюжетов видеофильмов и т.д.

Ученики в процессе поиска материала усваивают навыки работы с информацией, развивают способности находить необходимые данные, что содействует формированию умений использовать их в учебных целях, а также способствует развитию аналитических навыков.

Четвертый этап в работе с обучающим кейсом, направлен на выполнение заданий по анализу кейса и предложение концепций или тем для «мозгового штурма». В методическую часть входят задания обязательные для выполнения учащимися, которые направляют деятельность в процессе поиска разрешения ситуации и не позволяют ученикам зайти в тупик. Процесс работы на данном этапе заключается в конструировании различных путей достижения цели и поиске различных

вариантов решения проблемы. Далее учащимся предлагается возможность обсудить предложенные решения и предоставить краткий отчет в рамках условий представленной ситуации. Множество альтернатив позволяет ученикам не «заикливаться» и дает возможность существованию различных точек зрения. У каждого из них возникает возможность высказать свой путь решения и аргументировать его конкретными фактами. Не исключается возможность объединения учащихся в группы ввиду схожести взглядов и подходов к решению поставленной задачи. Предположение вариантов решений, осуществляемое на данном этапе работы может быть организовано в виде «мозгового штурма».

Организация «мозгового штурма» создает условия приобретения опыта нахождения нестандартных путей в решении и применении поставленных проблем. Исходя из того, что учащиеся обсуждают возможные решения проблемы.

Данная педагогическая технология сопутствует развитию умений выражать и отстаивать личную точку зрения, аргументировать ее или поддерживать точку зрения собеседника. Учащиеся развивают умение выступать перед аудиторией, владеть ораторской речью.

Решение проблем кейса и подведение итогов осуществляется на пятом этапе. На данном этапе подводятся итоги. Учащиеся производят анализ выдвинутых решений и выделяют их положительные и отрицательные стороны. Затем осуществляется обсуждение и выбор наиболее выгодного решения (последовательности действий) из предложенных вариантов, указание на возможное возникновение проблем, механизмы их предотвращения и решения.

Учитывая, что обучающий «кейс» не всегда предполагает единичный путь решения, и дает возможность существования альтернативы решений, это и позволяет рассматривать проблему с различных точек зрения. Учащимся дается возможность проанализировать весь спектр идей и выбрать те, которые наиболее точно отвечают более оптимальным условиям решения проблемы.

В процессе подготовки вывода, заключительного мнения по решению кейса вырабатываются умения анализировать последствия принятия того или иного решения, рассматриваются варианты влияния принятого решения на данную ситуацию.

Содержание обучающего кейса позволяет определить его значение в решении проблемы взаимосвязи теоретических знаний и окружающей действительности. Исходя из того, что в основе кейса заложена реальная ситуация, учащиеся получают возможность использовать теоретические данные в конкретной жизненной ситуации и осознавать практическую значимость полученных знаний.

Таким образом, основными целями использования кейс-технологии в обучении заключаются в достижении метапредметных и личностных результатов. Вовлечение кейс-технологий в учебный процесс позволяет раскрыть особенности профессиональной деятельности, однако и не исключает возможность усвоения необходимых теоретических знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Хиггинс Р., Боквинова А., Колегова А. Методы анализа клинических случаев: пер. с англ. М.: «Когито-Центр». 2003. 168 с.
2. Грузкова С. Ю., Камалеева А. Р. Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании // Современные исследования научных проблем. 2013. №6(26). С. 65-73.
3. Власова М. Г. Кейс-стади в исследованиях международных отношений: методология и исследовательская практика // Теория и практика общественного развития. 2012. №11. С. 255-257.
4. Даутова О. Б., Иванышина Е. В., Ивашедкина О. А. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС: методическое пособие. СПб.: КАРО. 2015. 176 с.
5. Гаджикурбанова Г. М. Методика использования кейс-метода (CASE-STUDY) в учебном процессе ВУЗа // Вестник университета. 2013. С. 263-267.
6. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения // Российское право в Интернете. 2009. № 10. С. 37-38.

7. Варганова Г. В. Кейс-стади как метод научного исследования // БИБЛИОСФЕРА. 2006. № 2. С. 36 – 42.

8. Попова Т.Н., Голикова Т. В. Методические особенности кейс-технологии на уроках биологии // Современное естественнонаучное образование. 2013. С. 230-233.

9. Стрельникова Т. Д. Обучение с помощью кейс-технологий // Справочник заместителя директора школы. 2009. № 4. С. 59-71.

10. Абаева Ф.Б. Использование технологии case study в обучении студентов профессионально-ориентированному иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 177-180.

11. Сундеева Л.А., Осадчикова Е.В. Формирование общекультурных компетенций экономистов технологиями интерактивного обучения // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 44-47.

12. Арнаут М.Н., Штыков В.П. Исследование проблемы дифференциации оценки знаний студентов и разработка рейтинга топ - студентов по знаниям специальных дисциплин // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 73-76.

13. Бекоева М.И., Амбалова С.А. Использование кейс-технологий в образовательном процессе вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 22-26.

14. Толикина Е.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов посредством интегративного курса литературы // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 71-74.

15. Бондарчук А. И., Пичугина Г. А. Кейс-технология на уроках химии как средство достижения метапредметных и личностных результатов обучения // Сборник научных статей. 2018. №20. С. 80-82.

UDC 372

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРА ЯК ФУНДАМЕНТ МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

© 2019

Браславська Оксана Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри географії та методики її навчання

Максютов Андрій Олексійович, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри географії та методики її навчання

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(20300, Україна, Умань, вулиця Садова, 2, e-mail: andriy.maksyutov@udpu.edu.ua)*

Анотація. У статті висвітлюється проблема формування соціальної компетентності особистості, розкриваються особливості шкільного віку як сенситивного періоду системного залучення дитини до громадського життя, формування й розвитку соціальних засад життєдіяльності школяра. Наведені трактування зарубіжних та вітчизняних дослідників, у яких представлено сутність поняття «соціальна компетентність» та її структура. У статті обґрунтовано важливість пошуку ресурсів для формування соціальної компетентності особистості з позицій суспільних змін. Уточнено структурні складники означеного педагогічного явища. Визначено пріоритети науково-методичного супроводу соціального зростання особистості в закладі загальної середньої освіти. Запропоновані підходи щодо формування життєвих компетентностей учнів та наведені переваги їхнього застосування. Запропоновані науково-методичні аспекти вирішення проблем сучасної шкільної освіти (формування і розвиток компетентності дитини, що забезпечує самореалізацію її особистості, позитивної навчальної мотивації та усвідомлення мети навчальної діяльності, навичок самостійної роботи та успішного спілкування, реалізація уміння працювати в колективі, розвиток умінь брати на себе відповідальність за спільну і власну діяльність).

Ключові слова: соціальна компетентність, життєва компетентність школяра, компетентісно зорієнтована освіта, науково-методичний супровід, соціальне середовище.

DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF SCHOOLS AS A MODERNIZATION MODULE OF MODERN EDUCATION

© 2019

Braslavskaya Oksana Vladimirovna, doctor of pedagogical sciences, professor
of the department of geography and methods of its study

Maksutov Andriy Alekseevich, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the Department of Geography and methods of its training

*Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna
(20300, Ukraine, Uman, Sadova street, 2, e-mail: andriy.maksyutov@udpu.edu.ua)*

Abstract. The article deals with the problem of formation of social competence of the individual, reveals peculiarities of the school age as a sensitive period of systematic involvement of the child in public life, formation and development of social principles of life of the individual schoolboy. The interpretation of foreign and domestic researchers, which presents the essence of the concept of «social competence of schoolboy» and its structure. The article substantiates the importance of finding resources for the formation of social competence of the individual from the standpoint of social change. The structural components of this pedagogical phenomenon are specified. The priorities of scientific and methodological support of social growth of the personality in the general educational institution are determined. Proposed approaches to the development of students' vital competencies and the advantages of their application are presented. Proposed scientific and methodical aspects of solving problems of modern school education: formation and development of cognitive competence of the child, which ensures the development and self-realization of the individual; formation of positive learning motivation and awareness of the purpose of educational activity; formation of students' skills in independent learning activities and successful communication; realization of ability to work with team and team; development of the ability to assume responsibility for joint and own activities in order to achieve the result.

Keywords: social competence, pupil's vital competence of schoolchildren, competence-oriented education, scientific and methodological support, social environment.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасному світі формуються якісно нові підходи щодо вирішення соціальних, економічних та політичних проблем, що максимально актуалізує роль і значення людини, людського фактора у всіх сферах життєдіяльності суспільства. Людський фактор, посилення його дієвості виступають як головна тенденція соціального прогресу. Тому завдання вивчення особливостей і можливостей людини, умов цілеспрямованого впливу на її розвиток аналізуються багатьма галузями: філософія, соціологія, психологія, педагогіка та ін. Стрижневою є проблема визначення місця людини, її позиції в системі суспільних зв'язків, тобто йдеться про розкриття процесу розвитку особистості, закономірностей її становлення, умов і механізмів формування.

Педагогічна наука і практика дотепер не дає чітких аргументованих відповідей на питання щодо психолого-педагогічних аспектів соціальної компетентності школярів та педагогічних умов її формування засобами навчальних предметів. Причинами такого становища визначаємо недостатнє використання в освіті соціально

значущого потенціалу навчальних предметів та брак наукового обґрунтування організаційно-педагогічних умов його реалізації.

Згідно з результатами досліджень можна констатувати чітку недостатність рівня сформованості соціальної компетентності до 30 % школярів, їхню безпорадність у відносинах з однолітками, нездатність вирішувати найпростіші конфлікти. У зв'язку з цим виникає об'єктивна потреба аналізу і теоретичного осмислення феномена соціальної компетентності та його складників, вікових особливостей соціальної компетентності школяра, освітньо-виховного потенціалу навчальних матеріалів, що дозволяють обґрунтувати технологію його формування. Сучасний заклад загальної середньої освіти має стати місцем, де учень отримує можливість широкого соціально-практичного самостійного контакту з найзначущішими для його розвитку сферами життя. Накопичення школярем цінного соціального досвіду – шлях, що сприяє розкриттю його вікового потенціалу і, як наслідок, – успішному вступу в доросле життя, що реалізується за умови сформованості соціальної зрілості (компетентності) на певному щаблі його розвитку.

Отже, сучасна школа покликана зробити істотний

внесок у процес формування основ соціальної компетентності школяра, оскільки саме в цей віковий період відбувається низка перетворень, необхідних для становлення особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Останнім часом помітно активізувалися дослідження проблеми соціальної компетентності особистості. Соціальна компетентність як предмет міждисциплінарного вивчення розглядалася: В. Байденко [1], І. Зимньою [2], А. Хуторським [3] та ін. Теоретико-методологічні положення про сутність соціалізації особистості висвітлені у працях: С. Рубінштейна [4], В. Сластьоніна [5] та ін. Аспекти соціально-педагогічної концепції активної взаємодії людини і середовища знайшли своє відображення у наукових доробках В. Байденко [1], І. Зимньої [2], К. Ушинського [6] та ін. Вивченням питань компетентного підходу в освіті займалися: Л. Виготський [7], Д. Ельконін [8], О. Леонтьєв [9], Дж. Равен [10-21], С. Рубінштейн [4], А. Хуторський [3] та ін.

Реалізація компетентного підходу здійснюється шляхом формування у школяра ключових компетентностей, що складають його суб'єктивний досвід у колі питань, з якими він має бути добре обізнаним, володіти досвідом і знаннями. Йдеться про систему універсальних якостей і здібностей учня, прагнення і готовність осмислено і ефективно застосовувати їх на практиці. Особливий інтерес спонукають роботи В. Байденка, де подано узагальнення досвіду теоретичного осмислення компетентного підходу у вищій освіті. Вчений звертає увагу на те, що посилення когнітивних та інформаційних аспектів у сучасному виховному процесі не «перекривається» традиційним поняттям професійної кваліфікації, а поняття компетентності видається адекватнішим [1, с. 114]. А. Хуторський розглядає компетентність як відображення соціального замовлення на мінімальну підготовленість особистості для повсякденного життя в навколишньому світі; умови реалізації особистісного змісту навчання, засіб подолання відчуження учня від освіти; заданість реальних об'єктів навколишньої дійсності для цільового комплексного застосування знань, умінь і способів діяльності; заданість мінімального досвіду предметної діяльності учня, необхідного для його практичної підготовленості стосовно реальних об'єктів дійсності; наявність у різних навчальних предметах і освітніх галузях – метапредметного елементу змісту освіти; зв'язок теоретичних знань з їх практичним використанням для вирішення конкретних завдань; інтегральні характеристики якості підготовки учнів і засоби організації комплексного особистісного і соціально значимого освітнього контролю [2, с. 266]. Враховуючи досвід вищезазначених науковців можна зробити висновок, що сучасна школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації освіти, де формування компетентності школярів є однією з найактуальніших проблем освіти і виховання. Це підтверджується визнанням компетентного підходу як основи побудови державного освітнього стандарту загальної освіти нового покоління. Процес формування соціальної компетентності учнів буде ефективним, якщо розглядати соціальну компетентність як соціально значущу інтегративну якість особистості, що формується через теоретичне обґрунтування і реалізацію організаційно-педагогічних умов, створення належного освітнього середовища.

Формування цілей статті (постановка завдання). У статті на основі аналізу наукових джерел характеризується специфіка розвитку соціальної компетентності школяра як фундаменту модернізації сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Гуманістичний зміст соціального розвитку передбачає утвердження ставлення до людини як найвищої цінності буття, створення умов для вільного розвитку кожного. В освіті такий зміст передбачає єдність загальнокультурного, соціально-морального розвитку особистості де соціальна компетентність може бути розглянута як інтегральна характеристика особистості, особистісне новоутворення, що формується в процесі її соціалізації. У структурі соціальної компетентності особистості особливу роль відіграють три основних компоненти: сукупність психологічних якостей, моральноорієнтованих цінностей, життєва компетентність і комплекс соціальних ролей особистості. У руслі компетентного підходу соціальна компетентність є однією з ключових компетентностей випускника школи. Звертаємо увагу на результати досліджень Дж. Равена, який глибоко і різнобічно досліджував компетентність в сучасному суспільстві. Унікальність розробленої автором психологічної моделі компетентності полягає у визначенні системоутворюючого фактора – ціннісно-мотиваційної орієнтації особистості. Автор довів, що оцінка «здібностей» поза контекстом індивідуальних цінностей практично безглузда і що ці незалежні компоненти компетентності мають кумулятивний ефект і можуть заміщати один одного [7, с. 296]. Таким чином, у розгляді сутності компетентності Дж. Равен спирається на поняття «мотивація», «цілепокладання», «поведінка». Вельми значимо, що важливу роль в особистому та суспільному розвитку він надає таким психологічним якостям, як потреба в інновації та лідерство. При цьому вважає, що найважливішою є система ціннісних орієнтацій, сформованих у родині. У роботах І. Зимньої визначається поняття «компетентність» як інтегральний соціально-особистісно-поведінковий феномен в складності з мотиваційно-ціннісними і когнітивними складовими [3, с. 260]. Факторами, що впливають на формування компетентності особистості є середовище життєдіяльності, усвідомлена практична діяльність та її генотипні особливості. Науковці виділяють варіанти взаємодії середовищних і генотипних факторів у вигляді здобутих суспільством знань про природу, суспільство, мислення, техніку і способи діяльності; досвіду здійснення різних способів діяльності, який втілюється в уміннях і навичках особистості; досвіду творчої, пошукової діяльності щодо вирішення нових суспільних проблем; ставлення до світу, один до одного, тобто система емоційної, вольової, моральної, естетичної вихованості [3, с. 198]. Ці фактори традиційно включаються в зміст освіти і, за твердженням автора, є гарантантами не тільки відтворення, але і подальшого розвитку соціальної культури учнів. У зв'язку з цим, В. Сластьонін визначає такі системні якості особистості, у якій сформовано соціальну компетентність: спрямованість як динамічну ієрархію змістотворних цінностей і мотивів, що становлять ціннісно-мотиваційну сферу особистості; здатність до рефлексії (усвідомлення, осмислення, прогнозування процесу і результатів діяльності); відповідальність і самостійність як організація, регуляція і регламентація поведінки; здатність до самореалізації і самовизначення в світі [4, с. 83].

Важливим є питання формування наукових понять. Виділяють предметні поняття (знання загальних і суттєвих ознак і властивостей предметів і явищ) і поняття відносин (знання, що відображають зв'язки і відносини об'єктивних речей і явищ). Для перших зараховують кілька стадій засвоєння: виділення функціональних ознак предметів, пов'язаних з їх призначенням; сукупність відомих властивостей без виділення істотних і несуттєвих; виділення загальних, суттєвих ознак. Для других теж зараховано кілька стадій: розгляд конкретних випадків вираження цих понять; широкі

узагальнення, що застосовується до будь-яких випадків. Цікавою є думка А. Леонтьєва, який наголошує на тому, що особистість теж «виробляється» – створюється суспільними відносинами, в яких індивід бере участь [9, с. 135]. Саме за позитивних умов адаптації дитини до суспільних норм життя відбувається успішне освоєння нею досвіду людського буття, розвиток психічної зрілості тобто готовності контролювати свої бажання і почуття.

Питання соціального й психологічного розвитку особистості розглядається на тлі її навчально-пізнавальної діяльності. Вивчаючи психолого-педагогічні основи навчання, К. Ушинський розглянув процесидитячої уваги, пам'яті, уяви, мислення і встановив залежність успішності їх розвитку від умов соціального середовища, в якому виховується і навчається дитина [6, с. 439]. Значний внесок у вивчення цього питання внесли видатні психологи і педагоги Л. Виготський [8], Д. Ельконін [10], С. Рубінштейн [5], А. Леонтьєв [9] та ін. Соціальний і психологічний розвиток особистості, головним чином, охоплює формування таких якостей, як встановлення взаємовідносин з оточуючими, вміння знаходити компроміс, регулювати свою поведінку, інтереси, бажання згідно із суспільною ситуацією шкільного навчання. Переважну частину свого дитинства дитина проводить у школі, де проходять найскладніші вікові періоди її розвитку. Л. Виготський надавав великого значення цим періодам дитячого розвитку, розглядав динаміку переходів від одного періоду до іншого, характеризуючи зміни дитячої психіки і новоутворення в розвитку особистості [8, с. 146]. Психічні особливості особистості, її духовність і моральні якості формуються під впливом соціального середовища. Крім вищевказаних, можна визначити такі фактори, що можуть визначати соціальний розвиток особистості: природно-кліматичне середовище, в якому живе і виховується дитина; батьки; тип сім'ї, найближче оточення дитини; умови життєдіяльності та засоби комунікації; досвід і соціальні ролі дитини в сім'ї; індивідуальна ситуація розвитку, яка виникає тому, що дитина не тільки об'єкт, а й суб'єкт навчання і виховання.

Сучасна освіта повинна забезпечувати можливість успішної адаптації школярів у суспільстві. Адже засвоєні в дитинстві стратегії закладають фундамент соціальної поведінки і багато в чому визначають її в подальшому житті. Стихийне становлення поведінкових стратегій не завжди забезпечує ефективну соціальну адаптацію, тому процес їх формування має контролюватися вчителями, психологами, соціальними педагогами. Школяреві необхідна цілеспрямована допомога в побудові ефективних поведінкових стратегій. Тому розвиток соціальної компетентності має стати одним з важливих напрямів роботи школи.

Компетентність у цілому передбачає знання, вміння, досвід, здібності до реалізації певного кола повноважень. Поняття «соціальна» визначає коло повноважень, зараховуючи його до соціальної сфери, а саме до суспільства, поведінки і взаємодії в ньому. Отож, соціальна компетентність – соціальні навички (обов'язки), що дозволяють людині адекватно виконувати норми і правила життя у суспільстві. Основу соціальної компетентності складають знання про суспільство, правила і способи поведінки в ньому. Для школяра суспільство представлене широким (світ, країна) і вузьким (сім'я, школа) оточенням і його соціальна компетентність визначається тим, наскільки учень обізнаний ними. Тому одним з важливих шляхів розвитку соціальної компетентності вважаємо формування у дитини знань про способи поведінки і взаємодії в кожному з цих середовищ. Учитель повинен здійснювати цілеспрямовану роботу щодо згуртування дитячого колективу, дотримання правил взаємодії, обговорювати з дітьми різні ситуації взаємодії і стратегії

поведінки в них. Адже під час навчання у школі в учнів розвивається і кристалізується мотивація соціальної діяльності як прагнення до успіху (досягнення) чи страх перед невдачами. У психологічних дослідженнях доведено, що мотивація на успіх є позитивною основою для соціальної адаптації. При такій мотивації дії особистості спрямовані на досягнення конструктивних, позитивних результатів, що визначає особистісну активність. Страх не виконати завдання, підвести колектив сприяє відмові учня від діяльності. Саме тому, у процесі інтенсивного розвитку та якісного перетворення пізнавальної сфери дитини важливим є надання їй умінь керування власними психічними процесами, що набувають опосередкованого характеру, стають усвідомленими і довільними. Це створює фундамент для виникнення і розвитку здатності до довільної регуляції поведінки та саморегуляції. Довільна регуляція поведінки (керівництво у поведінці свідомими, соціально-нормативними цілями і правилами, здатність до саморегуляції) значима для розвитку соціальної компетентності школярів.

Отже, соціальна компетентність у шкільному віці базується на таких особистісних утвореннях, як мотивація досягнення, довільність, позитивне ставлення до себе, висока самооцінка, (вміння визнавати емоційні стани інших людей), здатність до конструктивної взаємодії (вміння конструктивного вирішення конфліктних ситуацій). Їхній розвиток визначається освітнім середовищем, що створюється у школі, у класі. Соціальні вміння і навички формуються на безпосередньому досвіді особистості, у результаті спеціально організованої діяльності та активної соціальної взаємодії. Досить ефективним у цьому плані є метод проектів, який дозволяє організувати заняття так, щоб дитина могла досягти успіху, тобто дієво реалізуватися.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Важливим напрямом роботи закладу загальної середньої освіти є створення умов для формування соціальної компетентності учнів. Наразі соціальна компетентність школярів формується переважно під час освоєння певних навчальних предметів. Сформована соціальна компетентність характеризує дитину як відкрити до суспільства особистість, що володіє навичками соціальної поведінки, готову до сприймання соціальної інформації, з бажанням пізнати оточуючий світ. Доведено, що стратегії соціальної поведінки, засвоєні у шкільному віці, можуть стати фундаментом розвитку повноцінної особистості. Тому необхідною умовою є цілеспрямована допомога у побудові ефективних поведінкових стратегій, а розвиток соціальної компетентності школярів повинен стати одним із важливих напрямів роботи школи. Подальшого вивчення варті питання виявлення можливостей конкретних навчальних предметів та розширення арсеналу засобів формування соціальної компетентності школярів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
2. Зимняя И. А. Социальная работа, как профессиональная деятельность. Социальная работа. 1992. Вып. 2. 260 с.
3. Хуторской А. В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. Москва: Международная педагогическая академия, 1998. 266 с.
4. Рубинштейн С. Л. Про мислення і шляхи його дослідження. Москва: Просвещение, 1958. 256 с.
5. Сластиенін В. А., Ісаєв І. Ф., Міщенко О. І., Шиянов Е. Н. Педагогіка: навч. посібник для студентів педвузів. Москва: Школа-прес, 2002. 146 с.
6. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. Проблеми російської школи / за редакцією: А. І. Пискунова. Москва: Педагогіка, 1974. Том 2. 439 с.
7. Виготський Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.

8. Ельконін Д. Б. Вибрані психологічні праці / за ред. В. В. Давидова, В. П. Зінченко. Москва: Педагогіка, 1989. 554 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
10. Равен Д. Наше некомпетентное общество: часть I (с обсуждением некоторых компетентностей, необходимых для его преобразования) // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 274-293.
11. Равен Д. Наше некомпетентное общество: часть II (с обсуждением некоторых компетентностей, необходимых для его преобразования) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 198-205.
12. Равен Д., Ярыгин О.Н., Коростелев А.А. Компетентология: от праксеологии до социокibernетики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 167-175.
13. Равен Д. Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социокibernетика // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014.
14. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Москва: «Когито-Центр», 2002. 296 с.
15. Равен Д. Кризис? Какой кризис? // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 84-111.
16. Равен Д. Кризис? Какой кризис? // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4 (9). С. 81-95.
17. Равен Д. Кризис? Какой кризис? (продолжение - часть III) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 87-101.
18. Raven J. The pervasive and pernicious effects of neglecting systems thinking // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 208-213.
19. Raven J. Education and sociocybernetics // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 289-296.
20. Raven J. The banks, world management and sociocybernetics (a paper prompted by events in greece and chance encounters on youtube) // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 74-79.
21. Raven J. Problems with "closing the gap" philosophy and research (some observations derived from 60 years in educational research) // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 252-275.

UDC 378

ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

© 2019

Дольнікова Любов Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та соціального управління
Рузяк Тетяна Іванівна, аспірант кафедри педагогіки
та соціального управління

Гузій Іванна Степанівна, аспірант кафедри педагогіки та соціального управління
Національний університет «Львівська політехніка»

(79013, Україна, Львів, вулиця Степана Бандери, 12, e-mail: ivanna05071987@ukr.net)

Анотація. У статті розглядається питання формування професійної культури фахівця на основі засад інтегративного підходу як передумови і елемента конкурентоспроможності випускника навчального закладу. Проаналізовано теоретичні підходи до трактування конкурентоздатності фахівця, виокремлено компетентнісну основу конкурентоздатності майбутнього фахівця як здатність здійснювати певну діяльність у конкретних умовах. Аргументовано, що ціннісно-мотиваційний компонент у структурі конкурентоздатності майбутнього фахівця функціонально визначає характер розвитку досліджуваного феномену, оскільки ціннісні орієнтири формують систему стійких особистісних якостей, які відповідають суспільним нормам, забезпечують успішне виконання діяльності, детермінують професійні мотиви становлення особистості як свідомого громадянина держави. В статті визначено індивідуальні і соціальні елементи формування конкурентоздатності майбутніх фахівців у навчальному закладі, які може реалізувати спільна діяльність роботодавців і навчальних закладів і, які будуть успішними і ефективними за умови володіння фахівцем системою елементів професійної культури. Розглянуто мотиваційні та педагогічні умови формування професійної культури студентів, що враховують забезпечення готовності викладачів та інженерно-педагогічних працівників до формування професійної культури на основі інтеграції видів культури; забезпечення готовності студентів до сприйняття засад, правил та прийомів прояву професійної культури; формування професійно-культурологічної компетентності студентів на основі виявлених особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців та визначення її культурологічної складової в контексті соціального та навчального середовища сучасного суспільства.

Ключові слова: конкурентоздатність, інтегративний підхід, професійна культура, культурологічний компонент, формування професійної культури.

FORMING COMPETITIVENESS IN FUTURE SPECIALISTS: CULTUROLOGICAL ASPECT

© 2019

Dolnikova Lubov Vasylivna, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
associate professor of pedagogics and social management department
Ruziak Tetiana Ivanivna, postgraduate student of pedagogics
and social management department

Huzii Ivanna Stepanivna, postgraduate student of pedagogics
and social management department

National University «Lviv Polytechnic»

(79013, Ukraine, Lviv, Stepana Bandera Street, e-mail: ivanna05071987@ukr.net)

Abstract. The article deals with the process of forming professional culture in future specialists based on the principles of the integrative approach as a prerequisite and element of graduates' competitiveness. Theoretical approaches to interpreting competitiveness of specialists are analyzed and the competency-based background of future specialists' competitiveness as the ability to carry out some activity under specific conditions are singled out. It is justified that values and motivation in the structure of future specialists' competitiveness functionally define the developmental character of the phenomenon under study since value orientations form the system of constant personal qualities, which correspond with social norms, ensure satisfactory performance of duties and determine professional motives of personality development as a conscious citizen of the state. The article identifies individual and social elements of forming competitiveness in future specialists in educational institutions, which can be commonly realized by employers and educational institutions and will be successful and effective on condition of specialists' acquiring of knowledge about the system of professional culture elements. It also considers motivational and pedagogical conditions for forming professional culture in students, which include developing readiness in lecturers and engineer educators to form professional culture based on the integration of culture types, to develop readiness in students to comprehend the principles, rules and ways of manifesting professional culture, to form professional and cultural competency in students based on the manifested characteristics of professional training of future specialists and to define its culturological component in the context of social and learning environment of modern society.

Keywords: competitiveness, integrative approach, professional culture, culturological component, forming professional culture.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасне суспільство, що характеризується прискореним виникненням нової інформації, акцентує увагу на великих перевагах від цього процесу під час здобуття освіти, зазначаючи надзвичайний прогрес в її отриманні та переробці. Проте, цей процес має і низку негативів, а часом і втрат, оскільки модернізація системи освіти України відбувається з урахуванням європейських освітніх стандартів, які орієнтовані на єдність цільового, змістового та операційного компонентів педагогічного процесу, на забезпечення мобільності трудових ресурсів. Роботодавець зазначає, що поряд із

професійною майстерністю особливого значення набувають моральні якості робітника, його ставлення до праці, культура спілкування з клієнтами, здатність працювати з документацією, відчувати корпоративну відповідальність, що загалом формує професійну культуру. Актуальність проблеми формування професійної культури майбутніх фахівців зумовлена потребою суспільства у висококультурних кадрах, а інноваційні вимоги до сучасного фахівця вимагають перегляду організаційного, змістового та діяльнісного компонентів педагогічного процесу, в яких важливе місце займають сучасні педагогічні технології професійної освіти. Виникає низка суперечностей між змістовим і

цільовим компонентами, оскільки змістове наповнення підготовки фахівця часто не забезпечує цільового постановок і не орієнтоване на запити сучасного ринку праці загалом і конкретного роботодавця зокрема. Розв'язати ці суперечності можливо при застосуванні системного інтегративного підходу, що дає можливість забезпечити системне усвідомлене формування компетентностей і забезпечує успішну конкурентоздатність випускника будь-якого закладу професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Поняття конкурентоздатності майбутнього фахівця та його теоретичне і філософське трактування досліджувались науковцями в різних аспектах і представлені в наукових працях українських та зарубіжних вчених. Ми в своєму дослідженні опирались на роботи В. Андрущенко [1], Г. Балла [2], С. Гончаренка [3], Р. Гуревича [4], І. Зязюна [5], Ю. Козловського [6], які на теоретико-методологічному рівні розглядають інтеграційні процеси в педагогіці. Водночас питання формування професійної культури фахівця, як одного з критеріїв його конкурентоздатності, на основі інтегративного підходу практично не досліджувалася, що і зумовило вибір теми статті.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою статті є обґрунтування взаємозалежності професійної культури фахівця, як необхідної умови забезпечення його конкурентоздатності та педагогічних умов формування професійної культури конкурентоспроможного на ринку праці фахівця на основі інтегративного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На основі узагальнення поглядів дослідників щодо визначення умов формування конкурентоздатності майбутніх фахівців в освітніх установах встановлено, що зміст і вплив чинників конкурентоздатності передбачає результативні зміни в освітньому середовищі, у процесі професійної підготовки, у результатах навчання, у професійних свободах, у самосвідомості студентів тощо.

С. Кравець наголошує на важливості оволодіння функціями, які виконують загальні компетентності у життєдіяльності кожної людини, зокрема такими, як: «формування в людини здатності навчатися й самонавчатися; забезпечення випускникам гнучкості у взаємовідносинах з роботодавцями; закріплення стійкості та зростаючої успішності в конкурентному життєвому середовищі тощо» [7, с. 57].

Слід зазначити, що конкурентоздатність є індивідуальною якістю особистості, необхідною для її безперервного професійного розвитку. Здатність конкурувати, як властивість здійснювати певну діяльність в конкретних умовах передбачає формування низки компетентностей, що формує компетентісну основу конкурентоздатності майбутнього фахівця.

Потреба особистості бути конкурентоздатним фахівцем ґрунтується на розумінні того, що певних якостей, характеристик, компетенцій не вистачає людині для успішної самореалізації у конкретному виді діяльності. Такі потреби можуть виникнути унаслідок особистісної й професійної рефлексії, на основі порівняння результатів професійної діяльності оточуючих із власними досягненнями й під впливом інших внутрішніх й зовнішніх чинників [8, с. 99].

Можемо стверджувати на основі власних спостережень і аналізу літературних джерел, що ціннісно-мотиваційний компоненту структури конкурентоздатності майбутнього фахівця функціонально визначає характер розвитку досліджуваного феномену.

Провідну роль у формуванні змісту підготовки конкурентоздатного фахівця відіграють інтеграційні процеси. Як зазначає Ю. Козловський «якість засвоєння знань залежить від ступеня їх інтегрованості. Наприклад,

об'єктами інтеграції знань можуть виступати поняття, теми, навчальні курси. В сучасній педагогічній практиці спостерігаються численні спроби інтеграції цілих масивів знань (два-три навчальні предмети в один, трансформація гібридних наук у навчальні курси тощо). Основною і базовою вже ж таки повинна бути інтеграція понять» [6, с. 107]. Зауважимо, що перелік виокремлених фахових компетентностей, визначених в освітньо-професійній програмі підготовки фахівця будь-якого рівня доцільно було би доповнити здатностями інтегрувати інформацію та згорнути масиви знань на засадах науково обґрунтованого інтегративного підходу, а в результатах навчання виокремити відповідні уміння.

Центральним компонентом освітнього процесу є освітнє середовище, в якому реалізуються організаційні, управлінські та змістові функції процесів професійної підготовки. Освітнє середовище, на переконання В. Слободчікова, є центральним компонентом сфери освіти, починається там, де відбувається зустріч суб'єктів навчання. Під час цієї зустрічі учасники навчання спільно проєктують і будують освітнє середовище – як предмет і ресурс своєї освітньої діяльності [9, с. 15]. В освітньому середовищі досягаються цільові результати освіти, спрямовані на формування необхідних результатів навчання. У зв'язку з цим процес формування конкурентоздатності майбутнього фахівця вимагає видозміни освітнього середовища у напрямку розширення його ресурсів практичним змістом, орієнтованим на безперервний розвиток конкурентоздатності. Ми вважаємо, що створення практично орієнтованого освітнього середовища має забезпечити позитивну динаміку рівнів сформованості конкурентоздатності майбутніх фахівців.

Досліджуючи особливості формування конкурентоздатності майбутніх фахівців, Т. Валежаніна стверджує, що в умовах соціального партнерства відбуваються якісні перетворення феномену «конкурентоздатність» за двома типами: індивідуальний тип конкурентоздатності – це спрямованість особистості переважно на задоволення своїх потреб шляхом реалізації професійних домагань; корпоративний тип – це визнання особистістю пріоритетності задоволення групових чи колективних потреб в порівнянні з індивідуальними для більш повного задоволення своїх потреб в майбутньому [10, с. 4–5]. Таким чином, визначається єдина ціль у формуванні конкурентоздатності майбутніх фахівців у навчальному закладі – і індивідуальна, і соціальна, реалізувати яку може партнерство, спільна діяльність роботодавців і навчальних закладів, що будуть успішними і ефективними за умови володіння фахівцем системою елементів професійної культури.

Формування професійної культури студентів ускладнюється недостатньою мотивацією та їх неготовністю до сприйняття професійної культури внаслідок переважання споживацькими принципами порівняно з творчими установками відносно життя і культури, домінування тенденції «немодності» серед молодих людей проявляти загальнолюдську і професійну культуру. Причиною недостатнього рівня сформованості професійної культури студентів є і недостатня підготовленість викладачів та інженерно-педагогічних працівників до цієї діяльності, а значним чином і їх недостатня професійна культура, коли, навіть, спостерігається використання ненормативної лексики під час педагогічної взаємодії суб'єктів навчання.

Можемо зазначити, що формування професійної культури студентів спирається на розроблені нами такі педагогічні умови: забезпечення готовності педагогічних працівників до формування професійної культури на основі інтеграції видів культури; забезпечення готовності студентів до сприйняття основ професійної культури; формування професійно-культурологічної компетентності студентів на основі виявлених особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців та

визначення її культурологічної складової в контексті соціального та навчального середовища.

Виходячи зі специфіки професійної діяльності майбутнього фахівця та урахування особливих характеристик його професійної діяльності, ми обрали підходи, які відповідають педагогічним умовам, етапам та компонентам формування професійної культури, а саме: гуманістичний та організаційний підходи – для цілепокладання, підготовки та забезпечення формування професійної культури, де основою формування професійної культури є діяльність викладачів та інженерно-педагогічних працівників, яка ґрунтується на сформованості і єдності професійно-педагогічної та культурологічної підготовки; особистісний та аксіологічний підходи – для роботи в процесі підготовки їх до сприйняття професійної культури, що передбачає орієнтацію на розвиток особистості та забезпечення готовності до сприйняття професійних цінностей та культурологічних основ професії; компетентнісний та культурологічний підходи – для гармонізації професійної та культурологічної складових підготовки на основі ціннісного ставлення особистості і підготовки до розвитку професійних компетенцій майбутнього фахівця.

Особливостями формування культури в сучасний період є свого роду боротьба з середовищем, оскільки те, що відбувається у навчальному закладі і поза ним, це два різні, часто антагоністичні світи. Очевидно, що за цих умов не так важливо формально «сформувати культуру», як узгодити ці світи з повільним, але наполегливим перетяганням до доброго, цінного. Значний антикультурний вплив мають засоби масової інформації. Оскільки ні педагоги, ні навчальні заклади практично не можуть впливати на програми телебачення чи зміст журналів, то вони повинні спрямувати свої зусилля на зміну ставлення студентів до них. Тут доцільно використати ефект пересичення інформацією, яка стосується низькопробних бойовиків, сексуальних сцен, пропаганди криміналу тощо. Зауважимо, що дуже важливою є проблема відсутності потреби з боку багатьох студентів щодо формування культури. Тому важливою передумовою формування професійної культури є сформувати в студентів запит, зацікавлення, бажання сприймати відомості та засвоювати уміння. Не менш важливим є і реальна оцінка контингенту вищих різних рівнів у цьому контексті.

Наші практичні спостереження свідчать, що культурний досвід студентів складається з багатьох, часто суперечливих, нашарувань, серед яких переважає видовищний синтез мистецтв, що сформувався в розвинену індустрію реклами, естради, телебачення, комп'ютерних технологій. Більшу довіру в студентів сьогодні викликає візуальний образ, ніж літературний. Ми вважаємо необхідним розгляд процесу заздалегідь запланованого формування професійної культури у навчальних закладах як альтернативного процесу до стихійних процесів формування культури сучасними чинниками (засоби масової інформації, негативні приклади з галузі, фальшиві уявлення побутового характеру, сім'я, формальний підхід до формування культури у навчальному закладі тощо). У сучасних умовах важливо не стільки формувати професійну культуру (класичні основи відомі давно і всім), скільки виправляти і коригувати стихійно сформовані в студентів неправильні, антикультурні уявлення та установки. Маємо приклад виборів президента України, де молодь активно підтримала В. Зеленського, аргументуючи, що він «свій хлопець», а те, що він не володіє елементами дипломатичного протоколу вони не вважають за недолік. В умовах навчального закладу доцільно перенести акценти з культури зовнішньої (хоча вона також потрібна як необхідна умова) на внутрішню, яка дійсно формує культуру особистості (для цього формальні знання та навички повинні перерости у переконання та потреби особистості). Важливо також чітко усвідомити, що теоретично неможливо сформувати професійну

культуру у всіх студентів однаково, тому ми вважаємо за доцільне передбачити елементарний, нормальний та високий рівні сформованості професійної культури.

На сучасному етапі важливим є подолання негативного ставлення студентів до культури і пропедевтична мотивація як формування їх готовності сприйняти культуру, тобто сформувати позитивне відношення до професійної культури. Пропедевтичну мотивацію сприйняття професійної культури поділяємо за чинниками впливу на прагматичні та моральні, причому прагматичні доволі сильні, а моральні відносно слабкі і саме їх треба посилювати. Професійна культура працівника передбачає наявність у нього здатності до моральної творчості, володіння професійними результатами навчання, серед яких значне місце займають навички культурного спілкування та адекватної комунікації.

Умовою для ефективного формування професійно-культурологічного компонента є зміна ставлення до культурологічного компонента професії і в студентів, і в педагогів. Доцільно ліквідувати беззмстовні втрати часу на заходи, що носять формальний характер, та ввести цілеспрямовані курси, позаурочні заходи, які виходять від студентів і сприяють глибшому усвідомленню ними необхідності в оволодінні спеціальними знаннями та професійною культурою, в активному прагненні до такого оволодіння.

Найважливішою передумовою формування професійної культури можуть стати навчальні дисципліни, що мають культурологічну спрямованість. Програми таких курсів мають у центрі проблему вивчення історії і теорії розвитку культур як єдиного процесу, що розвивається, містять у собі знання з таких наук, як культурологія, філософія, етика, психологія, педагогіка, людинознавство, естетика, релігієзнавство. Гуманітарні предмети у системі професійно-технічної освіти посідають значне місце, а їх роль у процесі формування особистості визначається передусім тим впливом, який вони мають на цей процес. Художня література є засобом збереження і розвитку цивілізації, на її основі формуються загальнолюдські та професійні цінності майбутнього фахівця. На жаль, на сьогодні знизився інтерес молоді до літератури. Сучасне покоління, захоплене інформаційним потоком, не знаходить часу для ознайомлення з шедеврами вітчизняної та світової літератури. Одним із небагатьох шляхів є освоєння обов'язкової загальноосвітньої програми, однак, якщо у середній школі література є одним з провідних навчальних предметів, то у професійних закладах її освітній рейтинг значно знижується. Ми вважаємо, що формування професійної культури в умовах навчального закладу професійної освіти повинно відбуватися на заняттях з усіх навчальних дисциплін, де найпершим зразком і еталоном цієї професійної культури є особистість викладача. Саме професійно-компетентний, педагогічно-здібний, гуманістично-спрямований педагог власним прикладом формує загальні та професійні компетентності, що є запорукою конкурентоспроможності фахівця на ринку праці. І не кількістю пафосних позааудиторних закладів, а якістю і гуманністю педагогічної взаємодії, високим рівнем професійної культури викладача, можна формувати справжню професійну культуру, що базується на загальнолюдських цінностях і фахових престижностях, формує високу конкурентоспроможність фахівця і його успішну адаптацію і професійний розвиток.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Таким чином, нами проаналізовано питання формування професійної культури фахівця на основі засад інтегративного підходу як передумови і елемента конкурентоспроможності випускника навчального закладу. Схарактеризовано теоретичні підходи до трактування конкурентоздатності фахівця, виокремлено компетентнісну основу конкурентоздатності майбутнього фахівця як здатність здійснювати певну діяльність у конкретних умовах. Аргументовано, що ціннісно-моти-

ваційний компонент у структурі конкурентоздатності майбутнього фахівця функціонально визначає характер розвитку досліджуваного феномену, оскільки ціннісні орієнтири формують систему стійких особистісних якостей, які відповідають суспільним нормам, забезпечують успішне виконання діяльності, детермінують професійні мотиви становлення особистості як свідомого громадянина держави. Визначено індивідуальні і соціальні елементи формування конкурентоздатності майбутніх фахівців у навчальному закладі, які може реалізувати спільна діяльність роботодавців і навчальних закладів і, які будуть успішними і ефективними за умови володіння фахівцем системою елементів професійної культури. Розглянуто мотиваційні та педагогічні умови формування професійної культури студентів, що враховують забезпечення готовності викладачів та інженерно-педагогічних працівників до формування професійної культури на основі інтеграції видів культури; забезпечення готовності студентів до сприйняття засад, правил та прийомів прояву професійної культури; формування професійно-культурологічної компетентності студентів на основі виявлених особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців та визначення її культурологічної складової в контексті соціального та навчального середовища сучасного суспільства.

До подальших напрямів дослідження зараховано: виявлення впливу сформованості професійної культури фахівця окремих спеціальностей та розробку професійно-культурологічної моделі на основі встановлених рівнів професійної культури.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Андрущенко В. П. Світоглядна культура сучасного вчителя: проблеми формування. *Вища освіта України*. 2002. № 3. С. 5–14.
2. Балл О. Г. Гуманізація загальної і професійної освіти: спеціальна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія* / І. А. Зязюн. Київ: ВІПОЛ, 2000. С. 134–157.
3. Гончаренко С. Гуманізація освіти – запорука виховання творчої та духовно багатой особистості. *Дидактика професійної школи: збірник наукових праць; редкол. С. У. Гончаренко (голова) В. О. Радкевич, І. Є. Каньковський та ін. Хмельницький: ХНУ, 2005. Вип. 3. С. 19–23.*
4. Гуревич П. С. *Філософські ракурси культури*. Москва: Изд-во Омега-Л, 2009. 427 с.
5. Зязюн І. А. *Філософія педагогічної дії: монографія* / І. А. Зязюн. Черкаси: ЧНУ, 2008. 608 с.
6. Козловський Ю. М. *Професійна інтегродогія в системі наук про освіту. Педагогічний альманах: збірник наукових праць; редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Вип. 34. С. 108–113.*
7. Кравець С. Г. *Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців ресторанного сервісу у вищих професійних училищах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київ, 2014. 230 с.*
8. Зеер Э. Ф. *Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие для студ.* / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сьманюк. Москва, 2005. 216 с.
9. Слободчиков В. И. *Структура и состав образовательной сферы: категориальный анализ. Психология обучения*. 2010. № 1. С. 4–24.
10. Валежанина Т. В. *Формирование конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения в социальном партнерстве ВУЗа и малых инновационных предприятий: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Екатеринбург, 2014. 218 с.*

UDC 378

**КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ
АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ**

© 2019

Фоменко Лариса Миколаївна, аспірантка кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності*Українська інженерно-педагогічна академія**(61003, Україна, Харків, вул. Університетська, 16, e-mail: larisa.fomenko82@gmail.com)*

Анотація. У статті порушено проблему розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики. Наголошено на необхідності визначення критеріального апарату для з'ясування сучасного стану розвитку досліджуваної якості. На підставі аналізу наукової літератури дійшли висновку, що нині ще не вироблено єдиної системи критеріїв, показників та рівнів розвитку пізнавальної активності. У науці відомі різні підходи щодо визначення цієї системи, чим й актуалізується проблема дослідження. Розглянуто суть понять «критерій» і «показник» та основні вимоги, яким вони мають відповідати. Виокремлено такі критерії розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики: мотиваційний, діяльнісний, саморегуляційний, – що співвідносні з її компонентами. Визначено та ґрунтовно описано показники, як ознаки процесу, що вивчається. На основі виокремлених критеріїв і показників схарактеризовано рівні розвитку досліджуваної якості: низький (репродуктивний), середній (продуктивний), високий (креативний). За запровадження вищезазначених критеріїв, показників і рівнів розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в експериментальній роботі можливо простежити динаміку, виявити недостатньо розвинені складові, визначити способи подальшого розвитку й обрати методи й засоби, що сприятимуть цьому процесу.

Ключові слова: пізнавальна активність, розвиток, критерії, показники, рівні розвитку, майбутні вчителі інформатики.

**CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF THE DEVELOPMENT OF FUTURE
COMPUTER SCIENCE TEACHERS' COGNITIVE ACTIVITY**

© 2019

Fomenko Larysa Mykolaivna, postgraduate student of Creative Pedagogy and Intellectual Property Chair*Ukrainian Engineering Pedagogical Academy**(61003, Ukraine, Kharkiv, Universitetska street, 16, e-mail: larisa.fomenko82@gmail.com)*

Abstract. The article deals with the problem of the development of cognitive activity of future computer science teachers. The necessity of determination the criterion apparatus for revealing the present state of development of the investigated quality is emphasized. Based on the analysis of scientific literature it was clarified that at present there is no single system of criteria, indicators and levels of cognitive activity development, there are different approaches among scientists to determine this system, which in turn, actualizes the research problem. The essence of concepts «criterion» and «indicator» and the basic requirements, which they must correspond, are considered. The following criteria for the development of future computer science teachers' cognitive activity are allocated: motivational, activity, self-regulation, which relate to its components. Indicators are identified and described in detail, which are signs of the process being studied. Based on detailed criteria and indicators, the levels of development of the investigated quality are characterized: low (reproductive), average (productive), high (creative). Using the above criteria, indicators and levels of the development of future computer science teachers' cognitive activity in experimental work will enable to trace the dynamics, identify insufficiently developed components, identify the ways of further development and choose the methods and means that will contribute to this process.

Keywords: cognitive activity, development, criteria, indicators, levels of development, future computer science teachers.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. За постійних змін у навчальній дисципліні «Інформатика», що відбуваються під впливом стрімкого розвитку інформаційних технологій, упровадження їх у різні види діяльності, актуалізуються питання про постановку нової мети, визначення змісту й засобів, вибір методів і форм підготовки вчителів інформатики [1]. Одним зі способів удосконалення цього процесу є розвиток пізнавальної активності, чим зумовлюється активізація навчально-пізнавальної діяльності особистості, умотивованість і цілеспрямованість такої діяльності, що сприяє самоосвіті, професійному вдосконаленню, мобільності й конкурентоспроможності фахівців на ринку праці. Для успішного розв'язання вищезазначеної проблеми необхідно розробити критеріальний апарат дослідження, щоб від початку роботи можна було зрозуміти, чи вдалося запровадити найбільш оптимальний варіант розвитку пізнавальної активності.

Проблема формування й розвитку пізнавальної активності особистості не є новою в педагогічній теорії та практиці. Однак, проаналізувавши відомі наукові праці з цієї проблеми, дійшли висновку, що нині не вироблено єдиної системи критеріїв, показників і рівнів розвитку пізнавальної активності, через що ускладнюється процес вивчення сучасного стану досліджуваної якості в майбутніх учителів інформатики й визначення способів її розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких розглядалися аспекти цієї проблеми й на яких ґрунтується авторська позиція; визначення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У психолого-педагогічних працях описані різні підходи щодо визначення критеріїв, відповідних їм показників і рівнів розвитку пізнавальної активності студентів закладів вищої освіти, зокрема майбутніх учителів. Значна кількість дослідників визначає критерії сформованості пізнавальної активності відповідно до її компонентного складу. Зокрема, Т. Хоменко визначила три основні критерії діагностування пізнавальної активності у студентів економічних спеціальностей: мотиваційний, інструментально-технологічний, проєктувальний, – що відповідають аксіологічному (ціннісному), гносеологічному (компетентнісному) та праксеологічному (діяльнісному) компонентам, а також показники сформованості кожного критерію [2, с. 44–45]. Д. Соменко розробив систему показників пізнавальної активності студентів педагогічних університетів відповідно до створеної ним структури пізнавальної активності: мотиваційного, операційно-діяльнісного й дослідницько-професійного компонентів [3, с. 152–153]. Автори виокремили відповідно до зазначених критеріїв три рівні пізнавальної активності: низький, середній, високий, – якісно схарактеризували їх.

Особливістю іншого підходу є визначення критеріїв, за якими можна оцінити рівень розвитку не кожного окремого компонента, а пізнавальну

активність у цілому. Так, О. Єгорова до основних критеріїв пізнавальної активності майбутніх учителів гуманітарного профілю в процесі науково-дослідної роботи відносить пізнавальний інтерес, пізнавальну ініціативу та пізнавальну самостійність, наголошуючи при цьому на наявності й інших критеріїв (повнота й мобільність знань, умінь і навичок, увага, вольові зусилля, енергійність та усвідомлення необхідності самовдосконалення, саморозвитку) [4, с. 92–94]. О. Портяна виокремила конативний, когнітивний, афективний і комунікативний компоненти пізнавальної активності майбутнього психолога, а для її оцінювання визначила по 5–7 критеріїв до кожного з компонентів [5, с. 449]. Однак, за такого підходу ускладнюється процес діагностування рівнів розвитку досліджуваного феномена, а іноді й загалом унеможлиблюється, оскільки складно співвіднести вироблені критерії зі структурою пізнавальної активності, не завжди зрозуміло, як, з'ясувавши рівень розвитку активності за кожним окремим критерієм, урахувати його, визначаючи рівень розвитку пізнавальної активності загалом.

Зазначимо, що під час вивчення психолого-педагогічної літератури ми не віднайшли наукових розвідок про критерії й показники для визначення рівнів розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики, що й зумовило доцільність її розгляду.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета дослідження полягає в конкретизації критеріїв, показників і рівнів розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У педагогіці під критерієм розуміють розпізнавальну ознаку; мірило істини, за яким визначається, оцінюється предмет чи явище [6, с. 459]. Уважаємо доцільним визначення З. Курлянд, яка під критерієм розуміє необхідну й достатню умову для зародження або існування певного явища чи процесу; вираженість тієї чи іншої ознаки в процесі або явищі, що вивчається [7, с. 9].

Т. Хоменко вважає, що за критерієм виражається найбільш загальна суттєва ознака, за якою будуть оцінюватися, порівнюватися реальні педагогічні явища, якості, процеси [2, с. 35].

Критерії оцінювання педагогічних явищ мають бути об'єктивними, адекватними, валідними, нейтральними стосовно досліджуваних явищ та охоплювати всі істотні характеристики останніх [6, с. 362–363].

Із погляду А. Воеводи, «критерії розвитку пізнавальної активності особистості відображають суть певного явища, а також за ними фіксується діяльний стан суб'єкта, визначається самостійність діяльності, у якій позначається активність» [8, с. 48].

Кожному критерію властиві якісні й кількісні показники, що, як зазначає С. Овчаров, є вимірювальними процедурами й за ними визначається рівень ефективності заданого критерію [9].

В Енциклопедії освіти зазначається, що показники є типовими й конкретними чинниками найважливіших сторін досліджуваного явища й мають відповідати таким вимогам: простота й доступність для розуміння й застосування, охоплення істотних ознак і врахування специфіки феномена, надання можливості здійснювати кількісне та якісне оцінювання розвитку досліджуваного явища [10].

Отже, під критеріями розвитку пізнавальної активності будемо розуміти найбільш суттєві ознаки, за допомогою яких будуть оцінюватися рівні розвитку досліджуваної якості. Для кожного критерію визначимо показники – обов'язкові динамічні складники критеріїв – як ознаку процесу, що вивчається, конкретні дані про виявлення досліджуваної якості й визначення рівнів її розвитку.

Обираючи критерії визначення розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики, ми взя-

ли до уваги її структуру, розроблену нами [11], що складається з мотиваційного, когнітивно-дослідницького та особистісно-рефлексійного компонентів.

Посилаючись на узагальнення науковців [2, 3, 4, 5], ми виокремили три основні критерії: мотиваційний, діяльнісний і саморегуляційний, співвідносні зі структурними компонентами пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики, що є взаємопов'язаними та взаємозалежними, а також є основою оцінювання рівня розвитку досліджуваної якості.

Для кожного критерію визначили відповідні їм кількісні або якісні одиниці – показники (див. таблицю 1).

Таблиця 1 – Критерії й показники розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики*

Критерії	Показники
Мотиваційний	– усвідомлення потреби в пізнанні нового; – сформованість внутрішньої мотивації до пізнання та професійної діяльності; – наявність пізнавального та професійного інтересу
Діяльнісний	– сформованість розумових дій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, виокремлення головного, виявлення проблем, формулювання висновків, доведення та спростування, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків); – спроможність віднаходити джерела для здобуття нових знань, критично оцінювати отриману інформацію й послуговуватися нею в професійно-педагогічній діяльності; – планування та організація самостійного навчання.
Саморегуляційний	– допитливість, ініціативність, наполегливість, рішучість у подоланні труднощів, що виникають в процесі пізнання й професійно-педагогічної діяльності; – спроможність до рефлексії власної пізнавальної діяльності; – емоційне ставлення до пізнавальної діяльності.

*(розроблено автором)

За визначеними критеріями та відповідними їм показниками пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики можна охарактеризувати рівні розвитку досліджуваної якості, завдяки чому легко простежити динаміку, виявити недостатньо розвинені складові, обрати способи подальшого розвитку й запровадити методи й засоби, що сприятимуть цьому процесу.

Отже, відповідно до виокремлених критеріїв і показників ми визначили такі рівні, що є чинниками розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики: початковий (репродуктивний), середній (продуктивний), високий (креативний).

Пропонуємо якісну характеристику визначених рівнів розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики.

Для студентів із низьким (репродуктивним) рівнем пізнавальної активності властиві такі характеристики: немає потреби в пізнанні; слабка мотивація щодо необхідності й можливості здобувати нові знання для їх реалізації в професійно-педагогічній діяльності; інтерес до пізнання виникає під впливом зовнішніх стимулів, часто зумовлений випадковими обставинами, що привертають увагу студентів; зазвичай не звертаються до викладачів із запитаннями; немає інтересу до майбутньої професійної діяльності; не вироблені вміння аналізувати, синтезувати, визначати головне тощо; узагальненням властива емпіричність; запроваджують репродуктивні способи роботи з матеріалом, надають перевагу копіюванню; рідко застосовують сучасні методи роботи з інформацією; безініціативні під час виконання навчальних завдань; не спроможні зосередитись, рідко чинять опір невдачам і зовнішнім подразникам; у таких студентів не вироблене позитивне ставлення до пізнавальної діяльності, домінують негативні емоції; бракує усвідомленого цілеспрямованого планування,

самообілізації, самостимулювання й самоконтролю в процесі пізнавальної діяльності; вони не бажають брати на себе відповідальність за результати навчання, постійно виправдовують себе.

Студентам із середнім (продуктивним) рівнем властива нестабільність вираження пізнавальної потреби, що визначається прагненням зануритись у суть того явища, що зацікавило; епізодичність внутрішньої мотивації, її залежність від зовнішніх стимулів; у таких студентів стійкий пізнавальний інтерес до фахових предметів, інтерес до інших предметів залежить від рівня складності предмета; вони регулярно звертаються до викладачів із запитаннями, проте ці питання не завжди спрямовані на глибше розуміння проблеми, а лише на уточнення несуттєвих відомостей; виявляють цікавість і позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності, але викладацька діяльність більше приваблює лідерською позицією, ніж сам процес; уміють аналізувати, виокремлювати головне, доходити висновків і певною мірою узагальнювати; реалізують набуті знання, уміння й навички при виконанні стандартних, типових завдань, добре діють за алгоритмами; вони спроможні віднайти літературні джерела для здобуття нових знань, але не завжди ретельно їх добирають і не перевіряють вірогідність отриманої інформації; самостійно організують пізнавальну діяльність у ситуаціях, що повторюються, потребують допомоги викладача на окремих етапах дослідження; епізодично здійснюють самостійний пошук відповіді на питання, що зацікавило; виявляють наполегливість та рішучість у прагненні завершити розпочату справу, незважаючи на труднощі, хоча нерідко потребують додаткового стимулювання викладачем; навчальна діяльність таких студентів часто супроводжується позитивними емоціями; вони спроможні до рефлексії, але не завжди свідомо оцінюють результати власної діяльності й визначають способи коригування помилок; готові брати на себе відповідальність за результати діяльності, хоча, стикаючись із труднощами, намагаються виправдовувати себе, віднайти нібито об'єктивну причину невиконання завдання.

Для студентів із високим (креативним) рівнем властива стійка потреба у здобутті нових знань, вони зорієнтовані на самоосвіту та творче здійснення пізнавальної діяльності; їм властива сформованість внутрішньої мотивації, усвідомлення необхідності особистісного та професійного вдосконалення; стійкий пізнавальний інтерес як до фахових, так і до загальноосвітніх дисциплін; регулярна постановка запитань до викладачів із метою зануритись у суть явищ, що вивчаються, такі студенти прагнуть досягнути їх через призму суміжних галузей знань; їх цікавить викладацька діяльність, вони допомагають одногрупникам, у яких виникають утруднення; опрацьовують додаткову літературу з метою вивчення передового педагогічного досвіду, упровадження інноваційних та інформаційних технологій в освіті; володіють основними способами розумових дій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо); у таких студентів сформовані вміння пошуку, обробки й репрезентації інформації, упровадження новітніх цифрових технологій; усю отриману інформацію вони піддають критичному аналізу; спроможні самостійно порушити проблему й віднайти способи її розв'язання; активно творчо реалізують вироблені вміння й навички для вирішення нових завдань; ефективно організують власну пізнавальну діяльність, уміють самостійно поставити й виконати навчальні завдання; їм притаманна ініціативність у всьому: від визначення мети до оцінювання власних дій і результатів; вони зосереджені й мобілізовані при виконанні завдань; наполегливі й рішучі при подоланні труднощів; такі студенти виявляють активне позитивне ставлення до пізнавальної діяльності, у них домінують позитивні емоції; ці студенти свідомо оцінюють результати власної діяльності й віднаходять способи усунення будь-яких помилок;

вони спроможні до рефлексії та саморегуляції своєї діяльності; відповідальні за результати навчання й покладаються тільки на себе.

Висновки дослідження й перспективи подальших розвідок цього напрямку. Отже, оцінювання пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики є складним і комплексним процесом, що обумовлений широтою й неоднозначністю визначення понять і структури досліджуваної якості. Для з'ясування рівня розвитку пізнавальної активності вважаємо доцільним запровадження таких критеріїв: мотиваційного, діяльнісного та саморегуляційного, – що співвідносні з мотиваційним, когнітивно-дослідницьким й особистісно-рефлексійним компонентами досліджуваної якості. Для кожного з критеріїв визначено показники, як обов'язкові динамічні складники критеріїв, на підставі яких можна визначити рівень розвитку як окремих складових частин пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики, так і рівень її розвитку загалом. Відповідно до критеріїв і показників ми виокремили три рівні розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики, а саме: низький (репродуктивний), середній (продуктивний) і високий (креативний). Запровадження в експериментальній роботі виокремлених критеріїв, показників при визначенні рівнів розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики є підставою для всебічного оцінювання рівня розвитку досліджуваної якості в кожного окремого студента й організації роботи по її розвитку під час навчання студентів у вищих освітніх закладах.

Перспективою подальших досліджень вважаємо з'ясування сучасного стану розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики за виокремленими критеріями й показниками.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Харківська А. А. Аналіз шляхів удосконалення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: зб. наук. пр. Херсон. нац. техн. ун-ту.* 2014. С. 172–174.
2. Хоменко Т. В. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів економічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2010. 257 с.
3. Соменко Д. В. Розвиток пізнавальної активності студентів педагогічних університетів у процесі навчання фізики з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Кіровоград, 2015. 252 с.
4. Єгорова О. В. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі науково-дослідної роботи : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2009. 221 с.
5. Портяна О. В. Критерії і показники сформованості пізнавальної активності майбутнього психолога. *Проблеми сучасної психології.* 2016. Вип. 32. С. 444–454.
6. Чернілевський Д. В. *Методологія наукової діяльності: навчальний посібник.* За ред. професора Д. В. Чернілевського. Вид. 2-ге, допов. Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.
7. Курлянд З. Н. *Професійна усталеність вчителя–основа його педагогічної майстерності.* Одеса, 1995. 160 с.
8. Восвода А. Л. *Формування фахової компетентності майбутніх учителів математики засобами розвитку пізнавальної активності :* дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2009. 241 с.
9. Овчаров С. М. *Індивідуально-диференційований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2005. 217 с.*
10. Кремь В. Г. *Енциклопедія освіти.* Київ, Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
11. Фоменко Л. М. *Пізнавальна активність майбутніх учителів інформатики: дефінітивний та структурний аналіз. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: зб. наук. праць. Серія: Педагогіка і психологія.* 2018. Вип. 55. С. 124–130.

ВИХОВНА СИСТЕМА ШКОЛИ: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ

© 2019

Гагарін Микола Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(20301, Україна, Умань, вулиця Садова 28, e-mail: nikua08@rambler.ru)

Анотація. У статті проаналізовано проблему управління виховною системою школи в сучасних умовах. Виховна система школи інтерпретується як комплекс взаємопов'язаних і взаємовизначених основних компонентів (цілей, заради яких система створюється; учнів, як суб'єктів спільної діяльності; освоєного ними середовища; відносин, що виникають між учасниками діяльності; управління; самоуправління), що забезпечує розвиток і самореалізацію особистості в процесі її функціонування. У статті висвітлено сутність поняття «управління», «управління виховною системою школи», «учнівське самоврядування», проаналізовано різні погляди науковців щодо визначення його структури і особливостей. Доводиться важливість такого підходу, як системний підхід у вихованні; охарактеризовано специфіку управління виховною системою школи, що забезпечує ефективність виховного впливу. У статті наголошується на важливості факторів, що визначають специфіку управління виховною системою школи та її функціонування. Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі створення та розвитку виховної системи школи. До перспективних напрямів досліджень даної проблеми належить, зокрема, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду, сучасних теоретико-методологічних підходів до проектування та моделювання виховної системи школи.

Ключові слова: виховання, система, виховна система, виховна система школи, управління, управління виховною системою, ефективність управління виховною системою, самоуправління, учнівське самоврядування.

EDUCATIONAL SYSTEM OF SCHOOL: MANAGEMENT ASPECT

© 2019

Gagarin Mykola Ivanovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department of pedagogy and educational management
Uman State Pedagogical University named Pavlo Tychnyna
(20301, Ukraine, Uman, Sadova street, 28, e-mail: nikua08@rambler.ru)

Abstract. In the article analyzes the problem of management of the school's educational system. The educational system of school is interpreted as a complex of interrelated and mutually determined main components (the goals for which the system is created; the pupils as the subjects of this activity; the environment they familiarized themselves with; relationships that occur between the participants of the activity; management, self-government) that ensures development, and self-realization of personality during the process of its functioning. In the article highlights the essence of the concept «management», «management of the school's educational system», «pupil's self-government», analyzes different scholarly perspectives of determination of its structure and peculiarities. The importance of such an approach as a systematic approach in education had been proved; specificity of the management of the school's educational system, which ensure the effectiveness of educational influence have been characterized. The article stresses the importance of factors that determine the specificity management of the school's educational system and its operation. The research materials can be used in the process of school educational system creating and development. The perspective directions of research of this problem include, in particular, the study of domestic and foreign experience, modern the teoretical and methodological approaches to the design and modeling of the educational system of the school.

Keywords: education, system, educational system, school educational system, management, management of educational system, efficiency of management of the educational system, self-government, pupil's self-government.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Однією з ключових тенденцій сучасної науки є дослідження явищ, процесів, об'єктів на засадах системного підходу. У педагогіці системний підхід – це напрям, що спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів; сутності та закономірності виховання й навчання особистості, комплексу взаємозалежних заходів щодо формування її світогляду, системи понять основ наук, системного мислення, спроможності вирішувати поставлені задачі, підвищуючи ефективність свого функціонування [1]. Побудова виховного процесу на засадах системного підходу актуалізує проблему управління та самоуправління виховними системами закладів загальної середньої освіти

Аналіз останніх досліджень і публікацій в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких ґрунтується авторська думка; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Наукові засади загальної теорії систем, механізми функціонування та їх властивості схарактеризовано в дослідженнях Л. Берталанфі [2], І. Дудник [3], Ф. Перегудова [4], В. Садовського [4].

Теоретична концепція формування та розвитку виховних систем, структура, функції, етапи становлення обґрунтовано у працях науковців О. Гречаник [5], В. Караковського [6], В. Кириченко [7], Г. Ковганіч [7], Л. Новикової [8], Н. Селіванової [9], Є. Соколової [9], Г. Сороки [10] та ін. [11-16].

Водночас, потребує дослідницької уваги специфіка управління та самоуправління виховною системою школи в сучасних умовах.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у розкритті особливостей управління та учнівського самоуправління виховною системою школи на різних етапах.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналізуючи загальнонаукове поняття «система», науковці наголошують, що система – це певний об'єкт вивчення, якому притаманні цілісність або який розглядається як єдине ціле, поєднання, сукупність якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок, чи взаємодія [4]. Загальна теорія систем (General System Theory) базується на таких постулатах:

- функціонування системи може бути описане на основі вивчення структурно-функціональних зв'язків між елементами, що утворюють цілісність (систему);
- організація (структура) системи виявляється через стан (властивості функції) елементів, що безпосередньо взаємодіють із середовищем (оточенням) системи;
- організація системи цілком визначає її функції і взаємодію із середовищем [3].

Виховна система належить до соціальних систем. Їй властиві цілісність, цілеспрямованість, структурованість, динамізм, взаємодія із середовищем

та із системами нижчого і вищого порядку.

До чинників, що актуалізують потребу створення та розвитку виховних систем належать:

- невдоволеність педагогів результатами власної праці, усвідомлення того, що окремі технології не можуть докорінно змінити освітній процес;
- наявність у педагогічних колективах нових ідей, досвіду роботи, що дозволяє створювати авторські виховні системи;
- перспективність ідеї створення виховної системи [5].

Виховну систему школи визначаємо як комплекс взаємопов'язаних і взаємовизначених основних компонентів (цілей, заради яких система створюється; учнів, як суб'єктів спільної діяльності; освоенного ними середовища; відносин, що виникають між учасниками діяльності; управління, самоуправління), що забезпечує розвиток і самореалізацію особистості в процесі її функціонування.

На думку В. Караковського, шкільна виховна система це не лише певний стан, але й процес, що потребує управління, самоуправління, саморегуляції та здійснюється на всіх основних етапах: становлення системи, відпрацювання структури і змісту діяльності, функціонування в оптимальному режимі, оновлення та перебування [6].

Загальноприйнятим є визначення поняття «управління» як процесу переведення системи з одного якісного стану в інший у відповідності з метою управління. Зокрема, Г. Єльнікова розглядає управління як особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей розвитку та дії механізмів самоуправління [17, с. 192].

Як зазначає Б. Гаєвський, «Процес управління є впорядкування системи, що здійснюється в системах, у яких існує мережа причинно-наслідкових залежностей, здатних у межах даної основної якості переходити з одного стану в інший» [18, с. 10].

Науковці виокремлюють педагогічні умови, що забезпечують ефективність управління процесом розвитку виховної системи закладу освіти:

- в ідеологію системи закладені ідеї свободи вибору, особистої гідності, взаємної відповідальності і терпимості;
- суб'єкт керування розвитком системи орієнтується на критерії педагогічно доцільного розвитку системи (самопочуття дитини, його особистісний ріст), а не розвитку взагалі;
- керування розвитком системи здійснюється безупинно, якісно змінюючись від етапу до етапу;
- носієм випереджальних ситуацій є, насамперед, педагогічний колектив;
- суб'єкт керування розвитком розширюється, школярі почувають себе творцями системи;
- відсутнє прагнення охопити всі ситуації шкільного життя однією ідеєю, правилом, нормою [8].

В основу концепції виховних систем покладено визначення виховання як педагогічне управління процесом формування і розвитку особистості, шляхом створення сприятливих умов; дане визначення, на думку дослідників, найбільш повно інтерпретує виховну систему у психолого-педагогічному і соціально-педагогічному аспектах. Відповідно, виховна система впливає на школярів як педагогічний фактор (через вчителів, уроки, підручники, домашні завдання); як фактор соціальний (через середовище, відносини, що склалися між учнями, педагогами, батьками; через психологічний клімат в колективі, який дозволяє об'єднати дітей і дорослих в межах конкретного закладу) [8].

Загальний розвиток виховної системи, на думку А. Макаренка, відбувається за попереднім планом: від

авторитарно-вимогливого тону до робочого самоуправління [19, с. 311].

Ми поділяємо точку зору науковців, про те, що управління виховною системою необхідно здійснювати в наступних аспектах:

- управління виховною системою, як єдиним цілим;
 - управління компонентами системи, з урахуванням їх своєрідності;
 - управління взаємодією компонентів, що забезпечує особистісний розвиток учасників системи [9].
- Вивчення досвіду роботи шкіл, аналіз праць науковців засвідчує, специфічні особливості управління на основних етапах розвитку виховної системи:

- етап становлення системи (в управлінні переважають адміністративно-організаційні аспекти, відсутня єдність педагогічних дій. Управлінська діяльність, зокрема, ділові, професійні та людські якості, авторитет керівника мають провідне значення);
- етап відпрацювання структури системи і змісту життєдіяльності колективу (управлінська діяльність спрямована, насамперед, на узгодження темпів розвитку, об'єднання учнівського (більш динамічного і революційного) та педагогічного (відносно статичного і консервативного) колективів у єдиний колектив. Надзвичайно важливим є організація різносторонньої діяльності, співпраці, що ґрунтується на взаємоповазі та відповідальності педагогів, батьків, учнів);
- етап остаточного формування системи (адміністративно-наказові форми практично зникають з арсеналу керівництва. Зростає увага колективу до потреб та інтересів кожної особистості, враховується точка зору всіх учасників системи. Зростає інтенсивність процесів самоуправління та саморегуляції діяльності системи);

- етап оновлення, перебудови системи (недостатність новизни у життєдіяльності системи, зниження рівня творчої активності, «втомленість» колективу потребує цілеспрямованих зусиль керівництва закладу освіти та органів самоврядування, які сприяють впровадженню інновацій, генерують ідеї, організують їх виконання, відповідають за взаємодію підсистем у структурі системи, стан стосунків у колективі, здійснюють чітке регулювання діяльності всіх компонентів виховної системи).

Складність управління виховною системою обумовлена великою кількістю учасників і зв'язків між ними, поліструктурністю та якісними характеристиками підсистем і компонентів, неузгодженістю впливів на окремі елементи системи. Однак, виховна система спроможна долати протиріччя власного розвитку через зусилля учасників, коректування освітнього процесу, самоуправління. Управління такими системами ефективне тоді, коли воно спрямоване на досягнення інтегративного результату, а не зводиться до розрізнених впливів на окремі елементи системи. Водночас, створення будь-якої системи зумовлене прагненням її елементів до впорядкованості, цілісності.

Педагогічне управління виховною системою гармонійно поєднується з учнівським самоуправлінням. На думку А. Макаренка, мистецтво керівника «само в тому і полягає, щоб зберігаючи строгу супідрядність, відповідальність, дати широкий простір громадським силам школи, суспільній думці, педагогічному колективу, шкільній пресі, ініціативі окремих осіб та розгорнутій системі шкільного самоуправління» [19, с. 311].

Водночас, як стверджував педагог, самоуправління вихованців не може успішно розвиватися лише на основі самоорганізації, без педагогічного керівництва. До основних принципів педагогічного керівництва самоуправлінням належать:

- систематичність;
- послідовність і поступовість;
- діловитість;
- планування;

- регулярність;
- облік і контроль;
- дотримання педагогами прав і повноважень даних органів;
- створення системи навчання для активу та ін. [19].

Самоуправління може розглядатись на особистісному рівні, як управління собою, власним розвитком; в умовах виховної системи самоуправління визначається, як функція, колективна діяльність. Звісно, учні не можуть охопити управлінською діяльністю всі аспекти функціонування виховної системи. В нормативних документах, практичній діяльності закладів освіти використовується термін «самоврядування». Згідно Закону України «Про освіту», громадське самоврядування трактується як право учасників освітнього процесу безпосередньо, та через органи громадського самоврядування колективно вирішувати питання організації та здійснення освітнього процесу, захисту їх прав, інтересів, організації дозвілля та оздоровлення, брати участь у громадському нагляді (контролі) та в управлінні закладом освіти у межах повноважень, що визначені законом та установчими документами закладу освіти [20].

Учніське самоврядування дає змогу залучити учнів до громадського життя; налагодити співробітництво з адміністрацією, педагогічним колективом, громадськістю, сприяє самовираженню та самореалізації учнів, вихованню гармонійно розвиненої особистості, спонукає до згуртування колективу, створення демократичної атмосфери в освітньому просторі, активної участі у забезпеченні оптимального функціонування закладу освіти. Відповідно, актуальним є визначення низки завдань, які можуть вирішувати учні; структури та якісних характеристик органів учнівського самоврядування. Ми вважаємо, що самоврядування не може обмежуватись включенням учнів до існуючих органів управління в закладі освіти, а потребує створення системи учнівського самоврядування з визначеними функціями та повноваженнями. Органи самоврядування можуть бути різноманітними, складатись з виборних та уповноважених осіб, постійними і тимчасовими (ситуативними), оновлюватись залежно від потреби та бажань учнів; охоплювати всі напрями життєдіяльності колективу. До найпоширеніших органів учнівського самоврядування належать шкільний парламент, учнівська конференція, шкільна республіка, кабінет міністрів школи, шкільний уряд, старостат, рада старшокласників, рада школи, учнівський комітет та ін. Найголовніше, щоб учні не сприймали діяльність в органах самоврядування як формальність, гру; розуміли, що вирішують реальні проблеми, їх рішення є дійсно самостійними, обов'язковими до виконання та приймаються без тиску дорослих. Водночас, становлення та розвиток учнівського самоврядування не визначається як самоціль, а зумовлене засадами педагогіки партнерства.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Функціонування виховної системи потребує своєчасної перебудови механізмів управління та самоуправління відповідно рівня розвитку системи. Управління виховною системою здійснюється завдяки конкретизації мети, завдань виховання, розширення основних видів життєдіяльності, запровадження інновацій у виховний процес, удосконалення діяльності підсистем, взаємодії з середовищем. Таким чином, ефективна управлінська діяльність необхідна для успішного становлення та розвитку цілісної виховної системи. Гармонійне поєднання управління з самоуправлінням, самоврядуванням уможливило розв'язання завдань виховного процесу, сприяє впровадженню засад педагогіки партнерства у закладах загальної середньої освіти. На наш погляд, участь школярів у самоврядуванні:

- підвищує соціальну активність;
- розвиває самостійність, ініціативу, творчість, відповідальність;

– формує навички колективної взаємодії: лідерства, пошуку згоди в групі, напрацювання колективних цілей і шляхів їх досягнення, чіткого виконання своєї частини спільної справи, аналізу і самоаналізу;

– забезпечує ефективну самостійну діяльність учнів, демократичну співпрацю, взаємодію учасників виховної системи;

– сприяє формуванню гуманних стосунків, толерантності, адекватної самооцінки і оцінки оточуючих;

– створює умови для набуття досвіду суспільно-корисної діяльності.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Дослідження потребує вивчення потенціалу сучасних виховних систем, проблематики науково-методичного забезпечення їх моделювання та проектування.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури. М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. Дніпро: НГУ, 2014. 120 с.
2. Bertalanffy L. An Outline of the General System Theory. *British Journal for the Philosophy of Science*. 1950. Vol. 1. № 2. P. 134–165.
3. Дудник І. М. Вступ до загальної теорії систем. Полтава, 2010. 129 с.
4. Перегудов Ф. И., Тарасенко Ф. П. Основы системного анализа. Томск: Изд-во НТЛ, 1997. 396 с.
5. Виховні системи навчальних закладів: теорія та практика / Укладач О. Є. Гречаник. Харків: Вид. група «Основа», 2014. 224 с.
6. Караковский В. А. Воспитание для всех. Москва, 2008. 240 с.
7. Кириченко В. І., Ковганич Г. Г. Виховна система загальноосвітньої школи // Шкільний бібліотечно-інформаційний центр, 2011. № 3. С. 76–84.
8. Новикова Л. И. Воспитание как педагогическая категория. *Педагогика*, 2000. № 6. С. 32–33.
9. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. Москва: Педагогическое общество России, 2009. 320 с.
10. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології. Харків, 2002. 128 с.
11. Розалева Г.И. К вопросу о воспитательном пространстве вуза // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2015. № 4 (13). С. 90–93.
12. Алиева Л.В., Руденко И.В. Моделирование - перспективный метод организации воспитательной деятельности вуза по реализации компетентностного подхода // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 132–135.
13. Розалева Г.И. Воспитательное пространство вуза как инновационная среда социальной адаптации студентов // *Карельский научный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 72–75.
14. Дмитриева Е.Ю., Полуянова Л.А. Возможности открытого пространства воспитательной системы вуза в формировании профессионального самоопределения студентов // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 305–308.
15. Дурманенко О.Л. Мониторинг организации воспитательной работы в высших учебных заведениях: трудности и пути их преодоления // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2014. № 2 (7). С. 35–37.
16. Бейлина Н.С. Формы и методы организации воспитательной деятельности вуза по реализации компетентностного подхода // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 84–87.
17. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. Київ: ДАККО, 1999. 303 с.
18. Гавєський Б. А. Основы науки управления. Київ: МАУП, 1997. 112 с.
19. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності: колективна монографія / за заг. ред. І. Т. Богданова. Київ: Освіта України, 2017. 368 с.
20. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради України. 2017. 25 вересня.

UDC 378.026.7(082)

SEVERAL PEDAGOGICAL RECOMMENDATIONS ON ORGANIZATION OF "INDEPENDENT WORK" OF THE STUDENTS ON FREE STYLE, GREEK-ROMAN, EAST WRESTLING AND HAND-TO-HAND COMBAT SPECIALITIES

© 2019

Guliyev Dilgam Kasim, doctor of pedagogical sciences, professor, vice rector
Sadigov Sadig Kazim, Associate Professor of the Department
of Mass Recreational Work

Guliyev Etibar Dilgam, master of sports, undergraduate
Azerbaijan State Academy of Physical Culture and Sport

(AZ 1072, Azerbaijan, Baku, Fatali Khan Khoinsky Avenue, 98, e-mail: q.abbasova@mail.ru)

Abstract. The article describes the use of the Bologna process, the essence of the credit system of education, the formation of independent skills of the student in the educational process, the analysis of interactive methods of acquiring knowledge, the development of students' independent work in the learning process, its planning, organization, forms and methods, an analysis of students in a narrow and broad sense, some pedagogical issues of independent work of students during classes are considered. The application of Bologna process in "Single combat kinds" department of Azerbaijan State Physical Training and Sport Academy, the transition to credit system education call for skilled students to work more independently. The student working independently, showing practical activity acquires more knowledge. Systematic and independent work of the students not only forms wide world outlook, but also forms useful habits. The students should be taught to use not only one but several sources. Because the experiment shows that not all the pupils left secondary school can work independently on scientific sources, and different books. Therefore the teachers should give the necessary advises to the first course students in working independently and using scientific sources. The teachers must give them the list of the literature related to the subject taught and show the ways how to use them. It is obvious from the experiments that the first course specialized students work weakly on the primary sources and their results obtained are also weak, sometimes superficial, and sometimes just copied from the book. But as a result of right advises, recommendations and due to the students' independent work this process is gradually developing and the students get accustomed to work on the resources free and independently and in the future it will significantly stimulate them to write scientific works, to work better on their graduation work. After the student chooses the topic together with his subject teacher he must define the plan and list of literature. The student reads the literature related to the subject, analyses, takes notes, makes extracts, makes logical conclusions, generalizing writes them down. Free work must be carried out in a creative form. The books, newspapers and magazines, the views of the authors should not be copied as it is. The student must light the main aspects of the concept characterizing the basic content of the whole text; express creative treatment to material read and the authors' thoughts, write laconic expressions.

Keywords: "independent work", "free work", high school, auditorium, extracurricular work, "pedagogical approach", abstract, technical ways of training, computer technologies, student, scientific society, debate, banzai charge (mental attack), group works, professional games.

НЕСКОЛЬКО ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПРЕДМЕТАМ ВОЛЬНОЙ, ГРЕКО-РИМСКОЙ, ЗАПАДНОЙ БОРЬБЫ И РУКОПАШНОГО БОЯ

© 2019

Гулиев Дилгам Касым оглы, доктор педагогических наук, профессор, проректор
Садыгов Садыг Кязым оглы, доцент кафедры массово-оздоровительной работы
Гулиев Этибар Дилгам оглы, мастер спорта, магистрант

Азербайджанская государственная академия физической культуры и спорта
(AZ 1072, Азербайджан, Баку, проспект Фатали Хана Хойского, 98, q.abbasova@mail.ru)

Аннотация. В статье описывается применение Болонского процесса, суть кредитной системы образования, формирование самостоятельных навыков у студента в учебном процессе, анализ интерактивных методов приобретения знаний, пути развития самостоятельной работы студентов в процессе обучения, ее планирование, организация, формы и методы, проводится анализ самостоятельной работы студентов в узком и широком смысле, рассматриваются некоторые педагогические вопросы самостоятельной работы студентов во время занятий. Применение принципов Болонского процесса на кафедре единоборств Азербайджанской государственной академии физической культуры и спорта, переход к кредитной системе обучения требуют от квалифицированных студентов работать более самостоятельно. Студент, работающий самостоятельно, проявляющий практическую деятельность, приобретает больше знаний. Систематическая самостоятельная работа студентов не только формирует мировоззрение, но и полезные привычки. Студентов нужно учить использовать не один, а несколько источников. Опыт показывает, что не все ученики, окончившие среднюю школу, могут работать независимо с научными источниками и разными книгами. Поэтому учителя должны давать необходимые рекомендации студентам первого курса в самостоятельной работе и использовании научных источников. Учителя должны дать им список литературы, связанной с изучаемым предметом, и показать, как их использовать. Из экспериментов очевидно, что студенты первого курса слабо работают с первоисточниками, и полученные результаты здесь также слабы, иногда поверхностны, или просто скопированы из книги. Но в результате правильных советов, рекомендаций, и благодаря самостоятельной работе студентов, этот процесс постепенно развивается, и студенты привыкают работать с ресурсами самостоятельно, и в будущем это будет значительно стимулировать их к написанию научных работ, работать лучше над своей дипломной работой. После того, как студент выберет тему вместе со своим учителем-предметником, он должен определить план и список литературы. Студент читает литературу, связанную с предметом, анализирует, делает заметки, делает выдержки, делает логические выводы, обобщает, записывает их. Свободная работа должна выполняться в творческой форме. Книги, газеты и журналы, мнения авторов не должны быть скопированы, как есть. Студент должен осветить основные аспекты концепции, характеризующие содержание всего текста, выражать творческое отношение к материалу, читать мысли авторов, писать лаконичные выражения.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, самостоятельная работа студента, индивидуальная работа, внеаудиторная работа, педагогический подход, реферат, технические средства обучения, компьютерные технологии, научное общество, дебаты, психическая атака, работа в группах, профессиональные игры.

Actuality of the research: as known, till the 80th of last century there dominated transfer of ready knowledge to new

generation in education process. This technology played a positive role for a certain period of time. But the experience showed that even in spite of attendance the extension courses every five year, just a few of these personnel prepared by use of this technology could increase their scientific-pedagogical and professional levels independently in future activities. Transfer of knowledge to new generation as a process always was the issue of concern for the researchers. Therefore such researches become topical.

As far back as XIX century well-known German pedagogue and psychologist A. Diesterweg said that the bad teacher presented the reality but the good one tried to find it. The lecture in this direction mainly assists the students to acquire such characteristics like academic education, logical inference, formation of the skills to summarize, understanding of the importance of the independent work and tend to its execution, awareness of the aim of working with the primary resources and literature and others [12].

Increasing the student's independence in education process increases the opportunities of individual work in training taking into account the wide use of interactive methods in knowledge acquisition, the development of student's creative abilities, his need and possibilities. Here we consider the growth of the independent work of the student in education process. The students' independent work, its planning, organization, forms and methods, follow-up of its results are the weak sides of high school practice.

Nevertheless these issues have always been in the limelight of the scientists. The problem of independent work in the studies of L.G. Vyatkin, M.G. Garunov, V.P. Yesipov, V.A. Kazakov, I.Y. Lerner, M.I. Mahmutov, N.A. Polovnikov, P.I. Pidkasiati has been investigated from global didactic, psychological and methodical directions.

Based on those investigations, first and foremost, let's reveal the main point of the student's independent work. In general, there existed different views on the essence of independent work among the scientists. For example, some of the researchers consider the independent work of the student as a specific activity of the students, some of them consider it as their managing activity; some of them consider lectures, seminars and practical sessions and laboratory works as an independent work, and note that the information given by the teachers through these means can be independently acquired by the students and the students can carry out some exercises and work independently without help of the teachers [10].

In general, the concept "students' independent work" is explained in narrow and wide sense in pedagogical literature. The students' independent work, in a narrow sense, means reading and reviewing of textbooks, additional literature, lecture notes, the literature used while preparing for the seminars and exams, but in wide sense, means the acquisition of the material taught, given during the sessions on curriculum, formation and reinforcement of confidence and faith in social works, propaganda of the knowledge among the population etc.

The students' work on the themes "Independent work" contributes to acquisition of the subject more deeply, along with that it develops exploratory abilities, increases the aspiration to science, reinforcement of independent working skills.

The changes, innovations appeared in XXI century, the activity of Azerbaijan Republic as an independent country, preference to democratic and humanist principles, new didactic ways and methods in education, innovations etc. make important the active use of innovations in the context of lectures, in its scientific, didactic, methodic directions, as well as in the methods of explanation and presentation. Disuse of the lecture advantages of the student independent work may decrease the importance of the lecture [6].

The object of the research: the building of Azerbaijan State Physical Training and Sport Academy, auditorium, extracurricular work.

The aim of the research: devoted to the problem of "teach learning" necessity for the student independently in

the period of wide development of information technologies, some pedagogical issues of the student's independent work organization during lecture sessions in high schools [1].

The tasks of the research:

- taking into account the needs of society and labour market, with creative trend a systematic professional development;

- readiness for innovations;

- highly qualified specialists and scientific-pedagogical staff training;

- Paying attention to the technology of the conveying the knowledge to new generation.

Present-day highly skilled specialist and scientific-pedagogical staff training are treated this way, new requirement is set for their training – to transfer the student from the object passively acquiring the knowledge to the subject of active creative knowledge. Thus the modern student must be able to form a certain scientific problem, to find its ways of solution, to define the results and to be able to prove its validity.

Thus, transfer of the ready knowledge technology (teaching knowledge) should be replaced by the technology of condition arrangement to acquire the knowledge independently by the learners (teaching to learn knowledge). The pedagogues evaluate such changes occurred in the technology of conveying the knowledge to new generation as consersion from training paradigm to education paradigm: this is the demand of the modern time set for high education. Such assignment formulation requires to consider the student's independent work as the main component of education process in high school.

It is known from psychology that the more a person work comprehensively on the knowledge, the more firmly it will be imprinted in the memory. Because while working independently on the material the student analyses it comprehensively and reconsiders the same issue in his mind for several times. It helps to keep the material in mind for a long time and to attain practical importance.

Along with high knowledge and world outlook the modern young specialist must have investigatory skills, be able to think and make a decision independently. Therefore at present situation, in the period of globalization of the education mastering program material by the student may be considered as the minimum requirement, but in order to master wide theoretical knowledge and world outlook it is necessary to read much, to use additional and primary resources, to expand and apply the knowledge [10].

From this point of view the teacher must advise the students to work independently, to think a lot, to develop creative thinking.

In effect, the organization of independent work in high school reinforces free learning activity of the students. The analysis of curriculum shows that the number of hours of auditorium sessions in high school is gradually going down and the volume of theoretical knowledge decreases accordingly.

The hours of auditorium sessions in 142 leading high schools of the world are also decreasing. Here the aim is to prevent the students from overloading in auditorium sessions and stipulate condition for the students to get knowledge independently. Student's independent work, depending on the types, may be held both in auditorium and out of classes. In the result of investigations carried out in high schools there was defined a lot of deficiencies in organization of student's independent work. For example, during the lectures for acquisition of the knowledge it is necessary at least to understand the educational material and to comprehend in a creative form. In real terms, in most situations, especially low course students are satisfied with memorizing the lecture. But the teachers do not pay attention to this delicate moment and highly evaluate the material given to students. But the experience shows that nevertheless the existed program, the teachers often violate interdiscipline and interdisciplines connection, consistency and inheritance requirements. In case if interlogical links are weak, the student's chance to

memorize this knowledge becomes less. Such an inclination, especially in learning the subject requiring fundamental training carries more dangerous character. The students' independent works both in auditorium and out of it are inter-related. Sometimes the deficiency made in auditorium negatively influences on the quality of extracurricular work of the student's independent work. For example, though according to educational standards the time spared on extracurricular work is half of the time spent in auditorium, this norm is almost rarely observed. As usual, the number and volume of the exercises for extracurricular work is determined by the department and the teachers. With the feeling of regret we must note that while preparing these materials the principle "the more and difficult is the material the better it is" is mostly followed, the time required for the preparation of the exercise is not correctly defined. And in most cases the student makes his homework formally, copies off from his schoolmate and so on.

As it is seen, any careless "pedagogical approach" not only prevents the student from creatively fulfilling the independent work, even causes the independent work to be carried out formally and become useless from pedagogical point of view. In order to increase the quality of auditorium and extracurricular work of the students the teachers must pay a special attention to these moments.

The lecture is considered to be the main organizational form of the training in high school and as well as an active method of the training. In practice, the lecture is used as informative, confidence and faith forming, directing the students for independent work forms, as well as problem lecture, dialogue-lecture and etc.

Unfortunately, the number of approaches as a means of independent acquisition of lecture appeared to be very little in the process of investigations carried out in high school. So, 75% of the respondents responded to the question "What do you mainly think about the role and importance of the lecture?" as followed: "It consistently explains the program material" and "It gives information according to the program". But only 25% of them responded as followed: "It develops the student's cognitive activity and reinforces his logic", "It comprehends the life potential of science", "It reveals the opportunities and ways of independent acquisition" [7].

The lecture sessions have wide opportunities in organization of the student's independent work. In order to prove our view let's consider the following lecture forms encountered in high school by learning leading experience [8]:

1. Preliminarily summarized lecture. Using textbook or additional literature, lecturer summarizes the theme to be taught. Not using any improvisation during the lesson, simply, the summary is read. The facts and the terms are old in such a lecture. Of course, such a lecture motivates the student for independent work.

2. Delivery of the lecture on the basis of thesis. While preparing for the lecture, the lecturer groups the thoughts to be conveyed and defines the thesis of the text. Of course, this is based not on voluminous text but on memory. Such a lecture is more important than the preceding one, but does not attract the attention by its scope and scientific analysis of the facts. There are the moments that creates an activity like the creation of problem situation, the use of discussions, the use of interactive methods and etc. which are not used properly or sometimes are forgotten to be used.

3. The lecture that gives priority to dialogue with the student. The lecturer comprehensively gets acquainted with the literature corresponding to the subject, learns them, prepares a comprehensive text of the lecture or uses thesis form for interpreting. Composes the plan of the lecture, gives the literature used, defines the list of the literature to be recommended for the students. Diagrams, graphics and slides following the text of the lecture are prepared. Prepares the questions that make to think. Defines the moments for creating links of the subject with other topics, as well as with the other sciences and concretizes the concept and so on. The lecturer explains the prepared text with its plan

and thesis fluently, moderately, with clear speech, logical connection, interpretes the facts with scientific analysis, makes the students to become the active participants of the lecture, makes them to think, often carries on a dialogue with the students, solves the problem together, generalizes the thoughts and makes a conclusion. Thus the lecture is getting high-level session not only from rasional but from emotional point of view.

4. The lecture built on questions-answers. The teacher presents the lecture text to the students in advance and the time of the lecture is announced to the students. During the lecture the teacher delivers the concept of the lecture to the students with fluent, moderate, clear speech, logical connection, briefly interpretes the scientific analysis of the facts. Then the students put questions to the teacher. But the teacher does not respond directly, communicating with the student tries to creat condition for the student to solve the problem by himself, attracts them to creative or partly creative process, creates condition for the discussion with the students in auditorium. In the result, the students become active participants, they think and solve the problem together. Such lectures are distinguished by cognitive activity of the students.

In general, the lectures that make the students to think, to solve the problems by means of them are attended with great interest. It is not enough for the lecturer only to gather the material and prepare the text. Having high speech culture the lecturer using enriched language, gestures and mimicry, demonstating visual aids closely connected with proper subject, paying attention to the speed of the lecture, using the lecture not only as a conductor of the materials gathered but also as a clever and original interlocutor and real scientist being the author of ideas, thoughts and delivering the lecture confidently, with evidence causes the students big interest and consent.

The students try to forecast the development of science, to be attentive to the thoughts of innovatory scientist-teacher, learn from them, carry out his recommendation and tasks with great confidence – in the result, acquire independent thought activity and are able to carry out the independent works properly.

Here the personality of the lecturer, his ethical, moral accuracy, high scientific-qualified training, humanizm, kindness, fairness, adherence to principles, objectivity, inclination to work with the students, value of the scientist, orator ability – all these play a significant role of influencing factor. Another factor is the high scientific-methodic support of the lecture, the beauty of the language. Otherwise the lecturer will not be able to fulfil his functions.

Several decades before, when there existed only some texts and other education aids, the lecture was the main means of knowledge, information. But nowadays it is not like that. The lecture must become as a means of stimulating, directing, developing, preparing for independent activity. It is possible to acquire the knowledge, information from the textbooks, books, internet etc.

But only the human being is able to demonstrate the outlook, voice, speech manner, explanation, tone of the exercise, explanation of the problem arisen as a result of need, visual and symbolic manifestation of communication.

Therefore at present, the lecture has mostly psychological influence and carries the function of human being's communication and humaneness. That is why it is necessary to organize and conduct the lecture so that to open the opportunities for the students' social, mental, scientific-cognitive, independent activity.

Hence it follows: the another modern importance of the lecture is to open wide opportunity for the independent work of the student. Using this opportunity more effectively every lecturer can provide the reality of the following stages and levels of student's independent work.

In the studies of the scientists the lecture is not only considered as the explanation of the topic of the textbook or of any literature. As I.M.Feigenberg wrote: "... the lecture must

expose the questions and must motivate to find the answers in conversations with authorized people (especially with the teachers), in observations, in thoughts, in experiments, finally, must teach how to develop attempt skills, to find the necessary information and to analyse them”.

According to our observations we can say that in comparison with accurate and technical sciences and natural sciences, in humanitarian and social sciences, especially, in pedagogical sciences most of the delivered lectures has passive information conductive and informative character. But in the last few years the didactic-methodic level of the lectures on pedagogical sciences has been significantly increased, interactive methods have been applied, and the preparing and developing levels of the lectures, the level directing the student's independent work have also been increased.

With the aim to define the practical importance of the above mentioned we have given methodical recommendations on “free work” topic to the students of “Single combat kinds of sport department”, three courses (I-III courses) students acquiring a profession on free wrestling, Greek-Roman, judo, karate and single combat have been attracted to the investigation. We have learned the results of the teachers of “Single combat kinds of sport department” delivering the lecture without interfering in their work. The main requirements of the system presented are the followings [9].

1. To create the problems from the very beginning of the lectures, to put the questions.

2. To form the informations on the main concepts. To get the lacking parts and the information not mentioned yet is delegated to the students.

3. To pay attention to the students' activity addressing the facts, examples while solving the problems. To include their thoughts and opinions into explanation and to show the attitude towards it, to make the teacher to summarize the reality himself.

4. To use the technical means like diagrams, graphics, slides etc. while deliering the lecture.

5. To use such methods like debate, intellectual (mental) attack, working in groups, professional games etc. while explaining the subject in order to increase the students' cognitive activity.

6. To entrust the students with the necessary tasks like to prepare abstract, to look through the literature and so on.

Taking into consideration the students mentioned above the lecturers-teachers observed the increment of the number of the students displaying an interest in independent thinking activity and independent work in the delivered lectures from lecture to lecture. In order to define the success of the experiment at the end of the course conducted in groups with the method suggested for the lectures we carried out discussions on different subjects. Let's have a look at one of them. In accordance with the program the first subject was devoted to the question: “Interrelation of the pedagogics with the other sciences”. There was held discussion with the students on this question. Based on the traditional education experience of the lecture the students of educational groups counted the sciences interrelated with pedagogics. Some of the students explained the reasons of the connection between pedagogics and psychology, biology, filosophy, sosiology. But they could not add more information than learned from the lecture and given in the textbook, and besides the answers didn't express the personal attitude and the practical knowledge, it were just expressions from the learned material. But in the groups of the lecturers working with the recommended method it was mentioned the connection of pedagogics with some sciences (for example, cosmography, ecology, demography, culturology, theology etc.) not mentioned by the teacher before and they tried to prove it with their own pretension, presented the diagram of the sciences interrelated with pedagogics, in diagram they tried to show the extent of the link of these sciences, and not in templet and everybody displayed his attitude. As it is seen the lecture also prepares the students for active participation

in seminars and lab.

Pedagogical experiment conducted in high school showed that the teacher who consistently builds and develops his activity on 5 basic components in education-training process, only that one achieves in activating the students both independent intellectual and social and other spheres of activity. These components are: knowledge, ability, habit, attitude-communication, creativeness in operation. Knowledge, ability, habit – are the concepts accepted long ago. It is very amazing that the components: attitude-communication, creativeness in operation – are not actively used concepts in pedagogical literature, but the researchers' and scientist pedagogues' concern about these concepts is positive. The students listen to the lecturer, and not the words but also the teacher's tone of voice, smile, glance form the relationship and communication in listeners. The sympathetic relationship established between the teacher and the student, mutual understanding expose affection to lectures, words expressed, course of the teacher in students. Thus the lecturer with his methodic tasks and requirements, as well as by his personal example psychologically influences the student. Unfortunately the effect gained from experience and observations is not reflected in the studies. In other words, the researchers do not pay attention to this effect. The main reason is that in the country we live the relationship of teaching-learning has been established as subject-object relationship.

At present, as this relation is accepted as subject-subject relation, humaneness – human relation and communication, has a decisive psychological impact on successful establishment of the teacher's and the student's activities.

In the course of pedagogical experiment we paid a special attention to stimulation of the students' to independent work. It was discovered that the stimulation of the students to independent work leads to higher result. In such cases the psychological influence becomes in the forefront. Stimulus as if calls for student's awakening, sends impulse, stimulates feeling, thought, action. So as to express the relation to opinions and ideas put forward during the lecture, the students could join both in group and individual form. At that time there arises as if rivalry, competition between the groups and individuals. The teacher highly appreciates the most right, the most optimal student's thought, scientifically based relation. Stimulus encourages the appreciated ones to new researches, and the others - to activity, to use the literature. We would like to draw attention on one more interesting moment. Sometimes we discuss the matter what part of the lecture is suitable for the student's independent work. As we think such a discussion is useless. Because in the course of the experiment it was defined that the possibility for the student's independent work may be available in introduction, generalizing and summarizing stages of the lecture.

Thus, summarizing the above mentioned the possibilities for the student's independent work during the lecture can be defined as follows [1]:

1. In the direction of theoretical training: - Forms the treatment to concepts: - Familiarizes with the method of problem-solving: - Develops the skills of summarizing, comparing the facts and making conclusion; - Familiarizes with psychological approach and mechanism of influence; - Arming with scientific-theoretical information.

2. In the direction of practical work training: - Practically studies the didactic requirements; - Masters the preparation, explanation of the text, use of literature and resources; - Gets to know the importance of use of the technical means of education and computer technologies. The lecture gives the better results in case if it is connected with seminar and practical sessions (solution of the problems by the students at the seminars arisen during the lecture or advanced study of the facts and information and so on).

We would like to note one more aspect defined in the process of investigation: for successful organization and implementation of the student's independent work it is necessary to prepare the students in advance from

psychological and theoretical side. It mostly refers to problem lectures. In general, the lectures on pedagogical sciences covering the ways, forms, actual scientific results of development of the creation etc. by content contributes the psychological training of the students in this direction. The lecture having given scientific-theoretical knowledge increases cognitive activity, reinforces comprehension. Creative work is based on cognition, its possibilities, character, trend and ability. It is known reality that creativity is the highest level of intellectual activity. Even if the lecture and other independent works do not raise the student to "the highest level", but prepares for that. In case if the student's independent work is bound with the student's affection to the subject, science, speciality, it may turn into creative work. It is important to pay attention to this aspect too. During the lecture in auditorium it is necessary to control how the students learn the materials given to them. Naturally, for this purpose applying different methods (for example, dialogue) it is possible to determine how the student adopts the information the moment the teacher gives a lecture.

In this case the questions may be given to the students in two directions: a) the questions connected with the subject explained by the teacher at the lecture some time ago; b) creative questions. Based on the answers of the students the teacher from one side can follow-up how the student has acquired the subject, and from another side define the student's approach to the subject. In such cases the experienced teachers usually create problem situation and try to solve the problem together with the students. In case if the students are not able to solve the problem, the teacher himself helps them a little bit, and creates such a situation making the students at the end to solve the problem "themselves". It is clear from the above mentioned that the lecture has an introductory role in organization of the independent work of the student. In other words, the organization of the independent work of the student starts just from the lecture and is continued with the seminar and practical sessions, and in the form of extracurricular work. Hence it follows: the better is organized the student's independent work at the lectures, the higher is the effectiveness of the following cognitive activity of the student. Such statement of an issue increases the importance of the lectures in the organization of the independent work of the students.

As it is clear from the experiments in the academies where education is organized in a high level, the students show great interest in scientific-research works. They also actively work on "free work". "Free work" subjects are freely chosen by the students. The student can work on the subject recommended by the teacher.

"Free work", as we say, is a small scientific research of the student. Practicing the materials heard at the lectures, learned at the seminars, acquired from the additional materials the student displays creative activity on free work independently. The student's free independent work from one side obviously shows how the program material is mastered by the student and from the other side whether he is able to put his knowledge into practice [10].

Conclusion. In education process of the subjects in the Academy the students must work independently, use primary resources. As it is obvious from the scientific-pedagogical investigations carried out the students must be engaged in independent intellectual work 5-6 hours daily, in science and in reading.

While independently working on the book or other material the student masters the facts and realities; strongly believes in the knowledge obtained. Such knowledge gradually turns into faith and confidence. We arrive at such a conclusion that drawing the specialized students into working free independently on the knowledge, at the same time we form their scientific outlook. Only the one who independently solves the problem believes in his strength and successfully defends it from the others.

Of course, every "Free work" topic begins with introductory, then comes the main part of the theme, at the end comes

conclusion, and followed by the list of the used literature. The completed "Free work" is handled to the subject teacher. The teacher reads it and evaluates. Especially, we note that the students can use the suggested "Free work" subjects as scientific work, course work, and essay or as a lecture topic for any pedagogical conference, Student's Scientific Society.

Writing of independent works is not simply to write any topic and handle it to the teacher. Preparation of the topics forms the students' abilities to investigate, stimulates to scientific researches in the future and causes the development of creative ability.

It is obvious from the results of the pedagogical studies carried out that the

main reason is the lack of independent acquisition of the knowledge. At present the theoretical and practical science develops, gets renewed and changes very rapidly. Even in several cases some scientific results given in text-book are rapidly replaced by new ones, arises a necessity for the changes to be made in text-books or some of new born views becomes outdated before applied at lecture courses.

As it is clear from the above mentioned, it is "impossible to get far" in training process providing only ready knowledge, it is necessary to create condition for the learners in acquiring the knowledge independently. The task of the learners and trainers, either in secondary schools or in high schools, is not only consisted of ready knowledge transfer but also of teaching the ways to get the knowledge independently.

Based on our analysis and observations, as well as on investigations carried out in this direction we can say that the independent work of the students is a pedagogical process to incite the students to independent learning, work, operation, expressing independent opinion and consideration, creative efficiency and etc. organized by the teachers.

REFERENCES:

1. Mahmudova R. *The advantages and ways of the student's independent work in high school*. Baku: Chashioglu, 2005, 135 p.
2. Ahmadov B. *Scientific-technical revolution and the training of the teacher/Azerbaijan school magazine*, 1978, № 6, p.19-26.
3. *Social-sciences@bsu.az*
4. *Pedagogics*. "Chashioglu", Baku: 2003.
5. *The advantages and ways of the student's independent work in high school*. Chashioglu, Baku: 2005.
6. *Social-pedagogical issues of education*. "Turan evi", Baku: 2008.
7. *About new approach in students' independent work organization in high school*. "News of BSU" journal, № 2-3, 2003.
8. *About culture problem of students' independent work in high school*. "Korpu" newspaper, 04.11.2003, p.2.
9. *Comparative application corresponding to international standards of students' independent work in high school*. News of BSU, №1, 2008.
10. *Pedagogical-psychological terms of students' independent work organization in high school*. "Scientific works" № , 2004, p.177-184.
11. *Pedagogics*. Program for bachelor degree, 2007.
12. *New direction in students' independent work*. "New stage in the development of pedagogic science", Materials of international scientific-practical conference. Baku: BSU, 2011, p.359-360.

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В СИСТЕМЕ
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2019

Кирдан Александр Петрович, кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой экономики и социально-поведенческих наук
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины
(20300, Украина, Умань, улица Садовая, 2, e-mail: kirdan_alex@ukr.net)

Аннотация. В статье обобщены аргументы в научной дискуссии по вопросу использования инновационных технологий профессиональной подготовки будущих экономистов в системе непрерывного образования. Методическим инструментарием проведенного исследования стали общенаучные и конкретно научные методы (анализ научных трудов, сравнение, классификация, обобщение). Анализ педагогических источников и подходов к решению проблемы показал, что в трудах отечественных педагогов рассмотрены различные аспекты теории и методики профессионального образования будущих экономистов. Актуальность исследования заключается в том, что автором статьи предпринята попытка теоретически обосновать перспективы инновационных технологий профессиональной подготовки будущих экономистов в системе непрерывного образования. Определено, что современным запросам профессиональной подготовки будущих экономистов отвечает технология интерактивного обучения, предусматривающая основные инновационные практики (форматы) профессиональной подготовки – тренинг, наставничество, обучение действием, коучинг (индивидуальный и командный), менторинг, деловые и имитационные игры, фасилитацию и др. Обоснованы преимущества внедрения технологий образовательно-научных кластеров, что обеспечивает переход от массовой и репродуктивной профессиональной подготовки специалистов на уровень индивидуально-творческой подготовки будущих экономистов. Охарактеризовано контекстное образование как технология решения проблемы интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности будущих экономистов в системе непрерывного образования.

Ключевые слова: высшее экономическое образование, профессиональная подготовка, экономист, система непрерывного образования, инновационные технологии, интерактивное обучение, контекстное образование, образовательно-научный кластер.

**THE INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE
ECONOMISTS IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION**

© 2019

Kirdan Oleksandr Petrovich, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Economics and Social-Behavioral Sciences
Pavlo Tychyna Uman state pedagogical university
(20300, Ukraine, Uman, Sadova street, 2, e-mail: kirdan_alex@ukr.net)

Abstract. The article summarizes the arguments in the scientific discussion on the use of innovative technologies of professional training of future economists in the system of continuous education. The general scientific and concrete scientific methods (the analysis of scientific works, comparison, classification, generalization) have become methodological tools of the conducted research. The analysis of pedagogical sources and approaches to solving the problem showed that in the works of Russian teachers, various aspects of the theory and methodology of professional education of future economists were considered. The relevance of the study lies in the fact that the author of the article has attempted to theoretically substantiate the prospects for innovative training technologies for future economists in the system of continuing education. It has been determined that the technology of interactive education, which provides for the main innovative practices (formats) of the vocational training - training, mentoring, learning by doing, coaching (individual and team), mentoring, business and simulation games, facilitation, and others. The advantages of introducing the technology of educational and scientific clusters that ensure the transition from mass and reproductive vocational training to is on the level of individual and creative training of future economists. Characterized contextual education as a technology for solving the problem of integrating the educational, scientific, and professional activities of future economists in the system of continuing education.

Keywords: higher economic education, vocational training, economist, system of continuous education, innovative technologies, interactive education, contextual education, educational and scientific cluster.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Необходимость системных инноваций формирует стратегические направления развития высшего образования Украины, одним из которых является развитие высших учебных заведений как центров образования, культуры, науки и новых технологий. Высокая вариабельность внешней и внутренней среды, многообразие изменений, внедряемых в высшее экономическое образование, существенно усложнили задачу управления его развитием, определив необходимость разработки инновационных подходов, форм и методов.

Анализ законодательно-нормативного обеспечения профессиональной подготовки будущих экономистов позволил выявить тенденции реформирования отечественной системы высшего экономического образования: включенность всех заинтересованных лиц (стейкхолдеров) в решение проблемы стандартизации и обеспечения качества высшего образования и образовательной деятельности; «качественную» направленность результатов образования, что приводит к интенсификации внедрения системных инноваций; использование

потенциала информатизации – увеличение количественно-качественной части знаний и информации как общественного ресурса во всех аспектах функционирования высшего экономического образования.

В практике современных высших учебных заведений Украины широко используются технологии дифференцированного и проблемного обучения, игровые и информационные технологии обучения, кредитно-модульная технология, личностно-ориентированное и студентцентрированное обучение. Однако цифровая трансформация образования и экономики, запрос стейкхолдеров на выпускника-профессионала, глобализационные и интеграционные процессы побуждают к пересмотру форм, технологий и методов профессиональной подготовки будущих экономистов в системе непрерывного образования.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. В диссертационных работах украинских исследователей отражены актуальные проблемы теории, практики и методики

профессионального образования, а именно: процессы фундаментализации профессиональной подготовки будущих экономистов (Ю. Ткач) [1]; теоретико-методические основы системы интегративной профессиональной подготовки будущих экономистов (Е. Иванченко) [2] и др. В научных исследованиях изучаемой проблемы раскрыты вопросы формирования профессионально значимых умений и навыков будущих экономистов у высших учебных заведениях (И. Кустовская) [3]; формирования профессиональной компетентности будущих экономистов в процессе практической подготовки (Е. Яковенко) [4] и др. В других публикациях автора отображены методические аспекты использования инновационных форм и методов профессиональной подготовки будущих экономистов в системе непрерывного образования – технология электронного обучения, геймификация образования, технология контекстного обучения и др. [5–7].

Формирование целей статьи (постановка задачи). Цель статьи – обосновать перспективы использования инновационных технологий профессиональной подготовки будущих экономистов в системе непрерывного образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В современных высших учебных заведениях Украины научный и практико-ориентированный поиск направлен на создание и использование эффективных технологий, в том числе основанных на принципиально новых идеях. Поэтому особое значение приобретает практический инновационный опыт, опирающийся на максимальное использование личностных потенциальных способностей и преподавателей высшей школы, и соискателей высшего образования. Одной из актуальных задач социально-экономического развития Украины является подготовка будущих экономистов, отвечающим запросам общества. Поэтому неудивительно, что современные высшие учебные заведения находятся в поиске механизмов развития и трансформаций технологий обучения в высшей школе, предусматривающих альтернативную архитектуру и образовательного процесса, и образовательной среды.

Вопрос инновационных образовательных технологий в течение последних десятилетий является одним из первоочередных в теории и практике высшей школы. Именно это обуславливает необходимость научного осмысления и выделения унифицированных критериев и показателей выявления эффективных форм и технологий обучения. На наш взгляд, к критериям отбора эффективных инновационных технологий подготовки будущих экономистов в системе непрерывного образования целесообразно отнести: определение возможностей и границ обеспечения мобильности и непрерывности процесса профессиональной подготовки будущего экономиста; определение особых организационных форм и параметров системы управления образовательным процессом; анализ трансформации содержания образования; комплексность воздействия на формирование интегральной, общих и профессиональных компетенций будущих экономистов в системе непрерывного образования.

Изучение наработок отечественных ученых по проблеме инновационных образовательных технологий свидетельствует о широком отелексировании проблемы научным сообществом. На основании критерия содержания и способа передачи информации, ученые выделяют наиболее распространенные разновидности инновационных образовательных технологий в высшей школе: модульно-рейтинговая, интерактивная технология обучения и преподавания; лично-ориентированная технология воздействия на личность студента; информационно-коммуникативная технология обучения и преподавания; проектная технология; интегрированная развивающая технология.

Обобщая различные подходы к определению сущности понятия «педагогическая технология» Е. Антонова [8, с. 10] пришла к выводу, что в современной интер-

претации оно используется для обозначения: 1) проекта определенной педагогической системы, которая может быть реализована на практике; 2) суммы научно обоснованных приемов воспитательного воздействия на человека или группу людей; 3) упорядоченной совокупности действий, операций и процедур, инструментально обеспечивают получение диагностированного и прогнозируемого результата в условиях постоянно меняющегося образовательно-воспитательного процесса; 4) средства деятельности и соответствующие структурно-функциональные блоки (механизмы), взятые в активном деятельном состоянии, предусматривающие органическое сочетание объективированных средств деятельности, способностей и умений; 5) совокупности психолого-педагогических установок, предусматривающая специальный подбор и структурирование форм, методов, средств, приемов, дидактических условий, содержания обучения и воспитания на основе общей методологии целеполагания, ориентированного на удовлетворение интересов социальной политики государства; 6) последовательно взаимосвязанной системы действий педагога, направленной на решение воспитательных педагогических задач; 7) планового последовательного практического воплощения предварительно спроектированного педагогического процесса.

На основании классификации Е. Антоновой, среди технологий, апробированных в собственной научно-педагогической деятельности по профессиональной подготовке бакалавров и магистров экономических специальностей в Уманском государственном педагогическом университете имени Павла Тычины, наиболее эффективными были технологии обучения на основании личностной ориентации педагогического процесса (лично-ориентированные технологии, технологии индивидуализации обучения); технологии активизации и интенсификации деятельности студентов (игровые технологии, проблемное обучение, технология кейс-стади) и технологии обучения на основании эффективности управления и организации учебного процесса (модульное обучение, кредитно-модульная технология, модульно-рейтинговая технология, технология дистанционного обучения).

На наш взгляд, современным запросам профессиональной подготовки будущих экономистов в системе непрерывного образования отвечает технология интерактивного обучения, которая предусматривает основные инновационные практики (форматы) профессиональной подготовки – тренинг, наставничество, обучение действием, коучинг (индивидуальный и командный), менторинг, деловые и имитационные игры, фасилитация и др.

Рассмотрим современные технологии обучения с позиций целесообразности их использования в профессиональной подготовке будущих экономистов в системе непрерывного образования.

Так, достаточно распространенной является технология проблемно-модульного обучения, которая предусматривает принципиально новые основы организации процесса преподавания и обучения, существенное увеличение времени самостоятельной работы студентов в процессе обучения [9-13].

Образовательно-научные кластеры – инновационная образовательная технология, которая менее широко представлена в высших учебных заведениях и направлена на подготовку будущих экономистов. На наш взгляд, ее уместно более широко внедрять в образовательном процессе по подготовке будущих экономистов, ведь использование этой технологии гарантированно решает главную задачу непрерывного образования – формирование и развитие экономиста как высокопрофессионального специалиста, конкурентоспособного на отечественном и международном рынке труда. Считаем, что внедрение технологии образовательно-научных кластеров обеспечит переход от массовой и репродук-

тивной профессиональной подготовки специалистов на высший уровень – индивидуально-творческой подготовки будущих экономистов. Кроме того, именно кластеры дают возможность объединить в образовательном процессе усилия и интересы всех стейкхолдеров в единый комплекс экономического образования, воспитания и развития. Образовательно-научные кластеры позволяют использовать современный инструмент совершенствования деятельности – бенчмаркинг, ориентированный на выявление основополагающей проблемы, разработку специальных средств ее мониторинга и решения. К тому же кластеры – единственная междисциплинарная динамическая структура, в основании которой возможность приобретения и распространения новых знаний, технологий, информации.

Технология контекстного образования обоснована А. Вербицким. По убеждению педагога, основная цель технологии – формирование и развитие способности студента к выполнению целостной профессиональной деятельности как будущего специалиста и гражданина [14].

Основная идея контекстного образования заключается в том, чтобы совместить усвоение будущим экономистом теоретических знаний (а значит и приобретение общих и профессиональных компетенций) с профессиональной деятельностью. Для этого необходимо последовательно моделировать формы образовательной деятельности студентов в системе непрерывного экономического образования и будущей профессиональной экономической деятельности.

В дидактических работах обосновано содержание контекстного образования. Если основным источником содержания традиционного образования будущих экономистов в системе непрерывного образования Украины является дидактически адаптированное содержание наук, то в контекстном образовании целесообразно выделить три составляющие: содержание наук; содержание будущей профессиональной экономической деятельности (например, заложенные программные результаты обучения в стандарте подготовки бакалавра экономики, описание профессиональных функций, проблем и задач профессиональной деятельности будущего экономиста [15]), а также морально-этические качества будущего экономиста как личности и профессионала, члена общества и гражданина Украины.

Именно поэтому содержание и логика профессиональной экономической деятельности будущего экономиста, моделирование ее предметного и социального контекстов усложняют содержание образования рядом новых качеств, среди которых выделим: системность и межпредметность знаний и формирования интегральной компетентности; возможности дополнения содержания образования за счет осмысления студентом будущей профессиональной деятельности и активное включение в нее; рефлексия содержания профессиональных действий и поступков, должностных функций и обязанностей, должностных и личных интересов будущих экономистов; осмысление общественно-нравственных норм, правил, требований, социокультурных и социальных последствий профессиональной экономической деятельности и др.

На наш взгляд, в профессиональной подготовке будущих экономистов в системе непрерывного образования целесообразно обратить внимание на формирование целостной личности будущего специалиста, а затем на динамику формирования его общекультурных, социальных и профессиональных компетенций.

Согласно теории контекстного образования, модель деятельности будущего экономиста воплощается в деятельностно-личностной модели его подготовки. Предметное содержание деятельности студента целесообразно спроектировать как систему учебных проблемных ситуаций и задач, постепенно усложняющихся и приближающихся к профессиональным, конкретизированным в программных результатах обучения стандар-

тов высшего образования по экономическим специальностям, утвержденным в 2018 г. [15].

Контекстное обучение, по нашему мнению, имеет ряд преимуществ, а именно: студент находится в деятельностной позиции, поскольку сочетается активное теоретическое и практическое обучение; содержание учебных дисциплин (приобретение общих и профессиональных компетенций) усваивается в контексте решения смоделированных профессиональных ситуаций, способствует развитию профессиональной мотивации, личностного осознания значения обучения.

Использование в образовательном процессе профессиональной подготовки будущих экономистов индивидуальных, парных, групповых и коллективных форм работы позволяет каждому из студентов демонстрировать свой интеллектуальный и личностный потенциал, развивать деловые и нравственные качества личности, обеспечивает единство обучения и воспитания в непрерывном образовании [11-15]. Накопление студентом опыта использования цифровой информации, на наш взгляд, будет способствовать приобретению опыта профессиональной деятельности, обеспечивать его личностный рост.

На наш взгляд, в контекстном образовании, при должном научно-методическом обосновании, могут найти свое органическое место традиционные и новые педагогические технологии. К тому же оно имеет широкие возможности для использования цифровых и информационно-коммуникационных технологий и средств обучения. Фактически, контекстное образование, как технология, близка к технологиям студентцентрированного обучения, поскольку предполагает субъект-субъектное взаимодействие.

По нашему убеждению, одной из эффективных форм реализации технологии контекстного образования в профессиональной подготовке экономистов на 3–4 курсах образовательно-профессиональных программ подготовки бакалавров и 5–6 курсах подготовки магистров, может стать сочетание теоретического обучения (4 дня в неделю) и практической подготовки (1 день в неделю). Фактически закрепление студентов экономических специальностей за базами прохождения практической подготовки – активной практической деятельности в сочетании с теоретическим обучением поможет не только окунуться в профессиональную экономическую среду, но и отрефлексировать приобретенные теоретические знания, проследить динамику формирования компетенций, способствует профессиональному становлению и развитию.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Определено, что современным запросам профессиональной подготовки будущих экономистов в системе непрерывного образования отвечает технология интерактивного обучения, которая предусматривает основные инновационные практики (форматы) профессиональной подготовки – тренинг, наставничество, обучение действием, коучинг (индивидуальный и командный), менторинг, деловые и имитационные игры, фасилитация и др.

Акцентировано на преимуществах внедрения технологии образовательно-научных кластеров, обеспечивающих переход от массовой и репродуктивной профессиональной подготовки специалистов на высший уровень – индивидуально-творческой подготовки будущих экономистов.

Констатировано, что приоритетом профессиональной подготовки будущих экономистов в системе непрерывного образования есть формирование целостной личности будущего специалиста, диагностика динамики формирования его общекультурных, социальных и профессиональных компетенций. Обосновано, что контекстное образование как технология обучения является интегрированной формой деятельности и мышления, в которой отражается сущность процессов, происходящих

в науке, экономике и обществе, а затем решается главная педагогическая проблема – интеграция учебной, научной и профессиональной деятельности будущих экономистов в системе непрерывного образования.

Перспективами дальнейшего исследования является обоснование использования технологии ситуационного обучения в профессиональной подготовки будущих экономистов в системе непрерывного образования.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Ткач Ю. М. Теоретичні і методичні засади фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2018. 42 с.
2. Іванченко Є. Теоретико-методичні засади системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2011. 41 с.
3. Кустовська І. М. Формування професійно значущих умінь і навичок майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2011. 21 с.
4. Яковенко О. І. Формування професійної компетентності майбутніх економістів у процесі практичної підготовки: автореф. дис. ... к-та пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 20 с.
5. Кірдан О. П. Контекстне навчання як сучасний тренд професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти. Розвиток освітньої системи: європейський вектор: матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції, Харків, 2019. С. 63–65.
6. Кірдан О. П. Методологічні підходи до модернізації підготовки фахівців освітніх ступенів «бакалавр» та «магістр» зі спеціальності 051 «Економіка». Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи: матеріали третьої Міжнар. наук.-практ. конф., Умань, 2018. С. 19–20.
7. Кірдан О. П. Методичні підходи до формування компетентностей здобувачів вищої освіти освітніх ступенів «бакалавр» та «магістр» зі спеціальності «Економіка». Методичний потенціал, тренди та формати трансформації Європейських освітніх систем: тези доповідей. Харків, 2018. С. 93–95.
8. Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання: наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомилинського; [упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін.]; наук. консультант Антонова О. Є.; наук. ред. Березівська Л. Д.]. Київ, 2015. 377 с.
9. Белова Т.А., Григорьева Н.В. Профессионально-ориентированное обучение как средство формирования социокультурной компетенции будущих экономистов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1 (6). С. 7-9.
10. Сундеева Л.А., Осадчикова Е.В. Формирование общекультурных компетенций экономистов технологиями интерактивного обучения // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 44-47.
11. Креер М.Я., Пилипчук Е.Д. Применение инфографики в обучении иностранному языку студентов - экономистов и его учебно-педагогический потенциал // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 131-135.
12. Попова Н.В. О повышении качества математической подготовки экономистов // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 272-274.
13. Сундеева Л.А., Осадчикова Е.В. Влияние профессионального стандарта на процесс обучения бакалавров экономического направления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 144-146.
14. Вербицкий А. А. Контекстное образование: теория и технология. Москва, МПГУ, 2017. 286 с.
15. Стандарт вищої освіти 051 «Економіка» освітнього ступеня «бакалавр». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/051-ekonomika-bakalavr.pdf>

**ВРЪЗКАТА МЕЖДУ СОЦИАЛНИЯ ОПИТ НА УЧЕНИЦИТЕ, СВЪРЗАН
С ТРУДА И ОРГАНИЗАЦИОННАТА ИМ КУЛТУРА В ХОДА
НА РЕШАВАНЕ НА УЧЕБНИ ЗАДАЧИ**

© 2019

Клинкова Ина Атанасова, Начален учител*ОУ „Петър Бонев”, гр. Перуцица**(4225, България, Перуцица, ул. ”Димитър Малинчев” №22, e-mail: na_n3@abv.bg)*

Анотация. Когато се планира обучение в някоя от частните методики (предметни области) на първо място в унисон с Българската образователна традиция се проявяват следните особености, част от които учителят може да вземе в предвид при урочното планиране или да ги игнорира напълно: една не малка част от учениците постъпват в първи клас с предварителна подготовка по роден език и математика. Нивото на отделните ученици не може да бъде унифицирано, но е факт за образователните традиции в България. Логичен е въпросът - има ли значение за образователната практика предварителната, техническа и технологична подготовка на учениците. Тук нещата не стоят по толкова категоричен начин - много рядко учителят си поставя за цел да разкрие техническия потенциал на учениците в този начален период на обучението. Родителите от своя страна свързват трудовото и специализирано обучение единствено с интереса към техниката и стандартната сръчност, която децата им проявяват в границите на обучението си в труд в детската градина. Социалният опит, свързан с труда е детерминиран от социалното битие на детето - бъдещ ученик. Различната степен на социално-обществена активност в семейството определя и различното ниво на социално-трудова опит, който детето формира несъзнателно и непланирано на базата на множеството перцептивни еталони, които възрастните му предоставят в ежедневието си. Постъпвайки в училище учителят притежава реалната възможност да ориентира съответния дидактически модел на обучение към социалния опит, свързан с труда, като на второ място вече целенасочено и управляемо да изгражда поведенчески модели, свързани с труда в границите на училищната организационна система. Обект на настоящето емпирично изследване е социалния опит, свързан с труда, който учениците притежават при постъпването си в училище. Предметът свързва социалния опит, свързан с труда и възможностите на училищната среда да формира и развие конкретна организационна култура и поведение.

Ключови думи: опит, детерминиран, социален опит, трудов опит, училищна образователна среда, организационни модели, организационно поведение.

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SOCIAL EXPERIENCE OF THE STUDENTS
RELATED TO THEIR WORK AND THEIR
ORGANIZATIONAL CULTURE**

© 2019

Klinkova Ina Atanasova, Primary Teacher*P.S. "Petar Bonev", Perustitza city**(4225, Bulgaria, Perustitza city, "Dimitar Malinchev" str. № 33, e-mail: na_n3@abv.bg)*

Abstract. When training in one of the private methodologies (subject areas) is planned in the first place in line with the Bulgarian Educational Tradition, the following features appear, some of which the teacher can take into account in the planning of the lesson or completely ignore them: one not a small part pupils enter the first grade with pre-training in native language and mathematics. The level of individual pupils can not be unified, but is a fact for the educational traditions in Bulgaria. It is logical the question - does the educational, practical, technical and technological preparation of the students matter to the educational practice. Here things are not so categorical - very rarely the teacher aims to reveal the technical potential of the students in this initial period of education. They associate labor and specialized training only with the interest in the technique and the standard dexterity that their children exhibit within the bounds of their work in the kindergarten. The social work experience is determined by the social existence of the child-prospective student. The varying degree of socio-social activity in the family also determines the different level of social and labor experience that the child forms unconsciously and unplanned on the basis of the many perceptual standards adults provide it in their everyday lives. By going to school, the teacher has the real opportunity to orientate the didactic model of learning to the social experience associated with work, and secondly to pursue purposefully and manageably to build behavioral patterns related to labor within the boundaries of the school organizational system. The object of the present empirical study is the social experience related to the labor that pupils possess when entering school. The subject links the social experience related to the labor and the opportunities of the school environment to form and develop a specific organizational culture and behavior.

Keywords: experience, determined, social experience, work experience, school educational environment, organizational models, organizational behavior.

Социалния опит на учениците, проявяващ се в училище се явява една от основните задачи на съвременната образователна система. Налице са 3 конструкта, които маркират границите на образователната среда в училище и детерминират преките образователни задачи, при реализиране на ефективно обучение в различните предметни области.

1. Социалния опит, свързан с детския социум и възможностите той да се адаптира към организационно-технологичната среда в училище се разглежда като „...свкупност от получените и усвоени от учениците социални знания, понятия и предметни действия непосредствено от самата практическа (материализирана) природа на човешкия социум; специфичната ежедневна и професионално-техническа дейност на отделните социални групи; на отделни членове в резултат на извършване на системни перцептивни действия, основаващи се

основно на емоционално възприятие.

2. Социалния опит, свързан основно с труда на учениците следва да се разбира като „...свкупност от осъзнати предметни действия и поведенчески постъпки; осмислено индивидуално или групово отношение към обществото, хората, живота и мотивационните ценности, които отразяват интелектуалната, емоционалната, волевата и двигателна активност на отделния индивид”.

3. Социалния опит, свързан с труда и възможностите той да се адаптира към организационно-технологичната среда в училище се разглежда като „...отражение в съзнанието на учениците на закономерностите, принципите на съществуване и еволюция на обективния, реално съществуващ материален свят и детерминираната на тази база обществена техническа и технологична практика, която в училище се проявява като резултат от активното практическо взаимодействие на учениците с елементите

от техно-сферата (материално-техническата страна на социума) [1].

По този начин присъствието на сегмента за социалния опит, свързан с труда в теоретичния и методически вариант на подхода решава една от базовите образователни компетенции, представена в разширен вид: овладяване на знания и опит в гражданско-обществената дейност, в социално-трудова сфера, в областта на семейните отношения и задължения, в областта на икономиката и правото, в професионалното само определение.

Съществуват теоретични и приложни постановки (в методически ориентираните трудове на Г.С.Тхоржевски, С.Н.Войт, Д.Т.Мухина), според които социално-трудова опит като най-рано формиран и детерминиран в училище се обективизира най-пълно чрез поставянето и решаването на различните по тип и вид учебни задачи.

Различните проявления на социалния опит предопределят и различната гледна точка по отношение постановката и решаването на учебни образователни задачи в границите на новия учебен предмет технологии и предприемачество.

Социалния опит и неговото институционално развитие в сферата на технологичното пространство в 1-4 клас на основната образователна степен зависи от степента на решаване на проблема, свързан със степента на адаптация на учениците в хода на решаването на учебни задачи с техническо условие, като част от методическия конструктор.

Независимо от спецификата на предметната област, в която се извежда и класифицира наличния социален опит следва да се има в предвид неговата качествена характеристика - *адаптивност*. *Адаптацията на социалния опит* на учениците към труда се възприема като продължаващ процес на социализация на учениците към определени условия (социални, комуникативни, институционални, технико-технологически, методически, организационно-контролни, свързани с особеностите на педагогическото общуване).

Адаптация се развива в границите на първичната и вторична адаптивна способност (склонност) на *учениците*:

1) първичната адаптация се изразява в активното, целенасочено включване на учениците в различна по сложност производствена дейност.

2) вторичната адаптация се изразява по два начина: когато настъпят съществени изменения в организационно-технологичната среда в училище; когато се промени технологичния и организационно-професионален статус на учениците, свързан с усвояването на специализирани умения.

Моделирането на учебното съдържание в границите на съвременните подходи се извършва изключително на базата на приложението на детерминиращото моделиране на *факторни променливи*. Към *факторните променливи* се отнасят всички тези елементи на учебното съдържание, които са свързани със социалния опит, свързани директно с труда ; с възможните нива на адаптивно проявление поведението на учениците по отношение на организационно-технологичната среда в училище; със спецификата на приложение на класическите поведенчески модели, свързани с труда на учениците; със специфика на приложение на поведенчески модели и стандарти, свързани с труда на учителя; с апарата за усвояване на теоретико-практическите знания и умения от учениците.

Пряката връзка между наличния социално-трудова опит и неговата адаптация, спрямо средата в училище се извършва на базата на процеса на етапно моделиране на учебното съдържание, което има задължителен, нормативен характер.

Моделирането на учебното съдържание се извършва от учениците под прякото ръководство на учителя. Авторът на настоящата публикация в своя дисертационна разработка, свързана с верификацията и апробацията

на дидактически модел за личностно-ориентирано обучение по технологии и предприемачество предлага да се прецизира този тип моделиране по следния начин.

В диагностичните учебници и учебни пособия (учебник, албум и учебно помагало с допълнителни технически задачи) предлага промяната в процеса на моделиране да се свърже със следните времеви ориентири. Времеви ориентири са отразени в учебните помагала със специален *символ*, означаващ „учител и ученици работят заедно”. Процеса на моделиране не е обвързан с промяна на съдържателната норма на конкретната учебна (урочна) единица.

В хода на евристичната беседа се променя маниера на преподаване, за да се иницира наличния социален опит, свързан с труда, който учениците притежават.

След, което се извършва анализ на теоретичното учебно съдържание и възможните промени, които касаят преди всичко обема, начина на преход между отделните контекстуални части, степента на диференциация, която се постига с помощта на отделните части на експерименталните учебни пособия.

В процеса на изясняване на „моделиращите възможности и правомощия на образователните субекти” по отношение на нормативното учебно съдържание се приема разширената теза и постановката, която защитава Мая Василева, по отношение на „спецификата на проявление на дидактическото моделиране”.

Становището, че всяка една предметна методика притежава „различна степен на разграничаване между дидактическите и методически принципи на обучение, т.е. такива, които засягат съдържателните въпроси, и такива засягащи методическото конструиране на училищното преподаване и учене, т.е. отговарящи на въпросите: как и посредством какво?” [3, с.364-365].

В тази връзка всеки един опит за редукирано моделиране на учебното съдържание следва да се планира при съобразяване със следните *принципи*:

1. „Принципът за насоченост към формиране и развитие на компетентност (насоченост към целта) се определя съгласно следните критерии:

- силно ориентиране и изискване на резултат (Output);
- всеки процес на обучение се разглежда съгласно целта, обучението е компетентностно ориентирано;
- ориентиране върху сърцевината (същественото в учебния предмет). По този начин позволява засягането на основополагащите измерения на географското мислене и дейност.

2. Ориентирането към учениците, означава приобщаване и интеграция към интересите, опита, знанията, уменията и способностите на учениците.

Винаги, когато това е възможно, трябва да бъде отразяван жизнения свят и възникналите на тази основа и при това обстоятелство въпроси на учениците. Това следва да бъде изходната позиция в обучението/урока (Bastian, 1992). Обучението обаче не бива да се ограничава само до опита и връзката с опита, в него трябва да се откроява ясно взаимовръзката между личния опит, придобитите в процеса на обучение познания и конкретните възможности за приложение.

Насочеността към учениците изисква адекватно, компетентно участие на учещите се в планирането и конструирането на обучението, т. е. активно участие, което означава също интерактивно, комуникативно, самодейно.

3. Насочеността към науката цели ориентацията към научния дял или раздел, т. е. към научното съдържание и методи. Насочеността към науката цели учениците да осъзнаят възможностите, резултатите и границите на научното познание, да изграждат поведението си въз основа на съществуващите, реални научни критерии.

4. Принципът за „екземплярност“ е насочен към подбора на представително учебно съдържание; примери и пространства, с помощта на които биха могли да се придобият приложими, подходящи за трансфер, осново-

полагащи знания и практически умения (Кöck, 2005b).” [2, с.366-367].

В новата учебна програма по технологии и предприемачество съобразяването със социалния опит на учениците свързан с труда реално може да се свърже не само от методическа, но преди всичко от дидактическа гледна точка с особеностите на организационното поведение и култура, които учениците проявяват в този процес на систематизиране (поведенческо конструиране процеса на обучение). *Поведенческото конструиране* е относително нов метод за обучение в границите на предметните методики, междуличностното общуване и изграждане на компетентности мотиви.

Нарастването ролята на приложение в образователната практика на методите за активно учене, особено характерни за новата образователна реалност в учебния предмет технологии и предприемачество в интерпретационното поле за анализ включва 3 възможни стъпки:

1. Извеждане на „поведенчески модел” (пример за подражание, идеал) в границите на производственото обучение, който следва да се усвои и приложи, според спецификата на учебните въздействия;

2. Изграждане в процеса на педагогическото общуване в труда на такива работни ситуации, в които учениците да имат всички основания да възпроизведат предложеният им от учителя поведенчески модел за трудова дейност;

3. В процеса на личностно ориентираното обучение да се обезпечат необходимите методически връзки за получаване на обратна информация, която да обоснове успешността или неуспешността от овладяването на моделите за поведение, характерни за институционалната организационно-технологична среда [13, с.23-24].

Маниерът за избор на един или друг поведенчески модел в границите на технологичното обучение се съблъсква с две проявления на възможни подходи.

Класическия вариант за нормиране на организационното поведение на учениците засяга използването на „подход, ориентиран към резултата”. Стремещт за материализиране на практическата дейност на учениците, посредством изработването на аксиологически значим артефакт стой в центъра на преподаването на теоретико-практическите знания от учителя.

В границите на личностно ориентираното обучение, като част от педагогическото общуване в труда се извежда на преден план друг вариант за избор на поведенчески модел. Той е станал популярен като „ситуативен подход”, който разглежда организацията като „комплекс от взаимодействия елементи”.

Организационното поведение на учениците в труда и свързаното с него организационно обучение залагат на динамиката на взаимоотношенията „индивид-организация”. Възможните релации и образователни изменения се търсят на ниво: личността като завършено цяло; организацията като завършено цяло; изградените групи като едно ново, общо цяло; социалната система, свързана с труда като част от цялото [4, с.45-46].

Поведенческите модели, заложили в предлаганият от автора на настоящата публикация личностно ориентиран дидактически подход за технологично обучение се идентифицират с груповите взаимодействия в труда, защото характеристиката на групата (екипа), съществено се отличава от личностните качества на влизащите в нея ученици.

Джордж Хоманс на базата на дълга серия от изследвания на организационното поведение в училище (на базата на професионалното образование) стига до извода, че най-често в училище се изгражда „неформална организационна структура”.

Неформалната организационна структура (поведенчески модел) се разглежда като „... спонтанно организирана се група от хора, които встъпват в регулирано от учителя взаимодействие за достигане до решаването на Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т.3. № 2(4)

определена цел” [4, с.112-113].

Г. К. Коджаспирова определя термина „обученост” като резултат от обучението (организирано или стихийно), включващо както наличния опит, изведен като запас от знания, а така също и наложилите се по тази причина способности и прийоми за тяхното разширяване и класифициране по научни области (умение да се учи) [6, с.17.].

От своя страна Н.А. Менчинска тълкува обучеността като „...способ, с чиято помощ могат да се постигнат много високи резултати в процеса на обучение за по-кратки срокове” [8, с.56-57].

В границите на етапното технологично обучение степента на обученост, може да бъде диагностицирана по един единствен начин - на базата на критериални дидактически тестове [5, с.14-22].

В границите на подобен конструкт за анализ е необходимо да се дадат някои примери, свързани с осмисляне на категорията поведение в организацията.

Първите опити да се осмисли поведението на човек е възникнало в дълбока древност и се е провеждало на емпирическа основа. Фундаменталните проблеми, свързани с личността са били сформирани в трудовете на великите мислители Сократ, Платон, Аристотел.

Те за първи път в границите на научното познание са поставили за решаване на проблем, свързан с взаимоотношенията между личността и обществото; значението на социалната среда; релацията индивидуализъм-колективизъм; формиране и развитие на индивидуалното поведенческо поле.

Понятието „поведение” е част от терминологичната база на социологията и на психологията. Смисълът му е различен по отношение на неговата информационна и интерпретационна тежест, спрямо смисъла на такива класически философски понятия, като „действие” и „дейност”. Ако под действие (дейност) следва да се разбират рационално обосновани постъпки, притежаващи ясна цел, стратегия, прилагаща конкретни, осъзнати методи и средства, то поведението е преди всичко реакция на живото същество, спрямо външните и вътрешни изменения.

Категорията „социално поведение” е „съвкупност от човешки поведенчески процеси, свързани с удовлетворяването на потребности от социален и физически характер, възникващи като реакция на обкръжаващата го социална среда” [10].

Социалното поведение, когато се проявява и контролира в условията на училището придобива нова качествена страна - трансформира се в организационно поведение или култура.

С. Елдридж и А. Кромби дават следното определение на понятието „организационна култура”: „Уникална съвкупност от норми, ценности, убеждения, образи на поведение, които определят способите на обединение на групата и отделната личност в организацията за постигането на поставените пред нея цели” [12, с.12].

Л. Шварц и С. Дейвис анализират този феномен по следният начин - „Културата... представлява комплекс от убеждения и очаквания, възприемани по еднакъв начин от членовете на колектива. Тези убеждения и очаквания формират норми, които в значителна степен определят (детерминират) по съответния начин и в съответните граници на поведението и организационният модел на личността и групата, в която тя е социализирана”.

Ш. Щайн дава доста обширно определение на понятието „Организационната култура е комплекс от базови предположения, изобретен, открит и разработен от групата за да са в състояние да се справят с проблемите на външната адаптация и вътрешната интеграция. Необходимо е този комплекс да функционира достатъчно дълго, за да потвърди своята самостоятелност и като такъв да се предава на новите членове на групата като правилен образ на мислене и чувства в отношението на поведението проблем”.

Организационната култура се явява един от основни-

те проблеми на академичните изследвания и обучение, както в теорията за организацията, а така също и в практиката на мениджмънта [14-18].

„Културният компонент се явява централен във всички аспекти на жизненият цикъл на организацията” [9, с.13].

В семантично отношение понятието „организационна” (като поведенчески акт) култура комуникира със съществителната дума „организатор” (човек, който умее да организира нещо); прилагателното „организаторски” (в контекста на организаторски способности или дарба); съществителното „организация” (строеж, структура на нещо); начин на свързване, съединяване на елементи в дадена функционална цялост; а така също и група хора, обединени от обща програма; цел или задачи [19, с.576].

Възможни са и много други релации, по отношение на понятието организация (обединение от хора за обща дейност за постигането на определени цели; построяване, устройство).

Под формата на организационна икономика, дял от микроикономиката, която използва знания от философията, социологията, политологията, биологията, екологията и антропологията с цел изучаване на природата на организациите и явленията, свързани с тях [20, с.600].

Понятието „организационна” (организация) в руския език се използва само с промяна на ударението, във френския под формата на organization или оруавоу от гръцки в границите на лексикалното значение за: оръдие, инструмент, пособие.

Популярни са 2 от значенията „организация”, в границите на чуждо езиковият семиозис:

1) Доброволно обединение на лица, обществени групи или държави, свързана с обща кауза, цели, програма или задачи.

2) Съвкупност от физиологически или психологически свойства на даден организъм, съчетани в стройна система [11, с.560].

Метс Елвессон приема тезата, че „организационната култура” е преди всичко „способ за разбиране на жизнената дейност на дадена организация в цялото ѝ богатство и организационно единство на представяне” [9, с.16].

Както утвърждава Л. Смирнич (Smircich, L.) „...организациите съществуват като „обща системи от значения”, които в различна степен разделят участниците в събитието” [21, Р.56-57].

„Организационната култура” на базата на възможностите и детерминиращите я модели играе определяща роля и в условията, в които функционира съвременният образователен модел, неделима част от който е и техническото, специализираното технологично и комплексното професионално-икономическо обучение [22, 23, 24]. Практико-приложният характер на подобно обучение поставя функционалното изискване във варианта на образователната парадигма и съдържателен тезаурус да се изгради методика, включваща основните термини и асоциативни модели на „организационната култура”.

Като два възможни пътя за реализиране на това изискване на първо място се налага да доминира използването на рефлексивният способ на анализ на базата на систематизирането на знанието за инструменталните ценности, които този вид култура извежда, и на второ място на тези същите компоненти, разглеждани, като поведенчески (дейности) модели в условията на едно доста динамично образователно пространство.

На етапа, на който се анализират тези образователни конструкции понятието „култура” няма конкретно и широко използвано значение, дори в границите на антропологията [25, Р.64].

СПИСЪК НА ЛИТЕРАТУРАТА:

1. Адаптация по Социальный опыт как основа формирования социальной ценных потребностей. <http://pandia.ru/text/80/197/30168.php>.
2. адаптация по Василева, М. Дидактическото моделиране в обучението по география. Годишник на СУ „Св.Кл.Охридски”, Книга 2 – география. Т.109.
3. Василева, М. Дидактическото моделиране в обучението по гео-

графия. Годишник на СУ „Св.Кл.Охридски”, Книга 2 – география. Т.109.

4. Дорофеев, В.Д., Шмелева, А.Н., Частухина, Ю.Ю. Организационное поведение. Учеб. пособие. – Пенза: Изд-во ун-та, 2004.

5. Ефремова Н.Ф., Звонников В.И., Чельшкова М.Б. Педагогические измерения в системе образования [Текст] // Педагогика, - №2. – 2006.

6. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь [Текст] : Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.

7. М.Элвессон, Организационная культура, Издательство Гуманитарный центр, Харьков, 2005

8. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьников [Текст] - М.; Педагогика, 1989.

9. Мэтс, Элвессон. Организационная культура, Издательство Гуманитарный центр, Харьков, 2005.

10. Понятие социальное поведение. Электронный ресурс. <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/socialnoe-povedenie.html>.

11. Речник на чуждите думи в Българския език, С., Издателство на БАН, 1993.

12. Саценоква, Н. Организационная культура и ее влияние на эффективность организаций, Пенза, 2000.

13. Уотсон, Д. Поведение как предмет психологии // Хрестоматия по истории психологии / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 2005.

14. Карташевич Е.В. Организационная культура как основа ключевых компетенций персонала // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 105-107.

15. Попова А.В. Анализ педагогического эксперимента по формированию культуры управления персоналом у будущих менеджеров // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 157-160.

16. Колобкова И.Е., Янченко А.Ю. Типы и характеристика организационных структур, возникающих при проектном способе управления // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 122-125.

17. Ерохин А.К., Власенко А.А., Царева Н.А. Организационная структура современной российской системы высшего образования: проблемы и тенденции развития // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 241-245.

18. Масюк Н.Н., Каранцева А.Е., Бушуева М.А. Инновационные зоны регионального развития как инструменты организационной динамики // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 188-191.

19. Тълковен речник, С., Наука и изкуство, 2008.

20. Учебен тълковен речник, на Българския език, С., 2001, Gaberoff.

21. Smircich, L. Is organizational culture a paradigm for understanding organizations and our-selves? In Frost P.J. et al (eds) Organizational Culture. Beverly Hills, 1985. Sage.

22. Татарничева С.Н., Лебединская О.В. Поэтапное формирование организационных умений лингвиста-преподавателя посредством учебно-дидактических материалов для самостоятельной работы по иностранному языку // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 36-40.

23. Сизова Я.Н., Циринг Д.А. Взаимосвязь типа организационной культуры вуза с уровнем конкурентоспособности его студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 353-356.

24. Цымбалару А.Д. Моделирование образовательного пространства младших школьников в условиях вариативности организационных форм обучения // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 79-82.

25. Borowsky, R. (ed) Assessing Culturale Antropology. New York: McGraw-Hill.

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ СПІВУ ЯК НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ СЛОБОЖАНЩИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

© 2019

Рудічева Наталія Костянтинівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (61002, Україна, Харків, вул. Алчевських, 29, e-mail: nana_ruda@i.ua)

Анотація. У статті розкрито особистості становлення співу як навчальної дисципліни у другій половині ХІХ – початку ХХ ст. У ході історико-педагогічного аналізу в межах досліджуваного періоду виділено чотири етапи становлення співу як навчальної дисципліни в початкових школах Слобожанщини. В основу визначення етапів покладено статус співу як навчального предмета на законодавчому рівні та організаційно-методичне забезпечення вчителів співу. Доведено, що на першому етапі – (1864 – 1883 рр.) – спів мав статус необов'язкового, додаткового навчального предмета, був церковним за змістом. Навчання співу відбувалося за умов наявності вчителів співу, до складу яких належали регенти, дячки, священики. Мета навчання співу на цьому етапі полягала у формуванні в учнів елементарних співацьких умінь та навичок. Характер і спосіб викладання навчального матеріалу повністю залежали від майстерності вчителя та рівня його підготовки. Встановлено, що другий етап (1884 – 1888 рр.) – етап становлення співу як навчального предмета. Цей етап характеризується затвердженням «Правил для церковнопарафіяльних шкіл» (1884) та «Програм навчальних предметів для церковнопарафіяльних шкіл» (1886), до яких було включено «Церковний спів» як обов'язковий навчальний предмет. На цьому етапі організовано курси церковного співу, що привело до значного поліпшення освітнього рівня вчителів співів. Визначено, що на третьому етапі (1889 – 1907 рр.) спів ще залишався необов'язковим навчальним предметом у початкових школах, підпорядкованих Міністерству народної освіти. На зазначеному етапі згідно з наказом уряду про підвищення естетичного та художнього виховання учнівської молоді масово організовано церковні хори з учнів навчальних закладів. У ході аналізу встановлено, що педагогами-методистами ґрунтовно розроблено теоретико-методологічні питання викладання співу в початкових школах, програми навчання співу доповнено народними та світськими піснями, започатковано загальноприйнята нотолінійна система нотного запису, що значно полегшує практичну роботу вчителів співів. Пильна увага педагогами-методистами та вчителями-практиками спрямована на розширення співацького репертуару, залучення учнів до музично-літературних свят. Для четвертого етапу (1908-1917 рр.) характерним є розробка та впровадження в діяльність початкових шкіл офіційних програм зі співу для світських навчальних закладів, у яких суттєво розширено співацький репертуар учнівських хорів народними, світськими творами, піснями патріотичного змісту і творами, поширеними у певній місцевості. Підвищенню викладацького рівня вчителів початкових шкіл Слобожанщини на зазначеному етапі сприяла організація з'їздів хорових діячів, введення співу як обов'язкового навчального предмета у вищі початкові училища.

Ключові слова: спів як навчальна дисципліна, учні, початкова школа, вчитель співу, Слобожанщина.

STAGES OF FORMATION OF THE SINGING AS A DISCIPLINE IN PRIMARY SCHOOLS OF SLOBOZHANSCHYNA (SECOND HALF OF THE XIX - EARLY XX CENTURY)

© 2019

Rudichieva Nataliia Konstantinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor at the department of primary, pre-school and professional education H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (61002, Ukraine, Kharkov, Alchevskiyh street, 29, e-mail: nana_ruda@i.ua)

Abstract. The article describes peculiarities of singing formation as a discipline in the second half of the nineteenth and early twentieth centuries. During the historical and pedagogical analysis within the studied period, four stages of the formation of singing as a discipline in primary schools of Slobozhanschyna were identified. The basis of the definition of stages is the status of singing as a subject on the legislative level and the organizational and methodological provision of singing teachers. It is proved that in the first stage - (1864-1883) - the singing had the status of an optional, additional educational subject and was church in content. The training of singing took place under the condition of the presence of teachers of singing, which included regents, deacons, priests. The purpose of singing at this stage was formation of elementary singing skills and abilities in pupils. The nature and method of teaching the material depended entirely on the teacher's skill and level of preparation. Established that the second stage (1884-1888) is the stage of the formation of singing as a subject of study. This stage is characterized by the approval of «Rules for Church Parish Schools» (1884) and «Programs for Educational Items for Church Parish Schools» (1886) which included «Church singing» as a compulsory subject. At this stage, courses of church singing were organized, which led to a significant improvement in the educational level of singing teachers. It was determined that during the third stage (1889-1907), singing remained an optional subject in primary schools subordinated to the Ministry of Public Education. At the specified stage, in accordance with the order of the government on increasing the aesthetic and artistic education of pupils, church choirs from the students of educational institutions were organized massively. In the course of the analysis it was established that Methodists thoroughly developed theoretical and methodological questions of teaching singing in elementary schools; the program of studying singing was supplemented with folk and secular songs; the commonly adopted musical notation system was created, which greatly facilitated the practical work of singing teachers. The attention of Methodists and practicing teachers was to expand the singing repertoire, to attract students to musical and literary holidays. For the fourth stage (1908-1917), it is typical to develop and introduce official programs for singing for elementary schools in secular educational institutions, in which the singer's repertoire of student choirs was substantially expanded by folk, secular works, songs of patriotic content common in a particular area. The improvement of the teaching staff of the primary schools of Slobozhanschyna at this stage was facilitated by the organization of congresses of choral doers, the introduction of singing as a compulsory subject in higher elementary schools.

Keywords: singing as an educational discipline, pupils, primary school, singing teacher, regent, Slobozhanschyna.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Однією з умов розвитку незалежної української держави є виховання всебічно розвинутої особистості, Хуманитарні Балкански изследвания. 2019. Т.3. № 2(4)

яка прагне до розуміння прекрасного, вивчення духовної культури і скарбів українського народу. Основні засади формування такої особистості розкрито в Національній доктрині розвитку освіти України ХХІ століття, у

матеріалах підсумкової колегії Міністерства освіти і науки “Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства” та деяких інших. У цих документах визначено, що одним із найважливіших складників духовно-культурного розвитку особистості молодших школярів є естетичне виховання, зокрема навчання співу. Потенційні можливості співу як чинника духовного, емоційного, творчого розвитку особистості не досить ефективно впроваджуються в практичну діяльність сучасної початкової школи.

Одним із шляхів вирішення вказаної проблеми є глибоке осмислення й усвідомлення історико-педагогічного досвіду, звернення до національних джерел педагогічної теорії та шкільної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Важливі дані щодо навчання співу у досліджуваній період містять сучасні дослідження вчених таких вчених, як Д. Болгарського [1], Л. Процик [2] та інших. У статті «Виховання молоді засобами духовної музики як соціопедагогічний феномен» дослідниця Л. Процик порушує проблему духовного виховання шкільної молоді та роль українського церковного хорового пісенства у формуванні духовності української молоді [2]. Вчений Д. Болгарський у дослідженні «Києво-Печерський розспів як церковно-співочий феномен української культури» представив важливий пласт хорової культури України, пов'язаний з багатовіковими традиціями церковного співу; розкрито суть розспіву в історичному, теоретичному і практичному аспектах [1]. У наукових та методичних працях О. Апраксіної [3], Д. Локшина [4] та інших висвітлюються зміст і особливості вокально-хорової роботи з молодшими школярами в ретроспективі.

Цікаві факти щодо діяльності початкових шкіл і навчання співу у другій половині XIX – на початку XX ст. представлені у фундаментальних історичних монографіях Д. Багалія [5], Г. Данилевського [6]. Методичні аспекти навчання співу представлені у роботі дореволюційного часу – О. Карасьова [7], С. Миропольського [8].

Нашу увагу привертає період другої половини XIX – початку XX ст. – період становлення співу як навчальної дисципліни у початкових навчальних закладах. У 1864 р. відбувались позитивні зміни у сфері освіти, зокрема початкової, що вплинули на розширення мережі початкових навчальних закладів, а також на використання співу як важливого чинника емоційного виховання школярів/

Формування цілей статті (постановка завдання). На основі аналізу архівних джерел та історико-педагогічної літератури обґрунтувати етапи становлення співу як навчального предмета на Слобожанщині у другій половині XIX – на початку XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дітей навчали співати ще у школах Київської Русі [9, с. 13]. Навчання співу носило релігійний характер (церковний спів). Такий стан навчання співу в початкових школах залишався упродовж XVII-XVIII ст. Навчання співу вважалось одним із основних шляхів підготовки молоді до участі в церковному хорі, формування свідомості людини в душі відданості царю, вірі. Як зазначалося вище, осередками навчання співу були церкви, монастирі, при яких відкривалися школи. За свідченням історика Д. Багалія, у 1732 р. у Харкові існувало 5 шкіл при церквах, де учні набували елементарних музичних знань. Наприкінці XVIII ст. навчання співу було поширено у деяких парафіях Слобожанщини [10, с. 45;]. Аналіз історико-педагогічної літератури, статистичних даних, урядових документів дає змогу стверджувати, що до середини XIX ст. у початкових та середніх навчальних закладах спів був необов'язковим предметом.

У ході наукового пошуку на підставі вивчення широкого кола архівних джерел (розпоряджень уряду та педагогічних комітетів шкіл, звітів про діяльність шкіл) визначено чотири етапи становлення співу як навчального предмету у початкових школах Слобожанщини: 1864-1883 pp., 1884-1888 pp., 1889-1907 pp., 1908-1917 pp. За критерій визначення етапів обрано офіційний статус співу в колі навчальних предметів початкових шкіл різних типів Слобожанщини.

Становлення співу як навчального предмета в початкових школах Слобожанщини (законодавчий та теоретико-методологічний аспекти і суспільно-політичне життя Слобожанщини) відбувалося у період другої половини XIX – початку XX ст., який у вітчизняній історико-педагогічній літературі характеризується, з одного боку, кризою офіційної школи, а з другого – бурхливим розвитком педагогічної думки передових педагогів та діячів культури і мистецтва.

Перший етап становлення співу як навчальної дисципліни у початкових школах Слобожанщини охоплює 1864 – 1883 pp. і характеризується новими явищами в історії школи та педагогічної думки в Україні. На законодавчому рівні звернули увагу на значення співу для загального розвитку дитини та реалізації головної освітньої мети. Організаційно-методичний рівень характеризувався так – церковний спів був одним із головних предметів навчання, але навчальних програм розроблено не було.

Так, в “Уставе гімназий и прогимназий” (1864), у примітці до § 39, 40 визначені навчальні предмети: “До числа навчальних предметів належать гімнастика і спів для бажуючих” [11, с. 356]. В “Положенні о начальных народных училищах” (1864) у п. 3 розкрито зміст навчальної програми, до якої входила навчальна дисципліна “... церковний спів, там, де викладання його можливе”. В “Положенні о народных училищах в губерниях Киевской, Подольской и Волынской” (1869) зазначено, що “у двокласних училищах чоловічих викладаються церковний спів..., а у жіночих церковний спів, малювання та рукоділля” [12]. Але викладали спів, як і раніше, за умов: бажання учнів та наявності вчителя, який мав музичну підготовку.

У постанові уряду “О церковном пении в народных школах” (1866) порушувалися питання про створення комісії стосовно визначення осіб, які мали право викладати церковний спів у народних школах, а також добору навчальних посібників [13, с. 97-100]. У документі зазначалося, що навчати церковному співу мають:

- усі священно- та церковнослужителі, які закінчили курс навчання в духовній або учительській семінарії і отримали свідоцтва;
- інші особи, які мають свідоцтво духовної або учительської освіти, яке давав єпархіальний архієрей;
- обізнаним особам духовного правління” [13, с. 97-100].

У 1869 р. з'явилися і швидко поширювалися на Слобожанщині так звані зразкові сільські однокласні та двокласні училища. У “Инструкции для двухклассных и одноклассных училищ ведомства народного образования” у § 3 було визначено коло необов'язкових навчальних предметів, до яких входив й церковний спів [14, с. 1697]. У примітці цього документу підкреслювалося: “щоденно після закінчення уроків, діти (по можливості всі) займалися півгодини співом. До обов'язків вчителя входила організація та підготовка хору хлопчиків, які співали у святкові дні в церкві. На заняття з хором хлопчиків було призначено ще півгодини” [14, с. 1708]. В “Уставе гимназий и прогимназий” відомства Міністерства народної освіти (1871) навчатися співу пропонувалося всім бажуючим, але необов'язково.

У примітці до “Учебного плана городских училищ” (1872) пояснювалося, що “спів, гімнастика та ремісничі заняття повинні бути у позакласний час” [11, с. 66].

У “Положенні о городских училищах” (1872) зазна-

чалось: “у всіх міських училищах викладається спів” [15, с. 1543]. У примітці до цього документа зверталась увага на те, що “спів повинен проводитися у міських училищах в позаурочний час; на цей предмет було виділено 3 години на тиждень” [15, с. 1571].

В “Інструкції для городських училищ по Положенням 1872 г.” ще раз підкреслювалося, що навчання співу відбувалося в позаурочний час, який визначався таким чином, щоб діти не приходили до училища другий раз на день. [15, с. 1596].

У 1872 р. було затверджено “Положение об учительских семинариях в Харьковском учебном округе”. Метою навчання у вчительських семінаріях було визначено: “... доставлення педагогічної освіти молодим людям всіх станів православного віросповідання, які бажали присвятити себе вчительській діяльності у початкових школах Міністерства народної освіти”. До кола обов’язкових навчальних предметів, які вивчали семінаристи, було включено й спів [16].

Таким чином, ні у “Положеннях...” (1869, 1869, 1872, 1874), ні в “Уставах...” (1864, 1871) не були чітко визначені години для занять співом. Спів як навчальний предмет залишався обов’язковим, додатковим. Зміст навчання співу відображався у програмах зі співу, але у початкових та середніх навчальних закладах періоду 1864 – 1883 рр. були відсутні єдині програми з науково теоретичним обґрунтуванням змісту співацької освіти, а у навчальні плани початкових закладів освіти спів не був включений.

На другому етапі становлення співу як навчальної дисципліни у початкових школах Слобожанщини, який охоплює 1884 – 1888 рр., порівняно з першим, відбуваються якісні зміни: спів введено як навчальний предмет у початкові школи духовного відомства, розроблено програму з церковного співу, розглядаються питання покращення освітнього рівня вчителів.

У 1886 р. були видані “Программы учебных предметов для церковно-приходских школ”, які визначали зміст й загальний напрям навчання у початкових школах імперії. Шкільна справа отримала підтримку з боку держави [17, с. 221-229].

Так, Міністерство народної освіти (наказ №6174, 1888 р.) рекомендувало попечителю Київського навчального округу ввести у навчальні заклади навчання церковного співу, наголошуючи на навчанні співу “з голосу”; по можливості “нотному”, якщо був здібний (музично обдарований) вчитель, який викладав ще й інші навчальні предмети, або фахівець зі співу [14, с. 1733]. Архівні джерела свідчать, що у деяких початкових школах Харківської губернії навчання співу велось по нотах [18, арк. 185]. Поряд з цим, навчання співу “з голосу” викладалось у багатьох навчальних закладах губернії, де був освічений вчитель або регент церкви [18, арк. 185]. У зв’язку з відсутністю освічених вчителів зі співу в Російській імперії було запропоновано курси церковного співу, які були відкриті у 1887 р. у м. Києві. Головою курсів був директор першої Київської гімназії О. Андріяшев, який запросив О. Карасьова, відомого автора підручників церковного співу, викладати на Київських курсах співу [7, с. 15].

Отже, другий етап (1884 – 1888 рр.) становлення співу як навчального предмета характеризується таким чином: затверджено “Правила для церковно-приходских школ” (1884) та “Программы учебных предметов для церковно-приходских школ” (1886), до яких входила навчальна дисципліна “Церковний спів”; введення церковного співу до навчальних програм початкових шкіл, підпорядкованих виключно духовному відомству; відкриття курсів церковного співу (м. Київ, 1887). Але у початкових навчальних закладах не підпорядкованих Святійшому Синоду навчальний предмет “Спів” залишався обов’язковим, додатковим, і викладався у школах якщо були бажані учні та освічений вчитель.

На третьому етапі становлення співу як навчальної

дисципліни у початкових школах Слобожанщини, який охоплює 1889 – 1907 рр., відбулися якісні зміни, порівняно з другим етапом: на законодавчому рівні розглянуто питання художньо-естетичного аспекту, що, в свою чергу, сприяло збільшенню кількості шкіл, де викладали спів; на організаційно-методичному рівні – організація хорових колективів, розширення співацького репертуару шкільних хорів, крім того, на цьому етапі розроблено навчальні програми для світських початкових шкіл; визначено вагомий виховний вплив церковного співу на свідомість підростаючого покоління.

Розуміючи вагомий виховний потенціал хорового церковного співу, уряд сприяв поліпшенню музично-естетичного виховання молоді. 15 січня 1889 р. Міністерство народної освіти видало наказ № 1068 про підвищення естетичного та художнього виховання учнівської молоді, яким зобов’язувалося: “Ввести викладання співів і музики в усі навчальні заклади Київського осередку” [20, арк. 1]. Міністр народної освіти звернувся до попечителів навчальних округів з пропозицією звернути увагу на “естетичне та художнє виховання учнів та просив сприяти введенню співу та музики у тих чоловічих та жіночих закладах, в яких за станом їх матеріальних коштів можна це здійснити” [14, с. 2379].

Попечитель Харківського навчального округу Н. Воронцов-Вельяминов 3 листопада 1890 р. видав циркулярну пропозицію “Об устройстве церковных хоров из учеников низших учебных заведений и про введение общего хорового исполнения всеми учениками некоторых песнопений ночного бдения и литургии”. Вчителі початкових шкіл різних типів зобов’язані були організувати хори з учнів шкіл, і якщо треба, то за допомогою сторонніх шанувальників співу. У пропозиції чітко визначено репертуар шкільного хору. Хорові заняття не повинні заважати навчально-вихованому процесу і проходити у позаурочний час [21, с. 1-8].

В “Інструкції директорам і інспекторам народних училищ” (1893) у додатку до ст.50 (т.ХІ, Ч.І Св. Законів) зазначалося, що, крім обов’язкових предметів, до народних училищ слід вводити, по можливості, церковний спів, гімнастику та деякі ремесла [14, с. 2314]. Це свідчить про визначення кола обов’язкових предметів: спів, музика, гімнастика, деякі ремесла.

На цьому етапі (1889-1907 рр.) становлення співу як навчального предмета велике значення для подальшого розвитку хорового церковного співу мав методичний посібник “Методика співу” у 2-х частинах О. Карасьова, який вийшов друком у 1891 р. Праця О. Карасьова вміщувала загальні положення вивчення і викладання співу [7, с. 31], була рекомендована особливим Вченим комітетом у 1899 р. і поширена в бібліотеках початкових шкіл.

Як зазначалося, характерною особливістю третього етапу були розширення і конкретизація змісту навчання співу. 90-ті рр. ХІХ ст. ознаменувалися активною діяльністю Вченого комітету Міністерства народної освіти (рік створення 1863 р.), який вирішував питання стосовно змісту освіти, забезпечення навчальних закладів програмами, підручниками та методичною літературою. У 1894 р. Міністерством народної освіти було затверджено та видано “Примерную программу предметов, преподаваемых в народных училищах ведомства Министерства народного просвещения”. Відтоді в навчальних курсах початкових шкіл різних типів було визначено зміст навчального предмета “Спів”, знань та умінь зі співу, якими повинні оволодіти учні. Але спів не було введено до кола обов’язкових навчальних предметів у світських навчальних закладах.

Третій етап становлення співу як навчального предмета можна схарактеризувати таким чином: більш широким введенням співу у світські навчальні заклади у зв’язку з прийняттям наказу Міністра народної освіти про поліпшення художньої та естетичної освіти молоді, але спів залишався обов’язковим навчальним пред-

метом; збільшується кількість різних типів навчальних закладів не духовного відомства, де вводилося викладання співу як обов'язкового предмета; організація хороших учнівських колективів; збільшення кількості годин для навчання співу; активна участь школярів у шкільних святах, концертах; використання у шкільній практиці навчального підручника О. Карасьова "Методика співу".

Четвертий етап становлення співу як навчального предмета у початкових навчальних закладах Слобожанщини охоплює період 1908 – 1917 рр. ХХ ст. – період пошуків шляхів методичного забезпечення вчителів співу (1908 р. – перший з'їзд діячів хорового співу), що, в свою чергу, дозволило з 1912 р. ввести спів як навчальний предмет у вищі початкові училища (1912); на цьому етапі відбувалися детальні розробки теоретичних та методичних засад навчання співу в початкових школах. Починаючи з 1917 р., у зв'язку з соціально-економічними змінами у суспільстві, відбулися зміни у навчанні співу – в «Програмі для трудової школи» (1918) навчання співу стало обов'язковим навчальним предметом, який мав загальноосвітнє та виховне значення у початковій школі.

Організація з'їздів хороших діячів, курсів церковного співу свідчать про підвищену увагу уряду та народу до хорового співу, прагнення викладання цього навчального предмета в початкових школах і координації зусиль прогресивних діячів з питань навчання співу, що сприяло зростанню його ролі у навчанні і вихованні школярів. Проте, на відміну від інших відомств, лише духовне цілком розуміло виховне значення церковного співу, тому значну увагу приділяло саме його розвитку як навчальній дисципліні початкових навчальних закладів освіти. У зв'язку з постановою Училищної Ради при Святійшому Синоді від 16 травня 1911 р. (за № 3410) було затверджено такі заходи:

- розробити і представити у програмах хорового церковного співу перелік обов'язкових духовних піснопіснів;

- матеріально заохотити вчителів церковнопарафіяльних шкіл, які організують хоровий колектив і будуть керувати ним при богослужінні;

- доручити єпархіальним Училищним Радам опікуватися справою викладання хорового церковного співу в початкових навчальних закладах;

- з метою покращення викладання співу доручити єпархіальним Училищним Радам організувати періодичні курси з хорового церковного співу [23, с. 152].

У свою чергу, Училищна Рада при Святійшому Синоді зобов'язала адміністрацію навчальних закладів слідкувати за тим, щоб усі учні обов'язково залучались до хорового церковного співу, в недільні та святкові дні брали участь у храмовому богослужінні [24, с. 152, 231]. Характерним для четвертого етапу становлення співу як навчального предмета було створення широкої методичної бази навчання співу.

Стан навчання співу у світських та духовних початкових навчальних закладах був досить різноманітним. Так, у Харківській губернії, відповідно до статистичного огляду початкової народної освіти за 1908 рік, серед різних типів шкіл, спів викладався у світських школах – у 45% (420 школах), у церковнопарафіяльних – 84% (597 школах) від загальної кількості існуючих навчальних закладів певного типу [25, с. 258, 260]. Але спів існував як обов'язковий предмет лише у світських школах, а обов'язковим був у церковнопарафіяльних школах та школах грамоти.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Таким чином, вивчення історико-педагогічної, публіцистичної літератури, архівних джерел, звітів інспекторів навчальних закладів другої половини ХІХ – початку ХХ ст. дозволило умовно виділити чотири нерівних за часом етапи становлення співу як навчального предмета у початкових школах: перший

– 1864 – 1883 рр. – період пошуку шляхів залучення до хорової справи молоді. У цей час проблема музичного виховання, не була розглянута на державному рівні. Спів був обов'язковою навчальною дисципліною у початкових навчальних закладах усіх типів, викладання якої повністю залежало від майстерності вчителів. За їхньою ініціативою створювалися церковні хори, в яких активну участь брали учні шкіл. Початкові школи духовного відомства, визнаючи високе віроповчальне виховне значення хорового церковного співу, відводили йому особливе місце як навчальній дисципліні. Церковний спів був тією ланкою, яка пов'язувала школу та церкву. Члени Харківського товариства поширення в народі грамотності підтримували введення навчального предмета "Спів" до розкладу занять та до навчального плану початкових шкіл підпорядкованих товариству. Відкриття музичних класів при музичному відділенні Імператорського Російському Музичному Товаристві у м. Харкові (1868), відкриття школи співу К. Вільбоа (м. Харків, 1869) сприяло підвищенню загального співацького рівня мешканців Слобожанщини; другий – 1884 – 1888 рр. – початок становлення співу як навчального предмета, інтенсивного розвитку хорового церковного співу. В цей період затверджені "Правила для церковно-приходських шкіл" (1884) та "Программы учебных предметов для церковно-приходських шкіл" (1886), за якими церковний спів введений як обов'язковий предмет до навчальних планів початкових шкіл лише духовного відомства; відкриття курсів церковного співу в м. Києві (1887) сприяло підвищенню освітнього рівня вчителів співів; третій – 1889 – 1907 рр. – етап становлення співу як навчального предмета, що характеризується підвищенням естетичного і художнього виховання учнівської молоді.

В цей період відбувалася організація учнівських хороших колективів у світських та церковних школах [26, 27]. Значна увага приділялася розробці та виданню навчальних програм зі співу, хоча спів залишався обов'язковим навчальним предметом у світських навчальних закладах. Якісні зміни у викладанні співу – з'являються професійно підготовлені вчителі співу, яким дозволено користуватися камертоном. Розширення мережі церковнопарафіяльних шкіл, за підтримки Св. Синоду, сприяло поширенню співацького мистецтва серед школярів молодшого шкільного віку та різних верст населення. Співацький репертуар початкових шкіл розширювався – вводили світські пісні (гімни, дитячі пісні); четвертий – 1908 – 1917 рр. – етап активного розвитку справи хорового церковного співу за підтримки уряду. Цей етап відзначається тим, що викладання співу як обов'язкового та обов'язкового навчального предмета було запроваджено у переважній більшості типів початкових шкіл, поширених на Слобожанщині на початку ХХ ст. Проведення всеросійських з'їздів регентів сприяли покращенню справи навчання співу в початкових навчальних закладах. Станом на початок ХХ ст. спів було введено як обов'язковий навчальний предмет до кола предметів вищих початкових училищ (1912), але в інших світських навчальних закладах спів входив у коло обов'язкових предметів. Спів викладали у 420 (45%) початкових школах відомства Міністерства народної освіти, утримуваних за рахунок державної скарбниці та на кошти Харківської міської управи та у 597 (84%) церковнопарафіяльних школах. Хоча спів залишався обов'язковим предметом для початкових шкіл відомства Міністерства народної освіти, його популярність помітно зросла: зазначений предмет посідав у більшості випадків перше місце у списку популярності обов'язкових предметів.

Подальшого дослідження вимагає практика музичного виховання молодших школярів у ХХ столітті.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Болгарський Д.А. *Києво-Печерський розспів як церковно-співочий феномен української культури* : Автореф. дис. ... канд. мист-ва: 17.00.01; Нац. муз. акад. України ім. П.І. Чайковського. К., 2002. 20 с.

2. Процик Л. Виховання молоді засобами духовної музики як соціопедагогічний феномен. Молодь і ринок. 2010. №5. С. 114–117.
3. Апраксина О.А. Музыкальное образование в русской общеобразовательной школе. М.-Л. : АПН РСФСР, 1948. 148 с.
4. Локишин Д. Хоровое пение в русской дореволюционной и советской школе. М. : АПН РСФСР, 1957. 296 с.
5. Багалей Д.И. История города Харькова за 250 лет его существования (1655-1905) : в 2 т. Харків. 2004. Т.1. 572 с.
6. Данилевський Г.П. Украинская старина: Материалы для истории украинской литературы и народного образования. X. : Изд. Заленского и Любарского, 1866. 403 с.
7. Карасев А.Н. Методика пения: В 2 ч. Пенза : Типо-литография В.Н. Умнова, 1891. Ч. 1. 44 с.
8. Миропольский С.И. О музыкальном образовании народа в России и в Западной Европе. С приложением статьи «Об эстетическом образовании нашего народа» и библиографического обзора русской и музыкально-педагогической литературы и заграничной. СПб. : Тип. Дома призрения малолетних бедных, 1882. 252 с.
9. Шамаєва К. І. Музична освіта на Україні в першій половині XIX ст.: навч. посібник. К. : ІЗМН, 1996. 112 с.
10. Иванов В.Ф. Співацько-освітня практика в Україні у XVIII ст. : Дис. на здоб. ... д-ра мис-ва: 17.00.08; Харківський державний університет. Х., 1994. 342 с.
11. Хрестоматия по истории педагогики. М. : Учпедгиз, 1938. Т. IV, Ч. 2.
12. Положение о народных училищах в губерниях Киевской, Подольской, Волынской. Народная школа. 1869. № 11.
13. О церковном пении в народных школах (Правительственные и начальственные распоряжения) Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1866. №9. С. 97–100.
14. Фальборк Г., Чернолусский В. Настольная книга по народному образованию. СПб. : Тип.-литогр., 1904. Т.3. Низшие учебные заведения всех ведомств и разрядов. 2623 с.
15. Фальборк Г Чернолусский В. Настольная книга по народному образованию. Спб., 1901. Т. 2. 1538 с.
16. Положение об учительских семинариях в Харьковской губернии. Журнал Министерства народного просвещения. 1872. Т. 160.
17. Рудічєва Н.К. Хоровий церковний спів у навчальному і виховному процесах початкових навчальних закладів освіти України другої половини XIX ст. Культури України : зб. наук. праць. Х. : ХДАК, 2004. Вип. 13. С. 221–229.
18. Список штатного и заштатного духовенства Харьковского духовного правления. Державний архів Харківської області. Ф. 578, оп. 1, спр. 1, № 78. 1800 г.
19. О введении в средних учебных заведениях пения общим хором учеников на всенощной и литургии некоторых песнопений и об устройстве хоров из учеников для пения в посещаемых ими и других церквях (30 октября 1889 г.) – Приложение к циркуляру по Харьковскому учебному округу за 1889 год. Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1891. С. 5–7.
20. Директор народных училищ Полтавской губернии про исполнение указа № 1068. Державний архів Харківської області. Ф. 707, оп. 296, спр. 54. 1899 г. арк. 1.
21. Об устройстве церковных хоров из учеников низших учебных заведений и о введении общего хорового исполнения всеми учащимися некоторых песнопений всенощного бдения и литургии (3 ноября 1889 г.) Приложение к циркуляру по Харьковскому учебному округу за 1889 год. Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1891. С. 7–8.
22. О мерах к лучшей постановке преподавания пения в гимназиях, прогимназиях и реальных училищах (26 ноября 1890 г.) – Приложение к циркуляру по Харьковскому учебному округу за 1890 год. Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1891. С. 14–15.
23. Резолюция 2, 3-го съездов хоровых деятелей. Хоровое и регентское дело. 1911. № 3. С. 89–94.
24. Постановление училищного совета. Хоровое и регентское дело. 1911. №3. С. 152.
25. Начальное народное образование в Харьковской губернии за 1908 учебный год. Статистический обзор. Х. : Печатня С.П. Яковлева, 1910. Ч. 1. 101 с.
26. Бабій І.Н. Культурно-просветительская деятельность студенческих объединений Надднепрянской Украины (XIX-начало XX века) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 2 (7). С. 7-9.
27. Петрошук Н.Р. Государственная политика царского правительства по вопросу повышения квалификации учителей народных школ в Украине (конец XIX - начало XX в.) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 2 (7). С. 68-71.

UDC 378

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

© 2019

Вітюк Валентина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри філології та методики початкової освіти

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
(43000, Україна, Луцьк, вулиця Винниченка, 30, e-mail: vityuk-valentyna@ukr.net)*

Анотація. Автор статті наголошує на важливості якісної підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті модернізації змісту освіти в Україні. У статті стверджується думка про те, що професійна підготовка вчителів є актуальним наразі завданням закладів вищої освіти. Висловлену позицію автора підтверджено чинними освітніми нормативно-законодавчими документами. У статті звернено увагу на підготовку майбутніх учителів у контексті вимог Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції Нової української школи, у яких зазначається про те, що Нова українська школа потребує успішного, умовитованого, творчого вчителя, що не лише буде передавати знання, а навчить їх здобувати, самостійно вчитися з інтересом і задоволенням. У науковій розвідці висвітлено погляди провідних учених, які досліджують проблему професійної підготовки вчителів. Обґрунтовуючи необхідність удосконалювати систему підготовки майбутніх учителів початкової школи, автор пропонує застосовувати інноваційні технології навчання та викладання, зокрема у процесі вивчення філологічних дисциплін. Зокрема, автор статті визначає правописну компетентність складовою фахової компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти і вважає, що одним із пріоритетних завдань викладачів-філологів закладів вищої освіти є підготовка фахівців, які добре володіють нормами усного та писемного мовлення, мають високий рівень сформованості графічних умінь і навичок, орфографічної та пунктуаційної грамотності і правописної компетентності в цілому.

Ключові слова: модернізація змісту освіти, інтеграція національної освіти, професійна підготовка майбутніх учителів, Нова українська школа, початкова школа, лінгводидактика вищої школи, правописна компетентність, графічна, орфографічна, пунктуаційна компетенції.

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF CONTENT OF EDUCATION IN UKRAINE

© 2019

Vitiuk Valentyna Volodymyrivna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the department of philology and methods of primary education

*Lesya Ukrainka Eastern European National University,
(43000, Ukraine, Lutsk, Vinnichenko Street, 30 e-mail: vityuk-valentyna@ukr.net)*

Abstract. The author of the article emphasizes the importance of quality training of future primary school teachers in the context of the modernization of the content of education in Ukraine. The article affirms the idea that the professional training of teachers is the current task of higher educational institutions. The stated position of the author is confirmed by the current educational and regulatory documents. The article draws attention to the training of future teachers in the context of the requirements of the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period up to 2021, the Concept of the New Ukrainian School, which states that the New Ukrainian School requires a successful, motivated, creative teacher, will not only knowledge, and teach them to acquire, independently learn with interest and pleasure. Scientific intelligence highlights the views of leading scholars exploring the issue of teacher training. Justifying the need to improve the system of training future primary school teachers, the author proposes to apply innovative teaching and teaching technologies, in particular, in the process of studying philological disciplines. In particular, the author of the article defines spelling competence as a component of professional competence of students of pedagogical higher educational institutions and believes that one of the priority tasks of philology teachers of higher educational institutions is to train specialists who are well versed and written, have a high level of graphic skills and skills, spelling and punctuation literacy and competency spelling in general.

Keywords: modernization of the content of education, integration of national education, vocational training of future teachers, New Ukrainian school, primary school, linguodidactics of higher education, spelling competence, graphic, spelling, punctuation competences.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах модернізації системи освіти в Україні суттєво змінюються вимоги до професійної підготовки і діяльності вчителя початкових класів. Сучасний рівень освіти повинен забезпечувати підготовку вчителів початкових класів, які будуть конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці, готові до своєчасного гнучкого переформатування напряму та змісту професійної діяльності, відбору нових форм, методів та засобів навчання.

Упровадження Державного стандарту початкової освіти вимагає нових підходів до професійної підготовки кадрів у галузі початкової освіти. Відтак, сьогодні найбільш затребуваними на ринку праці стають вміння навчатися впродовж усього життя, критично мислити, ставити мету та досягати її, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі. Сучасність вимагає особистостей, які готові до ефективної комунікації, творчої діяльності в усіх сферах демократичного суспільства. Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя. У зв'язку з цим варто на-

голосити на новій ролі вчителя – не як єдиного наставника та джерела знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких ґрунтується авторська думка; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Інтерес дослідників викликають проблеми, безпосередньо пов'язані з професійною підготовкою майбутнього вчителя: висвітлення концептуальних засад комунікативної методики навчання української мови (Н. Голуб [1], С. Караман [2], М. Пентилюк [3], А. Нікітіна [4], О. Горошкіна [4], І. Хом'як [5] та ін.); формування професійної компетентності (Н. Бібік [6], М. Вашуленко [7], О. Савченко [8], І. Шапошнікова [9] та ін.). Дослідники визначають такі сутнісні характеристики професійної компетентності вчителя початкових класів, як поглиблене знання предмета, постійне оновлення знань для успішного вирішення професійних завдань, наявність змістового, процесуального й особистісного компонентів. Натомість проблема формування комунікативної, зокрема правописної, компетентності майбутніх учителів початкових класів, її зміст і структу-

ра, не привертати увагу українських науковців.

Формування цілей статті (постановка завдання): розглянути основні аспекти підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті модернізації змісту освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Нині в умовах модернізації початкової освіти постає необхідність переосмислити нагромаджену практику професійної підготовки педагогів для забезпечення вимог Нової української школи та інтеграції національної освіти в європейській і світовий освітній простори. Загальновідомо, що провідна роль у формуванні здобувачів початкової освіти належить учителю початкової школи, адже саме він закладає фундаментальні основи інтелектуального, духовного, творчого, культурного потенціалу майбутньої української нації.

У нашому розумінні модернізація – це зміна відповідно до потреб та вимог сучасності. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «модернізація означає змінювати, вдосконалювати відповідно до сучасних вимог» [10, с. 242]. В українській енциклопедії термін «модернізація» тлумачиться як «зміна, удосконалення, яке відповідає сучасним вимогам» [11, с. 132].

З огляду на це, можна стверджувати, що модернізація змісту початкової освіти передбачає оновлення освітніх систем, зокрема створення нових освітніх стандартів, типових і модульних програм, підручників, форм і методів навчання.

Модернізація системи вищої педагогічної освіти України вимагає оновлення діяльності закладів вищої освіти з урахуванням національних надбань світового значення та кращого європейського досвіду, забезпечення професійної підготовки конкурентоспроможних компетентних фахівців, які зможуть повноцінно виконувати багатофункціональну педагогічну діяльність [12, с. 22].

Актуальність проблеми професійної підготовки вчителів відображено в Законі України «Про освіту» [13], «Про вищу освіту» [14], Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. [15], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [16], Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Професійному стандарті «Вчитель початкової школи», Національній рамці кваліфікацій [17], Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти [18], Концепції Нової української школи [19], Концепції розвитку педагогічної освіти [20] та ін.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що «мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, обірігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти» [15, с. 265].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначається, що «сучасний розвиток суспільства вимагає вдосконалення системи педагогічної освіти педагогічних працівників відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейське і світове освітнє співтовариство» [16]. Концептуальними засадами розвитку вищої педагогічної освіти України та її інтеграцією в Європейський простір вищої освіти [21, с. 7–10] передбачено підготовку нової генерації педагогічних працівників, підвищення їх професіоналізму, національної самосвідомості, готовності до творчої діяльності.

У Концепції Нової української школи зазначено, що українська школа буде успішна, якщо до неї прийде успішний, умотивований, творчий, відповідальний учитель, який постійно працює над собою, який зможе готувати власні авторські навчальні програми, самостійно обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання [19, с. 16]. Сучасна роль учителя початкової школи – не надавати здобувачам освіти готові знання, а навчити їх здобувати, формуючи в собі наполегливість, цілеспрямованість, бажання і здатність учитися самостійно, з інтересом і задоволенням. Спільна робота вчителя та учнів початкової школи сьогодні – це не пояснення та запам'ятовування, а пошук істини, життєвих цінностей і смислів в умовах навчального діалогу, співробітництва та взаєморозуміння. Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових праць у галузі педагогічної науки дає підстави стверджувати, що проблема професійної підготовки вчителя знаходиться в центрі уваги багатьох науковців. Так, В. Андрущенко наголошує на необхідності формування «нового вчителя», спроможного засобами освіти готувати людину до життя. За переконаннями вченого, це «є стратегічними завданнями модернізації нашого суспільства загалом» [22, с. 7].

Досліджуючи динаміку розвитку освіти, І. Шапошнікова констатує, що «тенденції зміни парадигми освітніх систем знаходяться у площині пошуку таких варіантів, де б кожна особистість не лише готувалася до соціальної адаптації у швидкоплинному середовищі та пристосовувалася до потреб часу, а й випереджала своїм духовним розвитком застарілі зразки світобачення старших поколінь» [9, с. 78].

На думку В. Кременя, час вимагає формування особистості вчителя не лише як носія знань, а й спроможного бути «людиною, яка супроводжує процес самопізнання і саморозвитку дитини, скеровує і динамізує його відповідно до конкретних сутнісних задатків кожної людини. Формувати готовність учителя до цілісного вивчення дитини і готовність, викладаючи конкретний предмет, забезпечувати системний розвиток дитини, системне бачення нею світу, готовність органічно поєднувати навчальний і виховний процес» [23, с. 4].

Модернізація змісту освіти ставить нові завдання і вимоги до підготовки вчителів початкової школи. Відхід від стереотипізації, перехід до особистісного спрямування освітнього процесу, індивідуалізації навчання, виховання самостійності, творчості, активності життєвої позиції учнів вимагають від учителів широкої обізнаності в галузі своєї професійної діяльності, знань із багатьох сфер, сформованості умінь органічно поєднувати та застосовувати їх у майбутній діяльності.

З метою удосконалення системи підготовки майбутніх учителів початкової школи необхідно, на наш погляд, вдаватися до впровадження інноваційних технологій навчання. До проблеми запровадження інноваційних педагогічних технологій звертався і С. Гончаренко. Учений зазначав, що «розвиток методичної науки в умовах розбудови національної системи освіти набуває особливо важливого значення. Вона має обґрунтувати й будувати педагогічні процеси, виробляти нові педагогічні технології навчання, в яких реалізувалися б мета й принципи нашої освітньої системи, спрямувати вчителя в його повсякденній творчій діяльності, допомогти студентові (майбутньому вчителю) оволодіти професією» [24, с. 3]. І. Бех слушно наголошує, що «вчитель у контексті особистісно орієнтованого підходу є не пасивним виконавцем чужих педагогічних чи методичних рецептів, а яскравою творчою індивідуальністю. Умовами формування в педагогів мотивації до інноваційних педагогічних цінностей є опора на досвід, що позитивно переживається» [25, с. 27–28].

Проведений аналіз нормативних документів, наукових досліджень дозволяє дійти висновку, що в педагогічній науці існує тенденція до перманентного пошуку

шляхів удосконалення системи, форм і методів підготовки майбутніх учителів початкової школи, яка ґрунтується на загальних принципах побудови навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти.

З огляду на це, постає нагальна потреба в розробленні раціональних технологій навчання, які б давали можливість використовувати сучасні педагогічні технології на заняттях з курсу сучасної української літературної мови з практикумом, методику навчання мовно-літературної освітньої галузі з тим, щоб у майбутньому студенти, які навчаються у закладах вищої освіти, змогли всебічно використовувати фундаментальні знання й творчо застосовувати набуті фахові вміння для формування у здобувачів освіти першого рівня повної загальної середньої освіти ключових і предметних компетентностей.

Проведений аналіз наукової літератури та основних тенденцій розвитку освіти XXI століття, державних нормативних документів дають підстави стверджувати, що лінгводидактика вищої школи потребує оновлення свого змісту та запровадження сучасних підходів, технологій, форм і методів роботи, які б давали можливість максимально враховувати вимоги й запити суспільства, світової спільноти щодо підготовки майбутніх фахівців. Досягнення цієї мети потребує істотного посилення самостійної, продуктивної навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та успішно розв'язувати складні фахові проблеми.

Якщо професійно-методична підготовка учителя початкової школи раніше складалася із засвоєння ним традиційної методики навчання української мови, її теоретичних положень і практичних рекомендацій, то нині майбутній учитель Нової української школи потребує оволодіння інноваційними технологіями, науково-практичними надбаннями вітчизняної й зарубіжної лінгводидактики. Нормативні правові документи орієнтують мовну освіту в загальноосвітній і вищій школах на формування національно-мовної особистості – людини, здатної вільно й комунікативно доцільно спілкуватися літературною мовою в різних сферах суспільного життя, мати високий рівень національної свідомості, бути патріотом рідної мови.

Донедавна у практиці окремих вишів задля підвищення рівня мовної підготовки студентів перед кожною екзаменаційною сесією, а також перед державною атестацією однією з форм перевірки стану правописної грамотності майбутніх учителів початкової школи був диктант як допуск до відповідного виду атестації. З часом цей вид діагностики було замінено сучасними інформаційно-комунікативними технологіями та іншими інноваційними формами перевірки мовної компетентності студентів.

Крім того, у Державному стандарті базової і повної загальної освіти з-поміж інших предметних компетенцій (фонетичної, орфографічної, морфологічної та ін.) визначено й правописну, якою випускник має оволодіти, оскільки українська мова розглядається не тільки як навчальний предмет, а й як засіб опанування інших предметів навчального плану, а також пріоритетний засіб писемної комунікації, що має важливе суспільне значення для ефективного спілкування та інтелектуального й духовного самовираження, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях. Проте реалії сьогодення, результати зовнішнього незалежного оцінювання випускників закладів повної загальної середньої освіти, анкетування й інтерв'ювання студентів та викладачів свідчать, що правописна грамотність, орфографічна зокрема, помітно знижується, що зумовлено причинами загального характеру, соціокультурними та лінгводидактичними.

Тривалий час наукові дослідження шляхів підвищення рівня правописної грамотності як учнів,

так і студентів вичерпувалися пошуками універсальних методів навчання орфографії та пунктуації або вдосконаленням внутрішньої організації уроків вивчення правопису. Проблема формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи як важливої складової їхньої фахової компетентності у науковому полі лінгводидактики вищої школи перебуває на периферії наукового пошуку.

До сьогодні немає виокремленого тлумачення поняття «правописна компетентність студентів», яке розглядається у контексті мовної компетентності, не приділяється достатньої уваги графічній, орфографічній, пунктуаційній компетенції, які служать підґрунтям для засвоєння студентами інших розділів мовознавчої науки, не існує концептуально обґрунтованої й практично апробованої методики формування правописної компетентності студентів педагогічних факультетів закладів вищої освіти.

Проблема формування й розвитку правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи залишається важливою протягом усього часу навчання у виші, особливо у період проходження студентами педагогічної практики. Тому одним із пріоритетних завдань викладачів-філологів закладів вищої освіти є підготовка фахівців, які добре володіють нормами усного та писемного мовлення, мають високий рівень сформованості графічних умінь і навичок, орфографічної та пунктуаційної грамотності і правописної компетентності в цілому. Особливо актуальність ця проблема набула у період реформування Нової української школи.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку.

Як бачимо, підготовка вчителя початкової школи у контексті вимог Нової української школи та інтеграції в європейський освітній простір вимагає принципової корекції. Нині оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки вчителів в Україні визначається впливом процесів інтеграції, технологізації та формуванням загальноєвропейського освітнього простору, глобальними соціокультурними перетвореннями та новою концепцією розвитку суспільства. Тому модернізація національної системи освіти в Україні потребує нового підходу до педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, вимагає визначення концептуальних стратегій у напрямі подальшого вдосконалення та розвитку педагогічної освіти.

Докорінні зміни філософії сучасної професійної освіти спричинили активізацію досліджень у галузі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, зокрема такого її складника, як правописна компетентність. Це пов'язано з новими завданнями Нової української школи: підготувати учнів до життя в сучасному динамічному полікультурному просторі, виховати в них здатність до постійного самонавчання і саморозвитку, що неможливе без належного володіння комунікативними вміннями в усній та писемній формі. Завдання щодо розвитку ключової комунікативної компетентності висвітлено у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законах України «Про освіту» [13], «Про вищу освіту» [14], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [16], які ґрунтуються на визнанні комунікативної функції мови як такої, що забезпечує мовну та мовленнєву діяльність особистості, здатність послуговуватися нормами правопису української літературної мови у сфері наукової, професійної, соціальної діяльності, уміння аналізувати власне й чуже висловлювання щодо орфографічної та пунктуаційної грамотності, ціннісне ставлення до мови, зокрема правопису української мови.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Голуб Н. Б. Компетентнісно спрямоване навчання української мови: концептуальний підхід. Теоретична і дидактична філологія:

- Збірник наукових праць. Випуск 12. Переяслав-Хмельницький, 2012. С. 26–22.
2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах. / [М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.]; за ред. М. І. Пентиліук. К. : Ленвіт, 2005. 399 с.
 3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах/ Колектив авторів за редакцією М. І. Пентиліук: М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна, З. П. Бакум, М. М. Барахтян, І. В. Гайдаєнко, А. Г. Галетова, Т. В. Коришун, А. В. Нікітіна, Т. Г. Окуневич, О. М. Решетилова. К.: Ленвіт, 2009. 400 с.
 4. Пентиліук М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови. Дивослово. 2004. № 8. С. 5–7.
 5. Хом'як І. М. Лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі : дис. докт. пед. наук : 13.00.02 / К., 2002.
 6. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. // Український педагогічний журнал. 2015. № 1. С. 47–58.
 7. Ващуленко М. Українська мова і мовлення в початковій школі: метод посіб. 2-ге вид., зі змінами. К. : Освіта, 2011. 268 с.
 8. Савченко О. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. 2010. В. 3. С. 11–15.
 9. Шапошнікова І. М. Тенденції перебудови системи підготовки вчителя початкових класів. Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф., 1–2 квіт. 2004 р. К., 2004. С. 77–80.
 10. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпін'я : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
 11. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. / голов. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
 12. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності. Початкова школа. 2008. № 7. С. 22–23.
 13. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення: 22.06.2018).
 14. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 22.06.2018).
 15. Національна доктрина розвитку освіти : затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347 [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://rada.gov.ua> (дата звернення 29.04.2019).
 16. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> (дата звернення 29.04.2019).
 17. Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : веб-портал органів виконавчої влади України : <https://www.kmu.gov.ua/pras/249613934> (дата звернення 29.04.2019).
 18. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти: затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013 р. № 1176 [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/nmon_%201176_14082013.doc. (дата звернення 29.04.2019)
 19. Концепція Нової української школи : <https://www.kmu.gov.ua/.../Ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 29.04.2019).
 20. Концепція розвитку педагогічної освіти : <https://mon.gov.ua/.../pro-zatverdzhennya-konserciji-rozvit...> (дата звернення 29.04.2019).
 21. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес. Освіта України. 2004. № 60–61. 20 серпня. С. 7–10.
 22. Андрущенко В. Роздуми про вчителя. Вища освіта України. 2011. № 2. С. 6–8.
 23. Кремень В. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання. Вища школа. 2003. № 1. С. 3–11.
 24. Гончаренко С. У. Методика як наука. Хмельницький : Вид-во ХТІК, 2000. 30 с.
 25. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. : у 2 кн. – К. : Либідь, 2003. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.

UDC 37.068

РОЛЬ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

© 2019

Андрienко Оксана Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики

Зубкова Светлана Николаевна, студентка психолого-педагогического факультета
Оренбургский государственный университет, филиал Орский гуманитарно-технологический институт
(462403, Россия, Орск, проспект Мира, 15А, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)

Аннотация. Разнообразные социальные и политические преобразования в стране привели к возникновению такой проблемы, как социальное становление детей и подростков в условиях демократизации общества. Присутствует противоречие между стремлением детей к признанию их роли и значения в обществе и отсутствием каких-либо условий и возможностей в утверждении своей новой социальной позиции. Детские движения являются особым выражением общественно направленной организованной деятельности детей, обладающей огромным социальным и воспитательным потенциалом. Детские общественные организации являются стабильной и структурированной частью детских движений и представляют собой своеобразный социальный институт воспитания. Таким образом, проблема реализации детских общественных организаций в общеобразовательных школах имеет особую актуальность в настоящий момент. В данной статье представлены результаты исследования, целью которого явилось изучение особенностей функционирования детских общественных организаций в общеобразовательных школах г. Орска. Исследование проводилось на основе изучения документации общеобразовательных школ г. Орска. В исследовании охвачена 41 общеобразовательная школа города Орска Оренбургской области. На основании проведенного исследования было выявлено, что в школах детские движения реализуются путем создания различных детских общественных организаций и волонтерских движений.

Ключевые слова: детское движение, детская общественная организация, волонтерское движение, общественное объединение, воспитание.

THE ROLE OF CHILDREN'S PUBLIC ORGANIZATIONS IN THE EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION

© 2019

Andrienko Oksana Aleksandrovna, PhD, associate professor
of the department psychology and pedagogics

Zubkova Svetlana Nikolaevna, student of psycho-pedagogical faculty
Orenburg State University, branch Orsk Humanities and Technology Institute
(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue, 15A, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)

Abstract. Various social and political changes in the country have led to the emergence of such a problem as the social development of children and adolescents in a democratized society. There is a contradiction between the desire of children to recognize their role and importance in society and the lack of any conditions and opportunities to assert their new social position. Children's movements are a special expression of the socially oriented organized activities of children, which have great social and educational potential. Children's social organizations are a stable and structured part of children's movements and represent a kind of social institution of education. Thus, the problem of implementation of children's public organizations in secondary schools is of particular relevance at the moment. This article presents the results of a study aimed at studying the functioning of children's public organizations in secondary schools of the city of Orsk. The study was conducted on the basis of the study of documentation of secondary schools in the city of Orsk. The study covered 41 secondary schools in Orsk, Orenburg region. Based on the study, it was found that children's movements are implemented in schools through the creation of various children's public organizations and volunteer movements.

Keywords: children's movement, children's public organization, volunteer movement, public association, education.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Наиболее важной проблемой становления общества является сложность реализации различного рода взаимоотношений взрослых и детей. Сущность детских общественных организаций, с точки зрения педагогики, рассматривается как «интегрированная совокупность специально созданных средовых условий, обеспечивающих устойчивые социально педагогические взаимоотношения детей и взрослых как равноправных партнеров с различным социальным статусом» [1].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что изучением проблемы детских общественных организаций занимались многие исследователи. Различные аспекты данной проблемы в своих работах затрагивали Л.В. Алиева [2], Т.А. Безенкова [3; 4], А.В. Волохов [5], Р.А. Литвак [6], С.В. Тетерский [7], И.И. Фришман [8], И.С. Кон [9] и др.

Детская общественная организация выступает как формирование детей, объединившихся на основе общих интересов для реализации различных общественно значимых целей, по инициативе и при педагогическом со-

провождении взрослых [10].

«Через общественные объединения реализуют межвозрастное общение, связь с наукой; социализация детей, школы профессиональных и социальных практик; постоянное обучение кадров в сфере воспитания; умножение компетенций классного руководителя как тьютора в сфере воспитания и др.» [11, с.172].

На данный момент многие ученые отмечают, что у молодых людей возрастает желание стать частью какого-либо молодежного движения, вносить свой вклад в общее дело и, придерживаясь главного принципа волонтерского движения, – приносить пользу обществу. Благодаря этому, подчеркивается высокая гражданская позиция представителей молодежных и детских объединений [12, с.313].

Исследованием проблем взаимодействия института образования с различными социальными институтами и сферами общественной деятельности занимается социология образования.

Главное место среди субъектов социального контроля занимают волонтерские движения и общественные организации [13].

«Исходя из этого, образование является сферой, которой на данный момент уделяется наибольшее внимание государственных органов и общественных организаций. Качество образования обеспечивается постоян-

ным контролем, включающим в себя государственные и общественные контрольные механизмы» [14, с.217].

Детские и молодежные общественные организации играют важную роль в воспитании молодого поколения. Детский коллектив оказывает воспитательное влияние на личность в условиях, когда он превращается в носителя воспитательных функций. Исследователи выделяют, во-первых, организационную функцию (коллектив детей – субъект управления своей общественно полезной деятельностью);

во-вторых, идейно-воспитательную функцию (детский коллектив – это носитель и пропагандист определенных идейно-нравственных убеждений);

в-третьих, стимулирующую функцию (коллектив способствует формированию нравственно ценных стимулов всех общественно-полезных дел, регулирует поведение своих членов, их взаимоотношений) [15].

Министерство образования Российской Федерации разработало методические рекомендации для руководителей общеобразовательных учреждений о необходимости взаимодействия с детскими общественными организациями. Рекомендации включают в себя создание совместных программ и формирование положительного общественного мнения о детских и молодежных организациях.

Детские общественные организации играют важную роль в жизни общества и при этом выполняют ряд социально-значимых функций:

- а) функция организационного сплочения;
- б) функция идейно-ценностного объединения;
- в) просветительская функция;
- г) функция каналов общественной коммуникации и др. [16].

Практика показывает, что «стимулирование волонтерской активности может быть эффективным только в случае, если молодежное добровольчество будет развиваться как система знаний и навыков в масштабах страны» [17, с.75].

Е.Н. Потехина указывает, что «общественное объединение становится объединяющим структурным компонентом, так как рождает, развивает и поддерживает инициативы детей во всех направлениях, тогда как традиционно в образовании обращается внимание лишь на событийное добровольчество, то есть на решение задач, поставленных сверху» [11].

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью нашего исследования явилось исследование особенностей функционирования детских общественных организаций в общеобразовательных школах города Орска Оренбургской области.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Работа проводилась на основе изучения документации общеобразовательных школ города Орска Оренбургской области.

В представленном исследовании приняла участие 41 школа города Орска.

В результате проведенного исследования, направленного на изучение особенностей функционирования детских общественных организаций в общеобразовательных школах города Орска, были получены следующие результаты.

В 34,15% общеобразовательных школ города Орска функционируют различные детские общественные организации и волонтерские движения:

1. В 21,95% реализуются детские общественные организации, такие как:
 - «Юные Макаренцы»;
 - «Юнармия»;
 - «Мир»;
 - «Орлята»;
 - «Страна пятишкольников»;
 - «ЮнгОр»;
 - «Российское движение школьников» (РДШ);

– «Содружество»;

– «Туристята»;

– «Пионерская дружина имени О.Кошевого».

В данных образовательных учреждениях детские общественные организации используются как средство воспитания молодого поколения, школа и общественные организации действуют как единое целое, имея схожие цели.

Участники таких организаций имеют активную жизненную позицию и множество социальных связей. Ежегодно проводятся обсуждения проведенной работы, подведение итогов деятельности и постановка целей на следующий год.

Данные детские общественные организации направлены на различные сферы жизни обучающихся, такие как патриотическое, экологическое, культурное воспитание. Участники этих организаций участвуют в школьных, межшкольных, областных и региональных мероприятиях и соревнованиях, что благотворно влияет на становление их личности и формирование самооценки.

2. В 12,2% реализуются волонтерские движения, такие как:

– отряд «Добрые сердца»;

– «Орден Феникса»;

– «Парус надежды»;

– «Люди доброй воли».

Участие в волонтерских движениях дает возможность молодому поколению реализовать себя в добровольческой деятельности, направленной на помощь окружающим, на решение экологических и других проблем. Таким образом, эти движения дают школьнику возможность почувствовать себя частью чего-то большего, имеющего значимость не только на уровне образовательного учреждения.

Помощь окружающим раскрывает в детях такие качества, как доброта, забота, отзывчивость и многие другие. Наличие таких организаций в общеобразовательных учреждениях показывает детям, что общественно значимая деятельность занимает главное место в процессе воспитания личности.

3. 65,85% общеобразовательных школ города Орска не имеют никаких детских общественных организаций и волонтерских движений.

При этом все школы проводят различные общественные мероприятия, соревнования и благотворительные акции, которые тоже помогают детям, не принимающим участие ни в одной из организаций, проявить себя в общественной деятельности.

Также в городе действует множество учреждений дополнительного образования. Таким образом, дети, не задействованные в общественной деятельности посредством общеобразовательной школы, имеют множество возможностей реализовать себя, занимаясь в подобных кружках, направленных как на культурное, так и на физическое развитие личности.

На территории города Орска действует более 80 творческих коллективов, так же в городе имеется 5 детских школ искусств и 1 художественная школа, около 17 спортивных секций.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.

Проанализировав полученные данные можно сделать следующий вывод. В общеобразовательных школах города Орска мало функционируют различные детские общественные организации, но при этом они активно развиваются. Важное место среди них занимают волонтерские движения, приобщающие детей с раннего возраста к активному взаимодействию и деятельности на благо общества.

Учитывая, что в школах детские общественные организации развиты мало, по городу действует множество кружков направленных на развитие различных сфер личности, помогающие детям реализовать себя в общественно значимой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Костылева В.Б. К вопросу о роли детских общественных объединений в социализации личности подростка // Социализация и ресоциализация подростков и молодежи: междисциплинарный аспект. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 8 декабря 2011г. Перм. Гос. Пед. ун-т. Пермь, 2011. 375 с.
2. Алиева Л.В. Детские общественные объединения в воспитательном пространстве социума // Педагогика. 2000. №7. С. 48-52.
3. Безенкова Т.А., Андрусак Н.Ю., Олейник Е.В. Исследование досуговых предпочтений подростков как показателя оценки качества социально-культурной деятельности (на примере г. Магнитогорска) // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 12. С. 79-83.
4. Orekhovskaya N.A., Galushkin A.A., Maleko E.V., Bezenkova T.A., Plugina N.A. Globalization and youth: philosophical analysis of challenges and ways to overcome them // XLinguae. 2018. Т. 11. № 2. С. 256-264.
5. Волохов А.В. Социализация ребенка в детских общественных организациях (вопросы теории и методики). Ярославль, 1999. 156 с.
6. Литвак Р.А. Педагогические основы деятельности детских общественных объединений в современных условиях. Челябинск, 1996. 210с.
7. Тетерский С. В., Педагогический потенциал детско-молодежных общественных объединений // Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. Дата обновления: 17 октября 2007. URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192625964&archive=1196815384&start_from=&ucat=& (дата обращения: 23.04.2019).
8. Фришман И.И. Методика работы педагога дополнительного образования. М.: Академия, 2004. 160с.
9. Кон И.С. Ребенок и общество. М., Академия, 2003. 336 с.
10. Волохов А.В. Детские организации и объединения в третьем тысячелетии // Воспитание как социокультурный феномен. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 24 апреля 2003 г. М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2003. Часть II. С. 23
11. Потехина Е.Н. Деятельность общественного объединения на базе общеобразовательной организации как ключевое педагогическое условие формирования гражданской ответственности подростков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4(21) 171-174с.
12. Голобоков А.С., Савченко Е.С., Хилько А.С. Проблемы и перспективы развития молодежного волонтерского движения в Приморском крае // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23), с.313-316.
13. Филимонов А. Общественный контроль: перспективы законодательного закрепления. URL: <http://www.garant.ru/article/544004/#ixzz3DdytCOBb> (дата обращения: 22.04.2019).
14. Епхиева М.А., Салказанова М.Э. О некоторых особенностях независимого общественного контроля в образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17), с. 216-218.
15. Андриенко О.А. К проблеме взаимосвязи воспитания личности и развития коллектива // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т.8. № 2(27).
16. Михайлов М.И. Из истории социальных движений и общественной мысли. М.: Наука, 1981.
17. Быстрова Н.А., Цылакова С.А., Чумакова Л.А. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. №1 (22) с.73-76.

Hüseynov Tofiq Vaqif oqlu, general-mayor
Quliyev Bəbir Şarqiyev, polkovnik, fəlsəfə üzrə elmlər doktoru, professor
Bakı Dövlət Universiteti

(1148, Z.Xəlilov, 23, e-mail: b.quliyew@gmail.com)

Xülasə. Məqalə bəşər tarixinin ayrılmaz hissəsi olan müharibələrin nəzəri aspektlərindən bəhs edir. Burada müharibənin mənşəyi, inkişaf dinamikası və qloballaşmanın təsiri altında transformasiya məruz qalması haqqında elmi – nəzəri biliklərə geniş yer verilir. Müəllif sosial fenomen olan müharibənin müxtəlif nəzəri yanaşmalar kontekstində təhlilinə xüsusi əhəmiyyət verir. Beynəlxalq münasibətlərin tədqiqatı nəzəri yanaşmaların geniş çeşidinə malikdir. Bəziləri öz daxili imkanlarından irəli gələrək yaranır; başqaları tamamilə və ya qismən digər elm sahələrinə qovuşur və onların zəminində qurulur, məsələn, iqtisadiyyat və ya sosiologiya kimi sahələrdən. Əslində isə çox az bir dərəcədə ictimai-elmi nəzəriyyələr xalqlar arasında münasibətlərin öyrənilməsinə təbiiq edilmişdir. Beynəlxalq münasibətlərin bir çox nəzəriyyələri daxilən və zahirən şübhə altına alınır. Yalnız bəzi alimlər bu nəzəriyyələrin fundamentallığına inanırlar. Bu müxtəlifliyə baxmayaraq, əsasən dəyişənlərlə fərqlənən düşüncənin bir neçə əsas istiqaməti seçmək olar, məsələn, hərbi güc, maddi maraqlar və ya ideoloji konsepsiyalar. İnstitusionalistlər beynəlxalq sistem haqqında realizmin fərziyyələrindən bir çoxunu qəbul edir, burada anarxiya var, dövlətlər özündə əmindir, rəşional iştirakçılar sağ qalmağa çalışırlar, öz maddi şəraitini yaxşılaşdıraraq, ölkələr arasında münasibətlərdə qeyri-müəyyənlik hökm sürür. Bununla belə, institusionalizm tamamilə başqa nəticəyə gəlmək üçün mikroiqtisadi və oyunların nəzəriyyəsinə güvənir. Nəticə olaraq hesab edilir ki, millətlər arasında əməkdaşlıq mümkündür. Əsas ideya ondan ibarətdir ki, əməkdaşlıq rəşional, qəti strategiya üzərində qurulmalıdır. Liberalizm realizm və ya institusionalizmdən fərqli olaraq daha mürəkkəb və daha az yekdil olan nəzəriyyəni irəli sürür. Nəzəriyyənin əsas ideyası ondan ibarətdir ki, ayrı-ayrı dövlətlərin milli xüsusiyyətləri onların beynəlxalq münasibətləri üçün əhəmiyyətlidir. Konstruktivizm nəzəriyyə yox, daha çox ontologiyadır: dünya, insan motivasiyası və idarəçilik haqqında fərziyyələrin yığıdır. Onun analoqu realizm, institusionalizm və ya liberalizm deyil, çox ehtimal ki, rəşionalizmdir. Konstruktivistlər, beynəlxalq münasibətlərin bir çox nəzəriyyələri əsasını təşkil edən rəşionalizm yanaşmalarına bir çox şeyləri irad tutaraq onlara meydan oxuyur, konstruktivist alternativlər yaradırlar.

Açar sözlər: silahlı münaqişə, «ədalətli müharibə», cihad, militarizm, «cəngavər müharibələri»

THE PHENOMENON OF WAR IN THE CONTEXT OF SCIENTIFIC AND THEORETICAL APPROACHES

© 2019

Huseynov Tofiq Vagif, Major General
Guliyev Babir Shargiyevich, Colonel, Doctor of Philosophy, Professor
Baku State University

(1148, Z. Khalilov, 23, e-mail: b.quliyew@gmail.com)

Abstract. The article discusses the theoretical aspects of wars, which are an integral part of human history. Here is a wide range of scientific and theoretical knowledge about the origin of war, the dynamics of development and transformation under the influence of globalization. The authors pay special attention to analyzing the phenomenon of social phenomena in the context of various theoretical approaches to war. The study of international relations has a wide range of theoretical approaches. Institutionalists accept many of the realities of realism in the international system, where anarchy exists, rationalists try to survive and improve their financial situation, and uncertainty reigns in relations between countries. However, institutionalism relies heavily on microeconomics and game theory to arrive at a completely different conclusion. As a result, cooperation between nations is possible. The basic idea is that cooperation should be based on a rational, consistent strategy. Liberalism, unlike realism or institutionalism, offers a more complex and less unanimous theory. The basic idea of the theory is that the national characteristics of individual states are important for their international relations. Constructivism is not a theory, but ontology: a set of assumptions about the world, human motivation and control. His analogy is not rationalism, but realism, institutionalism or liberalism. Constructivists challenge the rationalistic approaches that form the basis of many theories of international relations and challenge constructive alternatives.

Keywords: armed conflict, “just war”, jihad, militarism, “knight wars”.

ФЕНОМЕН ВОЙНЫ В КОНТЕКСТЕ НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

© 2019

Гусейнов Тофик Вагиф, генерал-майор
Гулиев Бабир Шаргиевич, полковник, доктор философских наук, профессор
Бакинский государственный университет

(1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23 e-mail: b.quliyew@gmail.com)

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты войн, которые являются неотъемлемой частью истории человечества. Здесь представлен широкий спектр научных и теоретических знаний о происхождении войны, динамике развития и трансформации под влиянием глобализации. Авторы уделяет особое внимание анализу феномена социального явления в контексте различных теоретических подходов к войне. Исследование международных отношений имеет широкий круг теоретических подходов. Институционалисты принимают многие из реалий реализма в международной системе, где существует анархия, рационалисты пытаются выжить и улучшить свое финансовое положение, и в отношениях между странами царит неопределенность. Однако институционализм в значительной степени опирается на микроэкономику и теорию игр, чтобы прийти к совершенно иному выводу. В результате возможно сотрудничество между народами. Основная идея заключается в том, что сотрудничество должно основываться на национальной, последовательной стратегии. Либерализм, в отличие от реализма или институционализма, предлагает более сложную и менее единодушную теорию. Основная идея теории заключается в том, что национальные особенности отдельных государств важны для их международных отношений. Конструктивизм – это не теория, а онтология: совокупность предположений о мире, человеческой мотивации и управлении. Его аналогия не рационализм, а реализм, институционализм или либерализм. Конструктивисты бросают вызов рационалистическим подходам, которые составляют основу многих теорий международных отношений, и бросают вызов конструктивным альтернативам.

Ключевые слова: вооруженный конфликт, «справедливая война», джихад, милитаризм, «рыцарские войны».

Giriş. Mühəribə bəşəriyyətin tərəqqisi yolunda maneə yaradan amil kimi insanların və xalqların həyatında daim mövcud olmuş və insanların biri-birini kütləvi surətdə qətlə yetirməsinə, maddi və təbii sərvətlərin məhv edilməsinə, insanın əxlaq və mənəviyyətinin tənəzzülünə gətirib çıxarmışdır. Bir gün də olsun mühəribəsiz yaşamamış bəşəriyyət təkcə XX əsrdə silahlı münaqişələr və mühəribələr zamanı 140-150 milyon nəfər itirmişdir. İnsanlar neçə minillikdir ki, «mühəribə» fenomenini üzərində baş sındırırlar, təhlükəli bir sosial hadisə olaraq ondan qaçmaq, yayınmaq, müdafiə olunmaq ya da ona qalib gəlmək haqqında düşünürlər. Mühəribələrin mahiyyəti, bəşər tarixində rolu və əhəmiyyəti haqqında bir-birinə zidd olan fikirlər mövcuddur və bunlar təsadüfi xarakter daşıyır.

Məqalənin məzmunu. Antik dövrün görkəmli mütəfəkkiri Aristotel «mühəribənin siyasət sənətinin bir hissəsi olduğunu» qeyd etmişdi [1].

Platon mühəribəni bəşəriyyətin daimi və təbii halı hesab etmiş, ona «qul ələ keçirmə sənəti» kimi baxmışdır. Heraklitə görə, «mühəribə hər şeyin atası, hamının ağasıdır, bəzilərini o, allahlar səviyyəsinə qaldırır, bəzilərini isə sadəcə insan edir, bəzilərini o, qula, bəzilərini isə azad insana çevirir» – demişdir. Eyni zamanda həm Platon, həm də Aristotel mühəribələri və mühəribəyə hazırlığı cəmiyyətdə çox böyük dağıdıcı təsir bağışlayan, mövcud ictimai münasibətləri gərginləşdirən hadisə sayırdılar [2].

Homer «İliada» əsərində ədalətli və düzgün şərtlərlə aparılan mühəribələr haqqında yazırdı. Məhz stoiklər humanizm konsepsiyasının və fəlsəfi - ictimai fikirdə yeni eranın baniləri olmuşlar. Zenon insana məhəbbət dairəsinə bütün bəşəriyyəti aid etmiş, «özgə, düşmən» anlayışlarının olmadığını vurğulamışdır [3].

Öz qüdrəti ilə mühəribələrə borclu olan Roma imperiyası 700 illik mühəribə tarixini bir neçə yüz il davam edən «Roma sülhü» – Pax Romana ilə əvəz etdi. Bu sülh özü filosof-stoiklərin doktrinasının bütün dünyaya yayılan vüsətinin nümayişi idi. Özünə çoxsaylı tərəfdarlar qazanan humanizm doktrinası Seneka və Siseron da daxil olmaqla öz qızıl əsrini yaşayırdı. «Mühəribə bütün qanunları ləğv edir» deyərək, stoiklər «insanın həyatı müqəddəsdir» şüarını «insan insanın canavarıdır» şüarına qarşı irəli sürdülər. Bununla belə müdrik filosofların baxışları acı gerçəkliliklə həmişə üst-üstə düşürdü. Tərəqqi çox kiçik addımlarla irəliləyirdi. Yalnız ədalətli səbəbə görə (justa causa) aparılan müdafiə məqsədli yaxud, ədaləti bərpa etmək üçün aparılan mühəribə ideyası hər halda romalı filosoflara məxsus idi [4, c.4, s.166].

E.ə. I minillikdə Asiyada çiçəklənən yeni sivilizasiyalarda bütövlükdə insan, humanizm, cəmiyyətə dair maraqlı müqəyələr yaranmağa başlayır. Çin mütəfəkkiri Lao-Tszı yazır ki, insanın birinci dəyəri başqalarına xidmət etməkdir. Konfutsi isə, həmrəylik və biliklərə əsaslanan həqiqi altruizm haqqında fikirlər yürüdü. Ulu Zərdüştdüzümlülük və anlamaq prinsipini öyrənməyə çağırarkən, hökmdar Kir yaralı düşmən əsgərlərini, öz əsgərləri kimi müalicə edirdi [5, s.41].

Hələ e.ə IV əsrdə hind mütəfəkkiri Çanakiya öz «Arthaştra və ya siyasət elmi» adlı əsərində - «Mühəribə özlüyündə məqsəd deyil, o, siyasətə xidmət edir» – fikrini söyləmişdi [6, s.600].

Orta əsrlərdə mühəribə və münaqişələrin nizamlanmasının mümkünlüyü məsələlərinə təsir edən ən böyük faktorlar – xristianlıq, islam və cəngavərlik olmuşdur. Müqəddəs Avqustinin «ədalətli mühəribə» doktrinası xristianların mühəribələri başlamaq ənənəsinə rəvac verdi. «Hökmdarın başladığı mühəribə ədalətlidir, o, ilahinin düşməninə qarşı aparılır» [7, s.92].

Mühəribələrin aparılma qaydalarından danışarkən, orta əsr cəngavər mühəribələrini qeyd etməmək olmaz. Cəngavərlik qaydaları: mühəribənin elan olunması, ağ bayrağın toxunulmazlığı, bəzi silahlardan istifadənin qadağan olunması və s. artıq mühəribədə də müəyyən qanun və qaydaların mövcudluğunun dərk olunmasına misal idi [8, s.78].

Xristianlıq və islamda mühəribə məsələlərinə münasibət əksər tədqiqatçıların tutarlı dəlillərindən qaynaqlanır. Professor Messinqton yazır: «Barbarlara və qullara insan ləyaqətini qaytarmaq məsələsində islam xristianlığı xeyli arxada qoymuşdur. Müsəlmanlar ədalətli mühəribəni «cihad» adlandırırdılar. Bu söz bütün dillərə səhv olaraq «müqəddəs mühəribə» kimi tərcümə olunur. Əslində «Cihad» – «ümumi səy» deməkdir. Məğlub edilənlərə sığınacaq verilməsi və qonaqpərvərlik göstərilməsi kimi xarakterizə edilirdi. 1280-ci ildə yazılmış müsəlman hüququna dair sənəd əsil mühəribə qanunları toplusunu xatırladır». Yaxud başqa bir mənbədə deyilir: «Kilsə tərəfindən bütün günahları bağışlanan xristianlar Şərqlə Qərb arasında nifaq salan əsas qüvvə olmuşlar. Xaç yürüşü iştirakçıları 1099-cu ildə Qüds şəhərini ələ keçirəndə 10000 müsəlmanın başını kəsmişlər. Lakin 1187-ci ildə Səlahəddin Qüdsə daxil olanda onun əsgərləri bir nəfər əhalini belə incitməmişdi. Səlahəddin vəziyyətə nəzarət etmək və xristianları müdafiə etmək üçün xüsusi patrullar qoymuşdu. Sonra o, varlı əsirləri girovla, kasıbları isə heç bir əvəz almadan azad etmiş, öz ordusunun həkimlərinə rəqib ordu əsgərlərini müalicə etməyi əmr etmişdi. Səlahəddin öz şəxsi həkimini Şirüəkli Riçardı müalicə etmək üçün göndərmişdi. Sonralar Riçard öz «təşəkkürünü» 2700 nəfər insanın soyuqqanlı qətli ilə bildirir» [9, s.63].

Ümumiyyətlə, orta əsr mühəribələri mahiyyəti nöqtəyindən, tarixin fanatik və qanlı dövrü kimi yadda qalmışdır.

XIV əsrin sonunda, odlu silahın kəşfi ilə hərbi tarixi köklü dönüş dövrünü yaşamağa başladı, belə ki, «nəhənglə cırdanın imkanları» bərabərleşdi. Bu dövrdə filosof və sxolastlar mühəribə qanunlarına əhəmiyyətli təsir göstərə bildirdilər. İspaniyalı F.Vittoria Müqəddəs Avqustinin və Foma Akvinskinin konsepsiyalarını təhlil edərək, onları vahid doktrinada birləşdirdi. Onun fikrincə, mühəribə yalnız o halda «ədalətli» sayıla bilər ki, hər iki tərəf onun ədalətliyini qəbul etsin.

Holland mütəfəkkiri H.Qrotsinin (1583-1645) beynəlxalq siyasi problemlərin araşdırılmasında xüsusi rolu olub. Onun «Mühəribə və sülh hüququ haqqında» əsəri bu günə qədər öz əhəmiyyətini itirməyib. Bu əsərdə xüsusi olaraq qeyd olunur ki, beynəlxalq münasibətlər dövlətlərin öz vəzifələrini yerinə yetirməsinə arxalanmalı və güc təbiiq olunma ilə bağlı ihdəliklərə əməl etməyə xüsusi yer verməlidir. H.Qrotsi bildirir ki, mühəribənin mümkünlüyü beynəlxalq həyatın qaydaları ilə müəyyənleşməlidir və istənilən bir dövlətin sərbəst qərarı ilə başlanıla bilməz.

Birincisi, dövlətlər siyasi vəziyyətə dəyişmək üçün güc təbiiq etməməlidir. H. Qrotsi hesab edirdi ki, bu vəziyyətdə zora əl atmaq cinayətdir. Misal qismində Makedoniyalı İsgəndərin farslara yürüşü göstərilir. İkincisi, hərbi əməliyyata başlamaq əsaslandırılmalıdır. Həmçinin hər hansı bir hüquq pozuntusu güc və zor təbiiq etmək üçün səbəb və ya bəraət ola bilməz. Üçüncüsü, hətta hər hansı bir dövlət tərəfindən beynəlxalq həyat qaydalarının ciddi pozuntusu belə mühəribəyə səbəb ola bilməz. İlk növbədə vasitəçilərin köməyi, danışıqlar yolu ilə münaqişəni nizamlaşdırmağa çalışmaq lazımdır. H.Qrotsi ədalətli və ədalətsiz mühəribələr probleminə böyük diqqət verirdi.

İntibah dövrünün görkəmli siyasətçisi olan Nikkolo Makiavellini özünün «Hökmdar» əsərində göstərdi ki, «insanların zəbt etmək istəkləri təbii və qanunidir. Dövlətin möhkəmlənməsi və siyasətin əsas məqsədlərinə nail olmaq üçün «hər şeyə icazə var, hər vasitə yaxşıdır, mühəribə isə ən mühüm vasitələrdən biri olduğu üçün o, həm zəruridir, həm də olunmazdır».

Nəhayət, dünyanın elmi dərkə və elmi mənzərəsi dəyişməyə başlayır. İnsan həm kainatı, həm də özünü idarə edən qanunları kəşf edir. Elə bu dövrdən də cəmiyyət öz problemləri ilə ciddi məşğul olmağa və taleyin zərbələrini dəf etməyə çalışır.

XVII əsr maarifçiliyi kontekstində mühəribə məsələlərinə yeni münasibət başlanğıcı qoyuldu. Yenə də bu prosesin təməlinə filosof-mütəfəkkirlər dayandırdılar. Onlar insan

əzabını labüd olan bir hadisə kimi qəbul etmək fikrini inkar edərək, bütün insanların bərabərliyi və dövlətlərin insan qarşısında məsuliyyəti məsələsini aktuallaşdırdılar. İlk olaraq daha çox insanın rifahını təmin edəcək dövlət siyasətinin yürüdülməsi fikri irəli sürüldü.

XVIII əsr Avropa filosofları müharibələrin humanizm qaydalarına əməl edilərək aparılmasını birmənalı şəkildə təbliğ etməyə başladılar. Bunun nəticəsi öz bəhrəsini verdi. Məhz XVIII əsr «humanist» müharibə nümunəsini bəşəriyyətə bəyan etdi. Belə ki, bu dövr üçün müharibə və münaqişələrin dini motivlərə əsaslanması ideyası kifayət qədər zəiflədi. Kral və monarxların müharibələrində muzdlu əsgərlər iştirak etməyə başladılar.

Bütün əhalinin elliklə müharibələrə sövq edilməsi siyasəti dəyişdi. İtalyan dilində «soldi» – «pul» sözündən yaranan «soldat» (əsgər) sözü də məhz bu əsrin hadisəsidir [10, s.67-77].

Muzdlu əsgərləri nə uğrunda vuruşduqları maraqlandırmırdı, müqavilə müddəti bitdikdən sonra onlar asanlıqla bir ordunun tabeliyindən digərinə keçə bildirilirdi. Bu baxımdan XVIII əsr müharibələrinin «kralların idmanını» xatırlatmasına dair fikirlər mövcuddur.

Fransa mütəfəkkiri J.J.Russo 1762-ci ildə «İctimai müqavilə haqqında» əsərində yazırdı: «Müharibə - insanlar arasında münasibət olmayıb, dövlətlər arasında münasibətdir və insanlar bir varlıq kimi təsadüfən düşmən olurlar. Hətta vətəndaşlar kimi deyil, yalnız əsgərlər kimi, öz ölkələrinin sakinləri kimi deyil, müdafiəçiləri kimi düşmən kəsilirlər. Əgər müharibənin məqsədi – düşmən dövlətin məhv edilməsi, onda digər tərəf də bu dövlətin müdafiəçilərini məhv etmək ixtiyarına malikdir. Nə qədər ki, qarşı tərəf əlində silah tutur, bu vəziyyət davam edir. Elə ki, silah atılır və təslim olurlar, onlara düşmən kimi baxmağa son qoyulur».

Gördüyümüz kimi, indiki zamanda da məqbul sayılan müharibə və humanizmə dair baxışları ilk dəfə irəli sürmək şərəfi yenə də mütəfəkkir-filosofa məxsus olmuşdur. Öz cəsarətli mövqeyi ilə J.J.Russo T.Hobbsın «müharibə bəşəriyyət üçün təbii hadisədir, dövlət maraqlarına cavab verir və fərdlər onun yalnız obyektleridir» – fikrinin haqsız olduğunu isbat edərək, ədalətli müharibələrə dair sofist nəzəriyyələri kəskin tənqid etdi.

J.J.Russonun hüquq elminə və siyasətə əhəmiyyətli təsir göstərən əsas tezi belə idi: «Vətəndaşlar öz müdafiələrinin təmin olunması məqsədi ilə hüquqlarının bir hissəsini dövlətə verirlər». Doğrudan da bu ideya, bütün dünya ictimai və fəlsəfi fikrində çox orijinal olmaqla bərabər, saysız-hesabsız insanların dəstəyini qazandı.

Jan Jak Russo milli bərabərsizliyin müharibələrə səbəb olduğu ideyasını irəli sürürdü. Utopik sosialistlər S. Simon, Ş. Furye və R. Quen isə xüsusi mülkiyyətin dövlətləri və şəxsiyyətləri müharibəyə təhrik etdiyini bildirirdilər.

Müharibə və cəmiyyət probleminə dair nəzəri baxışlar sırasında ingilis mütəfəkkiri Tomas Hobbs xüsusi qeyd etmək lazımdır. T.Hobbs özünün «Leviatan» adlı əsərində, insanın təbiət etibarilə eqoist xilqət olmasından çıxış edərək bildirmişdir ki, təbiətləri etibarilə insanlar qabiliyyətlərinə görə bərabər deyillər. Buna görə də onların rəqabəti, qarşılıqlı inamsızlıq, maddi üstünlükləri əldə etməyə can atmaqları «hamının hamıya qarşı və hər kəsin hər kəsə qarşı müharibəsinə» aparır. Bu insanların münasibətlərinin təbii vəziyyətini əks etdirir. Bu müharibədə tələf olmamaq üçün insanları ictimai müqavilə imzalayırlar və nəticədə dövlət yaranır. Bu, insanların öz hüquq və azadlıqlarının könüllü surətdə dövlətə verməsi yolu ilə baş verir və bu zaman ictimai intizamın qorunmasına təminat verilir. Dövlətlərarası münasibətlərin yeganə tənzimləyicisi gücdür, bu münasibətlərin iştirakçıları isə əlində qılınca qadiator vəziyyətində bir-birlərinə qarşı dayananlardır. Hobbsa görə dövlətlər – «bir-birlərindən əsgər və silahın köməyi ilə qorunan hərbi düşürgələrdir».

Yeni dövr hərbi nəzəriyyəçiləri, o cümlədən alman K.V.Klauzevits (1770-1831) müharibəni təmin hissəsi adlandırır, təmin isə siyasət olduğunu bildirir, «Müharibə siyasətin başqa vasitələri davamıdır, siyasət əlamətidir»

deyirdi.

Hərb və sülh problemlərinə dair orijinal ideyaları alman fəlsəfəsinin nümayəndələri İ.Kant və G.Hegel söyləmişlər.

G.Hegelin fikrinə görə, müharibələr - beynəlxalq münasibətlərin hüquqi tənzimlənməsinin əsas vasitəsidir. Alman filosofu hesab edirdi ki, «hüquq yalnız gücə söykənsə, özünü qoruya bilər». Hegel beynəlxalq münasibətlərdə əxlaq tələblərini hesaba almağı mümkün hesab edirdi. «Dövlət mənafeyinə tamamilə başqa haqqı, bəraəti var, nəinki, ayrı-ayrı şəxslərin mənafeyi. Dövlətin fəaliyyəti «mənafeyyət öyüd-nəsihətlərinə» söykənməməlidir. Hegel beynəlxalq əməkdaşlıq ideyasını dəstəkləmədi, həm də beynəlxalq parlamentin yaradılmasını inkar edirdi. Hegelin bu fikirləri bu gün də siyasi realist məktəbin davamçılarının əsərlərində öz ifadəsini tapır.

Digər alman mütəfəkkiri İ.Kant «Əbədi sülhə doğru traktatında deyirdi ki, bəşəriyyət əqli və borcu rəhbər tutaraq ardıcıl islahatlar yolu ilə sülhə gələcəkdir.

İ.Kantın öz ruhuna görə tərəqqipərvər olan konsepsiyası eyni vaxtda problemli həllinə abstrakt yanaşmanı nümayiş etdirirdi. Elə məhz buna görə də Hegel onu tənqid edərək hesab edirdi ki, əbədi sülh nəinki mümkün deyil, o heç lazım da deyil, çünki o xalqları zəiflədir və onların ardıcıl inkişafını ləngidir.

Alman filosofu və tarixçisi Sebastyan Frank yazırdı ki, «müharibə qeyri-təbii və qeyri-əqlidir, o yalnız öz əksi olan sülh tərəfindən aradan qaldırıla və ləğv edilə bilər». S.Frank müdafiə müharibələrinin ələhinə deyildi, amma hesab edirdi ki, əgər hansısa hökmdar müharibəni birinci başlayırsa və onu başqalarının ərazilərini zəbt etmək və talan etmək üçün aparırsa bu zaman onun vətəndaşları ona tabe olmamalı, müharibədə iştirak etməkdən imtina etməlidirlər [11, s.100].

Böyük fəth Napoleon müharibə və humanizm məsələlərini qəbul etməyərək – «Labüd müharibələr həmişə ədalətli müharibələrdir» - deyirdi. Bütün bunlar XIX əsrdə humanizm prinsiplərinin demək olar ki, tam unudulduğundan xəbər verirdi.

Hadisələrin sonrakı inkişafı da deyilənləri sübut edir. Milli dövlətlərin formalaşması, vətənpərvərlik və şovinizm əhval-ruhiyyəsinin geniş yayılması məşur ideologiyaların formalaşmasına rəvac verdi. Milli şovinizm ideologiyalarının sövq etdiyi və milyonlarla insanı fəlakətlərə düşürən «kor» liderlərin başçılığı ilə aparılan müharibələr cəmiyyətin ayrılmaz xüsusiyyətinə çevrildi.

Dünyanı nüvə müharibəsi təhlükəsinin gözlədiyi XX əsrin 60-cı illərində sülh haqqında hətta geniş yayılmış lətifə gündəmə daxil oldu: «Üçüncü dünya müharibəsi olmayacaq, ancaq sülh uğrunda elə mübarizə aparılacaq ki, dünyada daş-daş üstündə qalmayacaq».

Bəşəriyyətin informasiya cəmiyyəti mərhələsinə qədəm qoyması ilə sürətlənən qloballaşma prosesi dünyanın iqtisadi və informasiya baxımından struktur və funksional vahid olmasını hər kəsə isbat etdi. Millətçi-şovinist ideologiyalar insanların düşmən cəbhələrə bölünmə, mənafe, hüquqi, siyasi, iqtisadi, ekoloji, demografik qayda və normaların tətbiqi dairəsini son dərəcə məhdudlaşdırır.

Bəzi futuroloqların qloballaşma gedişində insanların birliyinin tədricən milli, sinfi, dövlət, hətta ərazi mənsubluğuna əsaslanaraq qurulması ənənəsinin itirilməsi və sosial birliklərin ikinci dərəcəli maraq, meyl, dünyagörüşü və s. əlamətlərə əsasən qurulmasına dair proqnozlarını və «milli-dövlət» təşkilatlarını «şəbəkə» tipli təşkilatların əvəz edəcəyi fikrini ciddi qəbul etmək doğru olmazdı. Lakin fəlsəfə tarixi ilə tanış olan hər kəsə məlumdur ki, müharibə və militarizm xəttini əsas siyasi xətt kimi yeridən dövlətlər tarixdə özlərini sabit inkişaf yolundan məhrum etmiş, ölkə və millətlərini qorxulu qeyri-müəyyənlik faktı qarşısında qoymuşlar. İkinci dünya müharibəsindən sonra Almaniya və Yaponiya dövlətləri militarizm deyil, dinc inkişaf yolunu tutduqları üçün bu gün həmin ölkələrdə tərəqqi və irəliləyiş müşahidə olunur.

Klassik mütəfəkkirlərdən Herbert Spenser belə hesab edirdi ki, militarizm bir fenomen kimi get-gedə cəmiyyət

həyatından yox olacaqdır. Təəssüflər olsun ki, bu ümidlər boşa çıxmışdır.

Realistlər (bəzən onları erkən “klassik realistlərdən” fərqli olaraq “struktur realistlər” və ya “neorealistlər” adlandırılanlar) hesab edirlər ki, beynəlxalq sistem anarxiya mərkəzi hakimiyyətin yoxluğu ilə təyin edilir. Dövlət suverendir və, beləliklə, bir-birindən müstəqildir; onların arasında münasibətləri qaydaya salmaq üçün heç bir daxili struktur və ya cəmiyyət yaranma və ya hətta mövcud ola bilməz. Onlar bir-biri ilə yalnız zorakı məcburiyyətlə və ya şəxsi razılıqla bağlıdırlar. Belə anarxizm sistemində hakimiyyət marağın əsas, tək dəyişən ölçüsüdür. Çünki dövlət yalnız hakimiyyətinin köməyi ilə özünü qoruya və sağ qalmaya ümid edə bilər. Realizm hakimiyyəti müxtəlif formalarda nəzərdə tutma bilər – məsələn, hərbi, iqtisadi və diplomatik münasibətlərində. Məcburiyyətin maddi imkanları beynəlxalq siyasətini müəyyən edən amildir.

Dünyanın etnoqrafiya sahəsində aparıcı alimlərinin fikrincə, etnik özünüdərkətmə şüurunun inkişaf dialektikası müasir dövrdə etnik rəngarəngliyin genişlənməsi ilə sıx əlaqədardır. Etnik hadisələrin formalaşmasının fəvqündə əsasən mənəvi mədəniyyət amili durduğu üçün bu hadisələr nisbi müstəqilliyə malikdir. Böyük etnik birliklərin xüsusi çəkisinin artması ənənəsinə uyğun olaraq, qlobal miqyasda etnosların sayının artması müşahidə olunur.

XX əsrdə humanistlərin çağırışlarına baxmayaraq, müharibələr nəinki dayanırdı, əksinə artıb şiddətlənirdi. Bu isə öz növbəsində humanistlərin ideyalarının əksi olan, müharibənin zəruriliyi ideyasını formalaşdıran konsepsiyaların yaranmasına gətirib çıxardı.

Müharibələr nədən yaranır, onları yaradan əsas səbəblər hansılardır? Ümumiləşdirmələr göstərir ki, müharibələrin mənşəyinə dair iki əsas konsepsiya mövcuddur:

- Birinci konsepsiyaya görə, müharibələr insanların təbiətindən irəli gəlir və bütün tarix boyu onu müşayiət edir.
- İkinci konsepsiyaya görə, ibtidai icma quruluşu dövründə yalnız təbii və ictimai-tarixi faktlar arasında, yəni insan və onu əhatə edən təbiət arasında mübarizə mövcud olmuşdur.

Qəbilələr tayfalar arasında baş verən toqquşmalar isə sosial xarakter daşmamış, yalnız daha yaxşı ovçuluq və eləcə də, qan davası adətlərinə görə baş vermişdir. Tarixi inkişafın müəyyən mərhələsində əməyin məhsuldarlığının nisbətən yüksəlməsi nəticəsində izafi məhsul əldə etmək imkanı yaranmış, sosial konfliktin, zorakılığın və bərabərsizliyin iqtisadi mənbəyi meydana gəlmişdir. Tarixin bu keçid dövrü ibtidai icma quruluşunun dağılması və quldarlıq ictimai iqtisadi formasının yaranması mərhələlərini əhatə edir.

Ümumiyyətlə, müharibə ilə bağlı nəzəriyyələri aşağıdakı kimi təsnif edirlər:

- klassik müharibə nəzəriyyəsi;
- müharibənin sinfi nəzəriyyəsi;
- müharibə ilə bağlı plüralist nəzəriyyə;
- müharibə ilə bağlı pozitivist (praqmatik) nəzəriyyə;
- müharibə ilə bağlı bioloji nəzəriyyə;
- müharibə ilə bağlı dini nəzəriyyə;
- müharibə ilə bağlı texniki-industrial nəzəriyyə.

Şəxsi mülkiyyətin, siniflərin və dövlətin meydana gəlməsindən sonra, cəmiyyət artıq başqa xalqları əsarət altına salmağın, ölkənin daxilində öz hökmranlığını möhkəmləndirməyin vacib aləti və vasitəsi olan müharibələrsiz keçinə bilmirdi. Müharibə siyasi ziddiyyətlərin son dərəcə gərginləşməsinin ifadəsi kimi və eyni zamanda onların təzahürünün və həll olunmasının spesifik üsulu kimi də çıxış edir.

Geosiyasət tarixi baxımından istər ayrı-ayrı şəxslər, istərsə də dövlətlər zəruri təbii ehtiyatları ələ keçirə bilmədikdə, problem ənənəvi şəkildə, münasibətlərin xarakterinə görə aşağıdakı üsullarla həll olunurdu və indiyə qədər də belə həll olunur:

- dövlətin ərazisindən kənarında yerləşən torpaqların tutulması;
- başqa şəxs və ya dövlətdən bu təbii sərvətin pulla alınması;

- başqa dövlətin talan edilməsi yolu ilə mənimsəmə;
 - başqa dövlətin və ya onun bir hissəsinin işğal edilməsi.
- Bu cür fəaliyyəti insana məxus olan eqoizmlə, tamahgarlıqla izah etməyə cəhd edənələr vardır. Əslində əksər dünya tədqiqatçıları insanların ədavət və davakarlığa, hərbə meylli olmasını sosial şəraitin nəticəsi kimi izah edirlər.

Məqalənin sonunda bu qənaətə gəlmək olur ki, tarixdə müharibə ideyasının inkişafı həm də fəlsəfi fikrin inkişafı ilə müşayiət olunur. Etiraf etmək lazımdır ki, tarix və müharibə anlayışları ayrılmazdır, buna görə də müharibə anlayışını dərk etməyə çalışarkən ilk növbədə tarixi prosesin dərk edilməsi zəruri amilə çevrilir. Tarixi təzahür olan müharibə mənə və daxili məntiqə malikdir. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, tarixi prosesin hər bir mərhələsində aparılmış müharibələr zamanasına uyğun mahiyyətə, strategiyaya, taktikaya və silahlara malik olmuşdur.

ƏDƏBİYYAT:

1. Аристотель. Политика // Сочинения в 4-х томах. М.: Мысль, 1983. Т.4. (Перевод С. А. Жебелева)
2. Платон. Собрание сочинений в 3-х тт. Т.3 (1). М.: 1971 г.
3. Методологические и мировоззренческие проблемы истории античной и средневековой философии. М.: 1986. Ч.1.
4. Стоицизм / А. А. Столяров // Новая философская энциклопедия: в 4 т. М.: Мысль, 2010
5. Емельянов Б. В., Любутин К. Н. Введение в историю философии. Учебное пособие для университетов. М.: 1987.-160 с.
6. Индийская философия: энциклопедия / отв. ред. М. Т. Степанянц; Институт философии РАН.— М.: Восточная литература, 2009.- 950 с.
7. Антология средневековой мысли в 2 тт. СПб.: Изд-во Русского христианского гуманитарного института, 2001
8. Лианна и Фред Функен «Энциклопедия вооружения и рыцарского костюма. Средние Века. VIII—XV века: Доспехи и вооружение - Крепости и осадные машины — Рыцарские турниры и гербы». М.: изд. «Астрель» совместно с издательство «Аст», 2002
9. Всемирная история войн/ отв. ред. Р. Эрнест и Тревор Н. Дютон. - Книга первая - М.: Полигон, 1997
10. Кудрявцев О. Ф. Гуманистический идеал общезжития: Фичино и Эразм // Эразм Роттердамский и его время. М.: 1989. С.67-77
11. Франк С. Л. Духовные основы общества. Введение в социальную философию. М.: 1992

UDC 327.56

GEOPOLITICAL RIVALRY BETWEEN RUSSIA, USA AND CHINA OVER THE AZERBAIJAN IN SOUTH CAUCASUS: COMPETITION OR CO-OPERATION?

© 2019

Najafov Zafar Nuri, senior lecturer of the Department of national
security and humanitarian science Military
Academy of the Republic of Azerbaijan

(AZI065, Azerbaijan Republic, Baku, Tbilisi Ave, 53, e-mail: zafarnajafov@yahoo.com)

Abstract. The article deals with the models of geopolitical competition between Russia, USA and China over the Azerbaijan. With its rich energy resources, Azerbaijan is located in the South Caucasus, which has a favorable geographical position in Eurasia. Historically, the South Caucasus has become a battlefield for the creation of sphere of influence between Russia, Iran and the Ottoman Empire. In the 21st century, the competition over the region continues between more giant powers reminiscent of the geostrategic triangle: Russia, the United States and China. Russia traditionally carried out its interests through hard power (military expansion, mediation and peacekeeping operations). The United States and China prefer to provide their interests in Azerbaijan with soft power (energy and pipeline diplomacy, OBOR initiative). The future of geopolitical struggle for Azerbaijan will depend on how relations between hard and soft powers will develop.

Keywords: geopolitical games, energy resources, geostrategic player, vital area, hard and soft power.

ГЕОПОЛИТИЧЕСКОЕ СОПЕРНИЧЕСТВО МЕЖДУ РОССИЕЙ, США И КИТАЕМ ЗА АЗЕРБАЙДЖАН НА ЮЖНОМ КАВКАЗЕ: КОНКУРЕНЦИЯ ИЛИ СОТРУДНИЧЕСТВО?

© 2019

Наджафов Зафар Нури, старший преподаватель кафедры национальной
безопасности и гуманитарных наук,
Военная академия Азербайджанской Республики

(AZI065, Азербайджанская Республика, Баку, пр. Тбилиси, 53, e-mail: zafarnajafov@yahoo.com)

Аннотация. В статье рассматриваются модели геополитической конкуренции между Россией, США и Китаем за Азербайджан. Азербайджан, обладающий богатыми энергетическими ресурсами, расположен на Южном Кавказе, который имеет выгодное географическое положение в Евразии. Исторически Южный Кавказ стал полем битвы за создание сферы влияния между Россией, Ираном и Османской империей. В XXI веке продолжается борьба за регион между более гигантскими державами, напоминающими геостратегический треугольник: Россией, США и Китаем. Россия традиционно осуществляла свои интересы с помощью жесткой силы (военная экспансия, посреднические и миротворческие операции). США и Китай предпочитают обеспечивать свои интересы в Азербайджане мягкой силой (энергетическая и трубопроводная дипломатия, инициатива ОБОР). Будущее геополитической борьбы за Азербайджан будет зависеть от того, как будут развиваться отношения между твердыми и мягкими силами.

Ключевые слова: геополитические игры, энергоресурсы, геостратегический игрок, жизненная зона, жесткая и мягкая сила.

Introduction.

The South Caucasus is a very important region of Eurasia in the strategic plan. The region has been in the center of attention for centuries and is now in the focus of its geographical position (East and West, South and Central Asia and Middle East, between the Caspian Sea and the Black Sea) and rich energy resources. Historically, this region was in the interest of the occupying forces. From the 18-19th century the Tsarist Russia, the Persians and the Ottoman Empire became involved in a serious struggle and this struggle ended with the victory of the Russian Empire.

By the end of the 20th century, the fall of the USSR opened the face of the region outside world and started the new geopolitical games. This time geopolitical games should be joined not only by historic neighbors - Russia, Turkey and Iran, but also the United States, the European Union and China. Different geopolitical orientation of the countries of the region and different interests of the external forces intensify competition in the South Caucasus and increase the uncertainty. Geopolitical competition continues in the form of a group (Russia-Armenia, Azerbaijan-Turkey) or alliance (Russia-Iran-Armenia, Azerbaijan-Georgia-Turkey-USA). Affordable geographical situation, rich energy sources, ethnic and religious diversity and identity, neo-empire ambitions and frozen conflicts do not overestimate the regional dimension.

Results. There is no doubt that Azerbaijan's geopolitical potential is higher among the countries of the region. Azerbaijan is the "oil hustled" of the South Caucasus. Moreover, Azerbaijan overcomes its neighbors for its territory and population and its independent foreign policy. Unlike Armenia and Georgia, there is no foreign military base in Azerbaijan. This is a factor that strengthens the independence and sovereignty of Azerbaijan. Most of the processes affecting the geopolitical situation in the South Caucasus are around Azerbaijan. These processes give

positive and negative results. Let's first touch upon the Armenian-Azerbaijani Nagorno-Karabakh conflict. This conflict, which is the result of Armenia's aggressive policy, does not allow the establishment of security and confidence in the region, prevents all positive initiatives and contributes to external interventions. Another important factor is the Azerbaijani oil. The oil paved the way for business contacts in the region, conflict resolution, socio-political stability and development, mainly the role of the United States and the West.

«Conflict-oil asymmetry» not only affected the socio-political life of the region and the political forces, but also gave impetus to serious geopolitical games for Azerbaijan. To understand the essence of the tense geopolitical competition for Azerbaijan, we need to know the content of the policy of the great powers in relation to our country.

The main geostrategic player in the region is Russia. After the collapse of the USSR, the post-Soviet space was declared Russia's "vital area" in the fields of economy, defense and national security. Azerbaijan occupies an important place in Russia's South Caucasus policy. After gaining Azerbaijan its independence, Russia could difficultly maintain its position here. Although the Russian military base was withdrawn from Azerbaijan in 1992, it has had the opportunity to influence Azerbaijan in the military-political sphere by supporting Armenia's aggressive policy. The status quo created in the conflict zone allowed Russia to ensure its share in the Contract of the Century on 20 September 1994 and to implement the North option (Baku-Novorossiysk) for the transportation of Azerbaijani oil to the West. Thus, Russia could secure its military, political and energy-communication interests in the geopolitical struggle for Azerbaijan. During the Yeltsin era, more military power and a fierce policy dominated Russia's approach to Azerbaijan.

After coming to power, V. Putin weakened the tough policy course towards Azerbaijan, prevented open support

for Armenia in the Nagorno-Karabakh conflict and managed to keep the distance between the conflicting parties and Moscow began to have the same position with official Baku in the status of Caspian Sea. The achievements of B. Yeltsin gained through «hard power» in Azerbaijan began to be strengthened by means of «soft power» during Putin's rule. Today, the Russian-Azerbaijani relations are developing steadily.

The policy of Russia towards Azerbaijan over the past 27 years can be summarized as follows:

- Russia is interested in frozen the Armenian-Azerbaijani Nagorno-Karabakh conflict. Because Moscow wants to use this conflict to keep its international activity and regional policy under its influence. Resolution of the conflict and establishment of eternal peace in this region does not meet the interests of Russia;

- to ensure its border security in the South Caucasus. The escalation of the conflict can revive Islamic radicalism in Russia's unstable south borders. The return of the ISIS fighters from Syria to North Caucasus can give additional incentives to the instability;

- to prevent the growth of the influence of US and European countries in Azerbaijan, the reduce the influence of regional powers such as Iran and Turkey;

- to obtain a market in the face of the opposing parties for selling arms and ammunition;

- providing vital interests in energy security, etc [1,p.15-16].

In the geopolitical struggle for South Caucasus and especially for Azerbaijan the main actor after Russia is the United States. The United States *has important but not vital interests* in the South Caucasus, which include preserving regional stability; preventing the resumption of frozen conflicts; and supporting democratic change and better governance as well as the international integration of regional states[2,p.1]. What we have mentioned above is the priorities of the US South Caucasus strategy. However, the United States has its own specific approach to the each country in region. In relation to Azerbaijan, they are: first, Azerbaijan has rich energy resources; secondly, there is no Russian military base in Azerbaijan. Third, Azerbaijan borders on Iran. Fourth, Azerbaijan has close relations with Israel, the United States' closest ally. Over the past 27 years, the United States has contributed to the realization of the «Contract of the Century» as the biggest gain in the Azerbaijani policy. It is known that The Baku-Tbilisi-Ceyhan (Azerbaijan-Georgia-Turkey) has been selected as the main route in that deal. Through this route, Azerbaijan's oil plays an important role in the energy supply of Europe bypassing Russia.

From the declaration of the ceasefire in the Armenian-Azerbaijani Nagorno-Karabakh conflict in 1994 to the Russia-Georgia war in August 2008, the United States has taken a number of steps towards weakening Russia's military position in the South Caucasus and has achieved positive results: has become one of the three co-chairs of the OSCE Minsk Group responsible for the settlement of the Armenian-Azerbaijani Nagorno-Karabakh conflict; in november 1999, at the OSCE summit in Istanbul, a decision was made to close two Russian military bases located in Georgia's Gudauta and Vaziani.

Later, in Georgia and Ukraine, anti-Russian forces came to power through an orange revolt. But Russia's military intervention in Georgia in 2008, the annexation of the Crimea by hybrid war in 2014, and the expansion of Russian separatism to Ukraine's Donetsk and Luhansk areas are characterized as a return to the cold war not only in the post-Soviet space, but also on a global scale. This competition is at the center of attention in Syria now.

Today, the United States tries to secure its own interests by cooperating with Russia in Azerbaijan. Although he has not accept Russia as a decisive figure in the region, he has to reckon with it. He is interested in keeping tensions near the borders of Iran and Russia and their long term

freezing. In particular, today Washington is not interested in the settlement of the Nagorno-Karabakh conflict, just like Moscow. This conflict allows the United States to achieve its goals, take control of the oil, access the Caspian Sea, and then move towards Central Asia. Today, the Nagorno-Karabakh conflict is a window for the United States to open up to the rich energy resources of Central Asia [3, c.30].

Thus, in the last 27 years, the United States has had to secure its interests in the following political steps in Azerbaijan:

- to continue the role of the co-chair in the settlement of the Armenian-Azerbaijani Nagorno-Karabakh conflict and its dubble standard policy;

- to ensure their energy interests in Azerbaijan by cooperating with Russia;

- limiting the impact of Iran on the entire geopolitical processes in the region, including the Armenian-Azerbaijani Nagorno-Karabakh conflict;

- to support efforts to normalize relations between Turkey and Armenia;

- gradually liberating regional countries from Russian's influence through orange revolution, and so on.

In the region, China is considered to be a potential geostrategic actor after Russia and the United States. There is growing concern that the 21st century will be the century of Pax China. Particularly, this can be part of the global content plan OBOR (One Belt One Road), which China has proposed.

The Boao Asia Forum was held in the People's Republic of China on March 26-29, 2015. The forum was officially announced by the State Committee for Development and Reforms of the People's Republic of China on «Silk Road and Pipeline.» Under the action plan, the belt covers Asia, Europe and Africa. Silk Road Economic Pipeline (SREP), one of the priorities of the PRC's diplomacy in the coming years:

1) to bring together the PRC, Central Asia, Russia and Europe (the Baltic region);

2) linking the PRC with the Persian Gulf and the Mediterranean Sea through Central Asia and Western Asia;

3) It is intended to connect the PRC to Southeast Asia, South Asia and the Indian Ocean.

At the Boao Forum, the leader of the People's Republic of China Xi Jinping stated that they intend to export more than \$ 500 billion abroad and export goods worth \$ 10 trillion by 2020. China has announced that it plans to expand its «One Pipeline - One Way» (OBOR) initiative by generating economic corridors and allocating \$ 900 billion to countries on the route. China, with the initiative on this route aims to achieve annual trade turnover of \$ 2.5 trillion in the next 10 years. In the western media, China's OBOR initiatives are similar to the Marshal Plan, claiming that, China tries to pursue a policy within the geopolitical, military and security interests by tightening economic ties with neighboring countries. According to Chinese Foreign Minister Vang Yi, OBOR's initiative is a product of exceptional cooperation, not geopolitical. It does not need to be looked at by Cold War thinking [4].

Undoubtedly, China has not been active as its strategic rivals for the last 27 years, but there is no problem with its relations with the states of the South Caucasus region. A few years ago, the South Caucasus region was not so important for China. But the situation has changed. This region is now a bridge between Europe and Asia. Beijing is trying to establish good relations with all three South Caucasian countries, not falling into geopolitical traps. Also, China's influence in this region does not affect the interests of other major countries.

China, unlike Western countries, does not interfere with the internal affairs of the region. This is regarded as a sign of respect in the countries of region and in Azerbaijan too. Of course, China has invested in the oil sector in Azerbaijan, which has greatly contributed to the long-term relationships between the two countries. Despite the growing influence

in the region, the lack of irritation of leading states in the region (Iran, Turkey, Russia) is an indication of the power of Chinese diplomacy. European and Canadian diplomacy has long been the policy of the Cold War era. Due to their diplomacy regional states are forced to choose between Russia and the United States. However, China demonstrates that it is possible to act differently. Investing in large amounts plays a major role in building relationships. At the same time, it is necessary to help the countries financially, avoid stereotypes, and avoid the local geopolitical traps. China's success in the region is primarily due to its political position.

Azerbaijan is the main country linking OBOR to the South Caucasus. Taking into account Azerbaijan's favorable geographical position, China has expressed a desire to create a regional hub here. Thus, with the aim of increasing trade turnover with the countries of population densely inhabited and fast-growing economies such as Iran, Turkey and Southern European countries, they intend to send freight trains to those countries through the territory of Azerbaijan. In other words, the goods must be delivered to Azerbaijan and from here to Iran (via Astara station) or to Turkey (via the Baku-Tbilisi-Kars railway) or to Europe (the Black Sea via Georgian ports). It is no exception that China will strengthen its position in the region through more «soft power.»

Conclusion. The analysis we have made suggests that the policy of big states for the South Caucasus is based on geopolitical competition between «hard power» and «soft power.» The future prospects of this competition can develop in the form of 3 models:

1. Hegemony model. Russia will remain a leading state in the geopolitical rivalry for Azerbaijan and will not allow the United States and China to become more active in the region, will prevent all their initiatives and dictate own rules of play. It is not excluded that the role and the number of members of the The Collective Security Treaty Organization (CSTO) and the Eurasian Economic Union will also increase. This model refers to the absolute superiority of «hard power.»

2. Offside model. Certainly, Russia has a key role in this model. In this model, Russia allows the United States to enter its vital interests zone. But Russia will try to prevent the US from activating its presence in the region by keeping it offside. Azerbaijan's balanced policy meets Russia's interests. On the other hand, the tension between the United States and Turkey will further deepen Ankara's relations with Moscow, and it is beneficial for Azerbaijan. In the near future, Russia will have to experiment with this model in Georgia and Armenia.

In this model, there is a dynamic struggle for hegemony between hard and soft power. The US does not hesitate to undermine Russia's interests as much as it can. Sometimes there are doubts about the relative geopolitical condominium and the gentleman's deal between Russia and USA. It can be seen in the settlement of the Armenian-Azerbaijani Nagorno-Karabakh conflict within the framework of the OSCE Minsk Group. So, both states act as co-chairmen. Moreover, it is possible to see cooperation between them in the production of Azerbaijani oil and its transportation to the West.

3. Co-operation model. Unlike the United States, Russia is likely to create more effective relations with China in the South Caucasus and in Azerbaijan in the future. There are a number of factors that encourage such thinking. First, Georgia's advancement to NATO; Secondly, there is a doubt that the new Armenian government will support a policy oriented toward the West. In these factors, the Russian-US relations in the region will not be smooth in the near future. It is not excluded that, keeping its military power in a superior position, Russia will cooperate with China in non-military spheres in this model. China's neutral and economically profitable policy does not pose a threat to Russia's military presence in the South Caucasus in recent years.

REFERENCES:

1. Jakob Hedenskog, Erika Holmquist and Johan Norberg. *Security in the Caucasus. Russian policy and military posture.*
2. *U.S. Policy Toward the South Caucasus: Take Three - Carnegie ...*

3. <https://carnegieendowment.org/.../u.s.-policy-toward-south-c...>

4. Фридрихсон Н. Политика США и России в вопросе урегулирования Нагорно-Карабахского конфликта: формирование новых трендов. Том 6, выпуск 4, 2012. Кавказ и глобализация. с 27-33.

5. Çin global liderliyə doğru: yeni dünya quruluşu mümkündürmü ...newtimes.az/az/processstrends/3934

UDC 327.56

ПРАВА НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ НА ЮЖНОМ КАВКАЗЕ

© 2019

Омаров Вахид Аллахверди оглу, доктор философских наук по философии, заведующий отделом грузиноведения Института Кавказоведения

Национальная Академия Наук Азербайджана

(AZ1143, Азербайджанская Республика, Баку, пр. Г. Джавида, 113, e-mail: vahid-o@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о государственном строительстве и защите прав национальных меньшинств в странах Южного Кавказа - Азербайджане, Грузии, Армении. Анализ показывает, что в двух странах Южного Кавказа, у двух стратегических партнеров, Азербайджане и Грузии, в соответствии национальным особенностям, законодательству, формируется гражданское общество, основанное на либерально-демократических ценностях, защищаются права национальных меньшинств, в то же время в Армении наблюдается авторитарный режим, управляемый «Карабахским кланом», который выдвигает территориальные претензии к соседним странам, которое «решает» проблему посредством насилия, терроризма и этнических чисток, является агрессивным государством. Армения подвергает истинных владельцев доступных ему территорий – азербайджанцев геноциду, депортации, этническим чисткам поэтапно вытеснил их со своих историко-этнических земель, ущемляя других национальных меньшинств, превратилась в моноэтническое государство. Аннексировав и оккупировав азербайджанские земли, Армения выдвигает необоснованные территориальные претензии к Нахичевану и Нагорному Карабаху, в Абхазском регионе Грузии вместе с сепаратистами воевали против грузин в Абхазии, совершали массовые расправы, теперь выдвигают необоснованные территориальные претензии к региону Самцхе-Джавахетия, и даже к Тбилиси. Также в статье рассмотрена деятельность общественных и культурных организаций этнических меньшинств, проживающих в Азербайджане и Грузии. На основе систематических данных приведены статистические показатели в каждой из стран Южного Кавказа. Идея формирования правового государства является сложным и долгосрочным процессом. Проведен анализ того, как же этот процесс претворяется в жизнь в странах Южного Кавказа. Исследована также законодательная база данных государств, на основе которой проводятся соответствующие мероприятия. В статье рассмотрено положение национальных и этнических меньшинств в странах Южного Кавказа по отдельности на современном этапе.

Ключевые слова: Южный Кавказ, Грузия, Азербайджан, Армения, правовое государство, права национальных меньшинств, этническая чистка, терроризм, геноцид, депортация, законы, конституция.

RIGHTS OF NATIONAL MINORITIES IN SOUTH CAUCASUS

© 2019

Omarov Vahid Allahverdi, PhD in philosophy, Head of the Georgia region studies, Institute of Caucasian studies

Azerbaijan National Academy of Sciences

(AZ1143, Azerbaijan Republic, Baku, G. Javid Ave, 113, e-mail: vahid-o@mail.ru)

Abstract. The article addresses the issue of state building and the protection of the rights of national minorities in the countries of the South Caucasus - Azerbaijan, Georgia, Armenia. The analysis shows that in two countries of the South Caucasus, two strategic partners, Azerbaijan and Georgia, in accordance with national characteristics, legislation, civil society is formed based on liberal democratic values, the rights of national minorities are protected, at the same time an authoritarian regime is observed in Armenia, governed by the “Karabakh clan”, which makes territorial claims to neighboring countries, which “solves” the problem through violence, terrorism and ethnic cleansing, is an aggressive state. Armenia exposes the true owners of the territories accessible to it - Azerbaijanis to genocide, deportation, ethnic cleansing, gradually displacing them from their historical and ethnic lands, infringing other national minorities turned into a monoethnic state. Having annexed and occupied Azerbaijani lands, Armenia makes unreasonable territorial claims against Nakhichevan and Nagorno-Karabakh, in the Abkhazia region of Georgia, together with the separatists, fought against the Georgians in Abkhazia, carried out massacres, made unjustified territorial claims against the Samtskhe-Dzhavakheti, and even to Tbilisi. The article also discusses the activities of social and cultural organizations of ethnic minorities living in Azerbaijan and Georgia. Based on systematic data, statistical indicators are given in each of the countries of the South Caucasus. The idea of forming a state of law is a complex and long-term process. The analysis of how this process is being implemented in the countries of the South Caucasus has been carried out. The legislative database of states on the basis of which relevant activities are carried out has also been studied. The article considers the position of national and ethnic minorities in the countries of the South Caucasus separately at the present stage.

Keywords: South Caucasus, Georgia, Azerbaijan, Armenia, legal state, rights of national minorities, ethnic cleansing, terrorism, genocide, deportation, laws, constitution.

Введение.

Три государства Южного Кавказа – Азербайджан, Грузия и Армения, которые обрели независимость к концу XX века, в своей конституции заявили, что общечеловеческие и национальные ценности отражают единство нации и гражданского общества, которое осуществляется путем формирования правового государства и гражданского общества. В имеющихся официальных документах, в законодательной базе, соответствующей международным стандартам, все было на своем месте. Все три страны заявили:

- построить демократическое, правовое, социальное государство;
- свобода слова и убеждений;
- о формировании демократической исполнительной (президент), законодательной (парламент), судебной власти;
- о защите прав и свобод человека и гражданина, на-

циональных меньшинств, независимо от их языка, религии, расы или политической принадлежности.

Но идея формирования правового государства является сложным и долгосрочным процессом. Как же этот процесс претворяется в жизнь в странах Южного Кавказа? Начнем с Грузии.

Положение национальных меньшинств в Грузии.

Хотя и официальным государственным языком в Грузии является грузинский язык, а основной религией грузин является православие, помимо грузин, здесь живут также турки-мусульмане, греки, месхетинские турки, азербайджанцы, аджарцы, армяне, евреи и другие народы, которые практикуют ислам, григорианство, иудаизм. Грузия является унитарным государством по устройству, включающее неотъемлемые части Грузии, это автономные республики Абхазия и Аджарию, и автономной области Южной Осетии.

Грузия, бывшая ранее демократической республикой

с президентским правлением, позже, ограничив президентские полномочия, перешла в форму парламентской республики. После 1990 года в правовой системе Грузии произошли коренные изменения: были реализованы идеологический и политический плюрализм, рыночная экономика, обеспечение прав и свобод человека. «В 1995 г. принята новая демократическая Конституция Грузии, пронизанная западно-либеральным духом. Общеизвестные права и свободы человека объявлены непреходящими и высшими человеческими ценностями (ст.7). Практически отсутствуют сколь-нибудь конкретные положения о социально-экономической системе Республики и социально-экономических правах граждан».

По темпам правовых реформ Грузия опередила многие бывшие союзные республики. Приняты новые Гражданский (1997), Гражданско-процессуальный (1997), Уголовно-процессуальный (1998), Уголовный (1999), а также Воздушный (1996), Морской (1997), Налоговый (1997), Таможенный (1997) кодексы. Эти кодексы, как и принятые парламентом в 1992-1999 гг. несколько сотен законов, заложили основы современной правовой системы Грузии, демонстрирующей приверженность классическим принципам романо-германской семьи.

Несмотря на своеобразный, подчеркнута «прозападный» характер постсоветского грузинского законодательства, правовая система Грузии сохраняет тесную связь с правовыми системами других государств - участников СНГ. Это проявляется в сходной структуре системы права, юридической технике, правовом мышлении и культуре, хотя различия постепенно растут.

Основным источником права в Грузии являются законодательные и иные нормативные правовые акты. Их иерархия включает Конституцию, общие и частные законы Парламента, указы Президента Республики, подзаконные акты министерств и ведомств, органов местного самоуправления» [1].

В Грузии, где абхазы, аджарцы, осетины, азербайджанцы, армяне и иные народы живут с грузинами в толерантной обстановке, в период правления первого президента, националиста З. Гамсахурдиа отношения с негрузинами резко обострились: с абхазами и осетинами началась прямой военной конфликт, азербайджанцы покинули свои родные места.

Грузия нарушила некоторые национальные права азербайджанцев. Еще во время президентства З. Гамсахурдиа были переименованы 32 деревни и не были восстановлены во время президентства последующих президентов и премьер-министров.

Фактически в Грузии начали строить национальное государство, в котором могли жить «спокойно» только грузины. Однако ухудшение экономической ситуации в результате побудило самих грузин покинуть родину, к которой они были привязаны. Профессор Грузинского института по общественным делам Торнике Шарашенидзе говорит: «Как известно, Грузия понесла огромные потери в 90-х: война в Южной Осетии, гражданская война в Абхазии, экономический коллапс».

Все эти испытания объясняются не только дефицитом политической культуры и отсутствием элементарного знания рыночной экономики, демократии и вообще государственного управления со стороны Грузии, но и еще и тем, что в Москве не простили Грузии «отступничества» и довольно жестко сыграли на всех ее слабостях» [2].

Как видно, автор связывает все эти события с отсутствием элементарных знаний в области государственного строительства и с давлением извне.

В последующих правительствах Э. Шеварднадзе и М. Саакашвили строительство правового государства и прав национальных меньшинств шло в различных аспектах. Попытка Шеварднадзе разрешить абхазский вопрос военными путем не удалась, и его государственное строительство не оказало необходимого эффекта.

Коррупция расшатала основы государственно-го строительства. Борьба Саакашвили с коррупцией и демократические реформы также не привели к положительному результату. Саакашвили, поехавший во Францию за политической поддержкой, в своем выступлении в Институте политических исследований сказал: «Несмотря на эмбарго, войну и другие трудности, Грузия смогла провести серьезные реформы, сделала серьезные шаги по содействию бизнесу... Несмотря на то, что российские танки стоят недалеко от Тбилиси, Грузия посылает Европе сигнал, что она продолжает строительство правового государства, демонстрирует стремление к евроатлантическому пространству и создает лучшие условия для политического и экономического сотрудничества, - заявил М.Саакашвили» [3].

Однако команда Б. Иванишвили, заменившая М. Саакашвили, критикует его политику как в области государственного строительства, так и попытки обеспечить территориальную целостность путем Южной Осетии военной атаке. Эти неудачные попытки М. Саакашвили привели к оккупации Россией Абхазии и Южной Осетии и к общему ухудшению отношений с Грузией.

Когда Грузия стала членом Совета Европы, основное обязательство, которое оно взяло на себя, состояло в том, чтобы турки-месхетинцы вернулись на родину, но оно под различными предлогами не было выполнено.

Команда Иванишвили, за некоторыми исключениями, не преуспела в области государственного строительства и защиты прав национальных меньшинств. Российский политик и правозащитник Наталья Клевская в интервью «Эхо-Москвы» проанализировала проблему государственного строительства и национальной политики в Грузии, и пришла к такому выводу, что: «новое руководство Грузии, ведомое Иванишвили, фактически похоронило все достижения прежней власти, и тот факт, что приговор в отношении Михаила Саакашвили в западных странах признан политическим и не подлежащим исполнению, говорит о том, что судебная система в государстве вновь стала ангажированной и антидемократической».

Причина неустойчивости системы, которую создал Саакашвили, была и остаётся в нерешенности территориального и межнационального конфликтов в Грузии. В Кремле и на Лубянке хорошо владеют техникой провокаций, подстрекательств и создания агентурной сети для имитации революций, сепаратизма и других форм дестабилизации, и поэтому по всему периметру границ национальный вопрос не дает покоя в тех республиках, где выбран вектор сближения с Западом и построение демократического правового государства» [4].

На сегодняшний день Грузия является многонациональной и толерантной страной. Здесь мирно сосуществуют представители разных национальностей и этносов.

Основное население Грузии составляют: грузины, азербайджанцы, армяне, русские, осетины, курды (езиды), а также греки, кистинцы (чеченцы), украинцы, евреи (в том числе грузинские евреи, курдские евреи и ашкеназы), абхазы, ассирийцы, аварцы и др. [5].

Российский политолог ошибочно утверждает, что небольшая Грузия не смогла решить проблему Абхазии и Южной Осетии, так как она подвергалась «империализму и шовинизму», как и все постсоветские страны.

На самом деле провозглашение права на самоопределение двух национальных меньшинств в Грузии противоречит международному праву. Ведь и национальные меньшинства уже имели право на самоопределение. Абхазам даже был присвоен статус автономной республики.

Грузия видит свое будущее в восстановлении своей территориальной целостности и защите прав национальных меньшинств.

Положение этнических меньшинств в Азербайджане.

Азербайджанская Республика, которая поставила перед собой цель создания правового государства, считает верховенство права чрезвычайно важным в этой области. В процессе правового государственного строительства особое значение приобретает принцип законности. Нарушение Конституции, нарушение закона в Азербайджанской Республике не допускается.

Таблица 1- Национальный состав населения Грузинской ССР в 1989 и Грузии в 2002 и 2014 гг.

Национальность	1989	%	2002	%	2014	%
Всего	5400841	100,00%	4371535	100,00%	3713804	100,00%
Грузины	3787393	70,13%	3661173	83,75%	3224564	86,83%
Азербайджанцы	307556	5,69%	284761	6,51%	233024	6,27%
Армяне	437211	8,10%	248929	5,69%	168102	4,53%
Русские	341172	6,32%	67671	1,55%	26453	0,71%
Осетины	164055	3,04%	38028	0,87%	14385	0,39%
Езиды			18329	0,42%	12174	0,33%
Украинцы	52443	0,97%	7039	0,16%	6034	0,16%
Кистины			7110	0,16%	5697	0,15%
Греки	100324	1,86%	15166	0,35%	5544	0,15%
Ассирийцы	6206	0,11%	3299	0,08%	2377	0,06%
Евреи	24795	0,46%	3772	0,09%		
Абхазы	95853	1,77%	3527	0,08%		
Курды	33331	0,62%	2514	0,06%		
Аварцы	4230	0,08%	1996	0,05%		
Чеченцы	609	0,01%	1271	0,03%		
Поляки	2014	0,04%	870	0,02%		
Молдаване	2842	0,05%	824	0,02%		
Немцы	1546	0,03%	651	0,01%		
Белорусы	8595	0,16%	542	0,01%		
Цыгане	1744	0,03%	472	0,01%		
Турки	1375	0,03%	441	0,01%		
Удины	93	0,00%	203	0,00%		
Болгары	671	0,01%	138	0,00%		
Литовцы	977	0,02%	134	0,00%		
Латыши	530	0,01%	91	0,00%		
Эстонцы	2316	0,04%	59	0,00%		
Иранцы	123	0,00%	46	0,00%		
Чехи	101	0,00%	46	0,00%		
Лезгины	720	0,01%	44	0,00%		
Ингуши	170	0,00%	0	0,00%		
Другие	21846	0,40%	2349	0,05%	14346	0,39%
Не указали не ответили					1104	0,03%

Легитимность в Азербайджане – это правовой режим, который выражается всеми в точном и безотлагательном соблюдении и осуществлении нормативных правовых актов. Опыт процесса правового государственного строительства Азербайджана показывает, что принятие законов и других нормативных правовых актов является фундаментальной частью закона и связано с ним.

После обретения независимости защита национальных интересов была одной из главных задач государства.

Обеспечение законности в этой области привело к принятию первой национальной Конституции Азербайджанской Республики, а затем закона Азербайджанской Республики «О национальной безопасности». За то время, когда эти законы не были приняты, национальные интересы, отраженные в отдельных правовых актах, находились под влиянием закона. Однако сила закона требует принятия соответствующих нормативно-правовых актов.

Таким образом, это политико-правовой процесс, который включает в себя процесс выявления и формирования общественных отношений, которые нуждаются в правовом регулировании законности.

Государственные органы не только следят за исполнением законов, но и участвуют в осуществлении этой деятельности.

Содержание закона включает в себя не только выполнение государственными органами своих обязанностей и их осуществление, но и контроль над исполнением законов.

Создавая правовое государство, Азербайджан, наряду со своими историческими и национальными традициями, также пользовался демократическими принципами из мировой практики.

Были обеспечены следующие основные принципы правового государства:

1) Принцип верховенства закона.

2) Принцип реальности прав и свобод граждан.

3) Принцип взаимной ответственности государства и личности.

4) Принцип разделения власти на законодательную, исполнительную и судебную власть.

5) Судебный контроль, прокурорский контроль, арбитражный контроль за претворением в жизнь законов и т.д.

Реализация демократического государства – это не простой, а достаточно сложный, противоречивый процесс. Правовое государство в Азербайджане объединено с демократией.

Правовое государство, которое не полагается на демократию, не может быть интегрировано с миром.

В Азербайджане демократия основана на верховенстве закона и воспринимается как необходимость, основанная на установлении народовластия и уважении его институтов.

Демократия – сложный противоречивый процесс, который осуществляется во имя интересов народа. В то же время Азербайджан является многонациональной и многоконфессиональной страной, которая согласно национальной политике строится в традиционной толерантности и гармонии совместного проживания различных этнических и религиозных групп.

Закон гарантирует равенство прав и свобод для всех, независимо от происхождения, национальности, религии или языка. В течение нескольких столетий люди, принадлежащие к национальным меньшинствам, жили и живут в Азербайджанской Республике в мире и согласии с азербайджанским народом.

Поскольку Азербайджан является исторически уникальным многонациональным обществом, это многокультурное многонациональное наследие по-прежнему сохраняется в Азербайджане.

Трудности, возникающие в результате вооруженного конфликта с соседней Арменией, оккупировавшая 20% нашей страны, наряду с азербайджанцами, которые являются жертвами этнических чисток, организованных вооруженными силами и террористическими группами Армении, привели к тому что примерно 1 миллион человек стали беженцами (курды, русские, евреи и т.д.), и существование внутренней миграции, а также не смотря на то что остаётся проблемы переходный период, правительство Азербайджана продолжает свою последовательную политику защиты прав национальных меньшинств. Национальные меньшинства в Азербайджане составляют 9,4% от общего числа населения страны.

В соответствии со статьей 25 Конституции Азербайджанской Республики, каждому гарантируется равенство прав и свобод, независимо от расы, национальности, религии, языка и происхождения. Запрещается ограничивать права и свободы человека и гражданина по признаку расы, национальности, религии, языка, происхождения, убеждений, политической или социальной принадлежности.

Согласно статье 44 Конституции, каждый человек имеет право на национальную принадлежность. Никто не может быть вынужден изменить свою национальную принадлежность.

Государство гарантирует развитие и сохранение национальной культуры азербайджанского народа, а также культурную самобытность всех национальных меньшинств, проживающих на территории Азербайджанской Республики.

Указ Президента Азербайджанской Республики от 16 сентября 1992 года «О защите прав и свобод национальных меньшинств и этнических групп, проживающих в Азербайджане, а также языка и культуры» направлен на улучшение отношений между национальными меньшинствами и расширение их участия в создании правового государства.

В 2001 году Азербайджанская Республика подписала Европейскую хартию региональных языков или язы-

ков меньшинств Совета Европы.

Таблица 2 - Структурный состав количества, языка и места компактного проживания национальных меньшинств в Азербайджанской Республике

Лезгинцы	178000	Лезгинский язык дагестанской группы кавказской языковой семьи, а также азербайджанский и русский языки	Северные районы Азербайджана
Русские	141700	Русский язык восточнославянской группы	Промышленные города, а также некоторые сельскохозяйственные районы
Армяне	120700	Армянский язык Индоевропейской языковой семьи	Нагорный Карабах, не смотря на то что Армения оккупировала азербайджанские земли, за пределами Нагорного Карабаха проживает около 30 тыс. армян, а также в Баку
Талыши	76800	Талышский язык Иранской группы Индоевропейской языковой семьи, а также азербайджанский язык	Южные районы Азербайджана
Авары	50900	Аварский язык Дагестанской группы Кавказской языковой семьи, а также азербайджанский язык	Северные районы Азербайджана
Турки-месхетинцы	43400	Азербайджанский язык	Северные и низменные регионы Азербайджана
Татары	30000	Татарский язык Тюркской группы, а также русский язык	Города Азербайджана
Украинцы	29000	Украинский язык восточнославянской группы, а также русский язык	Баку
Сахурцы	15900	Сахурский язык Дагестанской группы юго-восточной ветви, а также азербайджанский язык	Загаталинский район
Грузины	14900	Грузинский язык картвельской группы	Гахский район
Курды	13100	Курдский язык, относящийся к иранской языковой группе	До военного конфликта с Арменией компактно проживали в Лачине, Кельбеджаре, Губадлы и Занглиане. После оккупации вынуждены переселиться в другие районы
Таты	10900	Татский язык иранской языковой группы	Северные районы
Евреи: делится на европейских (ашкенази), горских и грузинских евреев	8900	Иврит входящий в семитскую группу языков	Губинский район и город Баку
Удины	4100	Удинский язык дагестанской группы кавказской языковой семьи	Северные районы

В Азербайджане есть десятки национальных культурных центров. Среди них: общество «Союз», русская община, славянский культурный центр, азербайджано-израильское сообщество, украинское сообщество, курдский культурный центр «Ронаи», «Самур» - лезгинский национальный центр, Азербайджанско-славянский культурный центр, культурный центр Тат, татарское культурное общество «Tugan-tele», Татарский культурный центр «Yaşlıq», общество крымских татар «Крым», грузинское общество, гуманитарное сообщество грузин, сообщество «Инглой», чеченский культурный центр, «Ватан» - общество турок-месхетинцев, общество женщин турок-месхетинцев «Сона», талышский культурный центр, аварское общество, сообщество горских евреев, сообщество европейских евреев (ашкеназов), грузино-еврейская община, гуманитарная ассоциация еврейских женщин, немецкая культурная община Капельхаус, культурный центр Удин, Польский культурный центр «Полоний», Международная талышская ассоциация «Мада», талышская ассоциация «Авеста», культурный центр удин «Орейн», культурный центр «Будук», культурный центр сахур.

В местах компактного проживания национальных меньшинств функционируют любительские общества, национальные и государственные театры, любительские объединения и группы.

Например, в Гусарском районе находятся лезгинский государственный театр, фольклорные коллективы талышей – в Астаринской и Ленкоранской областях.

Положение в Армении.

Одной из самых абсурдных проблем на Южном Кавказе является то, что некоторые из сепаратистских регионов, преподносятся отдельными политологами как «законные, суверенные государства».

Например, русский политолог Андрей Николаев называет Абхазию «частично правовым государством», где по-прежнему преобладает кровная месть.

Недалекие заявления «чрезвычайного и полномочного посла» России в непризнанной Южной Осетии Эльбруса Каргиева о «формировании суверенного демократического правового государства», армянского по-Хуманитарни Балкански исследования. 2019. Т.3. № 2(4)

литолога Л. Ширинян о демократическом правовом государстве в сепаратистском Нагорном Карабахе может быть классифицировано только как продукт большого сознания.

Другой недалекий политический аналитик, Лариса Алавердян считает что «Арцах» регулирует правовое государство. Они даже не могут подобрать название древней азербайджанской земле Нагорный Карабах. Л. Алавердян делает так много живых заявлений, что, по ее мнению, подобные выборы, которые были в «Арцахе» не проводились ни в Грузии, ни в Армении, ни в Азербайджане.

Стоит отметить, что Республика Армения, образованная на территории Азербайджана, самая агрессивная, террористическая страна на Южном Кавказе, которая хочет создать второе армянское государство в Нагорном Карабахе на исконных землях Азербайджана. Формально как будто Армения хочет создать правовое государство. Якобы «власть принадлежит народу», имеются такие институты власти, как президент, парламент, премьер-министр и конституционный суд.

Но нельзя забывать, что Армения является самой интолерантной страной в мире. Армения является моноэтнической страной, где, кроме армян, никто и не живет. Азербайджанцы, являющиеся реальными владельцами этих земель, подверглись геноциду, депортации, кровавому террору и этнической чистке, после того, как армяне перебрались на Кавказ. В 1905-1906 годах, 1918-1920, 1948-1953, 1988-1989 годах около двух миллионов азербайджанцев были депортированы, хотя официальные армянские источники утверждали, что азербайджанцы здесь не живут, обманули общественное мнение.

Председатель Армянской гражданской ассамблеи в Хельсинки Аветик Ишханян справедливо заявил, что «Конституция в Армении не является высшей ценностью, так как до сих пор в стране не сформировалось правовое государство. Конституция не была принята народом, а была навязана правящей элитой». По мнению Ишханяна, первую Конституцию в 1995 году элита создала для себя [6].

Таким образом, Армения хочет создать мнимую «Великую Армению» за счет присвоения земель Азербайджана, России, Грузии, Ирана и Турции, что тесно связано с настоящим шовинизмом и империализмом.

Население Армении на 1 января 2018 года (стоящее на регистрационном учёте) составляло 3 млн. 51 тыс. человек. Городское население составляло 63,96%. По данным переписи населения в 2011 году население Армении почти однородно: 98,11 % составляют армяне, 1,89 % — езиды, курды, ассирийцы, русские, украинцы, греки и другие.

Исторического максимума население Армении достигло в 1990 году (свыше 3,3 млн), в последующие годы численность населения в основном имела тенденцию к сокращению, главным образом из-за миграционного оттока [7].

Выводы.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что в двух странах Южного Кавказа, двух стратегических партнеров – Азербайджане и Грузии, в соответствии с национальными особенностями, законодательством, формируется гражданское общество, основанное на либерально-демократических ценностях, защищаются права национальных меньшинств, в то же время в Армении наблюдается противоположная ситуация, когда власти страны выдвигают территориальные претензии к соседним странам, которая «решает» проблему посредством агрессии, насилия, терроризма и этнических чисток.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Республика Грузия // <https://ru.wikipedia.org/>
2. Шарашенидзе Т. Что можно учесть за 20 лет? // www.gazeta.ru/comments/2011/12/28

-
3. Грузия продолжает строительство правового государства – Саакашвили // www.sputnik-georgia.ru/
 4. Гулевская Н. Почему Грузия не смогла стать современным демократическим государством. // www.echo.msk.ru
 5. Население Грузии // www.ru.wikipedia.org/
 6. Армения не состоялась как правовое государство // www.regnum.ru/news/polit/1024065.html (5.07.2008)
 7. Население Армении // www.ru.wikipedia.org/wiki

UDC 327:479.22

ДЕМОГРАФИЧЕСКОЕ ПОЛОЖЕНИЕ АЗЕРБАЙДЖАНЦЕВ В ГРУЗИИ

© 2019

Омаров Вахид Аллахверди оглу, доктор философских наук по философии, заведующий отделом Грузияведения Института Кавказоведения
Национальная Академия Наук Азербайджана

(AZ1143, Азербайджанская Республика, Баку, пр. Г. Джавида, 113, e-mail: vahid-o@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматривается демографическое положение азербайджанцев в Грузии, которые являются неотъемлемой частью автохтонного населения. Начиная с XVI века, сильные государства держали Южный Кавказ в сфере своего влияния. Благодаря переписи населения Российской империи, захватившей Кавказ в XIX веке, можно определить, что численность этнических азербайджанцев в Грузии преобладает в основном в регионе Квемо-Картли (Борчалло). Все переписи населения в Российской империи, в Советском Союзе и периода независимости Грузии дают четкую картину демографического положения азербайджанцев. Эти переписи включают в себя социальный состав, религиозные убеждения, миграцию, естественный прирост, причины временной и постоянной миграции, численность в городах и селах, в других крупных городах. Отмечается, что в современной Грузии азербайджанцы соблюдают законы страны, в которой они являются гражданами, и их права и свободы соблюдаются в демократических условиях, несмотря на трудности интегрирования в грузинское общество.

Ключевые слова: Грузия, азербайджанцы, демографическое положение, этническая принадлежность, религиозные убеждения, рост численности, миграция, население.

DEMOGRAPHIC CONDITION OF AZERBAIJANIC IN GEORGIA

© 2019

Omarov Vahid Allahverdi, PhD in philosophy, Head of the Georgia region studies, Institute of Caucasian studies
Azerbaijan National Academy of Sciences

(AZ1143, Azerbaijan Republic, Baku, G. Javid Ave, 113, e-mail: vahid-o@mail.ru)

Abstract. The article deals with the demographic situation of Azerbaijanis in Georgia, which are an integral part of the autochthonous population. Since the XVI century, the strong States have kept the South Caucasus in their sphere of influence. Thanks to the census of the population of the Russian Empire, which captured the Caucasus in the XIX century, it can be determined that the number of ethnic Azerbaijanis in Georgia prevails mainly in the region of Kvemo Kartli (Borchalo). All population censuses in the Russian Empire, the Soviet Union and the period of independence of Georgia create a clear picture of the demographic situation of Azerbaijanis. These censuses include social composition, religious beliefs, migration, natural growth, causes of temporary and permanent migration, population in cities and villages, in Tbilisi and other major cities. It is noted that in modern Georgia, Azerbaijanis observe the laws of the country in which they are citizens, and their rights and freedoms are respected in democratic conditions, despite the difficulties of integration into Georgian society.

Keywords: Georgia, Azerbaijanis, demographic situation, ethnicity, religious beliefs, population growth, migration, population.

Введение. Рассмотрение демографических проблем важно с точки зрения формирования социальной структуры общества, этнической идентификации и становления государственности. Автором были рассмотрены сведения о населении Грузии по результатам переписей и статистических исследований, проведенных в этом регионе. Было установлено, что такие переписи проводятся на Южном Кавказе еще со II века. На территории Грузии первая детальная перепись была проведена в средние века (XIII век). Усовершенствованные переписи проводились в XVI-XVIII веках, такие переписи проводились часто (через каждые 6-7 лет). Более того, великие империи, захватывавшие Кавказ (Османская империя, Иран, Россия), также проводили перепись населения на оккупированных территориях. Особо следует отметить переписи Османской (XVI-XVII века) и Российской империй (XIX век).

В 1593 году в Османской империи был составлен «Обзор Гянджа-Карабахской области», а в 1728 году - «Подробный обзор Тифлиской провинции». В Российской империи, после оккупации Кавказа в 1836 году, в Петербурге был опубликован «Обзор Закавказья Российской империи». Наконец, начиная с 1800 года, камеральные описания в 1832 и в 1865 годах, и первая всеобщая перепись в Российской империи 1897 года были вновь оценены в 1913, 1917 годах.

После установления советской власти в Грузии в 1925, 1926, 1937, 1939, 1959, 1970, 1989 годах прошли всеобщие переписи населения.

Все перечисленные переписи населения включают данные, на основе которых можно установить информацию о численности, составе, местонахождении населения, а также демографические (пол, возраст, семейное положение), экономические (жилье, занятость), этни-

ческие и социальные (национальности, языки, классы), культурный уровень и состав семьи.

Целью написания данной статьи является демографическое положение азербайджанцев в Грузии, которые являются неотъемлемой частью автохтонного населения, в разные исторические периоды.

В Борчалло этапы расселения и роста азербайджанского населения можно разделить на следующие периоды:

1) Период формирования, расселения и роста тюркоязычного населения в Борчалло, входившего в различные административные территории с древних времен до XVIII века (в составе Азербайджана).

2) В составе Российской империи:

а) период до реформы (1800-1865)

б) период после реформирования (1865-1917)

3) Советский период - население Борчалло в XX веке.

4) Современный период

В составе Российской империи:

Считается, что в Борчалло, в Грузии, на территории, которая называется Квемо-Картли, азербайджанцы были переселены Шах Аббасом в XVII веке, хотя они населяли Борчалло с древних времен. При определенных исторических обстоятельствах были переселены новые поколения азербайджанцев. Процесс расселения тюркоязычного населения на территории современной Восточной Грузии, в грузинских источниках называемой Нижней Грузией (Квемо-Картли), начался еще в древние времена.

Миграция азербайджанцев в Борчалло началась с очень древних времен. Начиная с раннего средневековья до реформенного периода (до первой половины XIX века) был приток населения из Карабаха, Турции, Агбаба, Амасии, Иревана, Южного Азербайджана, Дербенда, Шамшадилы, Нижнего Караяза, Газаха,

Шыхлы в Борчало - с правого берега Куры на Верхний Караязы. Этот был естественный процесс. Потому что в расселении представителей одной и той же нации с аборигенным азербайджанским населением в Борчало не было ничего неестественного. Те, кто хотел избавиться от горьких последствий определенного исторического события, ужасных войн или те, кто хотел избежать преследования, переселились туда, где царил мир. Значительное количество людей переехало из деревень. Населенные пункты еще больше расширились.

Существуют различные мнения об истории расселения Борчало. Древние и средневековые источники, большинство современных исследователей показывают, что тюркоязычные племена с древних времен на протяжении веков были населены в современной Восточной Грузии (в том числе в Центральном Закавказье), которая включала эти регионы. Некоторые из современных грузинских историков, в том числе Лордкипанидзе, основываясь на данные Вахушти, утверждают, что азербайджанское население Борчало было заселено в XVII веке. В опубликованном в Тбилиси в 1930 году труде Лордкипанидзе «Нижняя Грузия в первой половине XVIII века», поселение мигрирующих народов Нижнего Картли намеренно «омолодились». География Вахушти и статистические показатели списка подтверждают, что эти места населены потомками переселенных Шах-Аббасом и Шах-Сафи. Господин Лордкипанидзе «углубляет» свои выводы: «Понятно, что с первой четверти XVII века до начала XVIII века, около 70-100 лет, эти народы пересекали границы, которые ранее были им выделены, а также приобретали новые земли. На Западе они дошли до Сомети (Борчало), Шулавер, и даже часть населения была заселена в Дманисис-Хеоба (Башкечид-В.О.). В частности, они поселились на севере Кцис-Сеобая, Альгеты. Здесь они пересекли Куру до Мткварис-Гагму Караия (так грузины называют Караязы - О.В.) и заняли земли к юго-востоку от Лило. Таким образом, они стали обладателями лучших пастбищ с оросительными каналами [6, с.389-390].

Обратим внимание на некоторые моменты выводов Ж. Лордкипанидзе: примечательно, что за 70-100 лет «прибывшие» азербайджанцы так быстро расширились, что «захватывали» огромную территорию Квемо Картли. Можно сделать вывод, что если бы этот «рост» продолжался с такой же скоростью, вероятно, в XX веке, территории азербайджанцев были бы больше. Второй момент заключается в том, что Ж. Лордкипанидзе утверждает, что «нет информации» об истории поселения азербайджанцев». Однако такую информацию также предоставляют соотечественники автора или видные деятели, считающиеся для грузин авторитетными.

Приведем пример: грузинский летописец Давид Багратиони в книге «История Грузии» (опубликованной в Тифлисе в 1917 году!) отмечает, что в XIV веке войска грузинского царя Баграта и его сына Георгия напали на войска эмир Тимура в Борчалах. [5, с.129] Другой пример: выдающийся грузинский историк И. Джавахишвили и губернатор провинции Кутаиси в 1905 году, а также возглавлявший грузинское национально-освободительное движение в Имерети В.А.Старосельский связывал поселение азербайджанцев в Грузии и на ее границах в 15-м веке с созданием «мусульманского авангарда» турецких правителей в этой области [1].

Еще Л. Мровели, З. Анкабадзе, Н. Сенкелія и другие исследователи в своих работах указывают, что это азербайджанцы жили в Борчало до нашей эры и являются древними коренными жителями этих мест.

По причинам, связанным с политическими мотивами и историческими обстоятельствами, насильственное перемещение в Борчало наблюдалось в истории иммиграционного процесса два раза. Впервые в 1736 году, в знак протеста против выдачи Надир-шахом под покровительство грузинским царям, несколько азербайджанских семей переехали в Карабах – Шушу и Гянджу. Ш.Мамедли

указывает, что в книге путешествий Гюльденштадта есть факты о принудительной иммиграции борчалонцев между Горным Борчало и Карачопом: осевшие туркмены в Караязы зимой держали свой скот в Караязы, а лето проводили в Алгете.

Вниз по течению от реки Анахатыр находится поселение Демирджигасанлы, где проживают туркменские мусульмане. Их насчитывается более 500 семей, ранее проживавших в Гараязе, и состоящих из 10 000 семей. Надир-шах, как и многие его предшественники, многих переселили в Иран. Они называют своих повелителей султаном. Даже борчалинцы открыто выступали против грузинского царя, Ираклий II смог их смирить только с помощью русских войск.

В начале XIX века, когда азербайджанский народ разделил ту же историческую судьбу, что и Грузия, и вошел в состав Российской империи, рост населения и расселение были ускорены рядом экономических и политических факторов.

В результате внутренней миграции ряд населенных пунктов были реорганизованы, образовались новые поселения. В Борчало имело место сезонная миграция из Ирана и Дагестана населения разных профессий (земледельцы, садоводы, кузнецы). В XIX веке часть населения Южного Азербайджана, в основном из Хоя, занималась земледелием, овощеводством, садоводством в Борчало, а некоторые из них обосновывались здесь. Второй поток из Южного Азербайджана пришел в связи с разгромом Саттарханского движения.

Азербайджанцы и лезгины из Дагестана, Дербента также переселялись в связи с сезонной работой, а также с определенным историческим событием (движение Шейха Шамиля).

Переселение, процесс иммиграции также бывает двух типов:

1) временный; 2) постоянный.

Один из видов временной иммиграции – сезонное перемещение населения – ближе к процессу миграции. Временная иммиграция также связана с кочевым образом жизни борчалонцев в средневековье. Основным занятием борчалонцев было скотоводство, в связи с чем они жили в условиях зимне-летних пастбищ, занимались животноводством в летние месяцы, летом производили выгон скота в Горный Борчало: Карахач, Гюнейе и жили во временных жилищах на равнинах. В равнинных поселениях оставалось мало людей. Осенью население возвращалось к гышлакам. Часть населения, которая проводила полгода на пастбищах, иногда продолжали проживать там же или близлежащих территориях. Такой образ жизни продолжался среди азербайджанцев до середины 20-го века.

Согласно статистике, основанной на данных «Дастур-аль-амаль», население Квемо-Картли (Эланаселенных азербайджанцами) проживало в 76 деревенских общинах, которые были включены в округ Памбак. Сюда не включен сам Памбакский округ (территория Горного Борчало современной Армении - О.В.). Грузинские исследователи определили 15 деревень на картах и в списке деревень, составленных Вахушти. В 1832 году в переписи населения Борчало числилось 145 деревень, 4092 дворов (дым), 8479 татар (азербайджанцев), 3634 армянина, 767 греков, 669 грузин, 213 немцев и в общем 13762 мужчины [9]. В 1870-х годах были напечатаны статистические данные в материалах «Сборник Тбилисской губернии», отражающие оценку Тбилисской губернии 1865 года. В сборнике губернии, куда входило много областей, в том числе Борчало и уезды Тифлиса, даны сведения о географическом положении грузинских, армянских, греческих, немецких и т.д. деревень, расстояние от Тбилиси, численность населения, пол, религиозные убеждения, национальная принадлежность, где расположены общественные здания (мечети, церкви, образовательные и благотворительные учреждения, ярмарки и т. д.).

Население в Борчало усиленно росло после отмены крепостного права в России в XIX веке (после реформы 1861 года). Азербайджанское население, получившее право выбора места жительства, вскоре поселилось на левом берегу Куры, пастбищах Борчало, благоприятно для животноводства. В середине и во второй половине XIX века (1848, 1864 - 1867) от реки Габбиры (Иори) был проведен канал к степям Гараязы, Мариинский канал (в настоящее время канал Гардабани) был проведен от реки Кура, а также проложенный в советское время (50-е годы), общий ирригационный канал Самгори в Верхнем Гараязы, Главный Джейранчель; все это можно рассматривать как ключевой фактор ускоренного заселения в Нижнем Гараязы.

Известно, что первая всеобщая перепись населения Российской империи была проведена в 1897 году. Результаты переписи были оформлены в 1902 году. Было решено провести цензуру переписи в соответствии с данными Центральной статистической комиссии при Специальном консультативном совете под председательством министра внутренних дел Российской империи П.Н.Дурнова. В 1905 году под редакцией А.И. Тильшер и Г.Ф.Шировского в Петербурге была напечатана «Первая Всероссийская перепись населения Российской империи в 1897 году». В этой переписи была предоставлена подробная информация про религиозный состав, занятость, культурный и образовательный уровень, общественно-социальное, психическое и физическое состояние народов в составе Российской империи. В 1897 году в Тифлисе губернии проживало всего 8207 азербайджанцев, из них 4845 были мужчины, 3362 - женщины, кроме того, 337 ассирийцев, и другие народы - немцы, евреи и русские. Из перечисленных азербайджанцев 125 были дворянами, ага, беками, 18 - купцами, а остальные (4576 мужчин, 3177 женщин) были крестьянами. 241 мужчина и 132 женщины считались подданными иностранных государств [10, с.88].

Елизаветпольская губерния (Гянджинское белярбекство) находящаяся на срединной полосе Тифлиской губернии, граничила на северо-востоке с Гори и Сигнахи, а на западе - с р. Кура и Борчалинским уездом (тюркоязычное население составляло 80% в Борчалинском уезде, которая отделилась от Тбилиси в 1880 году).

Как видно, помимо местных азербайджанцев в Борчало, несколько поколений народов, которые переселились сюда в зависимости от различных исторических условий, на этой земле, совместно работали и творили, обменивались опытом, взаимно обогащали культуру и традиции, язык друг друга, но в то же время каждый народ сохранил свою национальную самобытность.

Согласно структуре Борчало, большинство жителей занималось сельским и частным хозяйствами. Что касается социальной структуры населения, на этапах исторического развития, как и повсеместно, в Борчало произошли некоторые изменения. До XIX века социальный состав Борчало состоял в основном из беков, духовенства и крестьянства. В XIX веке социальный состав населения также изменился из-за миграционных и исторических процессов других народов:

- зажиточный класс (азербайджанские беки, грузинские, русские князья, армянские, немецкие, ассирийские помещики и т. д.);
- духовенство (мусульманские мулла, сеиды, дервиши, христианские монахи);
- свободные крестьяне (немцы, греки и т. д.);
- помещики и землевладельцы, государственные крестьяне;
- скотоводы - кочевники.

Азербайджанцы Грузии в XX веке - советский период.

В 20-х годах XX века - в переходный период от капитализма к социализму, в Борчало скотоводы превратились в богатых крестьян; средние крестьяне и наемники превратились в колхозников, и были сформированы де-Хуманитарный Балкански исследования. 2019. Т.3. № 2(4)

ревенские интеллектуалы, советские служители, руководители хозяйственных и сельских советов.

Таблица 1 - Грузинская ССР в 1926 году

Территория и национальность	Общее население			В городах		В деревнях	
	Всего	Из них:		Муж.	Жен.	Муж.	Жен.
		Муж.	Жен.				
Борчалинский уезд	86537	45516	41021	5961	5284	39555	35737
Турки	50979	26469	24510	244	128	26225	24382
Армяне	14969	7870	7099	3262	3038	4608	4061
Грузины	7949	4243	3706	139	79	4104	3627
Греки	3	3	-	3	-	-	-
Немцы	5501	3030	2471	76	13	2954	2458
Русские	4052	1998	2054	1588	1634	410	420
Другие	1156	586	570	118	97	468	473
Иностранные граждане	835	547	288	245	146	302	142
	1096	773	323	285	149	484	174

В 40-50-е годы XX века доля высокообразованной интеллигенции возросла. Число сельскохозяйственных рабочих и колхозников, работающих в крупных промышленных городах и совхозах, значительно увеличилось. Согласно традиционному делению в советский период, в 1970-х и 1980-х годах социальный состав населения состоял из служащих, рабочих, колхозников и интеллигенции. В конце 1980-х годов азербайджанские чиновники и интеллигенция были вытеснены некоторыми грузинскими руководящими кругами. С тех пор, как новое грузинское руководство в 1990-х годах заняло линию защиты прав национальных меньшинств в соответствии с желанием Грузии построить демократическое правовое государство для повышения своего влияния на международной арене, Борчало также меняет социальный состав населения в контексте перехода к новой рыночной экономике: формируется слой предпринимателей, фермеров, роль и положение духовенства усиливаются, а роль интеллигенции в обществе возрастает.

Одним словом, азербайджанское население в Борчало делится на две части, местное и пришлое. Коренные жители этих мест с древних времен были древние турки, а затем последовали в Борсулу-Гарапапаги, на основе которых сформировались современные поколения. Кроме этого, в течение долгого времени одна и та же территория была объединена общей исторической судьбой в той же административной структуре, что и районы Газах, Карабах, Гянджа, население которых переселялось в Борчало или отселялось из этих мест.

В начале XX века, когда на Кавказе возникли демократические республики, между этими республиками начались территориальные споры. Борчало и Гараязы также являются одной из противоречивых зон между Грузией и Азербайджаном. Сотрудник Министерства иностранных дел АДР А. Шепотьев доказал необоснованность территориальных претензий Грузии, связанных с Борчало, по ряду причин, в том числе по демографическим и этнографическим. А.Шепотьев ясно показал, что в Борчало в то время проживали 39580 человек, из них 36615 были азербайджанскими тюрками (93%), 1862 чел. - грузинами (4,5%) и 1103 чел. - представители других народов (2,5%).

В последующих советских переписях (во Всесоюзных переписях Грузинской ССР 1939, 1959, 1970, 1979 и 1989 годов) имеются сведения о населении Борчало. В «Книге «Результаты Всесоюзной переписи (Грузинской ССР) 1959 года» были представлены численность населения крупных городов или городских поселений (тогда Гардабани еще был поселением городского типа). Население азербайджанцев в Болниси составляло 7137 в 1939 году, 12420 в 1959 году и 12000 в Марнеули в 1959 году.

В современной Грузии нынешние темпы роста азербайджанского населения в значительной степени основаны на следующих факторах:

- естественный прирост;
- миграционные процессы: а) внешняя миграция; б) внутренняя миграция;
- иммиграция: а) сезонная и б) постоянная иммиграция.

Естественный прирост населения Грузии играет важную роль. Рост населения во всех регионах, где проживают азербайджанцы стал возможен благодаря тому, что уровень рождаемости была относительно выше чем уровень смертности. Грузинский исследователь Вахтанг Хаосвили, занимающийся проблемой грузинского населения, указал на регион Нижняя Грузия (Борчалю) в 1926-1966 годах в первой группе, где самый высокий показатель роста населения в Грузии. Что касается процесса миграции в Борчалю, то здесь внешняя и внутренняя миграция носила чисто условный характер. Миграция азербайджанцев и грузин иногда рассматривается как внешняя, а в некоторых случаях – как внутренняя миграция, в зависимости от исторических условий.

М.Скобницкий и И.Бахтадзе считают, что устремления азербайджанцев к оседлому образу жизни усилились и зависели от объективных причин. Количество сезонных стад сократилось, а их зимние места остановок все чаще превращались в постоянные поселения [3, с.11-12].

Улучшение ирригационной системы в Борчалю помогло развитию земледельчества и усиливало оседлый образ жизни борчалинцев. Другим типом временной иммиграции является миграция большинства населения, особенно молодежи из Борчалю в поисках заработка: в Россию, страны СНГ, Азербайджан, Турцию и Иран и другие места. Эта часть населения возвращается в Борчалю на несколько лет, а затем снова отправляется в поездку.

Число иммигрантов, покидающих Борчалю из-за постоянной иммиграции, намного меньше. Этот процесс зависит от нескольких факторов:

а) образование и занятость;

б) от экономических и объективных исторических условий, подталкивающих к вынужденному переселению.

Процесс миграции из Борчалю образованной молодежи относится в основном к советскому периоду. Молодежь Борчалю, получившая высшее образование, чтобы обеспечить себе перспективное будущее, вынуждена была оставаться в местах, где получали образование. В результате целенаправленной дискриминационной политики, проводимой националистическими руководителями, те, кто желал работать и жить в своем родном Борчалю, могли устроиться только учителями, агрономами, инженерами, техниками, работали на низкоразовных должностях.

Современный период

Изучение демографических проблем в Грузии началось в 1990-х годах. В советское время грузины были одним из самых мобильных этносов. Как известно, в 1990-х годах 96% грузин жили на территории Грузинской ССР. После обретения независимости грузины массово эмигрировали в ближнее и дальнее зарубежье. Одной из основных причин этой эмиграции была тяжелая экономическая ситуация. После распада Советского Союза безработица в Грузии увеличилась, и 70% населения остались безработными. Граждане Грузии покидали страну, чтобы найти работу.

В конце 1980-х и начале 1990-х годов, после распада СССР и появления независимых государств, в условиях экономических и политических беспорядков началась иммиграция первой группы переселенцев из Дманиси-Болниси в Азербайджан из-за давления со стороны некоторых реакционных грузино-армянских кругов. Правда, из-за тяжелой экономической ситуации, политического давления националистических кругов и верховенства беззакония и военных действий, были вынуждены покидать свою страну не только азербайджанцы, но и сами грузины.

Первая перепись населения независимой Грузии была проведена 17 января 2002 года. По данным переписи населения 2002 года, численность азербайджанцев составило 28476 (6,51%), число армян - 248929 (5,69%). По языковому составу населения государственный язык

грузинский, но также используется азербайджанский, армянский, русский и осетинский языки. По религиозному составу в Грузии проживают православные грузины, мусульмане, григориане, иудеи и другие религиозные группы.

Следующая перепись населения в 2010 году не состоялась. Согласно переписи населения 2014 года, население Грузии составляло 3713804, из которых 223 000 были азербайджанцы (6,3%) и 160180 (4,5%) армяне [4].

В 2014 году 83,4% населения (в основном грузины) православные, 10,7% населения мусульмане (включая азербайджанцев), 0,5% католиков, 0,2% йезиды, 0,1% протестантов 0,003% - иудеев. В Грузии 87,6% населения Грузии говорят по-грузински, 6,2% говорят на азербайджанском, 3,9% говорят по-армянски. Около 30% населения проживает в Тбилиси.

Грузинские исследователи обеспокоены тем, что население Квемо-Картли (Борчалю), где компактно живут азербайджанцы, растет в четыре раза быстрее. Демографические процессы, происходящие среди этнических меньшинств, всерьез настораживает грузинских исследователей, а иногда грузинскую общественность, их беспокоят естественный прирост и многодетность среди азербайджанцев. Эта проблема становится предметом спекуляций в грузинском научном дискурсе. Первый директор Института демографии и социологических исследований (в 1991–2005 гг.), известный экономист-ученый, член-корреспондент грузинской Академии Наук Л. Чикова, а также Ч. Цанчгава указывают на то, что миграция влияет на снижение грузинского автохтонского (грузинского) этноса Грузии [12, с.9-13].

Таблица 2 - Национальный состав населения Грузинской ССР в 1989 г. и Грузии в 2002 и 2004 гг.*

Национальность	1989	%	2002	%	2014	%
Всего	540084	100,00	4371535	100,00	3713804	100,00
Грузины	378739	70,13%	3661173	83,75%	3224564	86,83%
Азербайджанцы	307556	5,69%	284761	6,51%	233024	6,27%
Армяне	437211	8,10%	248929	5,69%	168102	4,53%
Другие	21846	0,40%	2349	0,05%	14346	0,39%

* Источник: <http://www.geostat.ge/>

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Staroselski V.A. *Qafqaz dramı* // "Sovet Gürcüctanı" qəzeti, 17 aprel 1990-çı il.
2. Vəliyev M.H. (Baharlı). *Azərbaycan*, Bakı: 1993. – 168 s.
3. Бахтадзе И. *Кочевники Закавказского края*, Тифлис: 1883. – 288 с.
4. Грузия в цифрах: итоги последней переписи населения. // <https://sputnik-georgia.ru/informatic/2016.05.04.231491867html>.
5. Давид Баграмян. *История Грузии*, Тб.: 1917. – 246 с.
6. Лордкипанидзе Ж., *Нижняя Картли в первой четверти XVIII века*, Тб.: 1930. – 420 с.
7. Мосаки Н.З. *Этническая картина Грузии по результатам переписи 2014 г.* // *Этнографическая обзорение*, 2018. №1 с.104-120]
8. *Население Грузии* // <http://ru.wikipedia.org/wiki/%7704.6.2017>
9. *Обзорение Российских владений за Кавказом*. Т.1-2. СПб.: 1836. – 320 с.
10. *Первая всеобщая переписка населения Российской империи 1897 года*. т. XIX. Тифлисская губерния, СПб.: 1905. – 208 с.
11. Цагарели А. *Грамоты и другие исторические документы*. Т. II М.: 1891. – 720 с.
12. Чикова Л., Джанджгава Дж. *Острая демографическая ситуация в Грузии и система мер по ее нормализации (на груз.яз.)* // *Экономисти*, 2010, №1 с.9-13
13. *Azerbaijan vs. Georgia* // <http://www.indexmundi.com/>
14. *Population situation analytıc: Beyond the Demographic Trancition in Azerbaijan*. Baku: UNFPA/UNDP, 2015. – 180 p.
15. *Population Dynamicc in Georgia. An Overview Based on the 2014 General Population Cencuc Data* Autho: Ralph Hakkert.National Ctatictic Office of Georgia United Nacionc Population Fund (UNFPA) Office in Georgia, Tbilici: 2017
16. *Gulnara Gocayva-Memmedova. Azerbaijani Cchoolc in Today'c Georgia*. Karadeniz, 2015.
17. *2014 Georgian General Population Cencuc - Demographic And Social Characterictic*. // Retrieved 21 May 2017.
18. *Azeric of Georgia Marked Elat*. // *Newc Georgia*. 5 August 2014. Retrieved 5 January 2015.
19. *Brother Georgian Nation to Join Justice for Khojaly Campaign*. Vecti.az. 25 February 2015.

UDC 159.942

СТРАХИ И ТРЕВОЖНОСТЬ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2019

Андрienко Оксана Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики*Оренбургский государственный университет, филиал Орский гуманитарно-технологический институт
(462403, Россия, Орск, проспект Мира, 15А, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)*

Аннотация. В современное время ребенок подвергается влиянию множества неблагоприятных факторов, которые могут привести к задержке развития потенциальных возможностей личности. Сейчас многие ученые отмечают, что повышается рост числа детей с разнообразными страхами, которые ведут к повышенной возбудимости и тревожности. В статье представлено исследование, целью которого явилось изучение страхов, уровня личностной и школьной тревожности у детей младшего школьного возраста, а также выявление взаимосвязи между данными показателями. Исследование проводилось с обучающимися вторых классов средних общеобразовательных школ г.Орска Оренбургской области. В нем приняли участие 45 детей. В исследовании использовались опросник А.И.Захарова «Анкета страхов» тест тревожности (Р.Теммл, М.Дорки, В.Амен), тест школьной тревожности Филлипса. Было выявлено, что наиболее распространенными видами страха в младшем школьном возрасте являются: страх собственной смерти; страх смерти родителей; страх нападения; боязнь опоздать в школу заболеть, заразиться; страшных снов; страх бури, урагана; страх пожара; страх войны. У детей с показателем допустимого количества страхов выше нормы, уровень личностной и школьной тревожности выражен в средней и высокой степени.

Ключевые слова: страх, страхи в младшем школьном возрасте, тревожность в младшем школьном возрасте, школьная тревожность.

FEARS AND ANXIETY IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

© 2019

Andrienko Oksana Aleksandrovna, PhD, associate professor
of the department psychology and pedagogics*Orenburg State University, branch Orsk Humanities and Technology Institute
(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue 15A, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)*

Abstract. In modern times, the child is influenced by many adverse factors that can lead to a delay in the development of potential personality. Now many scientists note that the increasing number of children with a variety of fears that lead to increased excitability and anxiety. The article presents a study aimed at studying fears, the level of personal and school anxiety in children of primary school age, as well as identifying the relationship between these indicators. The study was conducted with students of the second grade of secondary schools in Orsk, Orenburg region. It was attended by 45 children. The study used the questionnaire A. I. Zakharova, "the Questionnaire of fears," test anxiety (R. Temmel, of Dorcas M., V. Amen), the test school anxiety Phillips. It was found that the most common types of fear in primary school age are: fear of death; fear of death of parents; fear of attack; fear of being late for school to get sick, get infected; terrible dreams; fear of storms, hurricanes; fear of fire; fear of war. In children with an indicator of the permissible number of fears above the norm, the level of personal and school anxiety is expressed in an average and high degree.

Keywords: fear, fears in primary school age, anxiety in primary school age, school anxiety.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В последние годы психологи отмечают существенное увеличение количества детей, испытывающих постоянные страхи, тревоги и это предсказуемо, так как наше общество нестабильно и агрессивно. С уверенностью можно сказать, что наши дети смотрят мультфильмы, где главные герои – монстры, роботы, вампиры, зомби и т.д. К этому можно добавить боевики, фильмы ужасов, а также компьютерные игры – все это дает младшим школьникам большую психологическую нагрузку.

В настоящее время количество тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью увеличивается. Это приводит не только к дезорганизации учебной деятельности, но и начинает разрушать личностные структуры [1]. Поэтому психологам и педагогам, работающим с детьми младшего школьного возраста необходимо знать причины возникновения повышенной тревожности и страхов, чтобы своевременно провести коррекционную работу, способствуя снижению уровня тревожности у обучающихся.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Проблемой детских страхов занимались многие как отечественные, так и зарубежные психологи.

Различные аспекты проблемы страхов и тревожности младших школьников рассмотрены в новейших исследованиях Л.С. Акопян [2], С.А. Амбаловой [3], Н.Ф.Зеленева [4], Н.А. Картавых [5], А.С. Колпаковой, Е.В. Прониной [6], С.С. Мирошниченко

[7], Е.Г.Ожоговой и Е.В. Намсинк [8], Л.А. Сундеевой, Е.А. Шейкиной [9], Е.В. Чебучевой, Ю.А. Тарычевой [10] и др. [11-17].

В психологическом словаре понятие «страх» трактуется как «эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности» [18, с. 371].

Младший школьный возраст – это «период вхождения ребенка в новые социальные условия, а изменение социальной ситуации развития, повышение груза ответственности и уровня требований к нему может способствовать обострению страхов» [10, с. 175]

А.С. Колпаковой, Е.В. Прониной указывают, что в младшем школьном возрасте природные страхи, основанные на инстинкте самосохранения, сменяются социальными страхами, более сложными, труднее определяемыми. Также детям в данном возрасте свойственны следующие страхи:

1. Страх «быть не тем», проявляющийся в боязни ребенка не соответствовать социальным требованиям ближайшего окружения.

2. Страх разлуки или одиночества, возникающий при реальной или воображаемой угрозе расставания ребенка со значимыми для него лицами.

3. Страх принятия решений, или страх ответственности [6].

Исследование Е.В. Чебучевой и Ю.А. Тарычевой показало, что у детей младшего школьного возраста страхи фокусируются на школьных проблемах, на проблемах семьи и физического насилия. Также отмечается наличие страхов группы «быть ничем»: страх смерти, стихии, бури, урагана, землетрясения. Страхи группы

«быть ни с кем» включают в себя страх темноты, одиночества, наказания [10].

Диагностика младших школьников в работе С.С. Мирошниченко показывает, что в наибольшей степени в группе тревожных детей выражен страх сказочных персонажей, в группе неуверенных детей – страхи, связанные с причинением физического ущерба, в группе импульсивных детей – страх темноты, в группе агрессивных детей – пространственные страхи [7].

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью исследования явилось изучение страхов у детей младшего школьного возраста, а также выявление уровня их личностной и школьной тревожности.

Гипотеза исследования: у детей с высоким уровнем личностной и школьной тревожности количество страхов превышает возрастную норму.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Исследование проводилось с обучающимися вторых классов средних общеобразовательных школ г.Орска Оренбургской области. В нем приняли участие 45 детей.

В исследовании использовались следующие методики: опросник А.И.Захарова «Анкета страхов» [19], тест тревожности (Р.Теммл, М.Дорки, В.Амен) [20], тест школьной тревожности Филлипса [21].

Первым этапом в психодиагностическом исследовании была беседа с учителями и психологом, а также анализ документации (классного журнала, личных медицинских карт детей, школьных тетрадей, рисунков и пр.). Было выявлено, что практически все дети из благополучных семей (96,8%), существуют хорошие социально-экономические условия жизни семьи, присутствие обоих родителей семье, наличие нормальных жилищных условий и т.д.

Далее было выявлено, каким конкретным страхам подвержены дети. Страхи, которые проявляются в поведении ребенка, отражают не полную картину его внутренних страхов, и поэтому определить все страхи, присутствующие у ребенка, а также преобладающие, можно только специальным опросом в доверительной беседе с ним. Для этого был использован опросник А.И.Захарова «Анкета страхов».

По результатам анализа данных нами было установлено, что преобладающими страхами у обследуемых детей являются:

1. Страх смерти родителей (100%);
2. Страх смерти (90,2%);
3. Страх опоздать в школу (79,4%);
4. Страх войны (74,8%);
5. Страх пожара (72,6%);
6. Страх нападения (68,2%);
7. Страх заболеть, заразиться (61,6%);
8. Боязнь страшных снов (55%); страх бури, урагана (55%).

А.И. Захаров [19] отмечает, что для младшего школьного возраста характерно увеличение социоцентрической направленности личности, которая вместе с возросшим чувством ответственности проявляется в преобладании страха смерти родителей по отношению к «эгоцентрическому» страху смерти себя. У детей данной группы страх собственной смерти встречается у большинства, а страх смерти родителей – у всех обследованных детей. Страх опоздать в школу является отражением гипертрофированного чувства вины из-за возможного совершения осуждаемых взрослыми неправильных действий. Такие страхи, как страх бури, урагана, пожара и войны являются типичными для детей младшего школьного возраста и выявлены у большей половины обследованных детей. Количество страхов у каждого ребенка наглядно представлено на рисунке 1.

Анализ результатов позволил разделить первоначальную группу, состоящую из 45 человек на две:

– в первую группу вошли 42,2% испытуемых с показателем допустимого количества страхов в пределах

нормы (до 10 страхов);

– во вторую группу вошли 57,8% детей с показателем страхов выше нормы.

После проведения методики на изучение личностной тревожности школьников Р.Теммл, М.Дорки, В.Амен было выявлено, что:

- 24,2% детей имеют высокий уровень личностной тревожности;
- 48,4% младших школьника имеют средний уровень личностной тревожности;
- 26,6% детей имеют низкий уровень личностной тревожности.

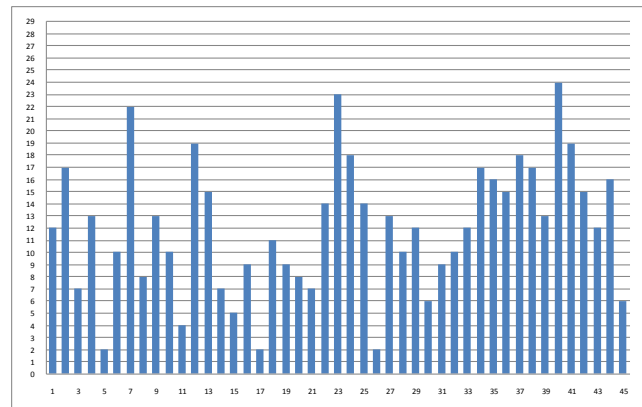


Рисунок 1 – Количество страхов у детей младшего школьного возраста по методике А.И. Захарова

По результатам анализа полученных данных было установлено, что у детей с показателями страхов выше нормы (57,8%) уровень личностной тревожности выражен в высокой и средней степени, при этом: 42,3% обучающихся имеют высокую личностную тревожность и 57,7% – среднюю личностную тревожность.

Для определения тесноты (силы) и направления корреляционной связи между двумя признаками, а именно между количеством страхов у детей и уровнем личностной тревожности был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

После расчета всех данных был получен коэффициент, равный 0,909, свидетельствующий о том, что корреляция тесная (при r , соответствующем уровню статистической значимости $p < 0,01$), т.е. существует зависимость между количеством страхов и уровнем личностной тревожности. Таким образом, чем выше уровень личностной тревожности у ребенка, тем больше у него количество страхов.

Следующим этапом диагностического исследования было проведение методики Филлипса, определяющей уровень школьной тревожности у ребенка. После обработки теста было выявлено, что:

- 30,8% детей имеют высокий уровень школьной тревожности;
- у 59,4% опрошенных средний уровень школьной тревожности;
- 8,8% школьников имеют низкий уровень школьной тревожности.

По результатам анализа полученных данных было установлено, что у детей с показателями страхов выше нормы (57,8%) уровень школьной тревожности выражен в высокой и средней степени, при этом: 53,8% обучающихся имеют высокую школьную тревожность и 46,2% – среднюю школьную тревожность.

Далее, после проведения корреляционного анализа с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена и расчета всех данных был получен коэффициент, равный 0,92, свидетельствующий о том, что корреляция сильная, или тесная (при r , соответствующем уровню статистической значимости $p < 0,01$), т.е. суще-

стует зависимость между количеством страхов и уровнем школьной тревожности.

Отметим, что низкий уровень как школьной, так и личностной тревожности «обеспечивает комфортное состояние ребенка на уроках, способность справляться со все возрастающим объемом классной и внеклассной работы, желание заниматься дополнительной внеклассной работой, легкость усвоения учебного материала и др. [22, с. 128].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Исходя из данных диагностического исследования, можно сделать следующие выводы:

– наиболее распространенными видами страха в младшем школьном возрасте являются: страх собственной смерти; страх смерти родителей; страх нападения; боязнь опоздать в школу заболеть, заразиться; страшных снов; страх бури, урагана; страх пожара; страх войны;

– у детей с показателем допустимого количества страхов выше нормы уровень личностной и школьной тревожности выражен в средней и высокой степени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Коржова Н.С., Новикова К.В. Школьная тревожность у детей младшего школьного возраста и возможности ее оптимизации посредством арт-технологий / В сборнике: Материалы секционных заседаний 56-й студенческой научно-практической конференции ТОГУ в 2 т.. 2016. С. 254-258.
2. Акопян Л.С. Тревожность и страхи младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного типа // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2008. Т. 10. № 6-1. С. 104-109.
3. Амбалова С.А. Проблемы и механизмы проявления тревожности учащихся младших классов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 86-89.
4. Зеленева Н.Ф. Страхи и тревоги младшего школьника // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2014. № 1. С. 78-82.
5. Картавых Н.А. Специфика социальных страхов в младшем школьном и подростковом возрасте // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2013. № 1. С. 131-137.
6. Колпакова А.С., Пронина Е.В. Детские страхи и их причины у детей младшего школьного возраста // Альманах современной науки и образования. 2014. № 4 (83). С. 83-85.
7. Мирошниченко С.С. Исследование личностных характеристик у детей младшего школьного возраста, предрасполагающих к определенной степени выраженности страхов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2014. № 5 (111). С. 107-111.
8. Ожогова Е.Г., Намсинк Е.В. Динамика и факторы возникновения тревожности у современных младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 314-317.
9. Сундеева Л.А., Шейкина Е.А. К вопросу о детской тревожности и страхе // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 410-412.
10. Чебучева Е.В., Тарычева Ю.А. Коррекция страхов и тревожности в младшем школьном возрасте // Герценовские чтения. Начальное образование. 2011. Т. 2. № 2. С. 174-180.
11. Лисичкина А.Г., Овчинников М.В., Трушина И.А. Особенности самооценки и тревожности детей 5-7 лет в контексте кросс-культурного исследования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 333-336.
12. Амбалова С.А. Проблемы и механизмы проявления тревожности учащихся младших классов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 86-89.
13. Чернышова Е.Л., Иванов Д.В. Особенности личностной самооценки и тревожности младших школьников цыганского и русского этносов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 346-349.
14. Лизунова Е.В. К вопросу о формировании стрессоустойчивости у подростков к опасным ситуациям // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 45-48.
15. Картунова А.А. Анализ научных исследований по изучению уровня тревожности личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4 (9). С. 66-69.
16. Чикова И.В., Диль-Илларионова Т.В. Специфика страхов детей 5-6 летнего возраста и опыт их преодоления в условиях дошкольного образовательного учреждения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 231-234.
17. Гусова А.Д. Психоэмоциональное переживание, проявляющееся через тревогу // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 252-254.
18. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/д: Феникс, 1998. 512 с.
19. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Союз, 2000.
20. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития СПб., 2002.
21. Тест уровня школьной тревожности Филлипса URL: <https://psytests.org/psystate/phillips-run.html> (дата обращения 12.10.2018).
22. Безенкова Т.А., Олейник Е.В., Андрienko О.А. Социальное партнерство учреждений дошкольного образования, общеобразовательных школ и семьи по подготовке ребенка к школе // Перспективы науки и образования. 2018. № 5 (35). С. 127-135.

UDC 159.913

ПРИМЕНЕНИЕ СКРИНИНГ-МЕТОДИК ДЛЯ ОЦЕНКИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ В ИНКЛЮЗИВНЫХ ГРУППАХ

© 2019

Михальчи Екатерина Владимировна, старший преподаватель

Российская академия народного хозяйства

и государственной службы при Президенте Российской Федерации

(119571, Россия, Москва, проспект Вернадского, 82, e-mail: missi-ice@rambler.ru)

Аннотация. В статье рассмотрены психологические методики и тесты, которые могут применяться для скрининга психофизического состояния у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, а также у учащихся из условно здоровой группы. Применение этих методик в ходе учебного процесса и при психолого-педагогическом сопровождении преподавателями и психологами в организациях высшего образования позволяет оценить восприятие и общее психофизическое состояние студентов, работу их аналитических систем, работу и сохранность функций головного мозга учащихся, психоэмоциональное состояние конкретного индивида. Автор проводит обзор психологических методик и тестов для оценки разных типов восприятия у учащихся и других психофизических и когнитивных показателей. Также в статью включены примеры использования двух методик – оценки индивидуальной минуты и индивидуального расстояния, которые разработаны и апробированы автором на практике при работе в инклюзивных группах студентов в Институте бизнеса и делового администрирования РАНХиГС. Предлагаемые психологические методики и тесты не требуют специальной подготовки преподавателя к их использованию, но при этом дают надёжные результаты и помогают выявить учащихся с особенностями восприятия, нарушениями некоторых когнитивных функций, пониженным уровнем здоровья и другими образовательными проблемами.

Ключевые слова: студенты с ОВЗ и инвалидностью, теппинг, треугольник Каниша, индивидуальная минута.

APPLICATION OF SCREENING METHODS FOR ASSESSING THE PSYCHOPHYSICAL CONDITION OF STUDENTS IN INCLUSIVE GROUPS

© 2019

Mikhalchi Ekaterina Vladimirovna, lecture

Russian Presidential Academy

of National Economy and Public Administration

(119571, Russia, Moscow, avenue Vernadskogo, 82, e-mail: missi-ice@rambler.ru)

Abstract. The article deals with psychological methods and tests that can be used for screening the psychophysical state of students with disabilities, as well as students from a conditionally healthy group. The use of these techniques in the course of the educational process and with psychological and pedagogical support by teachers and psychologists in higher education organizations makes it possible to assess the perception and general psychophysical state of students, the work of their analyzer systems, the work and preservation of brain functions of students, the psycho-emotional state of a particular individual. The author conducts a review of psychological methods and tests for assessing different types of perception in students and other psychophysical and cognitive indicators. The article also includes examples of the use of two methods - the assessment of individual minutes and individual distances, which were developed and tested by the author in practice when working in inclusive groups of students at the Institute of Business Administration of the RANEPA. The proposed psychological methods and tests do not require special training of the teacher to use them, but they also provide reliable results and help to identify students with perceptual features, impaired certain cognitive functions, poor health and other educational problems.

Keywords: students with disabilities, tapping, Kanishan triangle, individual minute.

Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими задачами. В условиях работы в инклюзивных группах преподаватель сталкивается с необходимостью выбора специальных методов и подходов к обучению студентов с ОВЗ и инвалидностью, учёта возможностей и потребностей учащихся с нарушениями в здоровье разных нозологических групп, применения здоровьесберегающих технологий обучения и форм психолого-педагогического воздействия на учащихся, отбора участников для научных конференций и профессиональных конкурсов. Реализация этих задач может быть затруднена тем, что преподаватель испытывает ряд ограничений: информационные – ему недоступны сведения об имеющихся ограничениях в здоровье учащихся и их актуальном самочувствии в период обучения; психологические – студенты часто диссимулируют свое состояние и не получают ожидаемой ответной реакции и поддержки от преподавателя; методические – преподаватель может испытывать затруднения в применении специальных методов, подходов и практического опыта обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью разных нозологических групп. Вследствие воздействия этих ограничений учащиеся с пониженной мотивацией к обучению, с проблемами в самоорганизации и в самообучении, с ослабленным здоровьем и ограничениями возможностей здоровья, психоастеническими проявлениями и негативными психологическими установками, минимальными проявлениями мозговой дисфункции и

соматическими нарушениями оказываются в «группе риска» и могут не успевать по ряду учебных дисциплин.

Сталкиваясь с этими барьерами на практике, обсуждая особенности обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью на курсах повышения квалификации, научно-практических семинарах и конференциях, преподаватели часто задают вопрос: «Как выделить из общей группы лиц с психофизическими нарушениями и психоэмоциональными особенностями, чтобы организовать для них соответствующее педагогическое сопровождение и применять специальные методы обучения?» Преподаватель имеет право получить информацию о психофизическом состоянии студентов, обучающихся в инклюзивных группах, у сотрудников деканатов и/или центров инклюзивного образования. Однако медицинские сведения о состоянии здоровья студентов являются врачебной тайной [1] и кроме данных о наличии инвалидности и группе инвалидности, не могут подлежать огласке. В некоторых случаях учащиеся, например с сенсорными нарушениями, могут сами сообщить преподавателю о своих особенностях и попросить предоставить им специальные условия, например, учебный материал в специальном формате и т.д.

Однако не только учащимся с ОВЗ и инвалидностью требуются специальные условия для обучения, повышенное внимание, дополнительная проработка сложных разделов изучаемого материала, консультации, возможность общения с преподавателем и сотрудником об-

разовательной организации, контакты представителей учебного учреждения с родителями и представителями учащегося – все эти аспекты психологической и педагогической поддержки необходимы также и условно здоровым студентам, имеющим индивидуальные барьеры в обучении.

Актуальной проблемой является разработка скрининг-методик для использования преподавателями, сотрудниками центров инклюзивного образования, психологами в организациях высшего образования с целью определения психофизических нарушений у студентов, обучающихся в инклюзивных группах. Отметим, что практический опыт авторов статьи, полученный при проведении курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава ряда организаций высшего образования г. Москвы по основам инклюзивного образования, показывает, что данное направление является востребованным среди преподавателей, и при этом мало разработанным в области педагогики и психологии инклюзивного образования в настоящее время.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью данной статьи является представление ряда экспресс-методик, которые могут применяться преподавателями, работающими как в инклюзивных группах, так и с условно здоровыми студентами; не требуют специальной подготовки ППС в области психологии и могут применяться в ходе учебного процесса по разным дисциплинам психолого-педагогического, спортивно-физического и других блоков. Эти методики отличаются простотой и быстротой применения и точностью скрининга, их можно предлагать студентам в форме психофизиологических тестирований, проб, заданий, в игровой форме. Они были разработаны и нашли свое применение в областях психологии здоровья, общей психофизиологии, психофизиологии профессиональной деятельности и психофизиологии здоровья, где используются достаточно давно и подтвердили свою надежность для оценки психофизического состояния операторов, диспетчеров, спортсменов с ОВЗ и инвалидностью и др. Авторы статьи также последние три года применяли эти методики в начале занятий у своих студентов в инклюзивных группах, и полученные результаты использовали при дальнейшей организации учебного процесса.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Приведенные ниже методики направлены на определение психофизического состояния у студентов, обучающихся в инклюзивных группах, и их адаптационных возможностей в условиях образовательной среды. Их рекомендуется применять для всех групп учащихся в начале учебного периода, далее через 2-3 месяца после начала семестра, в моменты повышенной нервно-эмоциональной нагрузки (при сдаче зачетно-экзаменационных сессий) для определения индивидуальных уровней адаптации учащихся и их текущего самочувствия. Данные методики имеют определенные *ограничения*: на основании результатов их использования не могут ставиться студенту и сообщаться другим учащимся какие-либо диагнозы или даваться рекомендации по лечению. Применение данных методик может являться основанием для выделения отдельных учащихся с низкими показателями тестов и/или неадекватными реакциями при участии в тестировании в «группу риска» для преподавателя или психолога, проводящего обследование, без непосредственного сообщения об этом учащемуся и студенческой группе.

Структура программы. Первой методикой, рассматриваемой для определения психофизического состояния студентов инклюзивных групп, будет оценка *индивидуальной минуты* (ИМ) личности.

Оценка индивидуальной минуты позволяет выявить как психосоматические нарушения у учащихся, так и состояния общей усталости, наличие стресса и высокой степени утомления. Как отмечает Рогов Е.И., имеется

связь «переоценок и недооценок временной длительности с эмоциональным отношением субъекта к переживаемому, таким образом подтвердив положение об эмоциональной детерминированности оценок времени» [2].

Человек может психофизиологически воспринимать временные отрезки на уровне ритмических процессов в организме или так называемых «биологических часов», к которым относится ритм работы сердца, частота дыхания, ритмы «сна-бодрствования», ритм ходьбы, гормональные изменения [3].

При проведении исследований в инклюзивных группах студентов 1 курса бакалавриата Института бизнеса и делового администрирования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации применялась следующая методика: при измерении индивидуальной минуты испытуемые имели 3 попытки, при которых ведущий опыта объявлял начало отсчета, а испытуемый сообщал об остановке отчета, когда, на его взгляд, протекали 60 сек. Ограничения по участию в исследовании с открытыми и закрытыми глазами, со счетом и без него не применялись. В ходе занятия замеры индивидуальной минуты студенты проводили друг у друга и фиксировали в разработанном авторами протоколе (табл. 1).

Таблица 1 – Протокол измерения индивидуальной минуты

Под М / Ж	Возраст	
Другие сведения		
Номер попытки	Нормативное время (сек.)	Полученные результаты (сек.)
1	60	
2	60	
3	60	

У студентов из условно здоровой группы, не имеющих сильной усталости, стрессовых состояний, других психоэмоциональных нагрузок, вирусных и/или инфекционных заболеваний и т.д. значения отклонений индивидуальной минуты от нормативного времени (60 сек.) не превышают ± 5 сек. во всех трех попытках.

Если отклонение индивидуальной минуты от нормативной минуты находится в пределах от 5 до 18-20 секунд в сторону уменьшения и увеличения, то это может объясняться личными особенностями, усталостью, стрессом, плохим самочувствием студентов, влиянием на них условий, в которых проводился эксперимент, и другими факторами. Как отмечают исследователи: «Индивидуальная минута отражает психофизиологическое состояние организма и её величина пропорциональна степени эмоционального напряжения» [4].

Как показало проводимое обследование студентов, учащихся в инклюзивных группах, отклонения индивидуальной минуты от нормативного времени выше 20 секунд во всех трёх попытках, может означать наличие психофизического нарушения или сильного негативно-эмоционального состояния.

Высокий уровень отклонений индивидуальной минуты от нормативного времени имеют лица с нарушениями зрения (даже не в сильной степени), а также учащиеся с психоэмоциональными расстройствами (расстройства аутистического спектра, психастении, психопатией, высокой степенью тревожности). По результатам исследования восприятия времени у лиц с ОВЗ и инвалидностью, опубликованного авторами ранее, у лиц с расстройствами аутистического спектра в форме синдрома Аспергера отклонение индивидуальной минуты в среднем составило 136 сек. или 227% в сторону увеличения. То есть 1 минута у представителей этой группы равна примерно 2,5 астрономическим минутам; время ошутимо растянуто [5].

Сложности с восприятием и ориентацией во времени отмечали у себя лица с другими психологическими и неврологическими нарушениями, в частности, большие эпилепсией и тревожными расстройствами. Для них важной проблемой является «выпадение» из времени,

когда какое-либо действие они могут совершать очень длительно, не замечая прошедшее время. Аналогичные отклонения в восприятии времени были выявлены и у лиц с эпилепсией и другими психическими отклонениями.

При взаимодействии с лицами с инвалидностью по зрению (слабовидящими и с тотальной слепотой) было замечено, что более длительные промежутки времени (30-40 мин) в процессе работы или учебы они воспринимают ошибочно (как 20 мин).

Лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата и соматическими заболеваниями не показывают стабильное отклонение ИМ и не отмечают сложностей с восприятием времени.

На студентах с нарушениями слуха данное исследование не проводилось, в связи с отсутствием выборки.

Стоит обратить внимание также на последовательность отклонений в оценке индивидуальной минуты у студентов, обучающихся в инклюзивных группах (табл. 2).

Таблица 2 – Примеры отклонений в оценке индивидуальной минуты у студентов, обучающихся в инклюзивных группах

Варианты отклонений	I.	II.	III.
1	56 сек	42 сек	64 сек
2	58 сек	78 сек	57 сек
3	63 сек	61 сек	55 сек

Выше представлены варианты отклонений в оценке индивидуальной минуты, полученные при обследовании студентов с разным психосоматическим статусом. При возрастающей и убывающей динамике (вар. I и III) у студентов наблюдается нормальное психоэмоциональное состояние и физическое развитие. В первом случае (вар. I) заметно влияние наведения. Учащийся корректирует свое восприятие индивидуальной минуты и дает с каждой попыткой ответы, приближающиеся к нормативно-заданному времени. При убывающей динамике (вар. III) наблюдаются проявления проблем с концентрацией внимания и повышенная утомляемость психических процессов у условно здорового учащегося, что может быть связано и с общей усталостью и скукой, возникшими в ходе учебного процесса. Студент дает в начале ответ близкий к нормативному времени, но потом ему становится сложнее концентрироваться на процессе и удерживать внимание, поэтому его личные оценки индивидуальной минуты начинают убывать. Последний рассматриваемый случай (вар. II), при котором отклонения индивидуальной минуты от нормативной не составляют +5 сек., но имеют «прыгающий» характер, указывает на наличие у студента нестабильного психоэмоционального состояния, возможных психофизических нарушений, акцентуаций в характере связанных с повышенной лабильностью психики. Студент с нестабильными оценками индивидуальной минуты и других показателей должен быть включен преподавателем в «группу риска».

Результаты изучения оценок индивидуальной минуты у студентов также могут использоваться для определения степени их адаптации к образовательной среде. В исследованиях других учёных были получены следующие зависимости оценки уровня адаптации к физическим и психическим нагрузкам студентов I курса факультета психологии и педагогики Сургутского института нефти и газа: высокий – 60-65 сек., средний – 46,2-47 сек., ниже среднего – 40-31 сек., низкий – 30-22 сек., состояние депрессии – 66-70 сек. [6] В приведенном исследовании уровня адаптации не рассматривались показатели индивидуальной минуты для групп учащихся с различным уровнем здоровья, в связи с чем полученные оценки индивидуальной минуты и их корреляции с уровнем адаптации к физическим и психическим нагрузкам в ходе учебного процесса могут применяться к сту-

дентам из условно здоровой группы и/или находящихся в состоянии депрессии.

Второй методикой, применяемой совместно с оценкой индивидуальной минуты личности, является оценка индивидуального расстояния.

Восприятие пространства обусловлено действием вестибулярного аппарата, а также глазодвигательных мышц человека. Физиологически восприятие пространства человеком обусловлено работой вестибулярной системы, которая «поставляет в мозг информацию о положении тела в пространстве, а также о наличии или отсутствии вращательного движения. Как и улитка, вестибулярный аппарат располагается в костном лабиринте в пирамиде височной кости»[7].

Отечественный психофизиолог Лурия А.Р. так объясняет физиологию процесса восприятия пространства: «В пространственном восприятии принимают участие, как корковые отделы вестибулярного анализатора, так и корковые аппараты кожно-кинестетического анализатора, где правая, ведущая рука занимает доминирующее положение. Включение этих незрительных компонентов и обеспечивает пространственный анализ зрительной информации – выделение трехмерных пространственных координат, с одной стороны, и асимметричную оценку правой и левой сторон пространства – с другой».[8]

Согласно методике исследования участники должны были показать кистями рук на уровне своей груди отрезки длиной 30, 45 и 60 см. Другой студент должен с помощью сантиметровой ленты или рулетки измерить их личное расстояние и зафиксировать его в протоколе, схожим с протоколом для изучения индивидуальной минуты (табл. 3).

Таблица 3 – Протокол измерения индивидуального пространства

Пол М / Ж	Возраст	Другие сведения	
Номер попытки	Нормативное расстояние (см)	Показанное расстояние (см)	
1	30		
2	45		
3	60		

У студентов из условно здоровой группы без психоэмоциональных расстройств, физических нарушений и соматических заболеваний отклонения индивидуального расстояния от нормативно заданного не должны превышать +5 см во всех трёх попытках.

Для учащихся с тяжелыми психоэмоциональными состояниями и психофизическими нарушениями отклонения индивидуального расстояния от нормативного обычно превышают 5 см.

Опрошенные лица с заболеваниями аутического спектра показали стабильные по группе отклонения в отмеривании отрезков (на 30-50% меньше заданной длины). Причем если временные отрезки они значительно увеличивают по сравнению с нормативными, то пространственные отрезки уменьшают практически в два раза по сравнению с заданными отрезками.

У обследованных студентов с нарушениями зрения отмеренные отрезки имеют тенденцию к уменьшению по сравнению с нормативной длиной (на 20-50%). Причем, показывая кистями рук отрезок в 30 см по их ощущениям, лица с нарушениями зрения отрезок в 60 см не могут показать как увеличенный в два раза.

Для учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата и передвигающихся на инвалидных колясках отклонения составляют 5-7 см. Эта группа студентов имеет определенные сложности с восприятием окружающего пространства и длины определенного расстояния, вследствие ограниченности своих подвижности. При проведении исследования студенты с нарушениями ОДА должны были показать отрезки в горизонтальной плоскости, что для них является более понятным заданием.

Лица с соматическими заболеваниями, в том числе с неврологическими нарушениями, также показывают длину отрезков с ошибками в сторону уменьшения и увеличения от нормативно заданной длины (на 5-10%).

У группы условно здоровых лиц, участвующих в исследовании, отклонения длины отрезков от заданной, как правило, составляют не более 1-3% в сторону уменьшения или увеличения длины.

Далее рассмотрим отклонения в оценке индивидуального пространства у студентов, учащихся в инклюзивных группах (табл.4).

Таблица 4 – Примеры отклонений в оценке индивидуального расстояния у студентов, учащихся в инклюзивных группах

Номер попытки	Варианты отклонений		
	I.	II.	III.
1	32 см	31 см	25 см
2	47 см	35 см	37 см
3	63 см	81 см	51 см

У студентов с возрастающей и убывающей динамикой (вар. I и III соответственно) в оценке индивидуального расстояния наблюдается нормальный уровень здоровья и психического состояния. В первом случае (вар. I) наблюдается небольшое превышение нормативного расстояния; во втором случае (вар. III) – стабильное уменьшение индивидуального расстояния во всех трёх попытках, что показывает сохранную функцию восприятия пространства и отсутствие нарушений в функциях и кровообращении в головном мозге обследуемых.

В другом случае (вар. II) наблюдаются «прыгающие» нестабильные оценки индивидуального расстояния студентами по сравнению с нормативно заданными отрезками расстояния. Представленные отклонения были получены почти у всех лиц с РАС, принявших участие в исследовании. Нестабильные оценки индивидуального расстояния, особенно когда учащийся может примерно правильно показать первые отрезок в 30 см, но далее не может показать отрезок в 60 см как увеличенное в два раза первое расстояние, может означать наличие негативных психоэмоциональных состояний, стрессов, депрессий, психических патологий у индивида. При получении сходных отклонений в оценке индивидуальной минуты у этих студентов, преподаватель должен отметить, что в процессе обучения они требуют к себе большего внимания, в том числе к их психофизическому состоянию, применения здоровые сберегающих технологий преподавания, интенсификации процесса обучения в моменты улучшения физического и психоэмоционального состояния, и снижения нагрузки в стрессовые моменты обучения (при прохождении зачетно-экзаменационных мероприятия, ГИА и т.д.).

Далее отметим, что в рамках учебного процесса, преподавателю может понадобиться оценить разные показатели психофизического состояния студентов и работу их анализаторных систем. Поэтому ниже представлены методики, применение которых направлено на оценку восприятия как психического процесса и общего психофизического состояния студентов, оценку работы анализаторных систем, оценку работы и сохранности функций головного мозга учащегося, оценку психоэмоционального состояния конкретного индивида.

Приведенные далее методики могут применяться для оценки работы определенных *анализаторных систем* учащихся. Эти скрининг-методики в некоторых случаях должны быть технически опосредованы и применяться при определенных педагогических условиях (согласно теме занятия, при наличии учебного времени).

Для оценки психофизического состояния студентов, обучающихся в инклюзивных группах, и работы их зрительных анализаторных систем, а также изучения работы головного мозга и психоэмоционального состояния в ходе учебного процесса могут применяться следующие

мие визуальные проективные методики: треугольника Каниша (рис. 1), решетка Геринга, тест с изображением коровы, иллюзия Эдварда Адельсона, эффект Струпа[9] и др.

Методика «Треугольник Каниша» представляет рисунок с иллюзорными линиями. Как отмечает Николаева Е.И.: «Нормальная зрительная кора воспринимает его, несмотря на их отсутствие, на рисунке. Такого рода иллюзии показывают, что кора должна разрешать конфликты между различными функциональными зонами» (рис. 1) [7].

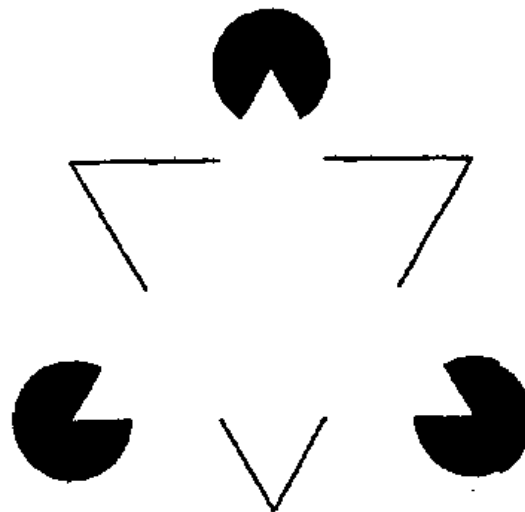


Рисунок 1 – Методика «Треугольник Каниша»

Содержательные аспекты другие методик и практический опыт их применения у студентов, обучающихся в инклюзивных группах, раскрыты в других публикациях авторов и в работах ряда учёных.

Как показывает практический опыт, применение подобных визуальных методик диагностики психофизического состояния и работы зрительной анализаторной системы человека находит живой отклик и активизирует интерес студентов. На основании подобных тестов можно сделать выводы о психоэмоциональных и физических особенностях учащихся. Если несколько участников данного исследования отказываются в нём участвовать, это может означать наличие отрицательных эмоций и негативного психического состояния (стресса, депрессии) у данных студентов. Визуальные проективные методики лучше представлять студентам в форме мультимедийной презентации.

Актуальной методикой по определению *психофизического состояния* студентов, обучающихся в инклюзивных группах, а также для выявления *психологических характеристик личности* является исследование теппинга кистей рук. Применение данной методики должно быть технически опосредовано применением 1) ручки и листа бумаги; 2) компьютера или ноутбука с мышью и клавиатурой; 3) авторской программой «Способ воздействия на индивидуальную ритм человека посредством экзогенной ритмической стимуляции» [10] и смартфоном на базе Android.

Теппинг или ритм ударов (касаний) пальцами руки экрана, клавиш, листа бумаги является «биологической константой, которая отражает скорость нервных процессов и эндогенные ритмические процессы центральной нервной системы»[10].

Теппинг кистей рук может быть исследован с помощью листа бумаги с нарисованными прямоугольниками, в которые проставляют по команде ведущего точки. При проставлении точек периодически меняются левая и правая рука. После заполнения всех прямоугольников происходит подсчет всех точек и определяется динамика индивидуального темпа. Этот метод изучения теппинга

кистей рук положен в основу «Методики экспресс-диагностики свойств нервной системы по психомоторным показателям» Е.П. Ильина, в описании которой он приводит рассмотрение результатов исследования теппинга кистей рук у разных участников исследования (табл. 5) [11].

Таблица 5 – Бланк к Е.П. Ильина «Методика экспресс-диагностики свойств нервной системы по психомоторным показателям»

	2	3
1		
6	5	4

Теппинг кистей рук, как метод экспресс-диагностики состояния человека, применяется при обследовании спортсменов с ОВЗ и инвалидностью перед участием в играх и в состязаниях. Допускается уменьшение числа прямоугольников до 4 шт. и введение временного ограничения в 40 сек. для проведения данного обследования [12].

Похожие данные дает исследование теппинга кистей рук при работе с компьютерной мышью и клавиатурой. Частота ударов (касаний) по клавишам может способствовать определению психофизического состояния личности, в частности контролю над уровнем усталости, профессионального стресса, присутствию в организме алкоголя и других психоактивных средств, влияющих на сознание человека, адаптационным способностям, возможностям человека бороться с монотонной деятельностью и усталостью (использованы материалы дипломного исследования студента ФБГОУ ВО Московского Государственного Университета Геодезии и Картографии под руководством к.т.н. Гвоздева О.Г.).

Теппинг кистей рук может измеряться с помощью фиксирования ударов пальцем кисти по экрану смартфона на базе Android с установленным ПО, разработанным сотрудниками ФБГОУ ВО «Красноярского государственного медицинского университета имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого». Эта программа «автоматически вычисляет среднюю, максимальную и минимальную частоту (в Гц); средний, максимальный и минимальный интервал от удара до удара (в секундах); глубину нажатия, процент стабильности ритма. В ходе изучения результатов кистевого теппинга были получены данные в виде общего списка интервалов между касаниями» [10]. Так удалось установить, что при возникновении тревоги ускоряется индивидуальный ритм. У лиц с юношеской миоклонической эпилепсией и схожими психическими нарушениями ритм ускоряется сильнее, чем у здоровых участников исследования.

Методом, используемым в психофизиологии профессиональной деятельности для определения психофизического состояния операторов, является анализ времени речевого ответа. В рамках учебного процесса индивидуальное время ответа студента может быть зафиксировано с помощью аудиозаписывающих устройств. При анализе времени речевого ответа учитывается скорость произвольных ответов студента на вопросы про себя, время воспроизведения заранее заученных ответов, и ответы на вопросы с применением фантазии. Для оценки времени речевого ответа необходимо измерить ряд показателей:

- время до начала ответа (латентное время);
- время до начала первого значащего слова;
- время ответа в целом;
- скорость речи звуков в сек.;
- время пауз между словами и предложениями (длительность и частота встречаемость пауз);
- темп речи (скорость произнесения слов);
- интенсивность (громкость произносимых фраз, слов).

В ходе учебного процесса у преподавателя редко возникает необходимость исследования всех показателей речевого ответа. Однако их измерение можно дать в качестве задания самим студентам и в дальнейшем использовать для определения психофизического состояния и особенностей эмоционального состояния учащихся инклюзивных групп. При этом резкие изменения во времени речевого ответа конкретного студента будут заметны преподавателю, и могут означать нарушения способностей к деятельности, высокое нервно-эмоциональное напряжение» [13], стрессовое состояние, острое нарушение в работе головного мозга учащегося.

Время речевого ответа является одним из индикаторов психофизического состояния студентов, обучающихся в инклюзивных группах.

Простым и эффективным методом самодиагностики, как для преподавателя, так и для студентов, обучающихся в инклюзивных группах, может быть пальценосовая проба, применяемая в неврологии. Эта скрининг-методика позволяет выявить нарушения в работе головного мозга: рассеянный склероз, мозжечковые патологии, нарушения в работе вестибулярного аппарата, опухоли в определенных отделах головного мозга и другие заболевания, также этот тест помогает определить содержание алкоголя и психоактивных веществ в организме человека (рис. 2).

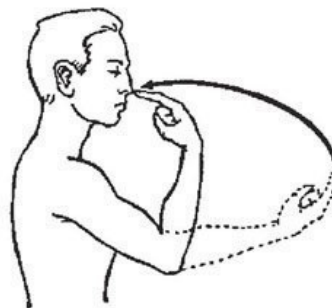


Рисунок 2 – Пример проведения пальценосовой пробы

Пальценосовую пробу выполняют как с закрытыми, так и с открытыми глазами, правой и левой рукой касаясь кончика носа. Если обследуемое лицо не может коснуться пальцем кончика носа, то результаты пальценосовой пробы являются неудовлетворительными. Также учитываются тремор, возникающий в кистях рук при приближении к кончику носа, неуверенность в движениях, снижение скорости, промахи правой и/или левой рукой. Ошибочное или неуверенное выполнение пальценосовой пробы может означать наличие неврологических расстройств у учащихся инклюзивных групп, о которых они могут не знать. Это один из скрининг-методов самодиагностики, которому можно обучить студентов в рамках спортивно-физкультурного и психолого-педагогического блоков учебных дисциплин.

Если преподаватель захочет расширить программу обследования уровня психоэмоционального состояния учащихся или ему позволяют это сделать учебные часы и содержание преподаваемой дисциплины, то можно порекомендовать использование других психологических и психофизических методик. Например, российскими и зарубежными учёными разработаны и апробированы следующие методы оценки здоровья студентов: «Лицо здорового человека», «Незаконченные предложения на тему отношения к здоровью», скрининг-методика оценки уровня мотивации здоровье сберегающей деятельности и др. [14], а также тест Айзенка на определение уровней экстраверсии-интроверсии и нейротизма, тест Тейлора со шкалой оценки проявления тревоги, тест

«Самочувствие. Активность. Настроение» и другие.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Приведенные методики позволяют провести скрининг психофизического и эмоционального состояния студентов, обучающихся в инклюзивных группах. Эти экспресс-методики простые в изучении и применении, не отнимают много времени от учебного процесса, могут применяться в ходе занятий и реализовываться студентами самостоятельно под руководством преподавателя. Методики на определение общего физического состояния, оценку восприятия и работы анализаторных систем организма, оценку работы головного мозга и центральной нервной системы студентов, а также их психоэмоционального состояния позволяют преподавателю, сотрудникам центров инклюзивного образования, психологам и другим специалистам провести обследование студентов в различных формах (ролевой игры, психологического тестирования, проб, практических заданий) и выделить учащихся с низкими показателями физического, психического и эмоционального здоровья. Такие студенты могут быть отнесены преподавателем и другими специалистами к «группе риска». Для них могут применяться особые условия обучения, здоровьесберегающие технологии преподавания, специальные методы и подходы к обучению, снижение нагрузок в моменты повышенной усталости и стресса, психологическая поддержка при депрессивных состояниях, консультации для решения трудностей в обучении, увеличенное время взаимодействия с преподавателем во время учебного процесса и т.п.

Данные методики прошли апробацию в образовательном процессе в инклюзивных группах учащихся. Это один из практических инструментов, позволяющий авторам, эффективно взаимодействовать со студентами с разным уровнем здоровья и выстраивать учебный процесс, основываясь на технологиях инклюзивного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 N 323-ФЗ. Ст. 13
2. Рогов Е.И. *Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования.* М.: гуманитар. изд. центр Владос. 2000. 230 с.
3. Михальчи Е.В. Изучение восприятия психологического времени как фактора социальной адаптации лиц с ОВЗ. // *Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии.* 2017. №3. С. 88-93
4. Свищева И.А., Олемтиева Е.В., Ходарев Н.В. Индивидуальная минута как скрининг-метод в оценке реабилитации лиц опасных профессий. // *Здоровье и образование в XXI веке. Серия: медицина.* 2012. т. 14. С. 44-46
5. Михальчи Е.В. Особенности невербального восприятия студентами лиц с ОВЗ и инвалидностью. // *Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы.* М.: РУДН, 2017. С. 380-387
6. Иванова Н.Л. Индивидуальная минута как показатель уровня адаптации студенческой молодежи к антропогенным факторам среды. // *Наука и бизнес: пути развития. Раздел: педагогические науки.* 2015. №10. С. 104-106
7. Николаева Е.И. *Психофизиология. Психологическая физиология с основами физиологической психологии.* М.: ПЕРСЭ. 2008. 192 с.
8. Лурия А.Р. *Основы нейропсихологии.* М.: Асадетиа. 2004. 236 с.
9. Голубева Е.Б., Пономарёва К.С., Жуков В.Л. Методы построения оптических иллюзий как формирующий элемент ювелирных изделий. // *Технология художественной обработки материалов Сборник трудов XVIII Всероссийской научно-практической конференции и смотра-конкурса творческих работ студентов, аспирантов и преподавателей по направлению. Костромской государственный технологический университет; Под редакцией С.И. Галанина.* 2015. Издательство: Костромской государственный технологический университет (Кострома). С. 273-277
10. Народова Е.А., Шнайдер Н.А. и др. Влияние тревоги на параметры кистевого тептинга и индивидуальную минуту у здоровых взрослых и пациентов с юношеской миоклонической эпилепсией. / Народова Е.А., Шнайдер Н.А., Народова В.В., Ерахтин Е.Е., Шилкина О.С., Москалева П.П. // *Психосоматические и интегративные исследования.* 2018. Вып. 4. С. 1-7
11. Райгородский Д.Я. Методика экспресс-диагностики свойств нервной системы по психомоторным показателям Е.П. Ильина (Тептинг-тест) / *Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред.-сост. Д.Я. Райгородский.* Самара, 2001. С.528-530.
12. Дубровский В.И., Дубровская А.В. *Физическая реабилитация инвалидов и лиц с отклонениями в состоянии здоровья: учебник для* Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т.3. № 2(4)

высш. и сред. учеб. заведений по физич. культуре. М.: Издательство «БИНОМ», 2010. 347 с.

13. Рыбников О.Н. *Психофизиология профессиональной деятельности: учебник для студ. учреждений высш. образования.* М.: Издательский центр «Академия», 2014. 37 с.

14. Яковлева Н.В., Яковлев В.В. *Методики психологического исследования здоровьесберегающей деятельности субъекта. // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие.* 2014. Вып. 2. С. 89-95

UDC 159.9.072

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

© 2019

Самсоненко Людмила Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент
кафедры возрастной и педагогической психологии
Оренбургский государственный педагогический университет
(460000, Россия, Оренбург, ул. Советская, д. 2, e-mail: lsamsonenko@yandex.ru)

Аннотация. Актуальность проблемы развития способности к целеполаганию у студентов обусловлена как социальными требованиями к личности гражданина общества, так и нормативными требованиями к результатам обучения в вузе. Рассматривается понятие цель и целеполагание в исследованиях отечественных и зарубежных авторов. Представлены результаты изучения особенностей целеполагания у студентов-психологов на разных этапах обучения. Отмечается, что студенты первого курса характеризуются более низким уровнем способности к целеполаганию, им сложнее формулировать четкие цели и планы в собственной деятельности, сложнее принимать ответственность за свои решения и осуществлять осознанную регуляцию своего образа жизни. Однако и на старших курсах было выявлено значительное количество обучающихся также испытывающих затруднения при формулировке четких, реалистичных и измеримых целей, ориентированные на перекладывание ответственности за события своей жизни на внешние факторы. Результаты исследования показывают, что в вузе необходимо создавать специальные развивающие условия для повышения способности к целеполаганию у студентов-психологов на разных этапах обучения. Предлагается описание дополнительной общеразвивающей программы, целью которой является развитие способности к целеполаганию у студентов. Программа носит практико-ориентированный характер и предполагает тренинговые формы работы.

Ключевые слова: цель, целеполагание, юношеский возраст, студенты-психологи, обучение, ответственность, целевые ориентации, принятие решения, планирование, дополнительная общеразвивающая программа, тренинговые упражнения.

DEVELOPMENT OF THE ABILITY OF GOAL-SETTING IN STUDENTS OF PSYCHOLOGY AT VARIOUS STAGES OF STUDY AT THE UNIVERSITY

© 2019

Samsonenko Lyudmila Sergeevna, candidate of psychological sciences, associate
professor, department of «Age and pedagogical psychology»
Orenburg State Pedagogical University
(460000, Russia, Orenburg, Sovetskaya St., 2, e-mail: lsamsonenko@yandex.ru)

Abstract. The relevance of the problem of developing the ability to target students is due to both social requirements for the individual citizen of society, and regulatory requirements for the results of training at the University. The concept of purpose and goal-setting in the studies of domestic and foreign authors is considered. The article presents the results of studying the features of goal-setting in psychology students at different stages of training. It is noted that first-year students are characterized by a lower level of ability to goal-setting, it is more difficult for them to formulate clear goals and plans in their own activities, it is more difficult to take responsibility for their decisions and implement a conscious regulation of their lifestyle. However, at the senior courses, a significant number of students were also found to have difficulties in formulating clear, realistic and measurable goals, focused on shifting responsibility for the events of their lives to external factors. The results of the study show that it is necessary to create special educational conditions in the University to improve the ability to target students-psychologists at different stages of training. A description of the additional General developmental programs, the purpose of which is development of the ability of goal-setting in students. The program is practice-oriented and involves training forms of work.

Keywords: goal, goal-setting, adolescence, psychology students, training, responsibility, target orientation, decision-making, planning, additional General development program, training exercises.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Необходимость развития способности к целеполаганию на современном этапе определяется значимостью данного качества для успешной профессиональной и личностной самореализации человека. Личность, обладающая умениями сформулировать свои жизненные цели и спланировать средства их достижения, отличается высоким уровнем ответственности за события в своей жизни и получает возможности для успешного воплощения собственных смысловых ориентаций и реализации своих способностей.

Возрастным этапом, на котором идет наиболее актуальное становление способности к целеполаганию, выступает период юности. Ряд авторов (И.В. Дубровина [1], И.С. Кон [2], В.С. Мухина [3]) отмечает, что именно в этом возрасте человек определяется со своей системой ценностей и мировоззренческими позициями и учится ставить жизненные цели.

Так, В.С. Мухина [3] среди ведущих новообразований периода студенчества называет: становление жизненных планов, саморефлексию, осознание собственной индивидуальности, готовность к самоопределению, установка сознательного построения собственной жизни, постепенный рост в различных сферах жизни.

Кроме того, значимость проблемы развития способ-

ности к целеполаганию в юношеском возрасте отражается и нормативных документах. Так, согласно требованиям к результатам ФГОС ВО - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование от 22 февраля 2018 года у студентов должны быть сформированы такие общепрофессиональные компетенции как: способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ; способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся; способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся [4]. Очевидно, что формировать данные компетенции невозможно без развития способности к целеполаганию [5-7].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Проблема целеполагания и понятия цели рассматривается и в зарубежной, и в отечественной науке. Например, было дано определение цели, выделены требования к постановке цели и создана типология целей в работах А. Ньюэлл, Г. Саймон, Г. Адлер, Дж. О'Коннор и Дж. Сеймор [8].

Г. Адлер раскрывает значимость для реализации цели таких факторов как осознанность и проработанность [9]. В исследованиях Д. Астин и Д. Ванкувера рас-

крываются характеристики цели (структура цели, этапы постановки и разработки содержания цели) [10].

В отечественной науке вопросами понятия целеполагания, изучением различных классификаций целей и развития данной способности занимались такие авторы как О.А. Конопкин [11], А.К. Осницкий [12], О.К. Тихомиров [13].

О.К. Тихомиров подчеркивает значимость реальных условий деятельности для становления способности к целеполаганию [13].

В рамках деятельностного подхода А.Н. Леонтьев понятие цель рассматривает вместе с понятием осознанного действия, соотносит феномены мотива и цели [14]. С.Л. Рубинштейн анализирует понятие цели в соотношении с произвольностью и условиями действия [15].

Такие исследователи как В.Ф. Марцинковский [16], К. Муздыбаев [17], В.Э. Чудновский [18], О.С. Карымова [19], И.А. Нефедов, И.Г. Нефедова [20] и др. [21-24] обращаются к проблематике формулирования цели. Навык создания четкой формулировки цели данные авторы считают достаточно сложным, предъявляющим высокие требования к личности. Субъекту, формулирующей цель, должен обладать развитым самоконтролем, ответственностью стремиться к самореализации.

В исследовании В.Х. Багдасарян цель определяется как итог активности, который отражается сознанием [25].

В.Е. Орел в своей работе раскрывает понятие цель через связь данного феномена с мотивацией личности, ее способностями и социальными требованиями [26].

Формирование целей статьи (постановка задания). Актуальность проблемы определяет цель нашего исследования: изучение особенностей целеполагания у студентов-психологов на разных ступенях обучения в вузе.

Задачи исследования:

- проанализировать понятие «цель» и «целеполагание» в работах отечественных и зарубежных авторов;
- провести диагностическую работу по изучению умений целеполагания;
- разработать программу развития способности к целеполаганию.

Цель данной статьи: представление результатов исследования особенностей способности к целеполаганию у студентов-психологов.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В экспериментальной работе участвовали студенты 1, 3 и 4 курсов Оренбургского государственного педагогического университета, обучающиеся по направлению Психолого-педагогическое образование, профиль Психология образования. Возраст участников составил у первокурсников 17-18 лет, у студентов 3 и 4 курсов – 20-21 год. Всего к исследованию было привлечено 60 человек (30 студентов первого курса, 30 студентов 3-4 курсов).

В качестве диагностического инструментария использовались методики «Тест смысловых ориентаций» Д.А. Леонтьев [27]; «Базовые стремления» О.И. Мотков [28], «Умеете ли Вы планировать свою деятельность?» Р.Л. Оксфорд и И.Г. Юдина [29].

Представим последовательно результаты диагностики. По результатам методики Д.А. Леонтьева был определен средний показатель осмысленности жизни участников исследования, который составил 97 баллов. Исходя из данного показателя, мы разделили всех участников на три группы. Студентов, которые набрали менее 82 баллов, мы отнесли к группе с низким уровнем осмысленности жизни, набравших от 82 до 114 – к группе со средним уровнем, набравших свыше 114 – к группе с высоким уровнем осмысленности жизни.

Анализ степени осмысленности жизни у студентов разных курсов, показал, что большая часть всех обучающихся, как первокурсников, так и студентов 3-4 курсов составляют группу со средним уровнем осмысленности жизни (70% и 73% соответственно). Хотя средний балл у

обучающихся старших курсов составил 110 баллов, что чуть выше, чем у 1 курса, у которых средний балл составил 87.

Характеризуя данную группу участников, можно сказать данные студенты воспринимают жизнь как интересный, насыщенный и продуктивный процесс. В целом, ребята данной группы считают себя способными к реализации своих планов и контролю событий своей жизни.

В группу с высоким уровнем осмысленности жизни мы смогли включить всего 5% студентов с 1 курса и 10% студентов с 3-4 курсов. Данные обучающиеся отличаются наличием четких целей и планов как в профессионально, так и в личностном развитии. Также студенты данной группы демонстрируют удовлетворенность своими достижениями, уверены в себе, готовы к принятию ответственности за события своей жизни.

Рассматривая состав группы с низким уровнем осмысленности жизни, мы получили следующий результат: 25% человек с первого курса и 17% с 3-4 курсов. Для данной группы характерно отсутствие четких целей, недостаточная осмысленность и направленность жизни, трудности при необходимости принимать самостоятельные решения, присутствует желание обвинять окружающих в собственных неудачах и проблемах.

Итак, согласно результатам методики «Тест смысловых ориентаций» Д.А. Леонтьев значимая часть студентов как на 1 курсе, так и на 3-4 курсах характеризуются недостаточным уровнем сформированности целевых установок.

Аналогично был проведен анализ результатов методики «Базовые стремления» О.И. Моткова. Все участники исследования разделились на три группы. В первую группу – с высоким уровнем гармоничности характеристик базовых стремлений вошли те же 5% с первого курса и 10% обучающихся с 3-4 курсов. Средний показатель в этой группе составил 4,12 балла. Участников данной группы можно описать как людей, которые отличаются позитивными и жизнеутверждающими побуждениями, четко формулируют жизненные задачи и стремятся к реализации задуманных целей.

На псевдовысоком уровне гармоничности характеристик базовых стремлений оказалась большая часть студентов с 1 курса – 65%. Среди студентов 3-4 курса к данному уровню было отнесено 45% обучающихся. Данная группа характеризуется преобладанием позитивных целей и устремленностью в будущее. Однако формулировки целей достаточно размыты, ожидания завышены и даже нереалистичны.

К низкому уровню гармоничности характеристик базовых стремлений мы отнесли 30% первокурсников и 45% обучающихся 3-4 курсов. Студенты данной группы ориентируются скорее на избегание неудачи, цели формулируют очень простые и гарантированно достижимые. Предпочитают не менять сложившиеся ценности и взгляды.

Результаты методики «Умеете ли Вы планировать свою деятельность?» (Р.Л. Оксфорд и И.Г. Юдина) показали, что среди обучающихся 3-4 курсов к высокому уровню сформированности умений можно отнести 60%. Среди первокурсников высокий уровень продемонстрировали 30% студентов.

Студенты первого курса преобладают по показателям низкого уровня умений планировать. В данную группу попали 20% с первого курса и только 5% с 3-4 курсов.

Большая часть обучающихся составили группу со средним уровнем сформированности умений планировать (50% первокурсников и 35% обучающихся 3-4 курсов).

Полученные данные позволяют сделать вывод, что студенты первого курса характеризуются более низким уровнем способности к целеполаганию, им сложнее формулировать четкие цели и планы в собственной деятельности, сложнее принимать ответственность за свои

решения и осуществлять осознанную регуляцию своего образа жизни. Однако и на старших курсах было выявлено значительное количество обучающихся также испытывающих затруднения при формулировке четких, реалистичных и измеримых целей, ориентированные на переключивание ответственности за события своей жизни на внешние факторы.

Таким образом, результаты исследования показывают, что в вузе необходимо создавать специальные развивающие условия для повышения способности к целеполаганию у студентов-психологов на разных этапах обучения. Попыткой разрешения данной проблемы является разработка на кафедре возрастной и педагогической психологии дополнительной общеразвивающей программы для студентов по теме «Развитие способности к целеполаганию».

Целью программы является развитие способности ставить цели в личностной и профессиональной сфере.

Задачи программы:

- развитие умений формулировать цель в соответствии с требованиями конкретности, измеримости, реальности, достижимости;
- развитие навыков формулировать задачи по достижению заданной цели;
- развитие ответственности за события собственной жизни;
- развитие социальных компетенций: умение принимать решение, умение планировать, умение прогнозировать, умение вести диалог.

Процесс реализации программы предполагает работу в несколько этапов.

Первым этапом является актуализация потребности в развитии способности к целеполаганию и мотивация к активной деятельности на занятиях. Кроме того можно организовать диагностику по изучению личностных особенностей участников при наличии запроса.

На втором этапе проводятся непосредственно развивающие занятия в форме тренинга. Тренинг как активная форма работы предоставляет участникам большие возможности для отработки умений и раскрытия своих возможностей. Содержание занятий ориентировано на реализацию общих принципов тренинговой работы: принцип активности, взаимного уважения, рефлексии и другие.

Упражнения, включенные в содержание программы, мы разделили на несколько групп:

- упражнения, направленные на развитие целевых ориентиров и способности видеть логические связи в жизненных событиях. Пример упражнений: «Дерево целей», «Колесо баланса», анализ технологии принятия решений (С. Попова, Е. Пронина) [30];
- упражнения, направленные на развитие ответственности как способности осознавать необходимость правил и принимать самостоятельные решения. Например, упражнение Н.С. Пряжниковой «Эпитафия» [31];
- упражнения, направленные на осознание системы ценностей как условия постановки цели и задач. Пример: Шкала ценностей (методическая разработка занятия для подростков) Е. Поникаровская [32].

На завершающем этапе предполагается закрепление умений и навыков, подведение итогов работы группы.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, результаты исследования показывают, что проблема развития способности к целеполаганию у студентов-психологов является достаточно актуальным вопросом. Обучающиеся как на первом курсе, так и на этапе завершения обучения демонстрируют недостаточный уровень умений задавать цели и задачи, принимать ответственность за собственные решения. Решение данной проблемы требует организации специальной работы через реализацию в образовательном процессе вуза общеразвивающих программ, направленных на развитие умений ставить цели и задачи, принимать ответствен-

ность и осмысливать собственную систему ценностей. Дальнейшем направлением исследования может стать изучение взаимосвязи индивидуально-личностных особенностей у способности к целеполаганию, а также изучение успешности проведения такого рода программ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. СПб., 2004. 592 с.
2. Кон И. С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности). М.: Просвещение, 1979. 416 с.
3. Мухина В. С. Возрастная психология. М.: Академия, 2004. 456 с.
4. Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 психолого-педагогическое образование» // http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203+%/Bak/440302_V_3_20032018.pdf
5. Ефименко Ю.А. Развитие навыков общения и умения слушать у будущих психологов-консультантов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 342-345.
6. Эстерле А.Е. Соотношение готовности к профессиональному саморазвитию и реальной вовлеченности в профессиональное саморазвитие у педагогов-психологов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 441-445.
7. Барышникова Е.В. Учебная дисциплина «Методика преподавания психологии» в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 33-36.
8. Теории личности в западно-европейской и американской психологии: хрестоматия по психологии личности. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 2006. 480 с.
9. Алдер Г. НПП: Современные психотехнологии. СПб.: Питер, 2001. 287 с.
10. Austin, J. T. & Vancouver, J. B. Goal constructs in psychology: structure, process and content. // Psychological bulletin, 120, 2002. – P. 338-375.
11. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 2001. 256 с.
12. Осницкий, А. К. Определение характеристик социальной адаптации // Журнал практического психолога. 1998. № 1. С. 54-63.
13. Тихомиров О. К. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.
14. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
16. Марцинковский, В. Ф. Смысл жизни. Новосибирск, 1996. 26 с.
17. Музыбыаев К. Переживание времени в период кризисов // Психологический журнал. 2000. № 4. С. 5-21.
18. Чуновский В. Э. Проблема становления смысло-жизненных ориентаций личности // Психологический журнал. 2004. Том 25. № 6. С. 5-11.
19. Карымова О.С. Особенности профессиональной идентичности будущих психологов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 248-251.
20. Нефедов И.А., Нефедова И.Г. Психологические аспекты профессионального развития психолога-консультанта // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 382-383.
21. Kalinivska I.S. Model forming the future of psychology to work in inclusive educational institutions in professional training conditions // Научен вектор на Балканите. 2018. № 1. С. 48-50.
22. Варфоломеева Т.П., Хамзина Д.Ф. Социальные ценности и установки студентов-психологов на начальном и вершиальном этапе обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3 (8). С. 17-19.
23. Bezliudnyi O.I., Kobulianska T.V. Модель формування готовності майбутніх психологів до роботи із сім'ями підлітків у процесі професійної підготовки // Балканско научно обозрение. 2017. № 1. С. 9-14.
24. Сладкова И.А. Проблема личностной готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 342-346.
25. Багдасарян, В. Х. Проблема имплицитного: (лого-методологический анализ). Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1983. 138 с.
26. Орел В. Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии. Ярославль, 2001. С. 76-97.
27. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 1992. 16 с.
28. Мотков О. И. Базовые стремления // Первое сентября приложение «Школьный психолог». 1998. № 35. С. 8-9.
29. Методика «Умеете ли Вы планировать свою деятельность?» Р.Л. Оксфорд, И.Г. Юдина // <http://urist-edu.ru/sport/15937/index.html?page=9>
30. Попова С., Пронина Е. Формула успеха. Программа занятий для старшеклассников и студентов // Первое сентября приложение «Школьный психолог». 2017. №1-2. с. 26-30.
31. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: «Академия», 2007. 501 с.
32. Поникаровская Е. Шкала ценностей. Методическая разработка занятия для подростков. // Первое сентября приложение «Школьный психолог». 2015. № 1. с. 32-33.

UDC 159.99+316.6

КОНКУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

© 2019

Серафимович Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, проректор

Харавинина Любовь Николаевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой профессионального образования

Институт развития образования Ярославской области

(150014, Россия, Ярославль, ул. Богдановича, д. 16, e-mail: kharavinina@yandex.ru)

Аннотация. В данной публикации авторы рассуждают о том, что одной из стратегических точек и условий, обеспечивающих качество образования, выступает кадровый вопрос. Система дополнительного профессионального образования ставит задачу в опережающем формате развивать и совершенствовать профессиональные компетенции педагогов в соответствии с актуальным уровнем развития научной сферы, требованиями, выраженными в государственных нормативных документах, с ориентацией на мировые стандарты и тенденции. Одной из прорывных форм, отвечающих поставленным задачам, выступает конкурсное движение, анализу организации которого в Ярославской области и посвящена публикация. Рассмотрены задачи и функции конкурса профессионального мастерства педагогов. Представлен анализ развития профессиональных компетенций и профессионализации мышления педагога, принимающего участие в конкурсах разного уровня. Авторами изучено отношение молодых участников к соревнованию в профессиональном мастерстве, включающего как эмоциональную составляющую, так и рефлексивную деятельность. Определено проблемное поле в организации конкурсов. Рассмотрены перспективы в постконкурсном сопровождении. Для успешного профессионального и карьерного роста участников в конкурсной деятельности должны быть обеспечены психолого-педагогические и организационно-методические условия, определению которых обращено внимание авторов статьи.

Ключевые слова: конкурс профессионального мастерства, конкурсное движение, профессиональные компетенции педагога, неформальное образование, сопровождение участников конкурса профессионального мастерства, профессиональное мышление, условия развития профессиональных компетенций.

PROFESSIONAL SKILLS COMPETITIONS AS A FORM OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES AND PROFESSIONAL THINKING OF THE TEACHERS

© 2019

Serafimovich Irina Vladimirovna, candidate of psychological sciences, Associate professor, Vice-principal

Kharavinina Lubov Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, Head of Vocational Education Department

Education Development Institute of the Yaroslavl Region

(150014, Russia, Yaroslavl, Bogdanovicha street, 16, e-mail: kharavinina@yandex.ru)

Abstract. In this publication, the authors argue that one of the strategic points and conditions for ensuring the quality of education is the human resources issue. The system of continuing professional education is aimed at improving the professional competences of teachers in accordance with the current level of scientific development, the requirements specified in the state regulatory documents, with an emphasis on international standards and trends. One of the breakthrough forms that meet the established objectives is the competitive movement, the analysis of which is presented in this publication. The aims and functions of professional skills competition for teachers are considered. The analysis of professional competences development and professionalization of thinking of the teacher taking part in competitions of different level is presented. The authors investigated the attitude of young participants to the professional skills competition, including both emotional component and reflexive activity. The problem area in the organization of competitions is defined. Prospects in post-competitive support are considered. For successful professional and career growth of participants in competitive activity, psychological, pedagogical, organizational and methodical conditions should be provided, which the authors of the article focus on.

Keywords: professional skills competition, competitive movement, professional competences of the teacher, informal education, support of participants of professional skill competition, professional thinking, conditions for developing professional competences.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Перспектива развития системы образования зависит от внимания к решению кадрового вопроса. Профессиональные компетенции являются центральной мета-темой педагогической и психологической наук с конца 70х годов XX века. Перед педагогическими работниками системы дополнительного профессионального образования поставлена задача создавать всесторонние условия для развития и совершенствования профессиональных компетенций педагогов региональной системы образования.

Профессиональные компетенции определяют готовность к выполнению тех трудовых функций и действий, заложенных в профессиональном стандарте педагога, анализ которого показал, что, например, преподаватель при выполнении трудовой функции «организация учебной деятельности обучающихся по освоению учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ

профессионального обучения, СПО и (или) ДПП» должен уметь организовывать проведение конференций, выставок, конкурсов профессионального мастерства, иных конкурсов и аналогичных мероприятий (в области преподаваемого учебного предмета, курса, дисциплины (модуля)) [1].

В Ярославской области учредителем конкурсов профмастерства является Департамент образования области (И.В. Лобода, А.Н. ГУДСов), оператором выступает ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» (ИРО ЯО, А.В.Золотарева). ИРО ЯО организует конкурсы различного уровня, в том числе из достаточно популярных, такие как «Учитель года России», «Воспитатель года России», «Сердце отдаю детям», «Учитель-дефектолог России», «Педагог-психолог России» (совместно с Центром профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс»). Особое внимание уделяется конкурсам и фестивалям для молодых педагогов. В 2018 году стартовал первый региональный

конкурс «Педагогический дебют».

Следует отметить, что по мере развития конкурсного движения все большего внимания и осмысления требуют некоторые проблемные зоны, к числу которых можно отнести повышение уровня конкурсных заданий, сложность с определением границ и объема испытаний, для разных конкурсов профессионального мастерства их количество различно, отсутствием преемственности между конкурсами разных уровней, присутствует разобщенность конкурсов. Не равномерно распределены конкурсы по отношению к разным категориям педагогических работников, в частности, не достаточно охвачены методисты и мастера производственного обучения системы среднего профессионального образования, а на последних из которых в настоящее время возлагается особая миссия в подготовке участников к чемпионатам по международным стандартам. Не всегда удается участнику конкурса показать все свои ресурсы и возможности из-за неготовности управлять своим психологическим состоянием. Критерии оценки тех или иных профессиональных компетенций не в полной мере упорядочены и рядоположены. Не достаточно отработаны формы взаимодействия с методическими службами в целях поиска кандидата для участия в конкурсах. Не выстроена технология карьерного роста и продвижения победителей в целях развития региональной системы образования.

На наш взгляд, становится важным решить проблему: какие психолого-педагогические и организационно-методические условия следует обеспечить в конкурсной деятельности для успешного профессионального и карьерного роста участников. На внесение вклада в частичное разрешение данного проблемного поля и направлена наша публикация.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Развитие профессиональных компетенций было и является предметом исследования, как в зарубежной (Parkinson, Spencer, Buhler, Erickson, Super, Torgance, Hall, Sternberg) [2,3], так и в отечественной педагогике и психологии (Н.П. Ансимова, А.В. Золотарева, М.М. Кашапов, Е.В. Кузьмина, Ю.П. Поваренков, А.П. Чернявская, В.Д. Шадриков) [4,5,6,7]. Особого внимания заслуживают исследования по сопровождению развития профессиональных компетенций молодых педагогов (О.В. Давлятшина, А.И. Даминова, Т.В. Белова, Е.А. Ефимова, Н.И. Пустовалова, В.Г. Пустовалова, А.В. Папушина, Л.Н. Харавинина) [9, 10, 11, 12, 13]. Непосредственно исследования, касающиеся конкурсов профессионального мастерства обозначены в публикациях Л.А. Козинец [14], Е.М. Пахомова [15] и др. [16, 17, 18], которые акцентируют внимание на возможностях конкурса и тех изменениях, которые происходят в деятельности педагога после участия в конкурсе. В одной из наших предыдущих публикаций мы анализировали проявления метакогнитивных признаков профессионального надситуативного мышления при психологическом консультировании (этап конкурса «Педагог-психолог») [19]. Качественный анализ речемыслительных продуктов деятельности показал, что при реализации на практике надситуативного профессионального мышления при дефиците времени и стрессовой ситуации очень слабо проявляются такие качества как глубина и достаточность анализа ситуации, оригинальность способов решения проблемной ситуации [20, 21].

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью статьи стало рассмотрение условий организации конкурсов профмастерства (организационных, методических, психологических) способствующих или препятствующих развитию профессиональных компетенций и профессионального мышления педагогов.

Известно, что в 1923 году газета «Правда» совместно с Наркомпросом организовали Всероссийский конкурс

на лучшего учителя. Интересно, что в качестве требований на звание лучшего учителя в письме о проведении конкурса значилось: «сумел при чрезвычайно тяжелых условиях сохранить школу, научил детей любить школу, связал школу с производством, принимает активное участие в общественной жизни, борется с религиозными предрассудками, помогает изгонять самогон и пьянство, помогает организовать кооператив, показывает лучшие способы ведения хозяйства» («Правда» №65 от 24 апреля 1923 года). Система конкурсов мастерства начала набирать популярность в профессиональной сфере. Особое мировое значение приобрело движение WorldSkills International, ведущее свою историю с 1947 года, когда в Испании впервые прошел национальный конкурс по профессионально-технической подготовке. В настоящее время конкурсы профмастерства (КПМ) охватывают широкий спектр направлений состязания молодых и опытных педагогов:

- собственных возможностей, умений, компетенций обучать, воспитывать, организовывать и т.п.,
- инновационных идей и проектов в сфере образования,
- методических разработок в области профессиональной деятельности,
- обобщения опыта внедрения инновационных технологий в образовательный процесс,
- создания системы поддержки и сопровождения обучающихся в конкурсном движении.

Выборка: около 200 педагогов.

Методы: опрос, качественный и количественный анализ.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Для раскрытия основной цели исследования мы посчитали целесообразным выделить функции КПМ, причем выделить их два вида: для системы образования в целом и для конкурсанта в частности. Так, конкурсы профессионального мастерства позволяют:

- определить уровень профессиональных знаний, умений и компетенций участников, уровень их профессиональной подготовки;
- повысить интерес к своей профессии, её социальной значимости;
- продолжить совершенствование и развитие профессионального мышления, способности самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной деятельности;
- выявить лучших специалистов в определенной контекстной ситуации;
- проанализировать умения работать в команде,
- определить «проблемные зоны» в подготовке специалистов.

Для конкурсанта он может выполнять следующие функции[22]:

- мотивационно-стимулирующую (направляя участников на демонстрацию в высшей степени собственного педагогического потенциала),
- рефлексивно-оценочную (реализация потребности участников сравнить собственные достижения со специалистами данного профиля),
- саморазвивающую (создание условий для поиска информации и внутренних резервов при решении конкурсных задач),
- поисково-направляющую (обеспечивает включенность в соревнование на добровольной основе талантливых специалистов, их дальнейшее продвижение к общности социальной активности),
- рекреативную (организация досуга зрителей и участников в процессе подготовки с ориентацией на духовные ценности человечества).

Конкурсная деятельность создает для ее участников уникальные педагогические условия эффективного обучения, приобретения необходимых компетенций в жестких временных рамках конкурсного отбора. В экс-

пресс-опросе (более 150 респондентов) было выявлено, что понимание термина «конкурс» достаточно устойчиво в контексте понятия соревнование, выявление лучшего специалиста, возможностей или условий. Ассоциации респондентов (молодых педагогов) со словом конкурс носят преимущественно позитивную окраску: «интерес, победа, борьба, опыт, испытание, разведка, удовольствие, соревнование, проба сил, призы, поиск лучшей идеи/специалиста, сотрудничество». Для развития профессиональных компетенций в рамках конкурсных испытаний, на наш взгляд, требуется некоторое изменение в имеющихся компетенциях и, возможно, их увеличение или углубление. Для этого на первом этапе мы поставили одну из задач, поиска ресурсов и проблемных зон при участии в конкурсе. На примере регионального конкурса на лучшее учебное занятие по профессиям и специальностям ФГОС СПО ТОП-50 (2018) участники продемонстрировали методическую компетенцию при разработке технологической карты учебного занятия с использованием предложенного в положении о конкурсе интерактивного макета [23]. Большинство конкурсантов смогли показать умения:

- анализировать профессиональные стандарты по профессиям и специальностям, правильно выбирать из них обобщенные трудовые функции, трудовые функции и трудовые действия, знания и умения в контексте запланированного учебного занятия;

- работать с учебно-программной документацией в части определения обязательных образовательных результатов и видов учебных занятий;

- планировать педагогические компоненты учебного занятия и разрабатывать показатели достижения образовательного результата каждого этапа занятия;

- согласовывать деятельность обучающихся и преподавателя в соответствии с целевым компонентом этапа занятия;

- обоснованно включать образовательные технологии в учебную деятельность;

- учитывать основные психолого-педагогические и санитарные требования занятия.

Вместе с тем были выявлены следующие недостатки: при описании используемых образовательных технологий большинство участников подошли формально, не раскрыли её суть, в конкурсных работах просматривается внутренняя несогласованность между декларированной к использованию образовательной технологией и её реализацией на занятии в контексте технологической карты занятия; встречались сложности с определением конкретных образовательных результатов, на которые нацелено данное занятие. Вышеуказанные проблемные зоны участников конкурса позволили нам наметить следующие шаги для их преодоления: тесное взаимодействие с методическими службами, возможности которых могут быть задействованы для подготовки конкурсантов, разработка методических рекомендаций для участников конкурса, рассмотрение возможностей членов жюри в передаче в творческой и практико-деятельностной форме «обратной связи» для конкурсантов и групп их сопровождения, дальнейшая инициация и развитие видов конкурсов для повышения компетенций работников системы образования.

Анализ ответов педагогов (около 150 человек), которые еще не принимали участие в конкурсе, но работают в системе образования ЯО показал, что наиболее значимыми мотивами для участия в конкурсе могут быть баллы при аттестации (1/3 опрошенных), приобретение нового опыта (1/4 опрошенных), саморазвитие (почти 1/2 опрошенных).

Опрос молодых участников конкурса «Педагогический дебют – 2019» позволил установить, что большая часть затруднений в конкурсе была вызвана с личностными переживаниями участников. 37% респондентов признали, что в процессе прохождения конкурсных испытаний сильнее всего им помешало соб-

ственное волнение. О своей неудовлетворенности заявили 22% участников. Данные респонденты отметили, что желали бы видеть в свободном доступе итоги каждого из этапов конкурса, лучше понимать критерии оценки за каждый из этапов, а также хотели бы видеть материалы заочного этапа других конкурсантов. У 33% опрошенных во время участия в конкурсе проблемных ситуаций не возникло.

Все участники анкетирования решили, что молодым специалистам необходимо участвовать в подобных конкурсах. 81% опрошенных отметили, что это дает уверенность в себе и своих силах, шанс показать себя. (9%) заявили, что участие дает им новые возможности и перспективы в дальнейшей работе. Профессиональный рост как один из плюсов участия отметили 21% анкетированных. Не менее важной была и возможность обмена опытом с другими участниками, что подтвердили 31%. 34% заявили, что им было полезно знакомство с интересными людьми (как с другими участниками, так и с членами жюри) и их выступлениями. Участие в конкурсном движении позволяет получить новый опыт, новые навыки и знания, и этот факт отметили 56% от их общего количества. 16% респондентов решили, что участие в конкурсе дало им ощущение включенности в профессиональную деятельность. При этом о перспективах карьерного развития участники не задумываются.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

1. Можно считать целесообразным модернизацию некоторых психолого-педагогических и организационно-методических условий реализации конкурсов профмастерства, которые создают предпосылки для развития профессиональных компетенций педагогических работников. Следует разработать целостную технологию сопровождения конкурсантов в условиях многоуровневой вариативной субъектно-ориентированной модели.

2. Следует выработать диагностические критерии оценки участников на разных этапах вхождения, участия и выхода из соревновательной формы.

3. Необходима выработка единых критериев оценки демонстрируемых профессиональных компетенций, консолидация усилий служб сопровождения конкурсантов и работы общественного жюри. В качестве системы критериев имеет смысл рассмотреть опыт чемпионатов WorldSkills, который включает систему объективных и субъективных критериев, регламентирующих деятельность судейской комиссии. При этом разработанная иерархия экспертов чемпионатов выступает гарантом объективности, валидности и надежности оценочной деятельности экспертов.

4. Требуется разработать цикл мероприятий, который будет включать педагогические события, логически связанные с конкурсными испытаниями. Это могут быть мероприятия направленные как на повышение имиджа конкурсантов, такие как обобщение опыта лучших участников (например, на сайте курирующей кафедры или структурного подразделения), интервью с победителем и лауреатами, сопровождение конкурсных мероприятий и деятельности активных педагогов в социальных сетях, создание Портфолио успеха, так и на повышение уровня развития профессиональных компетенций (например «Мастерская лидера», психологические тренинги личностного роста и развития лидерских качеств, мастер-классы и другие активные формы, позволяющее осуществлять грамотный анализ профессиональных задач).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Приказ Минтруда и социальной защиты России от 08.09.2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» Режим доступа: http://rumcrb.ucoz.ru/nd/prikazi/prikaz_mintruda_rf_08_09_2015_608n.pdf
2. Torrance E. P., Hall L. K. Assessing the further research of creative potential // J. of Creative Behaviour. 2000. vol. 14, № 1. P. 1-19.

3. Sternberg R. J. *The Nature of Creativity// Creativity Research Journal*. 2006, Vol. 18, № 1, 87-98 URL: https://www.cc.gatech.edu/classes/AY2013/cs7601_spring/papers/Sternberg_Nature-of-creativity.pdf (дата обращения: 14.01.2019).

4. Золотарева, А.В. Научно-методическое обеспечение профессионального и карьерного роста педагога сферы дополнительного образования детей // *Ярославский педагогический вестник*, 2018.- № 4.- С. 89-98.

5. Кашипов М.М., Серафимович И.В. Надситуативность мышления как ресурс реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации психологов // *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, 2018. Т. 26. С. 63-76.

6. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*[Текст] / Н.В.Кузьмина. – М., 1990.

7. Поваренков Ю.П. Проблемы профессионального становления личности [Текст]/ Ю.П. Поваренков, Ярославль: Канцлер, 2008. 402с.

8. Чернявская А.П. Становление партнерской позиции педагога: монография Текст./А.П. Чернявская. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007.

9. Давлятишина О.В. Научно-методическое сопровождение педагогов в современных условиях развития школы // *Педагогический имидж*. 2016, №3 (32), с.16-26.

10. Даминова А.И. Некоторые проблемы адаптации молодых учителей в процессе их практической деятельности // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 76-78.

11. Белова Т.В., Ефимова Е.А. Создание ситуации успеха как одно из условий формирования творческой самореализации начинающего учителя // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 23-26.

12. Пустовалова Н.И., Пустовалова В.Г., Папушина А.В. Социально-профессиональная адаптация начинающих преподавателей вуза // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2015. № 2 (11). С. 79-83.

13. Харавинина Л.Н., *Модель сопровождения профессионально-личностного развития молодого преподавателя*// *Ярославский педагогический вестник: Гуманитарные науки*: [Текст]: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010, №1, С.104-107.

14. Козинец Л.А. *Инновационный педагогический опыт: историко-методологический аспект: монография* / Л. А. Козинец. – Минск: БГПУ, 2015. 204 с. URL: <http://docplayer.ru/44428022-Konkursy-professionalnogo-masterstva-istoricheskij-rakurs-dinamika-razvitiya-cennostnye-smysly.html> (дата обращения: 3.12.2018).

15. Пахомова Е.М. *Конкурсы профессионального мастерства в области образования как средство повышения квалификации педагогических работников*// Сайт ФГАОУ ДПО ЦРГОП и ИТ (Центр реализации государственной образовательной политики и информационных технологий при Министерстве просвещения РФ) URL: <http://www.apkpro.ru/doc/12%20%D0%A1%D0%B5%D0%BA%D1%86%D0%B8%D1%8F%201.%20%D0%9F%D0%B0%D1%85%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%95.%D0%9C..pdf> (дата обращения: 3.12.2018).

16. Насырова Э.Ф., Руднева Р.И. *Определение сущности и структуры понятия «педагогическое мастерство учителя старшей школы»* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 128-132.

17. Белевич Н.А. *Профессиональные компетенции педагогов дошкольного образования, как условие формирования профессионального мастерства* // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 23-25.

18. Ковальчук В.И. *Результаты экспериментальной работы по развитию педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ в системе повышения квалификации* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2014. № 4 (9). С. 77-81.

19. Серафимович И. В. *Метакогнитивность мышления: социально-психологический аспект*//*Научное обозрение: гуманитарные исследования*. 2016. №1. С.133-142

20. Серафимович И. В. *Метакогнитивные процессы в профессионализации психологов в условиях конкурса профмастерства как вида социального движения* // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 2016. Том 5. № 3 (16). С. 304-309.

21. Серафимович И.В., Сафарова Н.А. *Современное направление повышения профессиональной компетентности педагогов – участие в конкурсном движении*// *Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы VI международной научно-практической конференции 19-21 ноября 2013 года, Ярославль/ Под ред. Ю.П. Поваренкова – Ярославль: «Канцлер», 2013, С.338-340.*

22. Харавинина Л. Н. *Методологическая основа конкурса педагогического мастерства*// *Актуальные проблемы психологии и педагогики начального образования* [Текст]: юбилейный сборник научных статей /Под науч. ред. Е. В. Карповой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2010, с. 104-111.

23. Харавинина Л. Н. *Развитие профессиональных компетенций педагогических работников профессионального образования в конкурсном движении*// *Региональная система профессионального образования: приоритеты в интересах устойчивого развития региона: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции - Кострома, КИРО, 2018, с. 177-180.*

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ (Проект № 19-013-00102а: «Разработка концепции профессионализации мышления субъекта»)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-
ПЕРВОКУРСНИКОВ В КОЛЛЕДЖЕ

© 2019

Толканюк Зинаида Александровна, заместитель директора по учебной работе
Магнитогорский технологический колледж им. В.П. Омельченко
(455038, Россия, Магнитогорск, ул. Сталеваров, д.11, e-mail: tza_79@mail.ru)

Аннотация. Проблема адаптации студентов в новом образовательном учреждении актуальна во все времена, так как именно окончание школы, смена привычной обстановки и окружения сверстников, установление новых взаимоотношений всегда вызывают определенную напряженность личности. От того, как долго по времени и по различным затратам происходит приспособление юношей и девушек к новому учебному заведению, зависят их текущие и предстоящие успехи, а также профессиональное становление. В статье представлены результаты исследования социально-психологической адаптации студентов-первокурсников колледжа. Работа проводилась на базе Магнитогорского технологического колледжа имени В.П. Омельченко. В ней приняли участие студенты первого курса, обучающиеся по различным направлениям подготовки. В результате проведенного исследования было установлено, что существуют юноши и девушки, испытывающие трудности адаптации в образовательном учреждении. Для повышения эффективности их адаптации в колледже должна реализовываться программа, направленная на формирование у молодежи представлений о структуре учебного процесса и внеучебной деятельности в учреждении среднего профессионального образования, создание благоприятного психологического климата в коллективе, а также развитие навыков эффективного межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, социально-психологическая адаптация, адаптация первокурсника в колледже, формы адаптации студента в образовательном учреждении, психолого-педагогическое сопровождение.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS-FRESHMEN IN COLLEGE

© 2019

Tolkanuk Zinaida Aleksandrovna, Deputy Director on educational work
Magnitogorsk technological College. V. P. Omelchenko
(455038, Russia, Magnitogorsk, Stalevarov street, 11, e-mail: tza_79@mail.ru)

Abstract. The problem of adaptation of students in the new educational institution is relevant at all times, as it is the end of school, the change of the usual environment and the environment of peers, the establishment of new relationships always cause a certain tension of the individual. Their current and future success, as well as their professional development, depend on how long it takes for boys and girls to adapt to the new educational institution in terms of time and cost. The article presents the results of the study of social and psychological adaptation of first-year College students. The work was carried out on the basis of the Magnitogorsk technological College named after V. p. Omelchenko. It was attended by first-year students studying in various fields of training. As a result of the study, it was found that there are boys and girls experiencing difficulties in adapting to the educational institution. To improve the effectiveness of their adaptation, the College should implement a program aimed at forming young people's ideas about the structure of the educational process and extracurricular activities in the institution of secondary vocational education, creating a favorable psychological climate in the team, as well as developing skills for effective interpersonal interaction.

Keywords: adaptation, social adaptation, social and psychological adaptation, adaptation of a freshman in College, forms of adaptation of a student in an educational institution, psychological and pedagogical support.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Уход из школы, профессиональный выбор, смена привычной обстановки и окружения, налаживание новых взаимоотношений – это всегда некоторая напряженность личности. Юноши и девушки, входя в среду нового учебного заведения, попадают в совершенно новый для них мир взаимоотношений с курсом, группой и преподавателями [1]. От того, как быстро и безболезненно пройдет процесс адаптации первокурсников в учреждении среднего профессионального образования, зависят их успехи в учебной и профессиональной деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Анализ психолого-педагогической литературы [2-6] показывает, что вопросам адаптации студентов-первокурсников в образовательных учреждениях посвящено достаточное количество исследований.

Адаптация – приспособление организма человека к изменяющимся условиям внешней среды. Адаптация подразделяется на кратковременную (например, применительно к обучению – в течение одного урока) и долгосрочную (обучение в образовательном учреждении в течение полугодия, учебного года) [7].

Социально-психологическая адаптация – это приспособление индивида к группе и взаимоотношениям в ней, выработка собственного стиля поведения.

Различают три формы адаптации: формальная, общественная и дидактическая [8].

Социальная адаптация первокурсника в колледже – это адаптация обучающегося, представляющая собой:

- 1) процесс приспособления личности к образовательному процессу учреждения среднего профессионального образования;
- 2) вхождение студента в новую систему социальных отношений;
- 3) активное освоение норм, ценностей, особенностей профессии, приобретение умений и навыков будущей профессиональной деятельности [1, 9].

Можно сказать, что адаптация студента-первокурсника в колледже включает в себя приспособление:

- а) к новым условиям обучения;
- б) к новой группе сверстников, педагогам;
- в) к учебной деятельности;
- г) к профессиональной деятельности.

Попадая в новую среду, юноши и девушки испытывают ряд трудностей: новый режим труда и отдыха, разрыв связей с прежним коллективом, налаживание быта (для иногородних студентов), появление новых видов и форм обучения, большое количество предметов.

Поэтому очень важной задачей является помочь первокурсниками в данной сложной ситуации. Так, В.Д. Венцель, С.В. Янчий, Е.О. Каргаполова [10], проанализировав проблему адаптации студента в вузе, предлагают перечень мероприятий по данной проблеме, основываясь на своем многолетнем опыте.

Г.И. Роголева, рассматривая проблему социальной адаптации студентов, предлагает использовать поддержку, под которой понимает педагогические действия, целью которых является помощь студентам в саморазви-

тии, социальной адаптации, в решении их жизненных и образовательных проблем [11].

О.А. Андриенко в своих работах указывает, чтобы помочь первокурсникам преодолеть возникающие на начальном этапе обучения трудности, педагогами и психологами может реализовываться модель психологического сопровождения студентов на этапе адаптации в образовательном учреждении, включающая в себя психодиагностику, коррекционно-развивающую и консультативно-просветительскую деятельность, основанную на индивидуальном подходе к юношам и девушкам [1, 12].

Также необходимо остановиться на том, что студенты учреждений среднего профессионального образования – это особая группа молодежи.

«Студентам колледжей, техникумов присущи следующие особенности:

- достаточно раннее стремление к психологической самостоятельности и независимости, связанное с получением профессии, появлением собственных заработанных денег;
- повышенное и обостренное ощущение взрослости, связанное с изменением социального статуса;
- появление новых возможностей для самоутверждения, вызванных изменениями в системе социальных отношений» [13, с.256].

Хочется сказать, что многие юноши и девушки в колледже начинают все «с чистого листа», ведь здесь их никто не знает, и для педагогов все первокурсники равны. Многие студенты пытаются измениться и поменять отношение к себе, включаясь в общественную жизнь колледжа.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью исследования явилось изучение уровня социально-психологической адаптации первокурсников в колледже.

Задачи экспериментального исследования:

1. Разработать программу экспериментального исследования и подобрать диагностический инструментарий.
2. Провести экспериментальное исследование.
3. Проанализировать полученные результаты и разработать рекомендации для педагогов.

Объект исследования: адаптация студентов первого курса в колледже.

Предмет исследования: социально-психологическая адаптация студентов первого курса в колледже.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Работа проводилась на базе Магнитогорского технологического колледжа имени В.П. Омельченко. В нем приняло участие 100 человек – студенты первого курса, обучающиеся по различным направлениям подготовки.

Исследование реализовывалось с использованием следующих методик:

1. Методика Т.Д. Дубовицкой и А. В. Крылова «Адаптированность студентов в вузе» [14]. Она представлена утверждениями, с помощью которых выявляются два показателя: адаптированность к учебной группе и адаптированность к учебной деятельности.
2. Методика на определение уровня тревожности Спилберга-Ханина [15], определяющая ситуационную и личностную тревожность. В данной работе используется только шкала с ситуационной тревожностью.
3. Методика «Самооценка психологической адаптированности» Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова [16].

В ходе проведения диагностики социально-психологической адаптации юношей и девушек, обучающихся на первом курсе, были получены следующие данные.

В результате проведения методики «Адаптированность студентов в вузе» по шкале адаптированности к учебной группе было выявлено, что у 38% первокурсников высокий уровень, у 42% – средний и у 20% –

низкий. Можно сказать, что в целом студенты освоились в группе, легко находят общий язык с однокурсниками.

По шкале адаптированности к учебной деятельности картина следующая: у 26% первокурсников наблюдается высокий уровень, у 45% – средний и у 29% – низкий. Освоение учебных предметов, по мнению опрошенных, успешно выполнения учебных заданий в срок дается им тяжелее.

После проведения методики на определение уровня тревожности было выявлено, что у 8% студентов-первокурсников наблюдается низкая тревожность, у 43% студентов – высокая тревожность и у 49% испытуемых средний уровень ситуативной тревожности.

Отметим, что «повышенный уровень тревожности возникает как эмоциональная реакция на стрессовые ситуации. В данном случае переход в новое учебное заведение, в новый коллектив можно расценивать как стрессовую ситуацию для учащихся. Повышенная тревожность, по мнению большинства специалистов, является свидетельством наличия внутренних конфликтов, сопровождающихся негативным эмоциональным фоном, порождающим нестабильность в поведении, отзывающаяся отрицательными последствиями, как для самого обладателя тревоги, так и для окружающих» [2, с. 105-106]

По методике «Самооценка психологической адаптированности» результаты распределились следующим образом: у 33% студентов уровень высокий, у 34% испытуемых средний уровень и у 33% первокурсников низкий уровень. Результаты исследования показывают, что студенты поделились на три равные части.

Изузив полученные результаты диагностики, была составлена сводная таблица 1.

Таблица 1 – Сводная таблица результатов диагностики социально-психологической адаптации первокурсников колледжа

Показатели	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Адаптированность к учебной группе	38%	42%	20%
Адаптированности к учебной деятельности	26%	45%	29%
Ситуативная тревожность	43%	49%	8%
Самооценка психологической адаптированности	33%	34%	33%

Также были определены уровни социально-психологической адаптации первокурсников по всем проведенным методикам в целом, они представлены на рисунке 1.

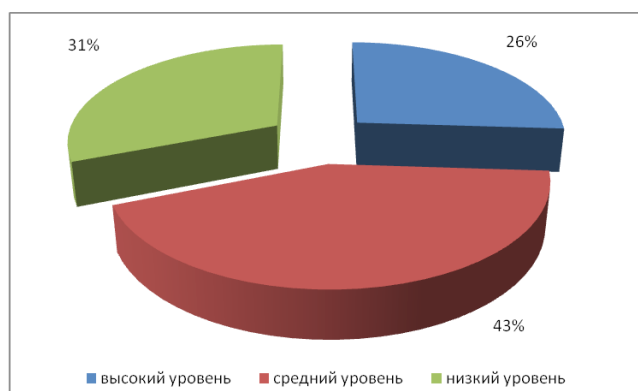


Рисунок 1 – Уровень социально-психологической адаптации первокурсников колледжа

Также в результате проведенных методик, мы пришли к следующим выводам, обучающимся с высоким уровнем адаптированности характерна умеренная ситуационная тревожность, а также высокий уровень самооценки собственной адаптивности. Юноши и девушки со средним уровнем адаптированности имеют высокую ситуативную тревожность, а также низкий уровень самооценки адаптивности.

Выводы исследования и перспективы дальнейшего изысканий данного направления.

В результате проведенного исследования было выявлено, что существуют студенты, испытывающие трудности адаптации в колледже, которые нуждаются в помощи со стороны преподавателей, педагога-психолога, мастеров производственного обучения и других педагогических работников.

На наш взгляд, для повышения эффективности адаптации студента-первокурсника в колледже должна реализовываться программа, направленная на формирование у молодежи представлений о структуре учебного процесса и внеучебной деятельности в учреждении среднего профессионального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андриенко О.А., Безенкова Т.А., Олейник Е.В. Воспитательная деятельность куратора в период адаптации студентов-первокурсников вуза // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 2 (38). С. 95-107.
2. Андриенко О.А. Педагогические условия повышения эффективности социальной адаптации первокурсников в профессиональном лицее: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / *Магнитогорский государственный университет*. Магнитогорск, 2009.
3. Остапенко И.А. Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов факультета среднего профессионального образования в системе вуза // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. № 2. С. 120-123.
4. Албитова Е.П., Рогалева Г.И. Социальная адаптация студентов - условие формирования субъектной позиции, социального статуса «студент вуза» // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2015. № 4 (13). С. 7-10.
5. Ткаченко Н.Н. Социально-психологическая адаптация студентов в образовательной среде разного типа // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 358-360.
6. Рогалева Г.И. Воспитательное пространство вуза как инновационная среда социальной адаптации студентов // *Карельский научный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 72-75.
7. *Энциклопедия профессионального образования*. В 3 т. Т.3 / под ред. С. Я. Батышева. М.: АПО, 1998. 568 с.
8. Хаустова А. И. Социально-психологическая адаптация // *Молодой ученый*. 2016. №26. С. 614-617. URL <https://moluch.ru/archive/130/36005/> (дата обращения: 26.03.2019).
9. Андриенко О.А. Профессиональная адаптация студентов вуза в период прохождения производственной практики // *Перспективы науки и образования*. 2018. № 4 (34). С. 84-88.
10. Венцель В.Д., Янчий С.В., Каргаполова Е.О. Из опыта работы куратора по адаптации студентов в техническом вузе // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 239-242.
11. Рогалева Г.И. Педагогическая поддержка как основа деятельности информационно-консультационной системы социальной адаптации студентов // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 387-389.
12. Андриенко О.А. Психологическое сопровождение образовательного процесса – условие успешной социальной адаптации первокурсников в профессиональном лицее // *Сибирский педагогический журнал*. 2008. № 3. С. 316-323.
13. Андриенко О.А. Психологические особенности студентов первого курса колледжа // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 255-258.
14. Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // *Психологическая наука и образование*. 2010. № 2. С.
15. Методика Спилбергера-Ханина на определение уровня тревожности личности URL: <https://psycabi.net/testy/179-test-na-trevozhnost-spilberga-khanina-metodika-otsenki-trevozhnosti-ch-d-spilberga-i-yu-l-khanina> (дата обращения: 15.03.2019).
16. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с

UDC 159.923.2

СТРЕМЕЖЪТ КЪМ СЕБЕУТВЪРЖДАВАНЕ НА ЛИЧНОСТТА – ТЕОРИЯ, ФЕНОМЕНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

© 2019

Василев Веселин Костов, доктор на психологическите науки, професор

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

(4000, България, Пловдив, бул. „България“ 236, e-mail: veselin_vasilev@abv.bg; boyan_v@abv.bg)

Василев Боян Веселинов, докторант

Институт за изследване на населението и човека – БАН

(4000, България, Пловдив, бул. „България“ 236, e-mail: veselin_vasilev@abv.bg; boyan_v@abv.bg)

Анотация. В статията е анализиран феноменът и съответстващият му теоретичен конструкт „себеутвърждаване на личността“, който притежава потенциала на универсален теоретичен конструкт при изследването на съвременните личности. Този конструкт много успешно обяснява както многобройните негативни прояви в поведението на някои хора, които се дължат на нереализирания им стремеж към себеутвърждаване, така и всички открояващи се постижения в най-различни области, в които е реализиран стремежът към себеутвърждаване чрез социално полезни резултати, чрез успехи, в които личността разгръща, утвърждава и повишава своя потенциал. Разгледани са идеите на теоретиците – предшественици и класици на съвременната теория на себеутвърждаването – У. Джеймс, З. Фройд, Дж. Дюи, А. Адлер, както и изявените автори в изследването на този феномен – Л. И. Божович, Кл. Стийл, Н. Е. Харламенкова. Авторите представят и своята концепция за степените в себеутвърждаването, в които се проявява градуацията на този феномен в процеса на постигане на личностна зрялост. Първата и по-ниска степен е себеутвърждаването чрез приемане и одобрение от другите, признание, слава, уважение и обич, позиция в референтната общност; така субектът получава от другите потвърждение за своята значимост и ценност. По-високото ниво (степен) на себеутвърждаване е стремежът на субекта към стойностни постижения (понякога сами по себе си) – успехи, творения, продукти, личностен растеж и др., които са непосредствени измерители на собствената му ценност; това себеутвърждаване е критерий за личностната автономия. В статията е представена „колекция“ от ярки примери на себеутвърждаване, които илюстрират разнообразната феноменология на тази универсална и дълбока, същностна характеристика на съвременния човек.

Ключови думи: себеутвърждаване, универсален теоретичен конструкт, предшественици и класици, психологически защити, личностна поведенческа стратегия, степени на себеутвърждаването, феноменология, себеутвърждаване и практика.

THE STRIVE FOR SELF-AFFIRMATION OF THE PERSONALITY - THEORY, PHENOMENOLOGY AND PRACTICE

© 2019

Vasilev Veselin Kostov, doctor of psychological sciences, professor

University of Plovdiv „Paisii Hilendarski“

(4000, Bulgaria, Plovdiv, Bulgaria Blvd 236, e-mail: veselin_vasilev@abv.bg; boyan_v@abv.bg)

Vasilev Boyan Veselinov, PhD student in IPHS – BAS

Institute for Population and Human Studies – BAS

(4000, Bulgaria, Plovdiv, Bulgaria Blvd 236, e-mail: veselin_vasilev@abv.bg; boyan_v@abv.bg)

Abstract. The article analyzes the phenomenon and its corresponding theoretical construct “self-affirmation of the personality”, which has the potential of a universal theoretical construct in the process of studying the contemporary personalities. This construct very successfully explains the many negative manifestations in the behavior of some people due to their unrealistic pursuit of self-affirmation, as well as all outstanding achievements in many different areas in which the pursuit of self-affirmation is completed through socially beneficial results and through successes in which the person unfolds, strengthens and enhances their potential. The ideas of theoreticians - ancestors and classics of the contemporary theory of self-affirmation - have been examined - W. James, Z. Freud, J. Dewey, A. Adler, as well as the well-known authors in the study of this phenomenon – L.I. Bozovich, Cl. Steele, N.E. Harlamenkova. The authors also present their concept of levels of self-affirmation, in which the gradation of this phenomenon is manifested in the process of achieving personal maturity. The first and the lower level is self-affirmation through acceptance and approval by others, recognition, fame, respect and affection, position in the reference community; so the subject receives from others the confirmation of its significance and value. The higher level of self-affirmation is the subject's pursuit of value achievements (sometimes in itself) - successes, creations, products, personal growth, etc., which are immediate measures of its own value; this self-affirmation is a criterion for personal autonomy. The article presents a “collection” of bright examples of self-affirmation that illustrate the varied phenomenology of this universal and deep, essential characteristic of modern man.

Keywords: self-affirmation, universal theoretical construct, precursors and classics, psychological defenses, personality behavioral strategy, levels of self-affirmation, phenomenology, self-affirmation and practice.

Увод. Себеутвърждаването като универсален теоретичен конструкт. Психичният феномен и съответстващият му теоретичен конструкт „себеутвърждаване“ притежават потенциал да запълнят една сериозна теоретична празнина в разбиранията за съвременните личности. На съвременната психология ѝ липсва един универсален теоретичен конструкт, едновременно дълбинен, екзистенциален, обясняващ човешката същност, и същевременно конкретно-обяснителен, помагач да разберем и разтълкуваме многобройните поведенчески актове на съвременните хора. Не е тайна, че постъпките на съвременните хора – и индивидуални, и групови постъпки – изглеждат все по-неразбираеми и необясними със средствата на класическите теоретични психологически школи (класическата психоанализа, бихевиорист-

кия обяснителен модел, дори влиятелната хуманистична парадигма), а още по-малко можем да ги обясним със знанията, постигнати от съвременната емпирична психология.

Позицията, която авторите на настоящата статия поддържат, е че ролята на такъв универсален теоретичен обяснителен конструкт може да изпълни стремежът към себеутвърждаване. Разнообразните проблеми и трудности в живота на съвременния човек, както и начините, по които той се стреми да ги реши, могат много успешно да се обяснят с нереализирания стремеж към себеутвърждаване: многобройните прояви на агресия и насилие, типичните за модерните времена депресия, отчуждение и меланхолия, разнообразните поведенчески девиации (и в по-ранна, а и в по-късна възраст) видимо са свърза-

ни с дефицита на себеутвърждаване, който преживяват много хора.

Същевременно реализираният стремеж към себеутвърждаване е най-убедителното обяснение за многобройните ярки и открояващи се творения и успехи в различните области на социалната практика: в професионалната дейност, в културата и изкуството, науката, спорта и др.

Откроява се интересният за хуманитарната наука и значимият за практиката (главно – за възпитателната) проблем – този универсален и фундаментален за човека стремеж да бъде опознат, овладян и насочван в позитивна посока, за да бъде регулативен механизъм за израстването, усъвършенстването и реализацията на личността, за да бъде успешно предотвратявано неговото възможно изкривяване в негативна посока, което води до личностна деградация и асоциални изяви.

Теоретичните предшественици и авторите - класици на себеутвърждаването.

Ние споделяме позицията, че предшественици на съвременните концепции за себеутвърждаването са трима от най-влиятелните хуманитаристи, които, очевидно независимо един от друг, обясняват причините за активността на човека по впечатляващо сходен начин. Зигмунд Фройд твърди, че всичко, което човек прави, се дължи на две подбуди: сексуалното влечение и желанието за величие. Джон Дюи счита, че най-дълбокият подбудител в човешката природа е желанието на човека да бъде важна личност. Почти същото, по малко по-различен начин изразява Уилям Джеймс: най-дълбокият принцип на човешката природа е ненаситната жажда да бъдем оценени (положително и справедливо – бел. н., В. В., Б. В.). Тези впечатляващи прозорливи идеи, появили се на културно-историческия водораздел между предишната епоха и съвременността (края на XIX и началото на XX век), които ясно открояват водещата характеристика на съвременния човек, човека на модерните времена, остават необяснимо незабелязани от психолозите от следващите десетилетия.

Едва през 1968 г. руската психоложка Лидия Божович прилага теоретичния конструкт „стремеж към самоутвърждаване“ като ключов механизъм при обяснението на поведението и посоките на развитие на личността в тийнейджърската и юношеската възраст, тя – може би първа сред психолозите – използва и термина „себеутвърждаване“ [1]. Л. И. Божович посочва А. Адлер като автор, пръв разглеждал самоутвърждаването като всеобщ и изначално присъщ на хората инстинктивен стремеж [1, с. 74], позовава се и на изследвания на американски психолози които считат, че първичните потребности в процеса на развитие в детството прерастват в „по-високи потребности“ от социален порядък – потребности от одобрение, от обществена позиция [с. 187] (тъй като не цитира източник, можем да предположим, че Л. Божович има предвид идеите на Е. Маслоу, бел. н., В. В., Б. В.).

Интересен е анализът на Л. Божович, че някои форми на неприемливо поведение на учениците възникват като форма на протест срещу отношението на възрастните, като реакция при неуспех и като начин да се самоутвърдят сред околните (връстниците), а понякога, в по-горната възраст, и като начин да се самоутвърдят в собствените си очи. А децата, не успели чрез учебната си дейност да заемат това положение в колектива, за което вътрешно са претендирали, започват да се „самоутвърждават“ като разиграват ролята на „непоправими“, на „шутове“ и др. [1, с.169]. От анализите на руската авторка ще извлечем и обобщим полезния и конструктивен извод: стремежът към себеутвърждаване като универсална характеристика на човешкия род сам по себе си не определя посоката на поведението, в което ще се реализира. И оттук произтича много основателния и полезен социален и педагогически извод: *трябва да се помага на младите хора да облагородят, окултурят и* Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т.3. № 2(4)

социализират този свой стремеж, да го превърнат в конструктивна и себизграждаща, а не разрушителна сила (тъй като по принцип е възможно и едното, и другото в живота на младия човек).

Едва 20 години по-късно се появява и интересната съвременна американска традиция в изследването на себеутвърждаването (Self-affirmation), като феноменът и конструктът очевидно се осмисля от американските психолози като защитен механизъм на Аз-а. Ще го обясним като опит на американската психология елегантно да асимилира фройдистката концепция за психологическите защити, но в собствена модификация – чрез интегриране с теорията за когнитивния дисонанс, например.

Водещ автор в тази традиция безспорно е Клод Стийл (Steele [16, 17]), който явно е създателят на цялостната теория („Self-affirmation theory Steele“). Широк кръг от негови последователи и съмишленици (М. Лири, М. Лърнър, Д. Шърмън, Л. Нелсън, Дж. Шимел, Дж. Коен, Б. Шмайхел, А. Мартенс, З. Киниъс и др.) интерпретират този феномен по напълно еднакъв начин (вж.: [8, 11-15]).

Кл. Стийл счита, че всеки човек има нужда да поддържа в себе си убеждението, че е почтен, че поведението му е „подходящо“, т. е. съобразено с културните норми и правилата в неговата среда и общност. Ако у него се появи чувството, че почтеността му е застрашена, човекът се опитва да запази самоуважението си като прибегва към „самостоятелни утвърждавания“, като така се справя със събитията и информацията, застрашаващи Аз-а (самооценката му). Това „запазването на цялостта на Аз-а се осъществява посредством изместване на фокуса на вниманието върху събития, които нямат нищо общо със заплашващата Аз-а информация, но са положителни и благоприятни и така елиминират настъпилия дисбаланс“ [16].

Тъй като теорията на Кл. Стийл се заражда в конкретните му проучвания върху ефекта от употребата на алкохол върху социалното поведение, ще илюстрираме неговата теоретична схема с битов пример: ако даден човек се е поддал на вреден за здравето навик – например злоупотреба с алкохол, – който се осъжда от общественото мнение и така се застрашава субективното му чувство, че е почтен и уважаван, този човек автоматично задвижва защитния механизъм, като насочва вниманието си към своите успехи на работното му място, например, или пък като се присъединява активно към важна социална кауза.

Обяснението на себеутвърждаващия ефект от пренасочването на вниманието към благополучни страни и събития от живота на субекта и игнорирането на неблагоприятните събития е свързано с обстоятелството, че човек сам избира как да подреди, да йерархизира тези ценности и стойности, преценява с коя от тях да съизмери себе си, и по този начин се „измъква“ от заплахата, надвиснала над чувството му за почтеност. И така неговата цялостна, глобална, интегративна самооценка (така можем да интерпретираме конструкта „self-integrity“ – бел. н., В. В. и Б. В.) се запазва положителна, въпреки че някои нейни съставки („стойности“ – по Кл. Стийл) са под заплахата.

Ние считаме, че изразът на Дейвид Шърмън и Джефри Коен [14], че като „фокусира вниманието си към събитие, благодарение на което е почувствал удовлетворение и задоволство от добре свършена работа, като по този начин възвърне цялостта на Аз-образа си (self-integrity)“, не е съвсем точен. По-скоро чрез този несъзнателен („автоматизиран“) прием се поддържа сумарно-общата самооценка на субекта на удовлетворяващо го равнище чрез пренасочване и компенсиране на смисло- и себе-утвърждаващите акценти в съдържателните съставки на тази самооценка.

Според Д. Шърмън и Дж. Коен Аз-системата е гъвкава и хората често компенсират провалите в един аспект от живота като подчертават успехите си в друга област (op. cit.[14, pp. 187-188]). Хората могат да се самоут-

върждават, като извършват дейности, които им напомнят „кои са те“ и подкрепят чувството им за значимост. Тъкмо качествата, които са в центъра на Аз-концепцията им, имат и най-висок потенциал за самоутвърждаването на хората. Когато глобалното самовъзприятие на цялостния Аз е утвърдено (затвърдено, стабилизирано – бел. н., В.В., Б.В.), тогава заплашителната информация губи своя заплашващ капацитет, защото индивидът вече може да я осмисли в по-широк план и контекст. Когато чувстват своя Аз утвърден и стабилизирани, хората могат да се фокусират вече не върху последствията за цялостта на Аз-а от дадена заплаха, а върху нейната (на заплахата) информационна стойност. Или когато е самоутвърден, индивидът може да се насочи към други изисквания и особености на ситуацията, отвъд защитата на неговия Аз (ibid.).

Към тази теория имаме сериозни резерви и считаме, че тя не е най-доброто теоретично продължение и реализация на основополагащите идеи на класиците – З. Фройд, У. Джеймс, Дж. Дюи, А. Адлер, Е. Маслоу. В нея не се откроява конструктивната и активизираща роля на себеутвърждаването, което има потенциал да движи и насочва субекта към развитие, към разгръщане на своите сили и възможности и по този начин да постига своята значимост и ценност. Но в постановките на теорията на Кл. Стийл и последователите се съдържа много интересен потенциал за практическа реализация – когато педагогът предприема възпитателни мерки спрямо своите възпитаници, той трябва предварително да закрепни, да стабилизира, да утвърди тяхната самооценка, да открие техните положителни качества и върху този психологически фон да отправи своите критики, бележки и препоръки. По този начин ще предотврати техните негативни реакции – несъгласие, затваряне, дистанциране. Към този момент ще се върнем отново в заключителната част.

В съвременната руска психологическа традиция водещ автор в изследването на себеутвърждаването е Н. Е. Харламенкова. Тя следва линията, зададена от Л. Божович, и в своята мащабна и съдържателна монография поддържа позицията, че проблемът за себеутвърждаването има общ, универсален, а не частен характер [6, с. 36], отнася се не до отделните постъпки на човека, до отделните му възрасти или дейности, а до същността на човека, явява се дълбока, същностна характеристика на човека и на неговата активност. В малко патетичен стил авторката откроява универсалната, но и разнообразна същност на феномена: „Себеутвърждаването пронизва целия ни живот от неговите висши прояви до пределно низките. То е мощна сила, която може да твори, да създава човека, възнасяйки го до едва ли не божествени висоти, но може и да го разруши, напълно да го лиши от човешкия му облик, да го срина до бездната на животинското съществуване“ [6, въведение].

Ще открием идеята на Наталия Харламенкова, че потребността от усещането на собствената ценност се активизира и актуализира „в ситуации на заплаха от загубата на идентичността и в периодите на нейната промяна. Причина за постоянната актуализация на потребността от самоутвърждаване се явява системното изменение на идентичността в процеса на порастването“ [6, с. 100]. Идеята за възрастовата динамика на този феномен е много интересна и насочва към търсене и проследяване на качествената специфика на себеутвърждаването както с изменението на възрастта на младите хора, така също и към търсене на личностно-специфични характеристики на себеутвърждаването.

Авторската концепция за себеутвърждаването – същност на феномена и степени на проявление. Ние стоим на позицията, че себеутвърждаването е личностна поведенческа стратегия, която е насочена (осъзнато или неосъзнато) към постигане и поддържане на преживяването на собствената значимост и ценност. Себеутвърждаването е и цялостно осмисляне на собствения живот, то привнася смисъл както в отделните

постъпки, така и в по-мащабните форми на дейност на човека, а този смисъл произлиза от универсалната потребност на човека да преживява (усеща) собствената си ценност и значимост.

Тази личностна поведенческа стратегия към себеутвърждаване има за съдържание две съставки и посоки, които ние наричаме степени на себеутвърждаването, като по този начин разграничаваме градацията и йерархията на тяхното личностно качество (виж: Василев, Б. [3, с. 350 и сл.]):

- *стремеж към получаване на потвърждения, които идват от другите, за ценността и значимостта на субекта* – чрез приемане и одобрение от другите, признание, слава, уважение и обич, позиция в референтната общност. Това е по-ниското (и възрастово, и йерархично) ниво на себеутвърждаването;

- *стремеж на субекта към стойностни постижения* (понякога сами по себе си) – успехи, творения, продукти, личностен растеж и др. п., които могат да бъдат почти непосредствени измерители на собствената му ценност. Това е по-високото ниво, което може да служи за критерий-измерител на личностната зрялост на човека, на неговата личностна автономия.

За подобно йерархично класифициране (разграничаване на степени) на себеутвърждаването са налице достатъчно теоретични основания: откриваме тези степени загатнати в знаменитата йерархична теория на Е. Маслоу – в неговата схема-пирамида между третото и четвърто ниво на потребностите (потребност от принадлежност, приемане, оценка и любов от другите, и потребността от увереност в себе си, самооценка и самоуважение) се открояват тъкмо двете степени на себеутвърждаването. Откриваме ги и в концепциите на Д. Маклелънд, на Ед. Дис и Р. Райън, на Фр. Лъгънс (виж: McClelland, Deci and Ryan, Luthans [7, 9, 10]).

При различните субекти двете посоки (и степени) на себеутвърждаването могат да съществуват и да се наблюдават и самостоятелно, или иначе казано даден субект може да се себеутвърждава само в едната посока (степен). Когато стремежът към себеутвърждаване е засилен и протича само в едната посока, това може да доведе до сериозно смислово изкривяване на себеутвърждаващото поведение и съпътстващите го афективни преживявания. Като пример ще посочим всеизвестните от историята властолюбци-диктатори (тирани), които поведенчески демонстрират хипертрофиран до патология стремеж към себеутвърждаване, ориентиран (прекрасно е обяснено от теоретичния модел на А. Адлер) към власт и превъзходство над другите, т. е. изкривения вариант на приемане и одобрение – признание, позиция, слава в общността. В по-масовия случай еднопосочният стремеж може да изглежда и да се проявява като някаква акцентуация – като фанатична увлеченост или като поведенческа (психична) зависимост.

Но двете посоки (и степени) на стратегията за себеутвърждаване могат да бъдат балансирано свързани и съчетани, и тогава себеутвърждаването ще бъде оптимално конструктивно, ще води до личностен растеж.

Феноменология на себеутвърждаването. Ще представим една своеобразна колекция от ярки примери на себеутвърждаващи се личности. От тези примери лесно може да се направи извода, че засиленият стремеж към себеутвърждаване може да се проявява и в двете посоки (степени) и, съответно, да доведе до съвсем различно „качество“ на конкретната личност. Повечето от тези примери са добре известни на широката общественост, като данните са взети от медиите.

- Българският алпинист Боян Петров, изкачил 10 върхове - осемхилядници, устремил се към покоряването на всичките 14. Забележителното е, че алпинистът беше болен от тежък диабет, а след като преодоля и последиците от тежка травма се насочи към новите върхове (кончината му беше на връх Шиша Пангма преди година). Сам той обяснява своята невероятна мотивация с желанието

да провери и реализира до абсолютния предел целия си потенциал: това е един от най-ярките възможни примери за илюстрация на високата степен на стремежа за себеутвърждаване;

- Друг български алпинист – Атанас Скатов – е изкачил няколко осемхилядници, включително и Еверест, като характерното за него е, че е първият веган (човек, който не яде месо), който е сторил това. „Аз проверявам дали един човек (и организъм) може да се натовазва физически и психически на максимално ниво, след като спазвам такъв хранителен и жизнен режим“ – обяснява той своята мотивация;

- Да продължим с галерията от забележителни алпинисти: на 25 май 2001 г. 32 годишният американец Ерик Вайхенмайер изкачва „покрива на света“ – връх Еверест. Уникалното е, че този алпинист е напълно сляп човек, загубил е зрението си, когато е бил на 13 години. «Да живееш не означава да ти бъде лесно. Животът е предизвикателство. Трябва да разбереш, че няма нищо лесно», казва Ерик няколко години след експедицията;

- В същата експедиция през 2001 г. освен Вайхенмайер има и друг рекордьор. Сънародникът му Шърман Бул, 64-годишен, става най-възрастният мъж, покорил 8848-те метра на Еверест;

- С това обаче забележителностите в това изкачване не свършват. Синът на Шърман – Брад Бул, също стига до заветния връх. Така те влизат в хрониките като първите баща и син, покорили Джомолунгма;

- Французинът Ален Робер, по-известен като „Човекът-паяк, покорява и поредния небостъргач - 75-етажния „Каян таур“ в Дубай. По данни на медиите французинът се е изкачил по външната стена, преодолявайки 310 м само за 65 минути. Досега човекът-паяк е покорил около 130 небостъргача, сред които „Бурдж Халифа“, „Емпайър стейт билдинг“ и Айфеловата кула;

- Майкъл Флетли, потомък на ирландци, емигрирала в САЩ, започва да танцува от 13-годишен, а по-късно печели световното първенство по ирландски танци. Държи двата рекорда на Гинес за най-бърз танцор в света – през 1989 г. прави 28 стъпки в секунда, а през 1998 г. подобрява своя рекорд с 35 стъпки в секунда.

Ако тези впечатляващи постижения на човешката амбициозност (или някои от тях) изглеждат в някаква степен самоцелни (самоцелно-показни), ще приведем още един пример, който съдържа и демонстрира комбинацията от показност и прагматизъм:

- „В живота няма нищо по-лошо от това да си обикновен“ – това гласи татуировката на младия хърватски тенисист Борна Чорич. За този талантлив спортист желанието да си необикновен се измерва с победи над тенисистите № 1 на света (Роджер Федерер, Рафаел Надал и Анди Мъри), със спечелени престижни турнири и достигането до № 12 в световната класация;

- Но ето как изглежда деформиран вариант на стремежа към себеутвърждаване чрез самоцелно привличане на вниманието и преследване на самоцелна, съдържателно безсмислена известност: медиите разказват за една млада девойка – условно да я наречем Ралица – която е превърнала себе си в живо копие на куклата Барби, чрез серия от пластични операции. Обяснението, което тя дава, е пределно откровено и показателно: „Обичам да ме харесват“, „Обичам да съм в центъра на вниманието“.

Самоцелният стремеж към себеутвърждаване, чрез постигане на известност може да се преследва, чрез преки действия, привличащи вниманието към себе си, но може да се реализира и опосредствано: чрез запознаване, сближаване (или просто заставане редом) с известни и значими хора. Типичен пример е практиката да си направиш снимка (селфи) с някоя знаменитост, а в последно време сред незрелите тийнейджъри става заразителна опасната мода да опиташ сам да станеш знаменитост като си направиш селфи на необичайно и особено рисковано място.

В представянето на феноменологията на себеутвърждаването Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т.3. № 2(4)

рждаването избрахме негативната градация – примерите-илустрации следват посоката към снижаване на качеството на себеутвърждаването и на личностното развитие. В желанието да привлечат внимание към себе си, някои хора (като норма – аутсайдери в обществото, изпитващи и преживяващи болезнено липсата на интерес и внимание към себе си) се сриват до съзнателния замисъл да извършат престъпление с шумен публичен характер. Ярко типичен в това отношение е примерът на:

Марк Чапман, станал известен като убиецът на Джон Ленън, преди това е вманиачен самотник, неистово желаещ да привлече обществено внимание към себе си и не успял да измисли никакъв друг начин, освен да убие известен човек. Той дори набелязал списък с „подходящи“ знаменитости, накрая решил да застреля Джон Ленън, преценявайки, че популярността на лидера на „Бийтълс“ е най-голяма, а така убиецът ще осигури по-голяма популярност и на себе си;

Джон Хинкли – атентаторът на Роналд Рейгън – стреля срещу президента на САЩ, защото иска да бъде забелязан, да стане известен, и в частност да привлече вниманието на кинозвездата Джоди Фостър. Покушението подражава на примера на филма „Шофьор на такси“ (на режисьора Мартин Скорсезе), в който Джоди Фостър играе главна роля.

Вместо анализ-коментар на тази поредица от феноменологични илюстрации на себеутвърждаването, ще приведем мнението на автор-психолог, когото считаме за съмишленик. Някои съществени съставки на самоутвърждаването описва Б. Минчев, като ги подвежда и осмисля под рубриката „жизнено дело на личността“ [5, с. 180 и сл.] – време за жизнено дело е средната възраст; в детството и юношеството за него може само да се мечтае и младият субект да се подготвя, а в третата възраст за него субектът си спомня и го преосмисля и оценява. „В общества, където самоизтъкването (самохваляването) е обичайна практика на междуличностно общуване ... се получава парадоксалната мотивация, че личността осъществява своето жизнено дело, за да има поводи да се самоизтъква... Нерядко мотивация за жизнено дело създава *стремежът да не минеш незабелязан в живота*“ [5, с. 183].

Тази мотивация всъщност не е парадоксална, както е склонен да я преценява Б. Минчев, според нас тя е съвсем естествена, дори дълбоко присъща за човека. „Публичното самоутвърждаване“ по всичко личи е една от най-същностните черти на човешкия род, поне от възникването на някаква човешка цивилизация насам, а склонността на индивида да обръща внимание върху себе си и своето човешко качество чрез дела, предназначени за оценка от някаква общност (роднинска, приятелска, професионална, общонационална) (Минчев [5, с. 188]) е една от абсолютно необходимите предпоставки, за да се появяват и изявяват човешки личности.

Себеутвърждаването и възпитателната практика. Интересно е да потърсим и открийм практически възможности на теоретичните идеи и резултатите от емпиричните изследвания на себеутвърждаването. Да започнем с *потенциалът от идеи, които съдържа американската традиция, за приложение във възпитателната практика.* Например, във всички случаи, когато възпитателят се готви да предприеме възпитателно въздействие (особено такава, която съдържа несъгласие, укор, критика, конфронтация) и може да очаква самозащитна реакция от възпитаника, той трябва първо да посочи и открий положителните му черти и достойнства, да подчертае силните му страни и възможности, като по този начин подпомогне или активизира себеутвърждаващата му позиция или реакция (по Кл. Стийл). Така се отслабва или предотвратява защитното му поведение (напр. отдръпване, невъзприемчивост към съветите и полезната информация, негативна, дори груба реакция и др. п.). И вече върху фона на положителната сумарна самооценка, всяка педагогическа „интервенция“ – пре-

поръка, съвет, критика или друга педагогическа мярка – ще бъде несъмнено по-ефективна, тъй като възпитаникът ще бъде по-възприемчив към нея, тя няма да се интерпретира като заплаха за Аз-а и той няма да заеме самозащитна позиция (напр. затваряне, дистанциране) или да предприеме защитна реакция (напр. заемане на негативна позиция, дори агресия).

Идеите на Л. И. Божович ни насочват към извода, че присъщият на младите хора засилен стремеж към себеутвърждаване може да се прояви като двигател на тяхното личностно израстване, но може да бъде и мотивационен импулс, водещ към действия с негативен характер и последици, например самоцелно самоизтъкване и преследване на популярност с неподходящи средства, включително агресия спрямо околните. *Идеите на Н. Е. Харламенкова* подсказват полезния извод, че стремежът към себеутвърждаване се засилва и променя в преходните периоди на детството и юношеството, във възрастта на постигане на идентичност. И тъкмо тогава трябва да се активизира възпитателната дейност, подкрепяща себеутвърждаването на младите хора.

Нашата позиция е, че най-полезната и ефективна помощ за себеутвърждаването на младите е като им осигуряваме най-добрите условия, в които те да пробват своите сили и да разгръщат и реализират своя потенциал (способности, интереси). Това става като ги насочваме и подкрепяме в подходящи дейности, в които могат да постигат успехи и да получават удовлетворение (изкуство, спорт, интелектуални занимания, подходящи форми на социална активност, например доброволчески прояви и мн. др. Така те сами ще се убеждават в своята значимост и ценност и ще постигат усещането и смисъла на себеутвърждаването.

Заклучение

Като цяло теоретичният конструкт „себеутвърждаване“ е много перспективен – както в общотеоретично отношение (може с пълно основание да претендира за статуса на универсално качество на човека и, съответно, на универсален обяснителен механизъм на необозримо множество от човешки постъпки), така и като теоретична основа на конкретни емпирични психологически изследвания. Неговото по-нататъшно разработване може да се осъществява като паралелни и съпоставителни изследвания между себеутвърждаването и други личностни феномени и конструкти, например:

- интересен би бил теоретико-съпоставителният паралел между себеутвърждаването и психичното благополучие в юношеската възраст;
- себеутвърждаването може да се съотнесе с психосоциалната идентичност в юношеството и да се интерпретира като негов предиктор и стимул [2].

Този интересен феномен и конструкт е отворен за по-нататъшни изследвания и заслужава вниманието и усилията на съвременните психолози-изследователи и на педагозите-практици.

СПИСЪК НА ЛИТЕРАТУРАТА:

1. Божович, Л. И. (1968). *Личност и ее формирование в детском возрасте*. М., „Просвещение“.
2. Василев, Б. (2015). *Самоутвърждаването и психосоциалната идентичност в юношеството – теории, емпирични изследвания и практически приложения*. Психология и общество. Сборник от международна конференция. Пловдив, Унив. изд. „Паисий Хилендарски“. С. 180-188.
3. Василев, Б. (2018). *Рефлексивната самооценка като механизъм на личностното себеутвърждаване*. Книга за рефлексията. Пловдив, УИ „Паисий Хилендарски“. С. 350-356.
4. Василев, В. (2013). *Самоутвърждаването като универсален теоретичен конструкт в съвременната психология*. Психологични изследвания. Списание на ИИИЧ-БАН, кн. 1. С. 5-15.
5. Минчев, Б. (2011). *Обща психология*. (3. доп. изд.). С., „Сиела“.
6. Харламенкова, Н. Е. (2007; 1 изд. – 2004). *Самоутверждение подростка*. М., Изд-во ИП РАН.
7. Deci, E.L., R. M. Ryan (2002). *Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective*. *Handbook of self-determination research* / Ed. By E.L. Deci, R. M. Ryan. Rochester, New York. P. 3-33.
8. Leary, M. R. & Baumeister R. F. (2000). *The nature and function of Self-esteem & sociometer theory*. In: M. P. Zanna (Ed.) *Advances in experimental social psychology*. Vol. 32. San Diego: Academic Press. P. 1-62.

9. Luthans, F. (2011). *Organizational Behavior: An Evidence-Based Approach*. New York: McGraw-Hill.

10. McClelland, D. (1985). *How Motives, Skills, and Values Determine What People Do*. *American Psychologist*, Vol. 40, No 7. P. 812-825.

11. Schimel, J., J. Arndt, K. M. Banko & A. Cook (2004). *Not all self-affirmations were created equal: The cognitive and benefits of affirming the intrinsic (vs. Self-Affirmation Theory extrinsic) self*. *Social Cognition*, 22. P. 75-99.

12. Sherman, D. K., L. D. Nelson & C. M. Steele (2000). *Do messages about health risks threaten the self? Increasing the acceptance of threatening health messages via self-affirmation*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26. P. 1046-1058.

13. Sherman, D. K. & G. L. Cohen (2002). *Accepting threatening information: Self-affirmation and the reduction of defensive biases*. *Current Directions in Psychological Science*, 11. P. 119-123.

14. Sherman, D. K. & G. L. Cohen (2006). *The psychology of self-defense: Self-affirmation theory*. In: M. P. Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 38. San Diego, CA: Academic Press. P. 183-242.

15. Sherman, D. K., L. D. Nelson & Ross, L. D. (2003). *Naïve realism and affirmative action: Adversaries are more similar than they think*. *Basic and Applied Social Psychology*, 2. P. 275-290.

16. Steele, C. M. (1988). *The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 21. P. 261-302. San Diego, CA: Academic Press.

17. Steele, C. M., Spencer, S. J. & Lynch, M. (1993). *Self-image resilience and dissonance: The role of affirmational resources*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64. P. 885-896.

UDC 81-13

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАТЕГОРИИ ЧИСЛА ИМЕН
СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ОСЕТИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

© 2019

Дзусова Бэлла Таймуразовна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры осетинской филологииСекинаева Алина Борисовна, студентка Б-АН3 курса филологического факультета
Северо-Осетинский государственный педагогический институт
(362025, Россия, Владикавказ, улица Павленко, 73, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Аннотация. В статье дается сравнительно-сопоставительный анализ категории числа имен существительных в осетинском и русском языках, выделяются наиболее характерные различия и сходства, сопряженные с типологическими особенностями этих двух языков. Актуальность рассматриваемой проблемы обоснована тем, что изучение категории числа выступает одной из злободневных задач современного русского и осетинского языкознания, имеющего и общелингвистическое значение. В осетинском и русском языках существует морфологическая категория числа как словоизменительная категория, выражающая количественные отношения, существующие в реальной действительности и имеющая морфологическое выражение в соответственных формах языка. Некоторые слова, употребляющиеся в русском языке во множественном числе, в осетинском языке употребляются в единственном числе: *хæсгард* (ножницы) – *хæсгардтæ* (ножницы). В отличие от русского, в осетинском языке, если перед существительным стоит числительное, то окончание множественного числа в существительном не меняется: *иу лæппу* (один мальчик) – *æртæ лæппу* (три мальчика). Встречаются случаи, когда возникает необходимость в выражении отношения «единичный – множественный», тогда у ряда существительных могут быть образованы формы множественного числа. Так, например, у ряда абстрактных и вещественных существительных выражается противопоставление «единичность – множественность». При этом имеет место разногласие лексических значений форм единственного и множественного числа. В русском и осетинском языках вещественные существительные во множественном числе означают виды, типы или сорта перечисляемых предметов: *вино* (*сæн*) – *вина* (*сæнтæ*) (форма множественного числа выражает сорта вин: *красные вина* (*сырх сæнтæ*), *белые вина* (*урс сæнтæ*) и соотнесена в единственном числе с соответствующим значением: *красное вино* – *сырх сæн*, *белое вино* – *урс сæн*); *вода* – *воды* (*минеральные*), *дон* – *дæттæ* (*минералон*). Следует обратить внимание на то, что во множественном числе у прилагательного перед существительным окончание не меняется. Более подробно все сходства и различия категории числа имен существительных в осетинском и русском языках представлены в основном содержании статьи.

Ключевые слова: категория числа имен существительных, осетинский язык, русский язык, сравнительно-сопоставительный анализ, морфология, языковые категории, числительное, грамматические категории, семантические типы, личные местоимения.

COMPARATIVE AND COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CATEGORY OF A NUMBER
OF SUBSTANTIAL NAMES IN OSSETIAN AND RUSSIAN LANGUAGES

© 2019

Dzusova Bella Taymurazovna, candidate of pedagogical sciences, associate
professor of the department of ossetian philologySekinaeva Alina Borisovna, student of B-AN3 course of the faculty of philology
North Ossetian State Pedagogical Institute

(362025, Russia, Vladikavkaz, Pavlenko Street, 73, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Abstract. The article provides a comparative analysis of the category of the number of nouns in the Ossetian and Russian languages, highlighting the most characteristic differences and similarities associated with the typological features of these two languages. The urgency of the problem under consideration is justified by the fact that the study of the category of number is one of the pressing tasks of modern Russian and Ossetian linguistics, which also has a general linguistic significance. In the Ossetian and Russian languages, there is a morphological category of number as a verbatim category expressing quantitative relations that exist in reality and have a morphological expression in the corresponding forms of the language. Some words used in the Russian language in the plural, in the Ossetian language are used in the singular: *hæsgard* (scissors) - *hæsgurd* (scissors). Unlike Russian, in the Ossetian language, if there is a numeral before the noun, then the ending of the plural in the noun does not change: *iu looppu* (one boy) - *ærtæ læppu* (three boys). There are cases when it becomes necessary to express the relation “singular - plural”, then the plural form of a number of nouns can be formed. Thus, for example, in a number of abstract and real nouns, the opposition “singularity - plurality” is expressed. At the same time, there is a disagreement between the lexical meanings of the singular and plural forms. In the Russian and Ossetian languages, real nouns in the plural mean types, types or varieties of the listed items: wine (cn) - wine (cæntæ) (the plural form expresses wines: red wines (chernt), white wines (urs cæntæ) and correlated in the singular with the corresponding value: red wine - raw sæn, white wine - urs sæn); water - water (mineral), don - dætæ (mineralo). It should be noted that in the plural of the adjective before the noun, the ending does not change. In more detail, all the similarities and differences in the category of the number of nouns in the Ossetian and Russian languages are presented in the main content of the article.

Keywords: category of the number of nouns, Ossetian, Russian, comparative analysis, morphology, language categories, numeral, grammatical categories, semantic types, personal pronouns.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Число имен существительных, как в русском, так и в осетинском языках, является категорией семантически полноценной, выражающей реальное противоположение понятий единичности и множественности. Другими словами «категория числа имени существительного предназначена для выражения количественных отношений предметов или явлений, а также для сопоставления одного предмета или явления множеству тех же предметов или явлений. Являясь языковой грамматической категорией количества, число в русском (*сотня, единственный,*

много) и осетинском (*сæдæ, иунæг, бирæ*) языках, наряду с числительным или количественным обозначением в других частях речи, характерно существительным и личным местоимениям. Остальные лексико-грамматические разряды имен существительных (собственные, абстрактные, конкретные, вещественные, собирательные и др.) имеют «синтаксическую категорию числа», то есть формы числа у них согласуются с формой существительного и личного местоимения.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нераз-

решенных раньше частей общей проблемы. Изучению проблем морфологической категории числа, а также лингвометодическому сравнительно-сопоставительному анализу грамматической категории числа имени существительного, которые продолжают оставаться одними из актуальнейших вопросов теоретической грамматики, посвящены работы таких исследователей, как: В.И. Абаев, Н.Н. Балабас, Б.Т. Дзусова, Л.А. Туаева, С.И. Дружинина, Л.К. Парсиева, Л.Б. Гацалова, А.М. Маргазанов, Н.Э. Петрова и др. [1-6]. По мнению этих ученых бинарная структура категории числа (противопоставление единичности и множественности) – наиболее простая и самая распространенная. Не вызывает сомнения тот факт, пишет Н.Э. Петрова, что «в тех языках, в которых есть грамматическая категория числа существительных, по своему характеру она также оказывается различной, и эти различия в той или иной мере сопряжены с типологическими особенностями языков» [7; с. 127-129].

Формирование целей статьи (постановка задания). В осетинском языке, как и в русском, формы числа имеют различные значения. Например, в единственном числе выделяются два семантических типа: а) единичность (основное значение); б) внепарность по числу, выражающаяся в единстве, целостности и неделимости предметов.

В первом случае формы единственного числа противопоставляются формам множественного числа, указывающим на раздельное множество тех же предметов (*бандон – бандэттæ, фæткъуы – фæткъуытæ, сываллон – сываллæттæ*). Во втором варианте, собственно у абстрактных, вещественных и собирательных существительных форма множественного числа либо отсутствует, либо появляется в ином, более ограниченном значении. Сравним: в осетинском языке: *æхсыр – æхсыртæ, ссад – ссадтæ*; в русском языке: *масло – масла, вода – воды и т.д.* Функционирование таких грамматических форм в осетинском и русском языках приобретает, в некоторой степени, одинаковый специфический характер (Р.П. Бибилова, Л.В. Газаева, Л.Х. Кокаева, Х.В. Кокаева, С.Е. Ногаева, Л.Б. Пагиева, Ж.Р. Тегетаева, М.Д. Фардзинова, А.А. Хадикова) [8], и особенно он встречается среди некоторых вещественных существительных, например: *соль – цахх, порошок – ссадæг, вода – дон, бензин – бензин, крупа – крупæ, трава – кæрдæг, грязь – чъизи, чернила – чернила и т.д.*

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Предметам, обозначаемыми существительными этого лексико-грамматического ряда (Ф.А. Майрамукаева) [9], присуще беспредельное количество, и они, таким образом, подлежат не счету, а измерению. Поэтому казалось бы, что существительные данной категории окажутся вне сферы функционирования числа как грамматической единицы (Г.В. Буянова) [10]. Поистине, во многих языках, в том числе и в русском, большинство таких существительных не изменяются по числам (Ж.Х. Баскаева) [11], и они являются или *pluria tantum* (*сахар, нефть, сталь*), или *singularia tantum* (*дрова, белила*).

Однако следует отметить, что форма множественного числа от некоторых таких существительных возможна. В русском языке это наблюдается при обозначении определенных сортов или марок обозначаемых предметов: *вода – минеральные воды, масло – технические масла, вино – лучшие вина и т.д.*

Иногда с формой числа связано различие смысловых значений (Б.Т. Дзусова, Л.Б. Келехсаева, Б.Г. Мисикова) [12, 13]. В данном случае за счет «лексикализации» множественного числа происходит и семантическое расхождение форм единственного и множественного числа. Например, в русском языке существительное «грязь», имеющее форму единственного числа, выступает со значением «размокшая почва», а существительное «грязи» имеющее форму только множественного числа, – в значении «лечебный ил». Для сравнения: *бег-бега, мозг*

- мозги, схватка-схватки и др.

Контрастной особенностью по данному вопросу осетинского и русского языков является то, что, если в русском языке по числам изменяется лишь ограниченное число вещественных существительных, то в осетинском языке категорию числа в принципе имеют все вещественные существительные. При этом в форме единственного числа они обозначают какое-либо однородное вещество (Б.Г. Мисикова) [14], все части которого имеют те же названия и свойства, что и целое. Получая форму множественного числа, они обычно указывают не только на несколько видов (сортов) того или иного вещества (Р. Буралова, Х.Б. Навразова) [15], но еще и на то, что данное вещество заключено в нескольких сосудах, или на то, что имеется несколько его кусков, и на несколько предметов, состоящих из данного вещества, или, наконец на то, что данное вещество представлено в большой массе.

Особое место в вопросе о категории числа имен существительных занимает группа собирательных имен существительных. В лингвистическом энциклопедическом словаре они характеризуются как «понятийная категория, выражающая трактовку некоторого множества как целостной, неделимой совокупности однородных предметов». Логически собирательные существительные совмещают в себе черты единичных и общих понятий. В языке же это находит отражение в том (Л.Б. Гацалова, Л.К. Парсиева) [16], что данная группа собирательных имен существительных смыкается с одной стороны с категорией числа, а с другой актуализирует не столько количественную сторону, сколько качественную сторону (однородность) совокупности предметов». При этом она строится не на семантической композиции «один – больше, чем один (много)», а на оппозиции «один предмет – класс, совокупность однородных предметов». Например: *студенчество, листва, воронье, фос, адам, дзылла и т.д.*

Существенным различием в употреблении категории единственного и множественного числа в русском и осетинском языках является то, что значительное количество имен существительных (К.Г. Джусоева) [17], которые в русском языке употребляются только во множественном числе, в осетинском употребляются в обоих числах. Это в основном, слова, обозначающие предметы, обычно состоящие из двух или нескольких частей, а также содержащие две или более одинаковые части. Например: *брюки – хæлаф, хæлафтæ; вилы – сагой, сагайттæ; ножницы – хæсгард, хæсгардтæ; сани – дзониыгъ, дзониыгътæ; часы – сахат, сахаттæ.*

Следует отметить, что категория числа в русском языке тесно связана с категорией рода. В осетинском языке, из-за отсутствия категории рода, такая связь не наблюдается.

И в русском, и в осетинском языках число имен существительных выражается морфологически, т.е. различиями значения грамматического числа являются аффиксы множественности. Так, в качестве грамматического средства различения формы множественного числа в русском языке выступают окончания существительного числа существительных: *классы, дома, друзья, реки, озера, мальчики, девочки*, и т.д. А множественное число имен существительных в осетинском языке образуется путем агглютинации, т.е. путем присоединения к основе имени существительного постоянного показателя множественности – суффикса - *т*. Других способов образования множественного числа в осетинском языке нет.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таковы основные существенные сходства и различия категории числа, а также образования множественного числа имен существительных в осетинском и русском языках.

В осетинском языке множественное число образуется присоединением элемента - *т*, либо непосредственно

к основе (лæппу – лæппутæ), либо со вставкой гласного *ы*. Последнее наблюдается в следующих случаях:

а) если слово оканчивается на группу согласных: (*цæст – цæстътæ, кæрц – кæрцътæ*). Но из этого правила могут быть исключения (*фырт-фыртътæ, фынг-фынгътæ*);

б) если слово оканчивается на *ыг* и при образовании множественного числа гласный основы выпадает, а согласный *г* лабиализуется (*намыг – нæмгуйтæ, фæрдгыг-фæрдгуйтæ*);

в) если слово оканчивается на *æг*, а при образовании множественного числа гласный основы выпадает и исходный согласный переходит в «дж» (*уасæг – уасджытæ, кадæг – кадджытæ*). В ряде слово на *æг* во множественном числе не теряется гласный основы, но перед показателем множественности и конечным согласным, переходящим в *дж*, также вставляется «ы» (*фæйнæг – фæйнæджытæ, хæстæг – хæстæджытæ*).

Также имена существительные, содержащие в последнем слоге сильный гласный *а*, меняют его во множественном числе на слабый гласный *æ* (*æндах – æндахтæ, къах – къæхтæ*).

За счет такого ослабления иногда наблюдаются генинация показателя множественности в случае, если основа слова оканчивается на сонорные *р, л, м, н, й, у* (*дон – дæттæ, хæлар – хæларттæ*).

Следует сказать и о том, что «существительные, заимствованные из русского языка, образуют множественное число по законам осетинского словообразования», т.е. путем прибавления к основе суффикса *т* (*стъл-стълтæ, завод-заводтæ, палто – палттæ*).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абаев В.И. Историко-этимологический словарь осетинского языка. Т. 1. М. Л.: АН СССР, 1958. 460 с.
2. Балабас Н.Н. Ключевые аспекты обучения аудированию иноязычной речи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. №2 (23). С. 36-39.
3. Дзусова Б.Т., Туаева Л.А. Формирование лингвистических компетенций на уроках осетинского языка в условиях поликультурного образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №3 (16). С. 40-42.
4. Дружинина С.И. К вопросу об особенностях предложений с обстоятельствами сравнения // Ученые записки Орловского государственного университета. 2017. № 4 (77). С. 80-83.
5. Парсиева Л.К., Гацалова Л.Б., Мартазанов А.М. Особенности звукового строя русского, осетинского и нахских языков // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 9-2. С. 153-154. 11. Сид
6. Петрова Н.Э. О роли фонетических знаний в обучении грамматике русского языка как иностранного // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. №1 (26). С. 224-226.
7. Петрова Н.Э. Морфолого-семантические особенности антонимов в русском и китайском языках // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. №1 (26). С. 127-129.
8. Обучение синтаксису на функциональной основе: монография / Газаева Л.В., Бибилова Р.П., Хадикова А.А., Фардзинова М.Д., Тегетаева Ж.Р., Пагиева Л.Б., Ногаева С.Е., Кокаева Л.Х., Кокаева Х.В. Владикавказ: Издательство СОГПИ. 147 с.
9. Майрамукаева Ф.А. Роль экспрессивных синтаксических конструкций в художественном тексте: лингвистический аспект // Проблемы научной мысли. 2019. Т. 1. №2. С. 010-014.
10. Буянова Г.В. Язык научного общения в России: к истории вопроса // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. №1 (22). С. 43-46.
11. Баскаева Ж.Х. К вопросу о синтагматической структуре слова в современном осетинском языке (фонетико-фонологический аспект) // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2013. № 4. С. 214-216.
12. Дзусова Б.Т., Мисикова Б.Г., Келехсаева Л.Б. Методика работы по усвоению этнокультуроведческой лексики русского языка в осетинской школе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Владикавказ, 1998. 22 с.
13. Мисикова Б.Г., Келехсаева Л.Б. Статус сопоставительного метода на уроках русского языка в осетинской школе в условиях межъязыкового переноса // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. №1-1. С. 179.
14. Мисикова Б.Г. Взаимосвязь в преподавании родного и русского языков на синтаксическом уровне в условиях осетинско-русского двуязычия // В сборнике: Славянская письменность и культура как фактор единения народов России. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. 2018. С. 199-206.
15. Навразова Х.Б., Буралова Р.А. К постановке проблемы функционально-сопоставительного изучения русского и чеченского языков. В книге: Мир, согласие и сотрудничество. Тезисы докладов регио-

нальной научно-практической конференции, посвященной 60-летию образования Чеченского государственного университета. 1998. С. 320-321.

16. Парсиева Л.К., Гацалова Л.Б. Краткий очерк истории осетинской лексикологии // Вестник Владикавказского научного центра. 2013. Т. 13. № 1. С. 7-11.

17. Джусоева К.Г. Фразеология осетинского языка – источник исторической информации // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. №3 (24). С. 32-34.

ВИДЫ И ФУНКЦИИ ЛЕЗГИНСКИХ НАРОДНЫХ ЗАГАДОК

© 2019

Гашарова Аида Руслановна, кандидат филологических наук,
научный сотрудник отдела фольклора

*Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадаасы
Дагестанского научного центра Российской академии наук*

(367032, Россия, Республика Дагестан, Махачкала, улица М. Гаджиева, 45, e-mail: aida.2015@yandex.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются многообразные как по форме, так и по содержанию различные виды лезгинских народных загадок. Хотя жанр загадки является одним из самых древних жанров в фольклоре лезгин, она и по сей день не утратила своей значимости и требует дальнейшего исследования. Учеными-фольклористами были рассмотрены лишь отдельные стороны загадки, но не был произведен всесторонний анализ. Автором статьи выделяются следующие виды лезгинских загадок: загадки-описания, образные загадки, загадки-иносказания, загадки-вопросы, логические загадки, арифметические загадки, сюжетные загадки, загадки-сравнения, загадки-отрицания, шуточные загадки с подвохом и т.д. Отличительная особенность загадок как фольклорного жанра – исключительная сила эмоционального воздействия на слушателя. Загадки представляют собой один из действенных средств умственного формирования детей, развития их мышления, внимания и творческого воображения. Изначально она развивалась и была популярна среди взрослых, но постепенно стала жанром детского фольклора, поэтому особое внимание уделено воспитательной и познавательной ценности загадок, которая заключается в интеллектуальном развитии и обучающей функции. Афористические жанры лезгинского фольклора по своей природе миниатюрны, но в связи с произошедшими социокультурными переменами современная загадка претерпела существенные изменения.

Ключевые слова: лезгинский фольклор, жанры, загадки, разновидности, функции.

TYPES AND FEATURES OF LEZGIN FOLK RIDDLES

© 2019

Gasharova Aida Ruslanovna, candidate of philological sciences
researcher at the department of folklore

*Institute of Language, Literature and Art, G. Tsadasa
Dagestan Scientific Centre, Russian Academy of Sciences*

(367032, Russia, Republic of Dagestan, Makhachkala, M. Gadzhiev st., 45, e-mail: aida.2015@yandex.ru)

Abstract. The article discusses various types of Lezgian folk mysteries, both in form and in content. Although the puzzle genre is one of the most ancient genres in Lezgins' folklore, it has not lost its significance to this day and requires further research. Folklore scholars examined only certain aspects of the riddle, but did not carry out a comprehensive analysis. The author of the article distinguishes the following types of Lezgi riddles: riddles-descriptions, figurative riddles, riddles-allegories, riddles-questions, logical riddles, arithmetic riddles, plot riddles, riddles-comparisons, riddles-negations, comic riddles with a trick, etc. A distinctive feature of puzzles as a folklore genre is the exceptional strength of the emotional impact on the listener. Riddles are one of the most effective means of mental formation of children, the development of their thinking, attention and creative imagination. Initially, it developed and was popular among adults, but gradually became a genre of children's folklore, therefore, special attention was paid to the educational and cognitive value of riddles, which is intellectual development and learning function. The aphoristic genres of Lezgian folklore are miniature in nature, but due to the sociocultural changes that have occurred, the modern puzzle has undergone significant changes.

Keywords: Lezgian folklore, genres, riddles, varieties, functions.

В настоящее время фольклорное наследие отходит на второй план, однако возросший интерес самых разных народов к своим этнокультурным истокам, к этнической идентичности актуализировали его роль. Это касается прежде всего малочисленных народов. «В судьбах фольклора, как, пожалуй, и всей этнокультуры XXI в., очевидно, будет играть амбивалентную роль: с одной стороны, появились новые, практически безграничные возможности фиксации фольклора во всём его многообразии, в синкретическом единстве вербальных, музыкальных, хореографических и других его составляющих, многократного воспроизведения и трансляции его в масштабах планеты (интернет, телевидение и т.п.), с другой стороны, эти же возможности зачастую приводят к искусственной унификации, «стандартизации» фольклорных явлений. Эта глобализация чревата опасностью нивелировки этноспецифического в искусстве, превращения того, чем особенно ценна культура человечества, в нечто безликое» [1, с. 47].

Фольклористы должны учитывать всё это и в своей дальнейшей научной деятельности ориентироваться на требования времени. Способы сохранения и развития традиционного устно-поэтического творчества, при этом избегая искусственных «интернационализаций» и некомпетентных «реконструкций», должны стать предметом специального широкого обсуждения.

Изучение фольклора, составной частью которого являются загадки приводит к лучшему восприятию стремлений, дум и чаяний каждого народа. Исследовать за-

гадки – значит рассматривать отдельные стороны быта народа, показать, как в нём отразились мировоззрение и труд простых людей в далеком прошлом и при советском строе; раскрыть художественное мастерство народа в создании малых форм словесных произведений.

Лезгинские народные загадки многообразны как по содержанию, так и по форме. Отличительная особенность загадок как фольклорного жанра – исключительная сила эмоционального воздействия на слушателя. «Дагестанский фольклорный материал позволяет сделать важные выводы, касающиеся не только особенностей функционирования фольклора в отдельно взятом регионе, как бы проецируясь на малую плоскость, но в отдельных случаях – и общей теории фольклористики» [2, с. 475].

Отдельные стороны загадки и попытка определения жанра в лезгинском фольклоре впервые были рассмотрены А. Гаджиевым [3], И. Вагабовым [4], М.М. Гасановым [5, 6, 7], А.М. Ганиевой [8] и другими.

По М.М. Гасанову «загадка – это миниатюрное народно-поэтическое произведение, выраженное в форме прямого вопроса или замысловатого иносказательного описания загадываемого предмета, сжатого рассказа-замещения и служащее целям обучения, испытания сообразительности и раскрытия поэтических сторон предметно-вещественного мира» [6, с. 50].

Воспитательная и познавательная ценность народных загадок заключается в интеллектуальном развитии, их часто используют в воспитательном процессе.

Поэтому «изучение загадок имеет научное и практическое-педагогическое значение» [9, с. 35].

Предположим, что загадка изначально развивалась и была популярна среди взрослых, но постепенно стала жанром детского фольклора, тем самым выполняя функцию воспитательного характера. Если в традиционном бытовании загадка была связана с ритуалами и преимущественно существовала в обрядовых жанрах, «особенно в свадебной, где загадкой проверяли ум и находчивость жениха» [10, с. 242], то «современная загадка бытует вне обряда, как необрядовый жанр, выполняющая больше развлекательную функцию и продолжает свое развитие в детской среде» [11, с. 73], прививая у них эстетический вкус, вырабатывая сообразительность, развивая память. Таким образом, «в современной культуре загадка сохраняет обучающую функцию, которая переплетается с функцией социодифференцирующей» [12, с. 15].

О необходимости использования загадок в воспитательно-педагогической работе справедливо высказался выдающийся педагог К.Д. Ушинский, который считал, что «живописная и интересная для него загадка заляжет прочно в его памяти, увлекая с собой и все объяснения, к ней привязанные... Какая живая и полезная беседа может быть закреплена в душе дитяти живописными загадками!» [13, с. 569].

Загадки приобщают к труду и дисциплинируют детей. Ценность загадок еще и в том, что на основе существующих текстов дети сами придумывают авторские загадки. Это приводит как к расширению кругозора, так и к обогащению словарного запаса.

«Педагогическая / дидактическая, регулирующая функции загадки также напрямую связаны с информативной и идентифицирующей и познавательной функциями. Поскольку система загадок представляет собой определенную форму информации о мире, обучение загадкам предполагает приобщение к этой информации, включение следующих поколений в круг «знающих», владеющих этой информацией, рассматриваемой как необходимой для члена данного социума» [14, с. 82].

В лезгинском фольклоре существует множество видов загадок. Это загадки-описания, образные загадки, загадки-иносказания, загадки-вопросы, логические загадки, арифметические загадки, сюжетные загадки, загадки-сравнения, загадки-отрицания, шуточные загадки с подвохом и т.д. Попытаемся охарактеризовать их, выделяя существенные признаки жанра.

Одна из разновидностей загадок имеет своеобразное словесное оформление и отображает определенный тип рассуждения. Это загадки, выступающие типичным средством, ведущим к наиболее полному освоению художественных образов и построенные на описании. При знакомстве с загадками подобного рода, дети чаще всего иллюстрируют содержание загадки рисунком. Например:

«Имуча-муча? Муч халича? Элькъвена чарх, чархун юкъва вир, вирин юкъва гъульагъ, гъульагъдин сиве гевгьер (нафтIадин лампа)» – «Что это? Что? Что за ковер? Кругом колесо, в середине колеса пруд, в середине пруда змея, у змеи во рту жемчуг (керосиновая лампа)».

Таким образом, в загадках перед детьми раскрываются богатства родного языка (сила, правдивость, меткость). При загадывании дети узнают о различных значениях слов, анализируют их, рассуждают как один и тот же предмет или явление могут быть описаны разными словами и сочетаниями слов в зависимости от содержания того, что описывается или от отношения описывающего к данному предмету или явлению.

*Тама далдам ядайди,
Таран къубух хадайди,
КIуфни кIеви йиге я
ТIварни вичин (кIекIе я).*

В лесу он барабанит,
По дереву долбит,
Клюв крепкий как напильник
И зовут его? (дятел)

В большинстве своем загадки создаются в форме ритмизированной прозы. Загадка может иметь вопрошательную внешнюю форму выражения, но вопрос этот чаще будет носить метафорически оформленный характер: «*Экъунахъ къвез, нянихъ хъфиз, им вуч я?(рагъ)*» – «Утром приходит вечером уходит, что это? (солнце)».

«Миромоделирование в загадке осуществляется во многом посредством особого представления стереотипных образов предметов. Объекты, названные в загадке, высвечивают в основном свои функциональные и внешние особенности» [15, с. 20]: «*Са цIал вад устIар (рука и пальцы)*» – «На одной стене пять мастеров (рука и пальцы)».

По своей структуре загадки могут быть простыми и сложными. В простых загадках рисуется несложная картина с незамысловатым вопросом, тогда как сложные – содержат в себе определенную сюжетную канву и по форме больше напоминают небольшой описательный рассказ.

Довольно часто загадки имеют иносказательный характер, что ведет к затруднению в отгадывании. При загадывании сказитель придает обычным предметам и явлениям метафорическую оформленность. «Особенностью жанра загадки является одновременное соотнесение текста загадки с предметом-заменой (объектом, названным в тексте загадки и заменяющим отгадку) и загадываемой реальией (объектом, названным в отгадке)» [15, с. 20]. Поэтому, при ее разгадывании, во-первых, нужно произвести логические замещения метафорических образов на реальные объекты. Например:

*Яру ярар – къизилгуьл,
Нурлу ийиз дагъни чуьл.
Тама-тара къекъвена,
Жавагъиар кIварна.
Вацраз акуна – лагъанач,
Ракъиниз акуна – гахчуна (чиг)*

Красное зарево – роза,
Освещает горы и поля.
По лесам-лугам прогулялась,
Жемчуга рассыпала.
Луна увидела – промолчала,
Солнце увидело – забрало (роса)

«Символичность фольклорного слова, представлявшего некогда систему, код, знакомый каждому участнику дискурса, постепенно размывается, теряет свое значение, что связано с рядом социокультурных изменений» [16, 90–114]:

«Имуча-муча? Я гергер недайди туш, я къамчи герекди туш, илигайтIа, вич цанал ирид куьтен яда санал (трактор)» – «Что это? что это? Овсом не кормят, кнутом не пашут, а пашет, семь плугов тащит (трактор)». Или другой пример: «*Чан квач цавай физва, цав туш гъетер ала (самолет)*» – «Не живой, в небесах летает, не небо, а звезды на нем (самолет)».

Довольно распространенным является способ построения загадок путем выключения (отрицания) какого-то признака или свойства предмета. В итоге получается своеобразное построение: предмет загадывания заменяется другим, но эта замена сразу же отрицается, сохраняется лишь признак, ведущее сходство предмета загадывания, по которому его и следует отгадывать: «*ЦIай экъечIай, цихъай кичIеди (къел)*» – «Из воды вышел, но воды боится (соль)».

Уподобление в лезгинской загадке часто бывает неожиданным, она строится по принципу поэтического парадокса. Таковы, например, сравнения в лезгинской

загадке: «*Мичли цура бацлияр кьугъваз (калар)*» – «В темном хлеву, ягнтя пляшут (пшено, которое жарится на сковороде)».

Превалирующее большинство загадок в лезгинском фольклоре – это загадки-сравнения. Например: «*Элкъвей чархарилай, шукълуь рекьер (рцIамаь)*» – «Над круглыми колесами, тоненькие дорожки (брови)».

В загадках могут быть использованы и отвлеченные сравнения, необоснованные на сходстве каких-либо предметов, явлений: «*Гъуляй экъечIна са цуьк, тIвар алайди туш. Я терезеда чIугъваз жедач, я базарда гуз жедач (аял)*» – «Из моря вырос цветок, без имени. Его не взвесишь и на базаре не купишь (ребенок)».

Сравнения в загадках могут быть на основе сходных признаков: «*Вич вич хьтинди, вич тарцел алай ич хьтинди, кыл – шабалат, тум – мукIратI (чубарук)*» – «Сама как сама, сама словно яблочко на деревце, голова – каштан, хвост – ножницы (ласточка)».

Особое место в загадочном фольклоре лезгин занимают замысловатые арифметические загадки-задачи, которые воспитывают в детях сообразительность, внимательность: «*Хьана кьван, хьанач кьван са кьуьзуь кьари. Вичизни авай пуд хва. Гьар хьиз ада чрана 2 кака. Чехи хьци суална: «Па на ваз чразвач?» Дидеди жаваб гана: «Я чан хва, зун кьуьзуь я, зи руфунни акьван еке туш, гьарда кьуне са какади пай заз гайитIа, зун тух жеда». Рухвайри гайи паярикай шумуд кака дидедал гьалтна? (пуд)*» – «Жила-была одна старуха. Было у нее 3 сына. Каждому сыну она испекла по 2 яйца. Старший сын спрашивает, почему она себе не варит яйцо? Мать отвечает: «Я стара и живот у меня небольшой. Если каждый из вас мне даст по половинке, мне хватит». Сколько яиц получила мать из тех половинок, которые дали сыновья? (три)».

Для правильной разгадки в логических задачах присутствует анализ. Как известно, исходными логическими действиями как рассуждения, так и мышления являются анализ и синтез, поэтому разгадывание логической загадки можно считать за аналитико-синтетический процесс. В педагогической практике такой метод является наиболее ценным, потому что способствует развитию логического мышления учащегося. Для разгадывания загадки нужно, во-первых, «обладать довольно развитым образно-ассоциативным поэтическим мышлением, и, во-вторых, быть очень сообразительным, способным преодолеть немалые, нарочито создаваемые загадкой трудности логического порядка» [17, с. 86]. С вопроса загадки начинаются рассуждения учащихся, построение цепи логических умозаключений, в каждой из которых содержатся более мелкие вопросы.

По силе своего влияния на развитие мышления синтез значительно уступает анализу. Синтез не привлекает внимания слушателя на вопросе загадки в той мере, как это делается при разгадывании логической загадки. Он фиксирует внимание, главным образом, на действиях, на числовых данных, указанных в загадке. Это приводит к отрыву содержания загадки от её вопроса. Рассмотрим ещё один пример лезгинской загадки-задачи, широко известной и в русском фольклоре: «*ВацIун са пата: инсан, цIегь, жанавур, келем. ГьикI инсанди абур вацIун а патаз хжида, цIегьре келем нен тийидайвал? (Сифте цIегь а патаз акьудна, ахпа келем хутахда, цIегь хжида, жанавур а патаз хутахда, ахпа цIегьни а патаз хутахда)*» – На одном берегу реки: человек, коза, волк, капуста. Как их перевести на другой берег так, чтобы коза не съела капусту?» Опыт применения логических ребусов также имеет воспитательное значение. Отгадка к этой логической задаче такова: сначала надо перевести козу, потом капусту, а козу возьмет обратно на другой берег; волка переправим на тот берег, потом и козу переправим туда, теперь человек сможет проследить за тем, чтобы коза не съела капусту.

Неподчинение ходу мыслей при разгадывании, приводят к нерациональному и случайному в поисках вер-

ных путей разгадывания загадки.

Имуча-муча?

Са тарцел 12 хел,
Гьар са хлел 30 пеш,
Гьар са пешинин са пад
чIулав, муькуь пад – лацу
(йис, варз, югь, йиф)

Что это? Что это?

На одном дереве 12 веток,
На каждой ветке по 30 листьев,
У каждого листочка одна сторона черная, другая – белая (год, месяц, день, ночь).

Загадки представляют собой один из действенных средств умственного формирования детей, развития их мышления, внимания и творческого воображения. Но не всякая загадка содействует складыванию логического мышления детей. Только «благодаря наличию обучающей функции тексты загадок могут включаться в педагогический дискурс» [12, с. 16]. Для достижения данных установок важны не только последствия разгадывания загадок, но и ход рассуждений, сопутствующие решению. Загадка носит синтаксический характер и, в основном, делает упор на причинно-следственную зависимость.

Имеются у лезгин загадки, часто встречающиеся исключительно в детском фольклоре. Приведем пример детской шуточной игры-загадки. Кто-нибудь из старших в семье загадывал загадку: «*Буйнуз, буйнуз, цавай фидай яц буйнуз, я рехь авач, я руг, вич фида? (балузь)*» – «Рога, рога, летающие бычьи рога, ни дороги нет, ни пыли, сам идет (рыба)».

Далее, кто из детей догадается, что рыба не может летать, те не поднимают руку, а если же необдуманно поднимут руку, значит тот и выходит из игры, а остальные продолжают участвовать в игре и дальше отвечают на загадки.

Шуточными загадками проверяли сообразительность детей дошкольного возраста, например, загадка с условным названием «сколько будет?» («*гьикъван жеда?*»): «*Зи дидедиз вад хва ава, вирибур за гьисабзава, амма матер жезва, бес гьинва вад лагьайди? (зун)*» – «У моей матери пятеро сыновей, всех я сосчитаю, но получается четыре, а где же пятый? (я)».

Можно с уверенностью сказать, что именно посредством фольклорных произведений ребенок начинает прогрессивно формироваться, активизировать свои способности, умения, принимать участие в разнообразных увлекательных играх. «В младшем возрасте ребенок воспринимает информацию через игру, так как народные игры по сути своей поучительны. Таким образом, детские игры, сопровождаемые песенками, носят не только развлекательную, эстетическую, но и воспитательную функцию» [18, с. 186]. В загадках некоторые предметы даются в движении, причём звучат они в форме своеобразной детской песенки-прибаутки: «*Кьисдин папа кап ягъиз, маса папа кьуьл ийиз, пелте-пелте жив кьваз (регъвни гьуьр)*» – «Баба-яга хлопает, другая женщина танцует, хлопьями снег падает (молотильные доски на мельничных жерновах и мука)».

Большое количество «словесных загадок может существовать только на письме (высокая степень абстрактности, большой объём образной части с условиями нахождения отгадки и т.п.), они относятся к современным литературным загадкам, далёким от древних народных загадок, истинных произведений устного народного творчества, отличительной чертой которых является краткость – один из основных жанровых признаков загадки» [19, с. 114]:

Имуча-муча? Муч халича?

Вич са кIвачел алайди,

Къилихъ бармак галайди,
Бадеяр жеда къукъуриз, гуз
Тварни вичин? (къарникъуз)
Что это? Что это? Что за ковер?
Сам на одно ноге,
На голове шапка,
Старушки их сушат, продают
И называется он? (гриб)

«Современные загадки (созданные после значительных перемен в социокультурной жизни, произошедших в середине XX в.) подробнее описывают реалию. С одной стороны, загадка оформляется в стихотворную форму, где на первый план выходит художественный образ, характеристики предмета теряют емкость и краткость, присущую описаниям традиционной загадки» [20, с. 29].

Таким образом, загадка относится к малым афористическим жанрам фольклора. Это метафорически оформленное, витиеватое описание какого-либо предмета, явления, действия и т.д. Практическая ценность загадок в педагогической деятельности состоит в том, что они приобщают детей к искусству слова, развивают интерес к чтению подлинно народных произведений, дают возможность проявить свою творческую самостоятельность: индивидуально или коллективно составить загадку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Свод памятников фольклора народов Дагестана: в 20-ти томах. Т. 1. Сказки о животных / под ред. акад. Г.Г. Гамзатова; Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДНЦ РАН. М.: Наука, 2011. 378 с.
2. Adjiev A.M., Alieva F.A., Gasharova A.R., Murtuzaliev Yu.M., Mukhamedova F.H. Dagestan people folklore phenomenon as a unity in diversity. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, March, Special Edition, 2018, 475–481.*
3. Лезгинский фольклор / сост. А. Гаджиев. Махачкала, 1941. 267 с. На лезг. яз.
4. Лезгинские пословицы и загадки. / Сост. И. Вагабов. Махачкала, 1961. – 74 с. На лезг. яз.
5. Гасанов М.М. Афористические жанры дагестанского фольклора (пословицы, поговорки, загадки) : дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 1968. 174 с.
6. Гасанов М.М. Дагестанские народные пословицы, поговорки, загадки. Махачкала: Дагучпедгиз, 1971. 80 с.
7. Гасанов М.М. Загадки // Традиционный фольклор народов Дагестана. М.: Наука, 1991. С. 446–457.
8. Ганиева А.М. Очерки устно-поэтического творчества лезгин / отв. ред. Г.Г. Гашаров. М.: Наука, 2004. 239 с.
9. Гашарова А.Р. К вопросу о лексических и стилистических особенностях лезгинских загадок. В сборнике: *Вопросы кавказского языкознания и тюркологии. Материалы Республиканской научно-практической конференции.* Махачкала: ДГУ, 2018. С. 35–38.
10. Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. Очерки устно-поэтического творчества даргинцев. Махачкала: Издательство ДНЦ РАН, 1999. 260 с.
11. Гашарова А.Р. Лезгинские народные загадки // *Вестник Калмыцкого университета.* Элиста, 2018. № 4. С. 72–78.
12. Абдурашитова М.О. Своеобразие загадки как жанра фольклорного дискурса. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2013. № 4 (22): в 2-х ч. Ч. 1. С. 15–18.
13. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2 томах: Т. 2: *Вопросы обучения* / Под ред. проф. В.Я. Струминского. М.: Учпедгиз, 1954. 735 с.
14. Перевалова Д.А. Жанр загадки в дискурсе дошкольного образования: особенности реализации миромоделирующей функции. диссертация ... кандидата филологических наук / Национальный исследовательский Томский государственный университет. Томск, 2015. 246 с.
15. Смоляр М.О. Миромоделирующая функция жанра загадки в фольклорном дискурсе // *Вестник Томского государственного университета.* 2007. № 304. С. 18–21.
16. Эмер Ю.А. Миромоделирование в современном песенном фольклоре: когнитивно-дискурсивный анализ : дис. ... д-ра филол. наук. Томск, 2011. 458 с.
17. Кравцов Н.И., Лазутин С.Г. Русское устное народное творчество. М.: Высшая школа, 1977. 375 с.
18. Гашарова А.Р. О жанровых особенностях детского фольклора лезгин // *Вестник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы.* № 8, 2015. С. 183–187.
19. Мельникова Е.В. Виды немецких загадок. *Альманах современной науки и образования.* 2014. № 8 (86). С. 111–114.
20. Перевалова Д.А. Стереотип «Дом» в разных типах дискурса // *Вестник Томского государственного университета.* 2014. № 384. С. 27–31.

UDC 81-13

ЦИНЫ БÆРÆГБÆТТÆ ÆМÆ СÆ ХЪОМЫЛАДОН АХАДЫНДЗИНАД ИРОН ФЫСДЖЫТЫ УАЦМЫСТЫ

© 2019

Туаты Ларисæ Æхсарбеджы чызг, педагогон наукæты кандидат,
ирон филологийы кафедрæйы доцент

Касабиты Регина Валерийы чызг, филологон факультеты БД-Н2 курсы студенткæ
Цæгат-Ирыстоны паддзахады педагогон институт
(362025, Уæрæсе, Владикавказ, Павленкойы уынг, 73, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Аннотаци. Дунейы мидæг цæры мингай адæмыхæттæтæ. Алкæмæн дæр дзы ис йæхи истори, æвзаг, цины бæрæгбæттæ æмæ æгъдæуттæ. Алы адæймаг дæр сæрыстыр вæййы йæ адæмæй, йæ райгуырæн бæстæйæ. Æндæртыл сæ баивын чи сразы уайд, ахæмтæ стæм сты. Уый нысан гонд арæх æрцауы ирон фысджыты уацмысты, кæцызтæн ис æстыр хъомыладон ахадындынад. Кæм-фæнды ма цæрæд ирон адæймаг: Хуссар гъе Цæгат Ирыстоны, Уæрæсейы алы къуымты, Турчы, Сирийы, Европæйы кæнæ Амырычы, уый кæддæриддæр зоны йæ уидæгтæ кæцæй рацыдысты, æмæ кæм ис уыцы дзуарджын бынат, кæцы йæ йæхимæ æлвасы йæ царды фæстаг бонтæм. Цыфæнды адæмыхатты кой куы рацауы, уæд фыццаджыдæр æрымысæм хицæн адæймагты, уыцы адæмæн кад æмæ намыс чи хæссы, ахæмты. Мах ирон адæм дæр сæрыстыр сты нæ бирæ разæгъды лæгтæй, Ирон уæвгæйæ, дунейы алы къуымты йæ адæмæн кад чи кæны æмæ йын йæ Фарн чи хæссы, æмæ нæ рох кæнындæ сæ хистæрты фæдзæхст: Зон дæ адæмы æмæ дæ бæстæйы истори, æмæ сын аккаг аргъ кæн – уыцы зондындынад фидар кæндзæн дæ мон, бæрзонд кæндзæн дæ зæрдæ, дæтдзæн дын хъару фыдæвзарæнты рæстæджы. Иудадзыгдæр кус дæ уæнгдых хъæддыхдæр кæныныл. Дæ кадджын фыдæлты аккаг цæмæй уай, уый охыл архай де `нæниздынад фæлтæрын æмæ фидар кæныныл. Дæ фыдæлты ахсджиагдæр фæдзæхстæн дæ зæрдæмæ айс – аллоны кад мулкæй ницы хуызы барæн ис. Аллонæн ном кæнындæ, Фыдыбæстæйæн цы фæллой радта æмæ йæ сæраппонд цы æхсар равдыста, æрмæст уыдон.

Сæйраг ныхæстæ: ирон фысджытæ, цины бæрæгбæттæ, хъомыладон ахадындынад, хицæн адæймаг, фæткæвард, разæгъды лæгтæ, хистæрты фæдзæхст, хæдзарвæндаг, Фыдыбæстæ, Райгуырæнбæстæ.

INTERPRETATION AND EDUCATIONAL VALUE OF NATIONAL HOLIDAYS OF OSSETIANS IN THE WORKS OF OSSETIAN WRITERS

© 2019

Tuaeva Larisa Akhsarbekovna, candidate of pedagogical sciences, associate
professor of the department of ossetian philology

Kasabieva Regina Valeryevna, a student of the BD-H2 course of the faculty of philology
North Ossetian State Pedagogical Institute
(362025, Russia, Vladikavkaz, Pavlenko Street, 73, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Abstract. All over the world people of different nationalities live. Each nation has its own history, language, holidays and traditions. Each person is proud of his nation, his homeland. It is difficult to find those who wish to change them for others. Often this is reflected in Ossetian writers in their works, which carry a great educational potential. No matter where the Ossetians live: in South or North Ossetia, in all corners of Russia, Turkey, Syria, Europe or America, he always knows where his ancestors came from, where this divine district is located, which beckons to itself in old age. No matter what nation, what kind of people are we talking about, first of all individuals who have glorified this nation come to mind. We, the Ossetian people, are also proud of our citizens, who in all parts of the world glorify the Ossetian nation, demonstrate the Ossetian culture and morality, do not forget the instructions of their elders: Know and show respect for the history of your small and big Motherland, people, republic, city, village. This knowledge will constantly strengthen your inner world, magnify your spiritual mood, give energy to difficult life situations. You must constantly work on your physical condition, improve and maintain it. To be a worthy citizen, to carry proudly the honor and glory of your great ancestors through your whole life, develop the best universal human qualities: mental, physical, labor, moral, aesthetic, and others. You treat your elders with grandiose respect, especially gave you life and raised you with dignity. As the wisest precept of the ancestors, master the truth - never in their life did the social status and position of Alan be measured by security and luxury. Courage, pride, courage, physical qualities were the measures of Alan's greatness.

Keywords: Ossetian writers, holidays, educational potential, personality, morality, illustrious person, instructions of elders, pedigree, Fatherland, Motherland.

Нæ разæгъды фыдæлтæ кæсын, фыссын нæ зыдтой, фæлæ сæ алыварс цыдæриддæр цыди, уый æмбарстой зонд æмæ хъуыдыйæ. Уыдон диссагтæ æмæ æмбисæндтæ, аргъæуттæ æмæ таурагътæ дзырдтой зæрдæргъæвдæй рæзгæ фæлтæртæн. «Ирон царды Стыр æнæфыст чиныджы базадысты, Æрфæны фæдау, фыдæлты куыстуарзон тых æмæ хъару, зонд æмæ намыс, цин æмæ маст, æфсарм æмæ æгъдау» [1].

Ирон фарны хъуыддæгтæ ныры фæлтæртæн хъæуы биноныгæй амонын луджы социалон, экономикон, политикон хуызивæнтæм гæсгæ. Цыдæриддæр баззад рагфыдæлтæй махæн, уыдон сæфынæй бахызтой Ирыстоны куыстуарзаг фæллойгæнæг адæм æнусты дæргъы. Фыдæлты фарны хæртæй фыдгулты аххосæй бирæ цыдæртæ фесæфти, фæлæ ма дзы цы баззад, уыдон бабæстон кæнын уныры ирон дзыллæйы сæйрагдæр хæс. Мах æрлæудзыстæм цины бæрæгбæттæй иуæй-иутыл. «Ныры ирæттæ ныссуйтæ кодтой бæрæгбæтты мидисимæ сæ афонты ног нымæдмæ кæсгæйæ, æмæ арвистонау сæмтгæры сты, – фыссы зындгонд ирон фыссæг Айларты Измаил [2, 303 ф.]. Измаилы хъуыдымæ гæсгæ, «ирон адæм незамантæй фæстæмæ сæхи нымæд-

той Хуыцауы сконд адæмыл æмæ куывтой зæдтæм – дауджытæм сæ хидгуысты бæркæдтæй.

«Духовный уровень отношений воплощает в себе область духа и смысла жизни в контексте духовной культуры. В него входят этническая и религиозная константы, глубоко связанные, например, с семейными и родовыми ценностями, мировоззрением и мировидением народа, так как они представляют собой множество ценностных отношений и взаимоотношений человека к себе и другим, вещному миру, природе и т. д. Нравственный уровень отношений проявляет себя в отношении к совести, то есть отражает отношение человека к совестливому нормированному установкам, присутствующим в отдельно взятых культурах, обществах и государствах, конкретных социальных группах и коллективах. Освоение темы добросовестных отношений осуществляется с максимальным использованием возможностей каждой учебной дисциплины, а также дополнительных образовательных программ» [3, с. 172-174].

Ирон цины бæрæгбæтты мидисыл бæрæг дары нæ фыдæлтæн сæ уырынад. Уыд сын иу дин, иу уырынад, æмæ йæ æмухузонæй хуыдтой Хуыцауы дин. Абон

ирæттæй бирæтæ сты мæнг уырнынады ахæсты. Ахæм уавæры фæсивæдæн зын бамбарæн у æцæг æмæ мæнг уырнынады хуызтæ. Афгæмæй бирæтæ бафтынд алыхуызон знаггадгæнаг уырнæджыты кьордтæм [4, 17-26ф.].

Уалдзæджы бæрæгбæттæм чи хауы, уыдонæй иу у ирон адæмы уарзондæр æмæ кадджындæр бæрæгбон Куадзæн (Комуадзæн). Исмаил куыд фыссы, афгæмæй «ком уагътой сойаг æмæ урсаджы хæринагтæй. Куадзæны æргæвстой кусартæн уæрыкк, сæныкк кæнæ род [5, 369-371 ф.]. Кусартæй кодтой физоног, хорæй бæгæны, къуымæл, арахъ æмæ æртыгай уæливыхтæ. Уыдонимæ ахуырстой карчы æйчытæ алыхуызы ирд ахорæнтæй æмæ сæ хастой дзуары бынмæ куывддон лæгтæ [6; 7]. Куывды сæйраг мидис уыди сыгъдæг Мадмайрæмæй курын лæппу гуырдатæ. Куадзæны размæ лæппу кæмæн райгуырдаид, уыцы хæдзар кодта хæсджын уæрыккæй, сæннккæй кæнæ родæй [8]. Лæппуйы хъалон кусарттаг сыгъдæгæй, койгондæй фыхтой æмæ йæ сивыры хастой дзуары бынмæ кувынаг.

Фыссæг, куыд уынаг, афгæмæй сиды дзуæртты мидисы сыгъдæгдзинадмæ, уымæ адæймаджы уды сыгъдæгдзинадмæ. Уыцы сыгъдæгдзинад нæй Коцоиты Арсени радзырд «Гигойы куадзæн»-ы дини кусджытæм – сауджын æмæ диактонмæ. Ам ныхас цауы комкоммæ мæнгуйрнындзинадыл [9]. Радзырды дини хузон у сауджын. Мæгуыр Гигойы бинонтæн сæ цин, сæ бæллицтæ, сæ ныхæстæ сты, куадзæнмæ цы хыбыл снывонд кодтой, иудадзыг уымæ баст. Цардыуагæй аразгæ у зондахаст. Фæлæ мæгуыр бинонтæ сæ удты сыгъдæгæй, сæ уæздандзинадæй лæууынц бирæ уæлдæр сæ тугъиртæй – сæ ныхæстæ, сыхагтæ сæм хæлæг кæной, - зæгъгæ, æнæхæрам сты, сæ бæрæгбон нывыл саразой, уымæ тырнынæй æвзæрынц. Дини мæнгдзинад хурмæ хæссын, йæ кусджыты сурæттæ ирд ахорæнтæй æвдисынмæ Арсен уыдис стыр дæсны [10].

Сауджын Иосебы сурæт фысгæйæ, фыссæджы цыргъзонд сатира æмæ ирони рахизынц карз протескмæ, уымæ ныв арæст цауы адæмы критикон цæстæнгасæй («Адам ма ныхасы дæр ракæнынц Иосебы гуыбыны кой, фæзæгъынц: раст уæртæ Иосебы гуыбыны йас, зæгъгæ») [11; 12]. Æдзæсгом, гуыбындзæлæй æвдыст цауы, «Хуыцауан кусæм æмæ куы фæллайæм, уæддæр хъуамæ фæллайæм» ма зæгъгæм», зæгъгæ чи дзуры, уыцы сауджын. Арсен аивадон фæзилæнтæй афгæ дæсныйæ пайда кæны, æмæ йæ персонажты зæрдæтæ, сæ хуыдыты æцæг мидис фегом ваййы [13; 14; 15]. Бинонты цардыуаджы гæвзыкдзинад равдисын, сауджыны зыд раргом кæнын, стæй йын æрымысын йæ сайæн ныхæстæ, йæ «цæстуарзон» уынаффæтæ- ахæм сюжеты арæзты æххæстæй разынц дини мæнгдзинад, йæ кусджыты дыдзæсгом æмæ дæлгоммæ митæ [16].

«Фыд фаг хæрын хъæуы «, - амонь Гигойы хуызæн мæгуыран æмæ йын йæ фæстаг комдæг йæ дзыхæй аскъæф; «Куыдтæ стут, цы стут? Уæ сывæллон та куыд у?»- афтæ зæрдæгæй фæрс æмæ сабийы фæстаг цин скъах йæ зæрдæйæ, – уыдæттæ сты сауджыны митæ.

Сауджын Иосеб хæссы сабийы цин, чызг йæ фæстаг кæуы, Иосеб та аудæгау дзуры: «...акæнут æй мидæмæ, фæпрастуд уыдзæн!» Ацы ныхасы зыны Арсени стыр дæсныад. Радзырд у 1910 азы фыст. Æрымысæм Аннæ Ахматовайы лирикон уацмыс «Сжала руки под темной вуалью» (1911 аз). Уым дæр ис ахам хабар. Æрыгон сылгоймагæй ацыд йæ уарзон адæймаг. Чызг йæ фæстаг рауад æмæ дзуры:

Задыхаясь, я крикнула: «Шутка
Все, что было. Уйдешь, я умру».
Улыбнулся спокойно и жутко
И сказал мне: «Не стой на ветру».

Зындгонд поэты уацмыс дисы бафтыдта А.Д. Джамаловой. Уый фыста: Каждое следующее поколение отыскивает и использует готовые приоритеты и ценности для совершенствования условий жизни, но

это молодое поколение необходимо готовить к признанию и принятию этих общепринятых норм и ценностей. В данном направлении перед педагогической теорией и практикой стоят важнейшие задачи: помочь каждой личности овладеть комплексом знаний, умений и навыков, особенно связанных с конструктами гражданского общества. Эта деятельность особенно значима и необходима для подрастающего поколения. Несомненно, недооценка возрастных и индивидуальных особенностей развития личности создает существенные проблемы для психолого-педагогического сопровождения образовательно-воспитательного процесса в целом. Это особенно сказывается на формировании духовно-нравственных качеств личности. Хотя образовательно-воспитательный процесс сопровождает человека всю сознательную жизнь, его основы берут свое начало еще из детства и ранней юности [17, с. 254-258].

Афтæ у хуыддаг Арсени радзырды дæр: сауджыны аудын у фæлитой хин ми. Саби чызг Мела бавзæрста Хуыцауы минавары азар, тынгдæр дзы фæрыст уый зæрдæ, æмæ уымæй рæзы уацмысы эмоцион хъару. Ирыстоны дзыллæ алы аз дæр зæрдæгæй фенхæлмæ кæсынц æмæ кадджынаг фæбæрæг кæнынц сæрдæ стыр бæрæгбон – Тымбылхæды дзуары бон.

Фыссæг Цгъойты Хазби Хетæджы къох, Хетæджы Уастырджийы, Тымбылхæды равзæрды тыххæй фыссы: «Раджы заман, алантæй кьордтæ – кьордтæ царгæйæ, баззад Кæсæджы, Хъæрæсе æмæ Хъубаны зæххыл. Хъубаны доны къабаз Стыр Зеленчуку был цард къниаз Инал. Уыд ын æртæ фыртты: Биаслан, Аслæнбег æмæ Хетæг. Биаслан уыд Кæсæджы къниæзтæн сæ мыггаджы сæр. Аслæнбег уыд æнæзæнаг. Кæсæджы пысылмон дин куы стыхджын, Зеленчуку зылды ирон чырыстон аргъуан та цаудмæ куы æрхаудта, бынтон куы сæдх, уæддæр Хетæг йæ диныл йæ къух нæ саста. Уый тыххæй йæм суанг йæ бинонтæ дæр сфыдæх сты, сæхиуыл æй нал нымадтой. Уæд Хетæг йæ сæр райста Ирыстонмæ. Уый йæ зæгъгæ куы базыдтой, уæд æй, сæ дин сын кæй нæ райста, уый тыххæй марын фæнд скодтой æмæ йæ фæсте расырдытой.

Хетæг æрбаирвæзт Æрджынарагæй æмæ йæ ных сарæзта Куырттаты комы рдæм. Фæлæ абон Суададжы хъæу кæм ис, уырдаг хæстæг куы рбахæццæ, уæд æй зæгъгæ дæр æрбацæйæйæфтой. Уыцы рæстæг æм Суададжы сæрмæ хъæды фæхсæй фехъуыст хъæр:

- Хетæг, хъæдмæ! Хъæдмæ!..

- Хетæг хъæдмæ нал бахæццæ уыдзæн, фæлæ хъæд – Хетæгмæ! – дзуапп радта Хетæг йæ харзгæнагæн.

Уый адыл хохы фæхсæй хъæд тыгуырагæй сыстад æмæ Хетæджы алыварс фæвзæрд, зæгъгæй йæ баууон кодта, бахъахъхъæдта. Уыдон фыртæссæй фæстæмæ лидзæг фесты.

Зæгъынц, Къохы астау, дам, уыд сатæг суадон, Хетæг фæлладæй йæ дойны кæмæй басаста, уый. Ам афæдзы бæрц фæцард, стæй Куырттаты комыл ахызт Нармæ». [9, 129 ф.]

Хуымæтæджы Къоста йæ этнографин очерк «Особа»-йы нæ дзуры, Хетæгæй равзæргæ кæй у Хетæгкаты мыггаг, уый. Хетæджы Уастырджийы бæрæгбон ваййы сæрдæ, Кæхцæнæнтæй къуыри раздæр. Сæ кувинæнтæ æмæ мысайнагтæ – иу барыстой нæлгоймагтæй искамæн, суанг лапшутæн дæр.

Хæсты тызмæг азты нæлгоймагтæ тохы быдыры цагъды куы кодтой, уæд ирон сылгоймаг ахызт ацы æгъдауы сæрты. Ирон сылгоймагтæ сæ хæстонты Тымбылхæды кувæндоньы Лæгты дзуарыл фæдзæхстой сæхæдæг.

Хетæджы бынаг хæдзармæ сыфтæр дæр рахæссын кæй нæ фæтчы, уый фæдыл бирæ хабæртæ фехъусæн ваййы. Ацы ныхæстыл алчи неууæнды æмæ, дам, иу æрыдоинаг ахуыргæнаг Хетæджы къохæй барæй рахаста къалиу кæддæра, цытæ дзурынц уыдон æцæг сты, зæгъгæ. Цалдæр боньы фæстæ, дам, йæ барзæй ныкъкъæдз, джихтæ кæнын райдыдта, кæдæмдæр – иу

нымдзаст. Уæд йæ бинонтæ кувинагтимæ ссыдысты Хетæджы бынмæ. Уастырджийæ хатыртæ фæкуырдытой, фæтабута йын кодтой. Æмæ ахуыргæнæг фæдзæбæх, йæ раздæры гаччы та сбадт.

Ис ма уый фæдыл Хъæуонхæдзардон университеты раздæры ректор Басаты Барис кæй радзуры, уыцы цымыдисаг хабар. Тæхæг Зæнджиаты Валодийы хæдтæхæг немых куы аерппарстой, уæд æй мард æнхæлæй баппарстой мæрдтимæ удагасæй. Уырыссаг салдæттæ Чмимæ къахтой фæндаг (абон хуыйны Суаргом). Мах та, сывæллæттæ, уыдонæн хæринаг хастам. Басаты чындз йæ сывæллæттимæ Валодийы рахастой æмæ йæ йæ нæхionтæм арвыстой [18]. Чидæр банымыгъта Басаты чындзы æмæ йæ сывæллæттимæ марынмæ акодтой. Хетæджы къохы раз сылгоймаг йæ сабиты сæ уæрджытыл æрлаууын кодта, йæхæдæг скуывта, мæ сывæллæттæ сæфты къахыл лæуд сты, æмæ сын, Лæгты дзуар, баххуыс кæн, зæгъгæ. Советон хæдтæхджытæ Алагыры сæрма бомбæтæ калын райдыдтой. Немыцагтæн сæ кой дæр нал баззад, Басаты чындз та йæ сывæллæттимæ удагас базадысты [19].

Басаты Борис уыдис уыцы æртæ сывæллонæй иу. Сылгоймаг та уыдис йæ мад. Ныр Барис уыцы хабар куы фæдзуры, уæд йæхæдæг куыд фæкауы, афтæ фæкауыныц, чи йæм фæхъусы, уыдон дæр.

Зындгонд ирон поэт Хъодзаты Æхсар йæ чысыл радзырд «Хетæджы къох»-ы та афтæ фыссы: «Адамы фантази, æвæдза, афтæ дæрдтыл анхæвзта, æмæ хæд Хетæгæн баххуыс кæнынмæ кæцæй стахт, уый дæр нын бацамондысты – æрдузæй, дам, баззад. Бахъуджы заман æрдз адаймагæн басгуыхт ирвæзынгæнæг!

Кæуылты у, æвæдза, таурагъы символика! Ам ирдæй, парахатæй зыны адамы удыхæд, сæ ахаст дунемæ.» «Æрдзы фарн Хуыцауы фарнæй тыхджындæр», – зæгъы фыдæлты æмбисонд. Æвæццагæн, ацы таурагъ Къостайы зæрдæ йæ хъæздыг мидисы руаджы балхæдта». Ацы фарстатæ махæн, фæлтæртæн сты зонинаг, хъахъхъæнинаг, æмæ съл нæ удты сыгъдæгдзинадæй хъуамæ узæлæм.

БАРАМЫНДТЫТЫ НОМХЫГЪД:

1. Цгоев Х. Осетинские легенды. Издательство «Рухс». Владикавказ, 1997. 381 с.
2. Айларов И. Быт и традиции осетинского народа. Владикавказ: Ир, 1996. 522 с.
3. Хугаева Ф.В. Современные формы духовно-нравственного воспитания студентов в поликультурной среде вуза //Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 308-312.
3. Наимова З.К., Даукеева А.О., Тажимуратова К.А. Сказки как обязательный инструмент воспитания //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №4 (17). С. 172-174.
4. Хадикова А.Х. Об этнографическом изучении нравственного концепта «честь» (на осетинском материале) //Известия СОИГСИ. 2016. Вып. 19 (58). С.17-26.
5. Хубеиты А.Ф. Этнокультурный компонент в образовательном процессе //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. №4 (25). С. 369-371.
6. Алексин А.Ю. Философский, психологический и педагогический уровни анализа понятия «моральная ответственность» //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 11-15.
7. Андриенко О.А. Ценностные основания построения процесса воспитания //Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. №1 (26). С. 192-195.
8. Бусыгина А.Л., Архипова И.В., Фирсова Т.А. Трехфакторная модель социальной адаптации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в разных социокультурных условиях //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 351-354.
9. Коцоев А. Рассказы. Владикавказ, «Ир» 1991. 541 с.
10. Джиккаев Ш. Мастер осетинской прозы. В кн. Коцоев Арсен. Владикавказ: Ир. 1991. 541 с.
11. Гетоева Л.К., Кадиев А.Х. Нравственно-эстетическое воспитание школьников средствами художественного медиаторчества //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 46-49.
12. Лосева Е.С. Роль воспитания в формировании индивидуальной образовательной траектории обучающегося //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. №1 (26). С. 351-354.
13. Дзусова Б.Т., Туаева Л.А. Формирование лингвистических компетенций на уроках осетинского языка в условиях поликультурного образования //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №3 (16). С. 40-42.
14. Джиоева Г.Х., Джиоева А.Р. К вопросу о формировании лич-

ности ребенка дошкольного возраста //Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. №1 (22). С. 228-231.

15. Туаева Л.А., Кибизова Р.А. Информационные образовательные технологии как средство изучения родного языка и литературы // Приднепровский научный вестник. 2018. Т. 12. № 3. С. 007-012.

16. Джамалова А.Д. Педагогические проблемы формирования нравственных качеств у подростков //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 71-74.

17. Осипова В.Е. Формирование идентичности в подростковом возрасте как условие воспитания духовно-нравственных ценностей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №2 (15). С. 254-258.

18. Грязнова Е.В., Кожевникова И.А. Художественно-эстетическое воспитание: проблемы определения //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 93-96.

19. Гацалова Л.Б., Парсиева Л.К. Отрицательные характеристики образа женщины в осетинских пословицах //Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 20 (235). С. 63-66.

UDC 13 (082.1)

ОСНОВНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЙ НАУКИ

© 2019

Асланова Рабият Нурулла кызы, доктор философских наук, профессор,
заведующий кафедрой истории философии и культуроведения
Бакинский государственный университет
(1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23 e-mail: anara1881@mail.ru)

Аннотация. Распространение прагматических встреч в обществе, потеря интереса к философии, потеря философией своей аудитории, ослабление связи естественнонаучных знаний с философией и снижение влияния в обществе – это реалии сегодняшнего дня. Серьезная критика и попытки обесценить философское наследие философов, особенно обладающих большим авторитетом и занимающих особое место в истории философии, и плюралистические тенденции стали характерной чертой эпохи. Состояние философии можно рассматривать сегодня как переходный период. Несмотря на все попытки многочисленных тенденций и направлений, появившихся в XX веке, таких как феноменология, экзистенциализм, философская антропология, постмодернизм и многие другие тенденции, невозможно сформировать новый образ человека информационного общества и ответить на вопросы, беспокоящие его. Это, в свою очередь, углубляет кризис мышления, демонстрирует неспособность, беспомощность философии перед сложными вопросами. Сегодня в мировом информационном пространстве существует бесчисленное множество идеологий, смысл и назначение которых неизвестно. Хотя плюрализм – это разнообразие общественно-политических взглядов, сегодняшний плюрализм морально-этических принципов усугубляет моральную деградацию. Несогласованность новых взглядов с традиционными взглядами на категории, являющиеся фундаментальной основой философии, увеличение изменений и искажений, а также трансформации, происходящие в аудитории философии, приводят к порождению таких идей известного физика-космолога Стивена Хокинга, как «философия умерла». Правда, философия – это не только неприкосновенное пространство, которое защищают профессиональные философы, каждый имеет право присутствовать в этом пространстве и высказывать свое собственное мнение.

Ключевые слова: гуманитарное мышление, система мышления, теоретико-философский анализ, цивилизация, демократический дух, теоретико-философское мышление.

MAJOR PRIORITIES OF MODERN SOCIAL AND HUMANITARIAN SCIENCE

© 2019

Aslanova Rabiya Nurulla, Doctor of Philosophy, Professor, Head
of the Department of History of Philosophy and Culture
Baku State University

(1148, Azerbaijan, Baku, st. Z. Khalilova, 23, e-mail: anara1881@mail.ru)

Abstract. The spread of pragmatic meetings in society, the loss of interest in philosophy, the loss of philosophy of its audience, the weakening of the connection of natural science knowledge with philosophy and the reduction of influence in society are the realities of today. Serious criticism and attempts to devalue the philosophical legacy of philosophers, especially those with great authority and occupying a special place in the history of philosophy, and pluralistic tendencies has become a characteristic feature of the era. The state of philosophy can be considered today as a transitional period. Despite all the attempts of numerous trends and trends that emerged in the 20th century, such as phenomenology, existentialism, philosophical anthropology, postmodernism, and many other tendencies, it was impossible to form a new image of a person in the information society and answer questions that were troubling him. This, in turn, deepens the crisis of thinking, demonstrates the inability, helplessness of philosophy to complex issues. Today in the world information space there are countless ideologies, the meaning and significance of which is unknown. Although pluralism is a diversity of sociopolitical views, today's pluralism of moral and ethical principles exacerbates moral degradation. Inconsistency of new views with traditional views on categories, which are the fundamental basis of philosophy, an increase in changes and distortions, as well as transformations occurring in the audience of philosophy, lead to the generation of such ideas of the famous cosmologist Steve Hawking, as "philosophy died." True, philosophy is not only an inviolable space, which professional philosophers protect, everyone has the right to be present in this space and express their own opinion.

Keywords: humanitarian intelligence, system of thought, theoretical-philosophical analysis, civilization, democratic spirit, theoretical and philosophical thinking.

Введение.

На протяжении всей истории миссия философского и гуманитарного интеллекта состояла в том, чтобы показать путь решения проблем, которые возникли и могут возникнуть в отношениях между человеком и миром, и поднять мышление на более высокий уровень с точки зрения качества. Все попытки как восточных, так и западных философов, социологов, служили этой миссии, и желание создать совершенный мир с новыми и более гуманными идеями всегда было актуально. Желание быть всегда хотя бы «на шаг впереди» непрерывно меняющейся реальности жизни ни на миг не покидало гуманитарное мышление.

Содержание и направление философско-гуманитарного мышления.

Переломные моменты в истории были самыми ответственными для социально-гуманитарных наук периодами и привели к необходимости полностью изменить содержание и направление философско-гуманитарного мышления на таких исторических этапах. Человечество смогло переступить пережитые кризисы и сделать следующий шаг благодаря новым парадигмам мышления,

системам морально-этических учений, представленным исключительно гуманитарной идеей. На протяжении всей истории, гуманитарному мышлению удавалось прогрессировать от одной идеи к другой, переживая процесс постоянного совершенствования, несмотря на кризисы и невзгоды. Идеи, прошедшие испытание истории, дошли до наших дней, запечатлевшись в общечеловеческих философских учениях, культурно-социальной памяти, менталитете и архетипах. С этой точки зрения в системе мышления важнейшей задачей гуманитарных наук было формирование оптимальных отношений между традицией и инновациями, инерцией и динамизмом.

В XXI веке проявляются многочисленные взгляды на социально-гуманитарные науки, на их значение и отношение к угрожающим человечеству проблемам. Некоторые утверждают, что социально-гуманитарные науки способны ответить на вызовы современности, тогда как другие утверждают, что они не смогли продемонстрировать решительную позицию в решении глобальных проблем и оказались пассивными, а третьи – что они не прошли испытания времени. Последние считают, что «философия потеряла свою репутацию и влияние в

современном мире и ничего не делает для нахождения выхода человечества из глобального кризиса». Одной из причин этого является раздробление современной философии на многочисленные школы, течения и направления. А это, в свою очередь, превращает установление общих универсальных ценностей и норм и разработку общей платформы для их решения в трудный для человечества вопрос.

Однако известный культуролог К. Леви-Стросс, точно определивший великую историческую миссию гуманитарных наук в XX веке, отметил, что 21-й век либо будет веком гуманитарных наук, либо не будет вовсе. В этой мысли звучал призыв к гуманитарным наукам, которые должны были догонять развитие высоких научных технологий и технических наук. Техногенная цивилизация переживает духовно-интеллектуальный кризис. Конец XX начало XXI веков принесли серьезную переоценку всем возможностям человека активно преобразовывать как природу, так и общества. Обретая гуманитарное видение, наука выходит за рамки вещно-технологического отношения человека к миру, вступая во взаимодействие с другими формами культуры и достижениями философии. Общество переходит к новой модели своей организации. Пока можно говорить только о намечившихся контурах нового сценария развития цивилизации, отвечающей интересам и человека и общества и необходимости сохранения природы. [1, с.4].

Наблюдение за современными глобальными и культурными процессами показывает, что ни одна нация не сможет преуспеть в духовном и культурном возрождении без совершенной политики и концепции, учитывающей реальность, опирающейся на социально-гуманитарные науки надо признать что в основе большинства экономических и политических проблем лежит проблема гуманитарные.

Проблемы XXI века и задачи философского мышления.

Сегодня человечество сталкивается с многочисленными проблемами. Быстро меняющаяся реальность XXI века стала причиной поиска новых форм взаимоотношений человека с обществом и миром. Кризис, который берет начало в любой точке глобализирующегося мира, в скором времени охватывает весь мир. В таких условиях потребность в социально-гуманитарных науках и теоретико-философском мышлении способным объяснить причины и пути решений проблем возрастает. Эти проблемы невозможно решить без инноваций в гуманитарных науках. Факт того, что изменения происходят на фоне крайней неопределенности, делает невозможным анализ и организацию происходящих в обществе процессов на основе традиционного планирования и традиционных программ.

При таких условиях теоретическое мышление и интеллект становятся основным фактором, обеспечивающим гибкость. Время и общество требует от социально-гуманитарной науки большей интеллектуальной мудрости, настойчивости, ответственности и усердного труда, а также формирования инновационного мышления. Их главная цель – привить теоретическое понимание и анализ процессов, происходящих и ожидаемых как на индивидуальном, так и на коллективном уровнях, и превратить их в традицию.

На фоне меняющейся реальности и в самих областях социально-гуманитарных наук возникают многочисленные проблемы, связанные с развитием. На представителей гуманитарной области, которые помогают осмыслить новую мировую картину, возлагается множество задач. Эти задачи направлены на раскрытие человеческого потенциала и основ гуманизма в целом и стимулируют процессы, ставшие причиной актуальности основных тем в различных социальных науках и совершенно новых направлений оценки исследовательских методов и реальности. Это, в свою очередь, требует понимания таких обширных феноменов, как методы исследования,

применение современных подходов, преподавание и организация этих наук, а также анализ существующих моделей отношений наука-государство-общество и выбор их наиболее приемлемой формы.

Мониторинг тенденций развития гуманитарных знаний в XXI веке представляет собой сложную проблему. Глобальные события последних лет, «коллапс и смещение полюсов» еще раз показали, что многие проблемы, с которыми через 5, 10, 50 лет столкнемся мы или новое поколение человечества, иногда вовсе невозможно предвидеть, и их проявление за короткий промежуток времени, позитивные или негативные изменения, латентность и неопределенность причин возникновения носят «внезапный» характер.

Самым важным вопросом, который заставляет человека задумываться, является проблема постоянной готовности реальности к изменениям. Сегодня, при анализе процессов, наблюдаемых в развитии цивилизации, появляются парадоксальные толкования. Что представляет большую угрозу для мирового развития? Избыток и скорость новшеств (инноваций) или их недостаток? Другая проблема связана с тем, что человек является создателем инноваций и в то же время должен приспособиться к этим инновациям. Потенциал, необходимый для решения всех этих вопросов, заключается в гуманитарном мышлении.

Еще одна причина сложившейся ситуации заключается в отсутствии желаемых усилий, направленных со стороны гуманитарного сообщества на понимание изменений и разрешение проблем, связанных с ними. Невозможно с уверенностью сказать, какие социально-философские, психологические, антропологические тенденции появятся в жизни людей через пять лет, и каков будет результат. Утешительным моментом является то, что идеи, прошедшие испытание веков в пространстве философских идей, актуальны и по сей день.

Общество является сферой наиболее динамичных, интенсивных перемен. Согласование теории и практики с этой точки зрения - очень важная проблема. По сравнению с законами природы, законы развития общества, существующие условия, общественно-политические процессы в течение жизни одного поколения подвергаются радикальным изменениям несколько раз. Основная задача социальной науки и философии – обеспечить новое общественное мышление, национальное единство, суверенитет государства, национальную безопасность и культурно-нравственный иммунитет устойчивого будущего страны на протяжении всей истории. Это свидетельствует о необходимости социальных наук на всех уровнях. Потому что общественная наука работает со следующими наиболее важными факторами, связанными непосредственно с парадигмами мышления:

- исторически сложившиеся управленческие факторы, которые определяют основу существования людей: национальный менталитет, государственная идентичность, мировоззрение, культура, язык, религия и т.д.;

- стратегически важные факторы порядка: общенациональная идеология, масштабная пропагандистская работа, оправдывающая политические, экономические и др. цели государственного строя;

- такие факторы, как новое культурное мышление, обязательные профессиональные качества, предусмотренные для целенаправленного ведения процессов и необходимые для становления субъектов реформ и социальных институтов активными инициаторами, нежели простыми исполнителями;

- проблема разработки социальных и гуманитарных технологий, которые смогут противостоять информационным технологиям, превращающим общественное сознание в предмет манипуляции в современном мире.

Усовершенствование обществоведения с точки зрения исследования проблем.

Усовершенствование обществоведения с точки зрения исследования проблем, изучения приоритетных об-

ластей, подготовки нового поколения квалифицированных кадров и нового элитного поколения, отвечающих новым требованиям, превращается в необходимость. Это делает актуальной и усовершенствование этой области с точки зрения структуры и тенденций. Действие по принципу «унаследование традиций и инноваций», испытанному историей, приносит успех в этом процессе. Известное высказывание гласит: «Каждая традиция - это прошлые инновации, каждая инновация - это будущие традиции».

Один из фундаментальных кризисов, с которым мы столкнулись, это –подверженность человека XXI века быстрому моральному износу и углубление морального кризиса. Процесс деградации, которому подвергаются люди, возможно, не был столь распространённым в предыдущих веках. Никто не способен точно определить процент морального износа веками. Однако, в отличие от прошлых веков, беспомощность и безразличие человечества по отношению к противостояниям, конфликтам, нарушениям прав человека, возможность оправдания этих обстоятельств идеологическими философскими теориями не было на таком уровне как сегодня.

С этой точки зрения социальные и гуманитарные науки являются исторической необходимостью формирования силы морального сопротивления и поиска путей выхода из сложившейся ситуации. «В сфере социально-гуманитарного познания объектом познания становится конкретное общество, социум, с присущими ему особыми социальными, духовными, культурными отношениями и законами функционирования, который и становится непосредственной сферой реализации человеком своей природной, социальной, духовной, творческой неповторимости. Для решения этой задачи также формируется комплекс научных социальных дисциплин» [2, с.10].

Социально-философское познание, служащее решению наиболее актуальных проблем современности, столкнулось с необходимостью решения этих проблем. К ним относятся: развивающийся феномен виртуальности в реальности, его проявления и особенности, приводящие в беспорядок общественное сознание, все уровни проблемы идентичности – индивидуальные, личные, этнические, национальные, все виды конфликтов – национальные, межгосударственные, все оттенки межличностных конфликтов и конфликтов внутреннего мира человека, все ценности, выраженные словом «моральные», такие факторы, как религиозные ценности и пассионарность, новый трансгуманизм, интенсивно обсуждаемый в последние годы, одним словом, новые противоречивые проблемы, перечисление которых не имеет конца, созданные феноменом (бионанозтика и т.д.), отражающим новый уровень человеческого существования и эволюции.

Неоспоримым фактом является то, что в информационном обществе ненаучные, антинаучные идеи быстрее и в большей степени влияют на человеческое сознание, нежели наука. И в этом процессе гуманитарные науки страдают от факторов, обусловленных объективными и субъективными причинами.

В Стратегии ЮНЕСКО на 2020 год, которая является авторитетной международной организацией в области науки, образования и культуры ООН, бьющей тревогу, видя углубление всех этих проблем, отмечается, что сегодня в мире интерес к философии и социальным наукам должно возрастать.

Сегодня совместные усилия ученых разных стран мира по решению проблем как гуманитарных, так и социальных наук на разных уровнях, а также обширная организация механизмов действия, являются судьбоносными вопросами и требуют такой же решимости, единства и настойчивости, какую показывали мировые ученые в трудные для человечества времена.

На одной из последних международных конференций ЮНЕСКО была провозглашена главная задача Хуманитарии Балкански изследвания. 2019. Т.3. № 2(4)

философии в XXI веке. Было отмечено: «Подавление и ликвидация национализма являются главной задачей философии в двадцать первом веке. Философия способна определять ценности и принципы общие для всего человечества в духовном пространстве культуры и мышления. Бесценная роль и функция философии в решении проблем XXI века также исходит из этого».

Этнические политические конфликты, которые разжигались шовинистским сепаратизмом в конце 1990-х годов, характеризуются как самая большая угроза безопасности в современном мире. Несмотря на то, что они несопоставимы с мировыми войнами, их нерешенность в XXI веке должна глубоко озадачить международное научное сообщество. Достаточны ли усилия представителей общественно-гуманитарных наук для решения существующих проблем на международном уровне, или они уже считают незначительными катастрофические последствия неразрешенных конфликтов, угрожающих миру. В целом, насколько актуальны применение новых форм международной организованности, активизация деятельности уже существующих организаций и более тесный научный обмен мнениями при решении этих проблем?

Если противостояние между людьми и государствами начинается в сознании, тогда социальная наука может стать наиболее подходящим механизмом с точки зрения решения проблем, глобального диалога и консенсуса. Достижение консенсуса асоциальным человеком, сознание которого заражено вирусом национализма, невозможно. Сегодня человечество живет в конфликтной ситуации не только на уровне мирового сообщества, но и на уровне отдельных регионов и государств, включая индивидуальный уровень конфликта человеческого существа со своим «я». В более широком контексте можно говорить и о конфликте цивилизаций, религий, культур и поколений (известная проблема отцов и сынов) друг с другом, о конфликте настоящего с прошлым и будущим. Целенаправленные усилия могут позволить организовать реалистичные мероприятия, основанные на целенаправленной организации и практических результатах. Проблемы могут быть решены при условиях тесных связей мирового научного сообщества.

Нельзя забывать, что философия и общественная наука, желающие освобождение народов мира от стереотипов, укоренившихся в их сознании, должны и сами освободиться от исторических стереотипов.

Мы считаем, что решение некоторых из нижеследующих вопросов, которые международное научное сообщество должно более интенсивно ставить на повестку дня, носит неотлагательный характер. Такие проблемы, как философия права и политики, философия управления, философия культуры, религии и духовности и др. должны быть пересмотрены в призмe сегодняшней реальности и различных подходов.

Философия и социально-политические проблемы.

Идеи демократии, свободы и правового государства были представлены в мире мыслителями-философами. Как можно воспользоваться потенциалом этих идей для решения сегодняшних проблем? Как решить проблему соотношения и границ свободы и безопасности в условиях глобального терроризма и транснациональных угроз XXI века? Удовлетворяет ли нас текущее состояние отношений «человек-мир», крайний индивидуализм, катастрофа отчуждения, подверженность гуманизма большой опасности и т.д.? На сегодняшний день десятки социальных наук: политология, история, социология, этика, эстетика, правоведение и т.д. изучают общество, анализируют те или иные аспекты существующих проблем в зависимости от их предмета. Философия, пожалуй, является единственной областью, которая способна глубже исследовать причины и перспективы процессов и явлений наряду с конкретными проявлениями проблем в обществе путем объединения общих национальных и универсальных характеристик. Главное то, что цивили-

зация и общество не однородны, а многогранны, и роковой проблемой является то, что различия между ними не могут быть объединены в общем положении в жизненно важных вопросах.

Конечным результатом деятельности социальных и гуманитарных наук является цивилизация, нация, государство, народ и общество, показатели которых прогрессируют в интеллектуально-нравственном плане. Пренебрежение этими науками означает, что человечество, государство и человек будут также лишены их. Если сегодня ситуация не столь утешительна, значит, как в исследовательской, так и в образовательной областях этих наук существуют проблемы, и для их решения важно продемонстрировать совместные усилия мирового сообщества. С этой точки зрения задачи, стоящие перед философскими науками, являются намного серьезными и актуальными.

Философия – это мировоззрение, повышающее моральное духовное сопротивление человека в современном мире полным смятением и различными катастрофами, как и во все времена, побуждающее в нем самопознание и самоутверждение, поясняющее позицию по отношению к себе и миру, подтверждающее высшую ценность человеческого существования. Как сказал немецкий философ К. Т. Ясперс: «Пока человек существует, его потребность в философии не иссякнет, кто есть человек, на чем основывается его отношение и связь с миром и людьми? Такие вопросы, как, можно ли понять этот сложный мир, заставят его задуматься» [3, с. 18].

Поиск ответов в философии в период, когда начинается формирование мировоззрения молодежи в частности в юности, когда ускоряется процесс самопознания, и возникают вопросы, связанные с поиском жизненных перспектив, доказывает актуальность проблемы. Усовершенствование способностей логического мышления студентов, получающих образование в высших школах, ознакомляющихся с совершенными примерами философского мышления, повышение интереса к исследовательским работам, и формирование навыков работы с научной литературой, являются важной предпосылкой для подготовки будущих профессиональных кадров философов.

Преподавание философии является важным элементом современной модели высшего образования. Не случайно философия занимает ведущее место среди предметов, составляющих общекультурный компонент образования. Философия – это культура мысли, феномен, который создает широкий спектр мышления, краеугольный камень формирования свободного мышления и личности. Такие вопросы, как особенности преподавания философских знаний во всем мире, перспективы философии, вес и авторитет философии среди гуманитарных предметов, и нигилистическое отношение к философии вызывают серьезные споры. Не секрет, что дискуссии в этой области связаны также с определенной принужденностью общественной науки, в частности философии.

Многочисленные меры и специальные стратегии ЮНЕСКО, осуществляемые для привлечения внимания к значимости общественной науки, в частности, философии, в системе образования, связаны с приданием значения преподаванию философии. Взгляды, выраженные в резолюции Международного симпозиума «Философия и демократия в мире» (Париж, 1995 г.), утверждают, что: «Философию необходимо укреплять там, где она уже преподается, и обязательно организовывать там, где не преподается».

Существование человечества 3-го тысячелетия в условиях гуманизма, демократии, мира и спокойствия, толерантности, развитие отношений между нациями и государствами на основе высших ценностей зависят от господства новой культуры мышления над сознаниями.

Важность нового мышления, основанного на совершенных ценностях философского наследия, созданного человечеством, была отражена в стратегии ЮНЕСКО,

принятой в 2005 году. В «стратегии в области философии» отмечалось, что «Философия является основой знаний, решением общих проблем человеческого существования и играет незаменимую роль в развитии человеческого мышления. Вопросы, реализуемые со стороны ЮНЕСКО: образование для всех, межкультурный диалог, вопросы по правам человека и демократии, нуждаются в прочной философской основе».

Эта стратегия также отражает вопросы мировых учебных по 3 основным направлениям. В стратегии были выдвинуты требования продемонстрировать традиционную позицию философии перед мировыми проблемами и обеспечить философский анализ процессов, пересмотреть статус философии в современной системе образования, а также расширить возможности содержания и сущности преподавания философии, отвечающих призывам новой эпохи.

В ней также отмечалась необходимость прогнозирования направления развития философской мысли и необходимости исследования современными философами сущности философских концепций, связанных с будущим человечества.

Выводы.

XXI век ставит перед философами довольно серьезные вопросы. Способна ли философия объективно оценить современность и близкое будущее? Или, возможно, для получения этих результатов должно пройти долгое время? Возможно ли определить философский диагноз «исторического времени»? Следует ли понимать «конец истории» (Ф. Фукуяма) как конец философской истории?

Можно ли связать формулу философии истории «Призыв-ответ» (А. Тойнби) с философией истории современности? Каковы пути изменения безразличного отношения человека с прагматическим мышлением и потребительской психологией к философскому наследию? Каков будет результат перехода преподавания философии от традиционных методов к новым методам и экспериментам? и др. серьезные вопросы являются проблемами, ожидающими своего решения.

Философии также присущ догматизм. Демократический дух, философия свободного критического мышления является предпосылкой для развития различного мышления. Однако попытка превратить философию в анархизм, обесценить историческое философское наследие путем ненужных интерпретаций, изменить истинную суть этого охраняемого человечеством наследия, недопустима. С этой точки зрения преподавание философии в современной системе образования должно выполнять новые задачи.

Сегодня учитель-философ является коммуникатором, регулятором отношений «человек-общество» и «государство-гражданин», воспитателем человека XXI века, потому что философия сама по себе изменила мир; меняя человека, она создает условия для присвоения им высоких моральных ценностей и косвенно меняет окружающую среду, и тем самым добивается ее усовершенствования.

Прогрессивные идеи, правившие миром на протяжении всей истории, определили направление развития человечества и обеспечили унаследование человечеством не пепла, а пламени.

Преподавательские и исследовательские направления предмета философии должны отвечать вызовам новой эпохи в соответствии с современными тенденциями развития, структурой модернизирующегося и инновационного общества, социокультурными проблемами информационного общества.

Так же, как модель оптимального развития каждой страны прогнозируется в соответствии с мировыми тенденциями, приоритеты образования и обучения также должны быть направлены на решение важных социально-экономических и общественно-культурных проблем страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Новолодская Т.А., Садовников В.Н. *Философские проблемы социально-гуманитарного знания. Учебное пособие.* Санкт-Петербург: 2008
2. Чистов Г.А. *Философские проблемы социально-гуманитарных наук.* Челябинск: 2014
3. Ясперс К. *Смысл и назначение истории.* М.: 1994
4. Ефременко Д.В. *Концепция общества знания как теория социальных трансформаций: достижения и проблемы // «Вопросы философии», 2010, № 1.*
5. *К обществу знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО Париж: Изд. ЮНЕСКО. 2005*
6. Ненашев А.И. *Информационное пространство современного общества: коммуникационный аспект Автореферат.* Саратов: 2008
7. Степин В.С. *Цивилизация и культура.* Санкт-Петербург: 2011.

UDC 168.0

DÜNYANIN ELMİ MƏNZƏRƏSİ VƏ TEXNOGEN SİVİLİZASIYA

© 2019

Məmmədov Hüseyn Qaraxan oğlu, fəlsəfə üzrə fəlsəfə

doktoru, Fəlsəfə kafedrasının dosenti

*Bakı Dövlət Universiteti**(1148, Bakı, Azərbaycan, Zahid Xəlilov, 23 e-mail: ho2039@mail.ru)*

Xülasə. Dünyanın elmi mənzərəsi və texnogen sivilizasiya mövzusu müasir dövrdə çox aktual və diqqət mərkəzində olan bir problemdir. Bu ilk növbədə ondan irəli gəlir ki, dünyanın elmi mənzərəsini öyrənmək dünya haqqında biliklərin sintezini təhlil etmək, habelə müasir-elmi texniki inqilabın nəticələrini cəmiyyətə tətbiq olunması yeni sivilizasiyanın yaranması – (texnogen sivilizasiyanın) nəticəsində yeni problemlər yaranmışdır. Dünyanın elmi mənzərəsinin tədqiq olunması həm cansız aləmin, həm üzvi aləmin, həm də cəmiyyətin yeni texnogen sivilizasiya mərhələsini öyrənməyi tələb edir. Dünyanın həqiqi mənzərəsi ancaq elmi biliklər əsasında yaradıla bildiyindən o elmi mənzərə kimi çıxış edir. Dünyanın elmi mənzərəsi dünya haqqında onun quruluşu, xassələri, qanunauyğunluqları haqqında əsas təbii-elmi, sosial anlayışların və prinsiplərin ümumiləşməsi və sintezi nəticəsində yaranan təsəvvürlərin bütöv sistemidir. Dünyanın elmi, təbii-elmi, yaxud hər hansı konkret elmi mənzərəsindən bəhs etməmişdən əvvəl nəzərə alınmalıdır ki dünya anlayışı müxtəlif mənələrdə işlədilir. Adətən insanı əhatə edən obyektiv reallığı göstərməkdən ötrü işlədilən “dünya” yaxud onunla eyni mənada işlədilən aləm anlayışı hədsiz dərəcədə geniş, həm də dar mənaya malik ola bilər. Dar mənada məsələn, insanın daxili, mənəvi dünyasından atomdaxili aləmdən, mikroaləmdən, bitkilər, yaxud heyvanlar aləmindən, sosial-iqtisadi quruluş kimi dünyadan bütün makroskopik cisimlərin məcmusu kimi makroaləmdən bəhs etmək olar. Özünün son dərəcə geniş mənasında dünya insanı əhatə edən təbiət və cəmiyyəti, mikroaləmdən tutmuş meqadünyayadək bütün sonsuz kainatı, bütün maddi gerçəkliyi ifadə edir. Dünyanın elmi mənzərəsi anlayışı təbiət və cəmiyyət predment və hadisələri haqqında təcrübədə təsdiq olunmuş və bəşər fikrinin inkişafında özünün obyektiv həqiqiliyini, dəyərini saxlayan biliklərin məcmusudur. O, öz əhəmiyyətliyi cəhətdən dünyagörüşü anlayışına daxildir. Lakin onlar heç də üst-üstə düşümlər. Dünyanın elmi mənzərəsi elmin tarixi inkişafının müəyyən pilləsində müxtəlif elmlərin verdiyi biliklərin sintezindən yaranmaqla dünya haqqında ümumi elmi təsəvvürləri ehtiva edir. Dünyanın elmi mənzərəsi həm təbiət, həm də cəmiyyət haqqındakı təsəvvürləri ehtiva etdiyindən ona bəzən dünyanın ümumi elmi mənzərəsi də deyilir. Bu mənzərənin təbiətin strukturu və inkişafı haqqında təsəvvürlərlə bağlı olan aspekti dünyanın təbii-elmi mənzərəsi adlanır. Eyni əsasla cəmiyyətin strukturu və inkişafı haqqında təsəvvürlərlə bağlı olan aspekti dünyanın sosial-elmi mənzərəsi adlandırmaq olar.

Açar sözlər: dünyanın elmi mənzərəsi, təbiət və cəmiyyət, predment və hadisələr, praktika, təbiətin strukturu və inkişafı, insan zəkası.

SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD AND TECHNICAL CIVILIZATION

© 2019

Mamedov Huseyn Karakhan, Ph.D. in Philosophy, Assistant

Professor at the Department of Philosophy

*Baku State University**(1148, Baku, Azerbaijan, Zahid Khalilov, 23 e-mail: ho2039@mail.ru)*

Abstract. The scientific picture of the world within the framework of a technogenic civilization is a very important problem in the modern era. This is primarily due to the fact that the study of the scientific picture of the world is based on the synthesis of knowledge about the world and the application of the results of the modern scientific and technological revolution to society. This led to the emergence of new problems in a new, technological civilization. The study of the scientific picture of the world requires the study of the inorganic world, the organic world and the new technological phase of civilization. A true view of the world can only be created on the basis of scientific knowledge. The scientific picture of the world is a holistic system of ideas, formed throughout the scientific community, as a result of the development and synthesis of basic natural science, social concepts and principles relating to its structure, properties, and laws. Before talking about the scientific, natural science or any specific scientific picture of the world, it should be taken into account that the concept of the world is used differently. The concept of “world” used to demonstrate the objective reality surrounding people can be extremely broad and narrow. In a narrow sense, one can speak of macroscopic bodies, such as the inner world of man, microorganisms, the kingdom of plants or animals, the socio-economic structure of man. In a broad sense, this concept expresses the whole material reality, from nature and society, which embraces the world, of the micro world to the eternal Universe. The field of scientific understanding of the world is a body of knowledge about nature and society and their phenomena, which retain their objective truth, verified by practice. The scientific view of the world is based on the synthesis of knowledge studied by various sciences, simultaneously with the development of science. The science of the world includes the concepts of both nature and society, and it is sometimes called the general scientific picture of the world. The aspect of this picture is also associated with the concept of nature, the development of the natural world. On the same basis, the concepts of the structure and development of society can also be called the socio-scientific picture of the world.

Keywords: scientific picture of the world, nature and society, subject and events, practices, structure and development of nature, human intelligence.

Giriş.

Dünyanın elmi mənzərəsi öz növbəsində cansız təbiət haqqında (fizika, kimya), canlı təbiət (biologiya) və cəmiyyət haqqında ictimai (sosial) elmlər tərəfindən yaradılır. Buna müvafiq olaraq dünyanın fiziki, bioloji və sosial kimi üç mənzərəsindən danışmaq olar. Bunlardan fiziki və bioloji mənzərələr dünyanın təbii-elmi mənzərəsini əmələ gətirir. Daha ümumi və bütövlükdə dünya haqqında biliklər sistemi olan dünyanın elmi mənzərəsindən fərqli olaraq dünyanın təbii-elmi mənzərəsi başlıca olaraq təbiət hadisələrinə, buradakı müxtəlif maddi sistemlərin quruluşu, dəyişməsi və inkişafı qanunlarına aid olduğu üçün dünya haqqındakı bütün biliklərin yalnız bir hissəsidir. O, elmi idrakin müəyyən

pilləsində təbiət haqqında sintetik, sistemləşdirilmiş və bütöv təsəvvürdür. Bu təsəvvür elmin ayrı-ayrı sahələrindəki dünya mənzərələri əsasında formalaşır.

Buradan aydın olur ki, dünyanın elmi mənzərəsi və dünyagörüşü anlayışları dünyanın təbii-elmi mənzərəsi anlayışından daha geniş məzmunla malikdir. Dünyanın elmi mənzərəsi onun sosial mənzərəsini də əhatə etdiyi kimi, dünya görüşünün bəzi ünsürləri də spesifik ictimai hadisələrə aid olduğundan ona daxil deyildir. Dünya mənzərəsi bizə bütövlükdə dünya haqqında informasiya verən biliklərin, konsepsiyaların, nəzəriyyə və təsəvvürlərin sistemi kimi müəyyən zaman intervalında, verilmiş konkret dövr çərçivəsindəki halı kimi müəyyənləşdirilə bilər.

Əsas hissə. “Dünya mənzərəsi” anlayışı təbii-elmi və fəlsəfi ədəbiyyatda XIX əsrin ortalarında yaranan və xüsusilə son vaxtlar geniş işlədilən kateqoriyadır. Hələ 1845-ci ildə müasirlərinin “XIX əsrin Aristoteli” adlandırdıqları görkəmli alman təbiətşünası A.Humboltun “Kosmos, fiziki dünya-anlamı” əsərində “kainat mənzərəsi”, “təbiət mənzərəsi” anlayışları geniş işlədilmişdi. Onun əsərlərində “dünyanın fiziki mənzərəsi” anlayışına da rast gəlinir. Dünya haqqında ümumi baxışların, təsəvvür və anlayışların sistemi olan dünya mənzərəsinin konkret variantları olan “dünyanın elmi mənzərəsi”, “dünyanın təbii-elmi mənzərəsi”, “dünyanın fiziki mənzərəsi”, “dünyanın ümum-elmi mənzərəsi”, “dünyanın xüsusi-elmi mənzərəsi” və s. anlayışları XIX-XX əsrlərin qovşağında təbiətşünaslığın fəlsəfi problemləri üzrə ədəbiyyatda geniş işlədilmişdir. Dünyanın xüsusi fiziki mənzərəsi problemini o dövrdə H.Hers, L.Bolsman, M.Plank, P.Dühem və başqa tanınmış fiziklər müzakirə etmişlər. Həmin anlayışa o dövrdə fizikadakı fundamental nailiyyətləri ümumləşdirən V.İ.Leninin əsərlərində də rast gəlinir.

“Dünyanın elmi mənzərəsi” anlayışının məzmununa, onun elmi tədqiqatlardakı yerinə və roluna təbiətşünasların hələ XIX əsrin ortalarında göstərdikləri maraq və diqqətin XIX əsrin sonu - XX əsrin əvvəllərində fizikadakı inqilabi dəyişikliklərlə və onların metodoloji mənasının və əhəmiyyətinin aydınlaşdırılması ilə əlaqədar olaraq xüsusilə güclənən təbiətşünaslığın özünün inkişaf xüsusiyyəti ilə bağlı idi. Məlum olduğu kimi, təbiətşünaslığın inkişafı gedində baş verən böyük inqilabi dəyişikliklər bir qayda olaraq, dünyanın o vaxtadək mövcud olan hakim təbii-elmi mənzərəsinin dağılması ilə başlayıb onunla müşayiət olunur və dünyanın yeni mənzərəsinin qurulması ilə başa çatır. XIX əsrin sonu - XX əsrin əvvəllərində fizikada baş verən kəşflərin təbiətşünaslıqda yaratdığı inqilab da dünyanın mövcud klassik-mexaniki mənzərəsini dağıtmaqla yeni elmi mənzərəsinin yaradılmasına gətirib çıxartmış, təbiətşünaslıqdakı inqilabın mahiyyətinin təhlilini zəruri etmişdi. Buna görə də təsadüfi deyildir ki, elmi inqilabların təbiəti və strukturunun araşdırılması ilə əlaqədar olaraq tədqiqatçıların diqqəti dünyanın elmi mənzərəsinin mahiyyəti, strukturu və funksiyasının nəzərdən keçirilməsinə cəlb olunmuşdur.

Qeyd etmək lazımdır ki, dünyanın elmi mənzərəsi probleminin keçən əsrin 60-70-ci illərindən etibarən genişlənən məntiqi-metodoloji təhlili bu sahədə aparılan tarixi-elmi tədqiqatların nəticələrinə əsaslanır ki, onların içərisində B.Q.Kuznetsovun “XVII-XVIII əsrlər fizikasında dünyanın elmi mənzərəsinin inkişafı” (M., 1955) və “Dünya mənzərəsinin təkamülü” (M., 1961) adlı fundamental tədqiqatları xüsusi yer tutur. Dünyanın elmi mənzərəsinin genezisi və mahiyyətinin aydınlaşdırılmasına başlanıldığı həmin dövrdə P.N.Kopnin, S.T.Melyuxin, M.V.Mostepanenko və başqa tanınmış filosofların əsərlərində problemin özü, onun bir sıra mühüm aspektləri formulu olunmuş, “dünyanın elmi mənzərəsi” anlayışının müəyyənləşdirilməsinə cəhdlər edilmişdir. Bu zaman dünyanın elmi mənzərəsinin fəlsəfəyə, ayrı-ayrı elmlərə, elmlər qrupuna (təbiətşünaslığa) münasibəti diqqət mərkəzində olmuş, ümumi şəkildə dünyanın elmi mənzərəsinin təsnifatı, (ümumi-elmi, xüsusi-elmi, fəlsəfi), dünyanın elmi mənzərəsinin strukturu və elmi idrakda funksiyaları kimi məsələlər də qoyulmuşdur.

“Dünyanın elmi mənzərəsi” anlayışının məzmununu açmağa cəhd edən S.T.Melyuxin ona təbiət və cəmiyyətin predmet və hadisələri haqqında dünyagörüşü ilə üst-üstə düşən bütün biliklərin məcmusu kimi baxır. O, dünyanın elmi mənzərəsi ilə yanaşı onun tərkib hissəsi kimi dünyanın təbii-elmi mənzərəsi anlayışını irəli sürür və onun məzmununa təbiətşünaslığın müxtəlif bölmələrinin ən fundamental nailiyyətlərini daxil edir. Həm də S.T.Melyuxinin fikrincə, müasir təbiətşünaslıqda dünyanın fiziki - onun tarixi formaları olan mexaniki, elektrodinamik və kvant-sahəvi mənzərələri üstünlük təşkil edir, dünyanın elmi mənzərəsinin əsası kimi fəlsəfi, fizika, astronomiya, biologiya,

kibernetika və b. kimi fundamental elmlərin mühüm nailiyyətləri çıxış edir. V.S.Qott və A.D.Ursul isə belə hesab edirlər ki, dünyanın elmi mənzərəsi bütün xüsusi elmlərin nəticələrinin sintezidir, bu “fəlsəfələrin, təbiətşünaslığın və başqa xüsusi elmlərin qarşılıqlı təsirinin ən səmərəli surətdə baş verdiyi müəyyən sərhəddir”, “fəlsəfi və xüsusi təbii-elmi biliyin spesifik qatışıdır”, həm də onun formalaşmasında həlledici rol fəlsəfi prinsiplərə və kateqoriyalara məxsusdur.

Fəlsəfənin inkişafının onun dindən və dini-mifoloji təsəvvürlərdən asılı olduğu ilk pilləsində dünya mənzərəsi dini-mifoloji xarakter daşmışdır. Dünyagörüşünün mifoloji xarakter daşdığı ilk dövrlərdə dünya mənzərəsi Kainatın, heyvanların, bitki və insanın mənşəyini izah etməyə çalışan dağınıq, çox zaman öz aralarında bağlı olmayan miflərdən düzəldilmişdi. İdrak və mədəniyyətin inkişafının aşağı mərhələsini təmsil edən miflərdə təbiətin və ictimai həyatın mürəkkəb və çətin anlaşılan hadisələri fəvqəltəbii sirlə, mistik qüvvələrin müdaxiləsi ilə izah edilirdi.

Dünyanın mifoloji təsəvvürlər əsasında formalaşan və onunla bağlı olan dini mənzərəsi dünyanı təbii və fəvqəltəbii aləmə bölən dini dünyagörüşündə mühüm yer tutur. Dünyanın idini mənzərəsindən bəhs edərkən fəvqəltəbii deyil, təbii dünya haqqında, yəni dünyanın quruluşu, onda insanın yeri, insanın həyatı, şüurun mahiyyəti, onun təbiət və insan varlığında rolu haqqında ümumi təsəvvürlər nəzərdə tutulur. Ətraf aləmin real əlaqələri və münasibətlərinin aşan, şüurunda xəyalı inikası olan “dünyanın dini mənzərəsi” anlayışının işlədilməsi hazırda xristianlıq, islam, buddizm, və s. kimi müxtəlif dinlərin spesifik dünya mənzərələrinin mövcudluğu faktına zidd gəlmir. Öz təfsilatlarında müxtəlif olan bu mənzərələr bir çox ümumi ideyalara istinad edirlər. Bu ideyalardan başlıcası maddi dünyanın fəvqəltəbii ilahi varlıq – allah tərəfindən yaradılması və idarə olunması ideyasıdır.

Dünyanın ilk fəlsəfi mənzərəsi konkret bilik sahələrinin hələ rüşeyim halında fəlsəfənin daxilində olduğu və ondan ayrılmağı antik dövrdə irəli sürülmüş və naturfəlsəfi xarakter daşmışdır. Dini-mifoloji təsəvvürlərin, ətraf aləmin müşahidələrinin təsiri altında formalaşan bu mənzərəyə görə, Yer dairəvi orbitlər üzrə hərəkət edən səma cisimləri ilə əhatə olunmuşdur; onun üzərində yaşayan insan Kosmosun bir hissəciyi olub hər şeyi yaradan allahın müəyyənləşdirdiyi plan üzrə fəaliyyət göstərir. Dünya haqqında dini-mifoloji təsəvvürlərin, ilkin konkret-elmi biliklərin, naturfəlsəfi təsəvvürlərin çulğışdığı bu ilk, sadələvh dünya mənzərəsində dünyagörüşünün, ticarətə əsaslanan iqtisadi münasibətlərin, sənətkarlığın və texniki yeniliklərin, yel dəyirmanlarının, xüsusilə mexaniki saatların ixtirasından sonra orta əsrlərin sonlarına doğru təşəkkül tapan dünya mənzərəsində mexaniki ünsürlər üstünlük təşkil edir.

Teosentrik dünyagörüşünün hakim olduğu orta əsrlərdə antik mənzərədən fərqli olaraq dünyanın yeni mənzərəsi yaranır. Bu mənzərə üçün səciyyəvi olan insan ruhu və ilahi başlanğıcın qarşılıqlı təsiridir. Xeyir və şərin, allah və şeytanın mürəkkəb qarşılıqlı münasibətlərinin əks təsiri dünyada baş verən dəyişikliklərin yeganə və real mənbəyidir. Bu mənzərənin əsasında Aristotel və Ptolemeyin dünya sistemi haqqında astronomik təsəvvürləri - geosentrizm dururdu.

Dünyanın elmi mənzərəsi yalnız elmi təbiətşünaslığın yarandığı XVI-XVII əsrlərdən etibarən formalaşmağa başlamışdır. Həm də dünyanın elmi mənzərəsində ümumi yeri liderlik rolu oynayan idrak sahəsi tutur. İntibah dövrünün sonlarına və yeni dövrün başlanğıcına doğru (XVII-XVIII əsrlərdə) mexanikamın bir elm kimi meydana gəlib inkişaf etməsi sayəsində dünyanın onun nailiyyətlərinə əsaslanan ilk elmi mənzərəsi mexaniki mənzərəsi yaranıb inkişaf etməyə başlayır. Mexanikanın praktikada geniş və müvəffəqiyyətli tətbiqi, riyazi dəqiqliyi onun qüdrətinə inam doğurur və alimlərin ağına uzun müddət belə baxış hakim kəsilir ki, təbiətdə hər şey Q.Qaliley və İ.Nyuton tərəfindən formülə edilən mexanika qanunları üzrə baş verir. Dünyaya mexanikanın gözü ilə baxan mexaniki mənzərədə təbiətin, habelə cəmiyyətin bütün hadisələri mexanikanın qanunları və prinsipləri əsasında, o zaman materiya ilə eyniləşdirilən

maddə hissəcikləri arasında təsir göstərən itələmə və cəzətmə qüvvələri ilə izah olunur. Hissəciklər yerini dəyişərək, qarşılıqlı təsir edərək özləri dəyişməz qalır, yalnız onların qruplaşması və məkan vəziyyəti dəyişir. Cismlər arasındakı bütün keyfiyyət fərqləri kəmiyyət fərqlərinə, bütün mürəkkəb hadisələr özlərinin təşkil olunduqları sadə hadisələrə münqar edilir.

Təbiət hadisələrinin izahında mexanika nəzəriyyəsinin müvəffəqiyyətləri, həmçinin onların texnikanın inkişafı, müxtəlif maşın və mühərriklərin quraşdırılması üçün böyük əhəmiyyəti dünyanın klassik mexanikaya əsaslanan mexaniki mənzərəsinin mütləqləşdirilməsinə gətirib çıxartmışdı. İnsan da daxil olmaqla bütün aləm mütləq məkan və zamanda yerini dəyişən və boşluq vasitəsilə cisimdən-cismə verilən cazibə qüvvələri ilə bağlanan çoxlu miqdarda bölünməz hissəciklərin məcmusu kimi başa düşülürdü.

Fəlsəfi cəhətdən R.Dekart (1596-1650) tərəfindən əsaslandırılan bu mexaniki təsəvvürləri insana da şamil edən fransız filosofu J.Lametri (1709-1751) ona son dərəcə mürəkkəb maşın kimi baxırdı. T.Hobbs və XVII-XVIII əsrlərin bəzi digər mütəfəkkirləri dünyanın mexaniki mənzərəsini sosial sahəyə də şamil edərək ona qarşılıqlı təsirdə olan sosial hissəciklərin - insan fərdlərinin nəhəng mexaniki aqrəqatı kimi başa düşdükləri cəmiyyəti də daxil edərək daha irəli getmişlər.

Uzun müddət dünyanın mexaniki mənzərəsinin dünya haqqında bütün təbii-elmi biliklərin yekunu kimi şərh olunması, bütün təbiət hadisələrini onun qanunları, prinsipləri əsasında şərh etmək cəhdləri mexanizmə gətirib çıxartmışdı. Lakin XIX əsrin ikinci yarısında mexanizim süqut etdi: aydın oldu ki, dünyanın mexaniki mənzərəsi ancaq məhdud hadisələr dairəsini əhatə edir, mexaniki mənzərə ilə yanaşı dünyanın başqa mənzərələri də mümkündür.

Elektrik və maqnit hadisələrinin öyrənilməsi nəticə etibarilə dünyanın elektromaqnit mənzərəsinin yaradılmasına gətirib çıxartdı. Elektrik və maqnit hadisələrinin mahiyyəti haqqında düşüncələr M.Faradeyi materiya haqqında mexaniki mənzərənin əsaslandığı korpuskulyar təsəvvürlərin kommunal (latınca *continuum-fasiləsiz* deməkdir) təsəvvürlərlə əvəz olunmasının zəruriliyi fikrinə gətirib çıxartdı. Bu baxışa görə boş məkan yoxdur. Çünki sahə mütləq fasiləsiz materiyaadır, zaman da ayrılmaz surətdə sahədə baş verən proseslərlə bağlıdır. İ.Nyutonun uzağa təsir prinsipi də gerçəkliyə uyğun deyildir. İstənilən qarşılıqlı təsir sahə tərəfindən fasiləsiz və sonlu sürətlə ötürülür. Fiziki reallıq haqqında bu təsəvvürləri rəhbər tutan C.Maksvell 1867-ci ildə elektromaqnetizm nəzəriyyəsinə irəli sürdü və elektromaqnit sahəsinin riyazi tənliklərini verdi. C.Maksvellin (1831-1879) nəzəri nəticələrini H.R.Hers (1857-1894) eksperimental surətdə yoxlayaraq elektromaqnit sahəsi və işıq dalğalarının prinsipə eyniliyini sübut etdi. Elektromaqnetizm sahəsindəki adını çəkdiyimiz işlər dünyanın mexaniki mənzərəsinin dağılmasının əsasını qoydu və onun elektrodinamik mənzərəsini yaratmağa başladı. Bununla da fizikanın inkişafında yeni dövr başladı. Fizikanın inkişafında başlanan bu keyfiyyət dəyişikliyinə yüksək qiymətləndirərək A.Eynşteyn və L.İnfeld yazmışlar: "XIX yüzilliyin ikinci yarısında fizikaya yeni inqilabi ideyalar daxil edildi; onlar mexaniki baxışlardan fərqli olan yeni fəlsəfi baxışlara yol açdılar. Faradey, Maksvell və Hersin işlərinin nəticələri müasir fizikanın inkişafına, gerçəkliyin yeni mənzərəsini əmələ gətirən yeni anlayışların yaradılmasına gətirib çıxartdı". Bu göstərirdi ki, həmin dünya mənzərəsinin məzmunu onların bir sıra əsas fiziki anlayışlarının ümumiləşdirilməsi olmasına baxmayaraq, eyni vaxtda materiya və hərəkət, məkan və zaman haqqında, maddi obyektlərin qarşılıqlı əlaqələrinin tipi və təbiətin əsas qanunlarının xarakteri haqqında baxışların müəyyən konkretləşdirilməsidir. Bunun nəticəsi olaraq dünya mənzərələrini yalnız onlara hansı ümumi fiziki anlayışların daxil olmasına görə deyil, həm də əsas fəlsəfi kateqoriyaların konkretləşdirilməsinin xarakterinə görə də fərqləndirmək olar.

Əgər dünyanın mexaniki mənzərəsində materiya kütlə ilə

təmsil olunurdusa, dünyanın elektrodinamik mənzərəsində materiya iki şəkildə – kütlə və yüklə səciyyələnən hissəciklər və elektromaqnit sahəsi şəklində təmsil olunur. Dünyanın mexaniki mənzərəsində hərəkətə ancaq hissəciklərin boşluqda hərəkəti kimi, dünyanın elektrodinamik mənzərəsində isə hərəkətə daha geniş mənada - yüklü hissəciklərin sahədə yerdəyişməsi kimi baxılır. Dünyanın mexaniki mənzərəsində məkan və zaman materiyanın ayrılıqda, öz-özlüyündə götürüldüyü halda dünyanın elektrodinamik mənzərəsində məkan və zaman onların qarşılıqlı əlaqəsində və materiyanın asılılığında götürülür. Dünyanın mexaniki mənzərəsində əlaqənin yeganə tipi cazibə, varlığın yeganə universal qanunları Nyuton qanunlarıdır. Dünyanın elektrodinamik mənzərəsində əlaqənin tipi ikidir: qravitasiya və elektromaqnit; qanunları isə elektrodinamika qanunlarıdır.

Beləliklə, elektrodinamikanın yarandığı vaxtdan etibarən dünyanın klassik mexanikaya əsaslanan mexaniki mənzərəsi dağılmağa və tarix səhnəsindən düşərək öz yerini dünyanın ili yeni şəkildə anlaşılmasına - elektrodinamik mənzərəyə verməyə başladı. Dünyanın yaranmaqda olan bu yeni mənzərəsində çıxış materiyanın boşluqda hərəkət edərək öz yerini dəyişən bölünməz atomların məcmusu deyil, elektrik yükləri və dalğa hərəkətləri ilə səciyyələnən vahid mütləq sahə oldu. Dünyanın yeni elmi mənzərəsinin yaradılmağa başladığı XIX əsrin sonlarına doğru mexaniki dünyagörüşünü əsas tutan təbiətşünaslar elə güman edirdilər ki, dünyanın fiziki mənzərəsi onun mexaniki mənzərəsindən ibarətdir və o, əsasən qurulub başa çatmışdır, gələcək nəsilə ancaq onun ora-burasını düzəltmək, artıq tikilib, başa çatmış olan bu əzəmətli binada ancaq bəzək, tamamlama işlərini görmək qalır. Dünyanın klassik-mexaniki mənzərəsini yeganə mümkün elmi mənzərə sayaraq onun əsasında duran mexanika qanunlarına fizikanın ən ümumi və fundamental qanunları kimi baxan təbiətşünaslar onları mütləqləşdirirdilər. Onlar klassik mexanikanın müddəalarını, qanun və prinsiplərini bütün obyektiv reallığın uyğunlaşmalı olduğu fəlsəfi prinsiplərə çevirirdilər; aşkara çıxarılan hər hansı bir fakt, hadisə həmin klassik mexanika sxeminə sığışmır və onunla izah izah oluna bilmirdisə, bunu klassik mexanikanın həmin hadisələri izah etməkdə acizliyi kimi deyil, onların qeyri-real olması, onları müəyyənləşdirən eksperiment zamanı səhvə yol verildiyi kimi baxırdılar. Məsələn: elektrodinamikanın banilərindən olan H.F (1857-1894) qeyd edirdi ki, bir çox fiziklərin fikrincə uzaq gələcəyin hər hansı bir təcrübəsinin mexanikanın möhkəm qərarlaşmış prinsiplərindən hər hansı bir şey dəyişdirəcəyi tamamilə ağılasığılmaz görünür.

XIX əsrin başqa alman fiziki Q.R.Kixhofun (1824-1887) o dövr fiziklərinin əqli əhval-ruhiyyəsinə əks etdirən "Məgər ümumiyyətlə dərk ediləcək bir şey qalmışdır?" sualı bu cəhətdən səciyyəvidir. Həmin dövrdə nəzəri fizikaya bəslənən münasibət də eyni vəziyyəti aydın göstərir. Artıq qeyd etdiyimiz kimi, M.Plank Münxendə dosentlik işini təqdim və müdafiə etdikdən sonra fizika kafedrasının müdiri Jollinin yanına gələrək öz gələcək fəaliyyətini nəzəri fizikaya həsr etmək məqsədini bildirdikdə ondan aşağıdakı cavabı almışdı; "Cavan oğlan, nə üçün öz həyatını pozmaq istəyirsen, axı nəzəri fizika artıq əsasən başa çatmışdır. Belə perspektivsiz işdən yapışmağına dəyərmi?"

Həm də qəribədir ki, bütün bunlar fizikanın daha mühüm və fundamental sahələri olan xüsusi və ümumi nisbilik nəzəriyyələrinin, kvant mexanikasının, elementar hissəciklər fizikasının hələ meydana olmadığı dövrdə deyilmişdir. Təbiətşünaslıqda ən yeni inqilab yaradan fundamental fiziki kəşflər ərəfəsində fiziklər arasında dünyanın yeganə mümkün və mütləq sayılan mexaniki mənzərəsinin tamamlanmasına belə özünəarxayınçılıq hökm sürürdü. Məhz bunun nəticəsidir ki, klassik fizikanın mütləq sayılan anlayışları, təsəvvürlərini, prinsiplərini əsaslı surətdə dəyişdirərək onların nisbiliyini aşkara çıxaran kəşflər metafizik - mexanistcəsinə düşünən bəzi fiziklər tərəfindən ümumiyyətlə biliyin obyektiv olması, fiziki nəzəriyyələrin, anlayışların, prinsiplərin sırf nisbi, şərti, obyektiv olması kimi şərh edildi.

Xüsusilə XIX əsrin axırlarına doğru fizikanın inkişafında

mexanist alimlərin təbiət haqqında bitmiş, mütləq həqiqətlər sistemi kimi baxdıqları aləmin mexaniki mənzərəsinin dağılmasına gətirib çıxaran elektromaqnetizm nəzəriyyəsinin, bu əsasda aləmin elektrodinamik mənzərəsinin yaranması və atomun mürəkkəb quruluşunun aşkar edilməsilə əlaqədar olan yeni dövr başlanır. Həmin dövr ərzində fizika çox böyük dəyişikliyə uğrayaraq öz məzmununa və tədqiqat üsullarına görə dəyişilir. XIX əsrin ikinci yarısında fizika xeyli taktik material toplandı və onları ümumiləşdirmək tələbatı o vaxtdək vahid bir bütöv halında inkişaf edən fizikanın öz tədqiqat üsullarına görə fərqlənən iki qola - eksperimental və nəzəri fizikaya bölünməsinə gətirib çıxartmışdı.

O dövrün görkəmli təbiətşünası L.Bolsmanın obrazlı sözlərdə desək, bu vaxtdan etibarən "eksperimental fizika kəpikləri toplamalı, onlardan bina tikmək isə nəzəri fizikanın işi olmalı idi". Eksperimental fizikanın topladığı faktları ümumiləşdirməklə aləmin bütöv elmi mənzərəsinə yaladəkən nəzəri fizika hökmən abstrakt təfəkkürə müraciət etməli, onun köməyiylə hipotezalar qurmalı idi. Bütün bunlar isə fizikanı və ümumiyyətlə təbiətşünaslığı onunla fəlsəfənin sərhəddində duran idraki məsələlərə gətirib çıxarırdı. Həmin məsələləri ayrılıqda nə eksperimental təbiətşünaslığın, nə nəzəri fizikanın və nə də fəlsəfənin həddləri daxilində həll etmək mümkün olmadığından fizikanın nailiyyətlərini elmi faktların məzmununa uyğun gələn fəlsəfə mövqeyindən birlikdə ümumiləşdirmək lazım idi.

Deməli, elmin özünün obyektiv inkişafı qanunauyğun olaraq böyük fəlsəfi ümumiləşdirmələri zəruri edən mərhələyə gətirib çıxarmışdı. Köhnə dünya mənzərəsinin dağılması və yenisinin qurulması olduğu dövrdə qarşıya çıxan dünyagörüşü xarakterli məsələlərin həlli fəlsəfi təhlili və ümumiləşdirmələri zəruri edirdi. O dövrün L.Bolsman, N.A.Umov, G.Helmhols, M.Plank və b. kimi görkəmli təbiətşünasları bu zərurəti dərk etmişdirlər və onlar özlərinin konkret ixtisas sahələri ilə məhdudlaşdırmayaraq tez-tez fəlsəfi ümumiləşdirməyə girişirdilər.

XIX əsrin son 30 ili ərzində fizikanın irəli sürdüyü və fəlsəfi ümumiləşdirilməyə ehtiyacı olan məsələlər içərisində əsas yeri elektromaqnit hadisələri və maddənin quruluşu problemləri tuturdu. Təbiətşünaslıqda baş verən «ən yeni» inqilaba da məhz həmin sahələrdəki kəşflər gətirib çıxarmışdı. Elektrik hadisələri probleminin tədqiqi XIX əsr fiziklərindən M.Faraday, N.A.Umov, H.A.Lorens və başqalarının diqqətini özünə cəlb etmiş, onlar elektromaqnit sahəsi nəzəriyyəsinə işləyib başa çatdırmaq sahəsində çox iş görmüşlər.

Elektromaqnit sahəsinə dair təlimi yüksək qiymətləndirən F.Engels 80-ci illərin əvvəllərində həmin təlimin vəziyyətini nəzərdən keçirərək bu nəticəyə gəlmişdi ki, elektrikin də maddi-diskret daşıyıcısı olmalıdır. Onun fikrincə, həmin təlim «...bunu aydınlaşdırmağa ümid verir ki, elektrik hərəkətinin maddi substratı əslində nədir, öz hərəkəti ilə elektrik hadisələrini törədən şey əslində nədir». Engelsin bu ümidini reallaşdırmaq üçün elektrik, maqnit və işıq hadisələrinin eyni təbiətə malik olması ideyasını müəyyənləşdirmək, xüsusilə işıq və elektrik hadisələrinin qarşılıqlı əlaqəsini açmaq lazım idi. Bu əlaqə çox keçmədən aşkara çıxarılaraq sübut olundu ki, işıq elektromaqnit prosesinin xüsusi bir halıdır. Bütün bunlar dünyanın elektrodinamik mənzərəsinin yaradılmasına gətirib çıxartdı. Dünyanın bu yeni mənzərəsində çıxış materiyası boşluqda yerini dəyişən bölünməz atomların məcmusu deyil, elektrik yükləri və ondakı dalğa hərəkətləri olan vahid mütləq fasiləsiz sahə oldu. Dünya binasının əsas qanunları mexanikanın qanunları deyil, elektrodinamika qanunları oldu.

Elektrik və maqnit hadisələrini əlaqələndirməklə onları eyni qanunlar əsasında izah edən Maksvellin elektromaqnetizm nəzəriyyəsi dünyanın maddi vəhdətini daha dərindən izah etdi. Alimlər indi mexaniki hərəkəti də elektrodinamikanın köməyiylə izah etməyə çalışırdılar. Kütlənin elektromaqnit mənşəyi irəli sürüldü. Kütlənin sürətdən asılılığı formulası tapıldı. Dünyanın mexaniki mənzərəsinin yerini tutan elektrodinamik mənzərədə materiya və hərəkətə yeni baxışlar irəli sürülsə də məkan

və zamanın mütləqliyinə dair təsəvvürlər saxlanılmışdı. O, yalnız materiya, hərəkət, məkan və zaman vəhdətini nəzəri cəhətdən əsaslandıran A.Eynşteyn tərəfindən aradan qaldırıldı. Elektrodinamikanın qanunlarını fiziki reallığın əsas qanunları kimi qəbul edərək Eynşteyn dünyanın elektrodinamik mənzərəsinə məkan və zamanın nisbiliyi ideyasını daxil etdi.

Dünyanın elmi mənzərəsi gerçəkliyin inikası kimi konkret elmi bilikdən daha ümumi, fəlsəfi bilikdən isə daha konkret bilikdir. Buna görə də ona konkret elmlə fəlsəfə arasında aralıq, bağlayıcı halqa kimi baxmaq və buna uyğun olaraq belə hesab etmək olar ki, onun köməyiylə fəlsəfə və elm, o cümlədən təbiətşünaslıq arasında qarşılıqlı əlaqə həyata keçir. Çünki çox ümumi olan fəlsəfi və ona nisbətən məhdud, konkret olan elmi anlayışları yalnız onlar arasında orta ümumiliyə malik olan dünyanın elmi mənzərəsi anlayışı vasitəsdə bağlamaq, əlaqələndirmək olar.

Qeyd edək ki, bəzən dünyanın daha geniş olan elmi mənzərəsi anlayışını dünyanın təbii-elmi mənzərəsi anlayışı da əvəz edir və bununla da dünyanın ictimai, yaxud sosial mənzərəsini ondan kənarda qoyurlar. Yəni «dünya mənzərəsi», yaxud «dünyanın elmi mənzərəsi» anlayışı altında başlıca olaraq cəmiyyət həyatını, ictimai münasibətləri, insanın daxili aləmini əhatə etməyən dünyanın təbii-elmi mənzərəsi başa düşülür. Əslində isə ədəbiyyatda bəzən eyni mənalı anlayışlar kimi işlədilsə də dünyanın təbii-elmi mənzərəsi və «dünyanın elmi mənzərəsi» anlayışları üst-üstə düşmür.

Bu cəhətdən prof. M.V.Mostepanenkunun fikri səciyyəvidir. Onun fikrincə, dünyanın elmi mənzərəsini təbiət haqqında verilmiş elm sahəsinin öz inkişafındakı müəyyən mərhələ üçün səciyyəvi olan çıxış (əsas) nəzəri anlayışları, prinsipləri və hipotezaları özünə daxil edən və müvafiq fəlsəfi biliklər və ideyalar əsasında qurulan ümumi təsəvvürlərin sistemi kimi təyin etmək olar. P.S.Dışleviy da dünyanın elmi mənzərəsini onun təbii-elmi mənzərəsi kimi başa düşərək yazmışdır: «...dünyanın elmi mənzərəsi işin əslində elmi idrakin inkişafının verilmiş mərhələsində təbiət haqqında sintetik, sistemləşdirilmiş və bütöv təsəvvürdür. Elmi idrakin inkişafının bütün mərhələlərində dünyanın təbii-elmi mənzərəsinin formalaşmasının metodoloji əsası kimi elmi, yəni materialist fəlsəfə, onun prinsipləri və kateqoriyaları çıxış etmişdir. Dünyanın təbii-elmi mənzərəsinin inkişafının hər bir müəyyən tarixi pilləsinin nüvəsi liderlik vəziyyətini tutan elm sahəsinin xüsusi elmi mənzərəsidir. Dünyanın bu baza mənzərəsinin taleyi dünyanın ümumi təbii-elmi mənzərəsinin sonrakı taleyini də müəyyən edir». Dünyanın elmi mənzərəsinin belə təyin olunmasına «Ensiklopedik fəlsəfə lüğəti»ndə də rast gəlinir: "Dünyanın elmi mənzərəsi dünya haqqında, onun ümumi xassələri və qanunauyğunluqları haqqında əsas təbii-elmi anlayışların və prinsiplərin ümumiləşdirilməsi və sintezi nəticəsində əmələ gələn təsəvvürlərin bütöv sistemidir".

Keçən əsrin birinci rübündə dünyanın elektrodinamik mənzərəsinin başa çatdırılması ilə yanaşı onun dağılması, daha doğrusu, əsasında materiya və hərəkətin dialektik-materialist anlayımının durduğu kvant-sahəvi mənzərəsi formalaşmağa, dünyanın elektrodinamik mənzərəsindən kvant-sahəvi mənzərəsinə keçilməsi başlandı. Deyilənlər göstərir ki, dünyanın klassik mexaniki mənzərəsindən elektrodinamik mənzərəsinə keçdikdə dünya haqqında materialist təsəvvürlər daha ardıcıl və hərtərəfli, gerçəkliyə daha uyğun oldu. Fizikanın inkişafında doğulan və 20-ci illərin sonlarına doğru təşəkkül tapan yeni, kvant-sahəvi (yaxud kvant-mexaniki) mənzərəsi dünya mənzərələrinin inkişafında irəliyə doğru daha mühüm addım oldu.

Dünyanın fiziki mənzərələri sırasında elektrodinamik mənzərəsindən sonra yaranan və əsas elementləri kvant ədədləri, kvant hissəcikləri və müvafiq kvant sahələri, kvantlanma, kvant hissəcikləri və sahələrinin qarşılıqlı çevrilməsi, elementar hissəciklərin mürəkkəbliyi və strukturluğu, virtual anlayışları, uyğunluq, qeyri-müəyyənlik, tamamlama prinsipləri və s. olub əvvəlki dünya mənzərələrinin bəzi anlayışlarını, ideya və prinsiplərini özünə daxil edərək onların anlamını genişləndirən kvant mexaniki dünya mənzərəsi

təbiət haqqında əsas materialist təsəvvürlərin daha dərindən və hərtərəfli konkretləşdirilməsini verir. Bu dünya mənzərələrinə görə, materiya hissəcik və sahə kimi iki növdə olmaqla yanaşı korpuskulyar və dalğa xassələrini hansısa vahid, daha dərin və mürəkkəb reallığın müxtəlif tərəflərini təmsil edən həmin əks xassələrin birlikdə qaynayıb qarışdığı növlər müxtəlifliyində mövcuddur. Bu zaman kvant hissəciklərinə kvant sahələrinin kvantlanması kimi baxılır.

Mikroobyektlər haqqında təsəvvürlərin inkişaf edərək dərinləşməsilə hərəkət haqqında təsəvvürlər də zənginləşir. Övvəlki mənzərələrdə nəzərdən keçirilən hərəkət formaları - hissəciklərin yerdəyişməsi və sahədə dalğaların yayılmasının əsasında kvant hissəciklərinin və sahələrinin qarşılıqlı çevrilməsi ilə bağlı olan xüsusi kvant hərəkəti durur. Materiya və hərəkət haqqında təsəvvürlərin inkişaf edərək mürəkkəbləşməsi məkan və zaman haqqında da təsəvvürlərin mürəkkəbləşməsinə səbəb olmaqla mikroaləmdə məkan və zamanın aradan qalxması və mikroproseslərin məkan və zaman xaricində baş verdiyinə dair idealist iddiaların əksinə olaraq, mikroaləmdə də məkan və zamanın materiyanın obyektiv mövcudluq formaları olması haqqında dialektik-materialist müddəanın həqiqiliyini sübut etməklə mikroproseslərin də zaman və məkanda baş verdiyini göstərir.

Beləliklə, dünyanın təbii-elmi, xüsusi halda fiziki mənzərələri haqqında deyilənə aydın surətdə göstərir ki, fizikanın inkişafındakı dövrlər bir-birini əvəz edən dünya mənzərələri ilə əciyyəvlənir. Fizikanın inkişafı gedişində bu mənzərələrdən birindən digərinə keçildikcə təbiətin materialist anlamı zənginləşir, genişlənir və təkmilləşir. Bu da fizikanın inkişaf səviyyələrinə uyğun gələn fəlsəfi ilə fizikanın və bütövlükdə təbiətşünaslığın dünya mənzərələri vasitəsilə həyata keçən əlaqəsi və bir-biri üçün əhəmiyyəti olduğu müddəası bir daha təsdiq olunur.

Fiziki idrakın müasir inkişaf səviyyəsi ilə bağlı olan dünyanın relyativist və kvant-mexaniki yaxud kvant-sahəvi mənzərələri dünyanın müasir təbii-elmi mənzərələrinin nüvəsini təşkil edir. Onlara əsaslanan müasir astronomiya, kosmologiya və astrofizika dünyanın müasir elmi-fəlsəfi mənzərəsinin ümumi quruluşuna mühüm hədiyyə verdi. Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, müasir təsəvvürlərə görə, bizim kainat təxminən 20 milyard il bundan əvvəl saniyənin çox kiçik anında baş verən və bizim Qalaktikanın sancq başında yerləşəcək son dərəcə böyük sıxlığa malik və materiyanın maddə və sahə növlərinin çulğışmış halda mövcud olduğu ilkin materiya laxtasından Böyük partlayış nəticəsində yaranmışdır.

Məhz bu böyük partlayış nəticəsində ilkin fiziki hissəcik və sahə əmələ gəlmişdir. Böyük partlayış nəticəsində əmələ gələn bizim Kainat başlanğıcda aldığı çox böyük sürət sayəsində durmadan genişlənməyə başlamışdır. Görünən Kainatın, yəni radioteleskopların köməyiylə bizə müyəssər olan Kainatın radiusu 12,5 milyard işıq ilinə bərabərdir. Həm də ulduz topalan və milyardlarca ulduz və planetləri özünə daxil edən Qalaktika sistemləri - Metaqalaktikalar arasındakı məsafənin artması ilə getdikcə artan böyük sürətlə bir-birlərindən uzaqlaşır.

Bizdən mikroaləm istiqamətində dərinləşən insan idrakı müəyyən etmişdir ki, hazırda məlum olan bütün cismlər molekulardan, onlar isə öz növbəsində fiziki sahələrlə bağlı olan müxtəlif elementar hissəciklərdən təşkil olunmuş atomlardan ibarətdir. Elementar hissəciklərin özləri də kvarklardan təşkil olunmuşdur. Bu hissəciklərin və sahələrin qarşılıqlı təsirdə mürəkkəbləşməsi gedişində yaranan Kainatın uzun təkamülü nəticəsində insan yaranmışdır. Həm də insan Kainatın inkişafının qanunauyğun məhsulu olduğundan belə şüurlu varlıqların Kainatın başqa obyektlərində də olduğunu güman etməyə əsas vardır. Dünya haqqında durmadan eninə və dərininə inkişaf edən bəşər idrakı göstərir ki, dünyanın müasir elmi-fəlsəfi mənzərəsi onun antik və mexaniki, ayrı-ayrı xüsusi elmlərin verdiyi müasir konkret mənzərələrindən qat-qat mürəkkəb və zəngindir. Onun ümumi panoramını isə konkret elmi mənzərələrlə birlikdə onlara əsaslanan elmi fəlsəfə verə bilər.

XX əsrin əvvəllərindən etibarən dünyanın müasir təbii-

elmi mənzərəsində üstün yer tutan "dünyanın fiziki mənzərəsi" anlayışı ilə yanaşı elmdə ona nisbətən daha ümumi xarakter daşıyan "dünyanın vahid elmi mənzərəsi" anlayışı da işlədilməyə başlandı. Bu anlayışa o dövrün N.A.Umov, M.Plank, A.Eynşteyn, V.I.Vemadski kimi aparıcı təbiətşünaslarının əsərlərində rast gəlinirdi. Həm də bu zaman onlar dünyanın elmi mənzərəsini bir sıra hallarda dünyanın seyr edilməsilə, bütövlükdə isə dünya haqqında mövcud fəlsəfi təlimlərlə eyniləşdirirdilər.

"Dünyanın elmi mənzərəsi" anlayışı müasir fəlsəfi ədəbiyyatda özünə geniş yer tapmışdır. Həmin anlayışı işlədən müəlliflər (B.Q.Kuznetsov, V.Xolliçer və b.) həmin anlayış altında təbii-elmi biliklərin məcmusunu başa düşürlər. Məsələn, müasir fizikanın fəlsəfi problemləri üzrə tanınmış mütəxəssis, olan M.E.Omelyanovski həmin anlayışı belə əciyyəvləndirmişdir: "Dünyanın mənzərəsi obyektiv reallığın, yəni ən yüksək törəməsi insan olan hərəkət edən və dəyişən materiyanın mənzərəsidir (29, 40-41). Bu tərif mahiyyətcə düzgün olsa da, hər halda o, konkretlikdən uzaq olub daha çox mücərrəd xarakter daşıyır. Bu tərifin məqbul olmayan digər cəhəti də duburki, müəllif dünya mənzərəsi anlayışını daraldıb təbii- elmi mənzərəyə miincər etməklə bu sonuncuda əsas diqqəti məhz dünyanın fiziki mənzərəsinə yönəldir. Dünyanın elmi mənzərəsinin təşəkkülündə təbiət elmləri içərisində daha ümumi və fundamental olan fizikanın rolu sözsüz ki, böyükdür. Təkcə cansız təbiətə deyil, həm də canlı təbiətə aid olan fundamental hissəciklər və materiyanın əsaslı xassələri ilə iş görən fizika bir növ dünyanın müasir elmi mənzərəsinin özünəməxsus təbii-elmi bazisini təşkil edir.

Dünyanın elmi mənzərəsi mövcud biliklərin xotik məcmusu olmayıb maddi dünyanın özünün strukturu və obyektiv qanunlarının qarşılıqlı əlaqəsi ilə şərtlənən bütöv sistemidir. Dünyanın xüsusi, ümumi və ən ümumi qanunlarının mürəkkəb sistemini əks etdirən vahid elmi mənzərəsində ən ümumi qanunlar daha böyük həcm tuturlar. Dünyanın elmi panoramının ön cərgələrində məhdud təsir dairəsinə malik xüsusi qanunlar və onların əsasında yaradılan nəzəriyyələr, ikinci planda daha ümumi qanunlar və nəzəriyyələr yerləşir. Bu mənzərənin lap arxa cərgəsində isə təbiət, cəmiyyət, təfəkkür və idraka məxsus olub fəlsəfədə öyrənilən ən ümumi qanunlar qərar tutur. Dünyanın müxtəlif elmlərin birgə söylərilə yaradılan vahid elmi mənzərəsi ilə yanaşı hər bir konkret elmin yaratdığı spesifik elmi mənzərəsi də vardır. Belə ki, astronomiya Kainatın astronomik, kosmologiya kosmoloji mənzərəsini, fizika fiziki mənzərəsini, klassik mexanika mexaniki mənzərəsini, elektrodinamika elektrodinamik mənzərəsini, kvant mexanikası kvant-mexaniki mənzərəsini və s. yaradır. Bütün təbiət elmləri birlikdə dünyanın təbii-elmi, ictimai elmlərin məcmusu isə cəmiyyətin mənzərəsini yaradır və s. Lakin konkret elmlər nə ayrı-ayrılıqda, nə də birlikdə dünyanın vahid elmi mənzərəsini yarada bilmirlər. O, yalnız fəlsəfənin köməyiylə yaradılır. Fəlsəfə konkret elmlərin dünyanın vahid elmi mənzərəsinə verdikləri spesifik bilikləri sistemləşdirir, sintez edir və bununla da onlara vahid görkəm verir. Fəlsəfə hər bir elmi problemə daha global baxımdan yanaşaraq problemin tədqiqindəki birtərəfliyi və hər cür məhdudluğu aradan qaldırır.

Dünyanın elmi mənzərəsinin mühüm xüsusiyyətlərindən biri bundan ibarətdir ki, o dəyişməz qalmır. Elmin bütün sahələrinin coşqun inkişafı ətraf ələm və insan zəkasının makro, meqə və mikroaləmə nüfuz etməsinə səbəb olur. Belə demək olar ki, dünyanın elmi mənzərəsi hansısa biliyin qapalı, qəti müəyyənlanmış sistemi olmayıb, konkret elmlərin məzmununun dəyişməsinə uyğun olaraq dəyişilən və inkişaf edən açıq sistemdir.

Dünyanın elmi mənzərəsi haqqında deyilənləri yekunlaşdıraraq ona belə tərif vermək olar: dünyanın elmi mənzərəsi təbiət, cəmiyyət və onların qarşılıqlı təsiri və inkişafı haqqında fasiləsiz inkişaf edən fəlsəfi, təbii-elmi, ictimai-elmi və texniki biliklərin məcmusudur. Deyilənlər və dünya mənzərələrinin inkişafının ümumi şəkildə nəzərdən keçirilməsi aydın göstərir ki, dünyanın elmi mənzərəsi gündəlik adi, fəlsəfi və elmi biliklərin ümumiləşdirilməsi prosesində təşəkkül tapır.

Lakin adi biliklər adətən səthi və sadələvh, elmi biliklər isə ümumi dünya mənzərəsində ümumiləşdirilənədək sırf konkret, empirik olur. Bu da dünyanın elmi mənzərəsinin formalaşdırılması və genişləndirilməsi üçün dünya haqqında ümumi təsəvvürlərin yaradılması və genişləndirilməsi üçün zəruri genişliyə malik olan fəlsəfi biliklərin və ideyaların əhəmiyyətini ilk planda irəli sürür.

Müasir elmi-texniki inqilab XX əsrin ikinci yarısından etibarən geniş fəaliyyət göstərməyə başlamışdır. O, müasir dövrün universal hadisəsi olmaqla cəmiyyətdə əsaslı irəliləyişlər yaradır. Elmi-texniki inqilabın mühüm rolu təxcə ümumdünya tarixinin bu günü ilə məhdudlaşmır. O, həm də bəşəriyyətin gələcəyi ilə əlaqədar məsələlərin həlli baxımından artmaqda olan əhəmiyyət kəsb etməkdədir.

Müasir elmi-texniki inqilabın törətdiyi əsaslı texnoloji çevriliş təkcə iqtisadiyyatda deyil, ictimai həyatın bütün sahə və tərəflərində hiss olunur. Bu mənada elmi-texniki inqilab bəşəriyyətin ümumi yüksəlişinin, gələcək inkişafının çox mühüm amili kimi çıxış edir. Təsədüfi deyildir ki, gələcək cəmiyyətdə humanist idealların həyata keçirilməsində sosial və siyasi dəyişikliklərlə yanaşı, elmi-texniki amillərə də böyük yer verilir.

Elmi-texniki inqilabın ictimai həyatdakı rolu bu gün üçün xüsusilə böyükdür. Müasir dövrdə mixroelextronika, informatika, robot texnikası, biotexnologiya və elmi-texniki inqilabın digər istiqamətləri bütün dünyada güclü dəyişdirici rol oynayır. Elmi-texniki inqilab nəticəsində bəşəriyyət qısa müddət ərzində təbiət qüvvələrinin sirlərini dərk olunması və onlardan praktiki istifadə edilməsində irəliləyiş doğru böyük sıçrayış etmişdir. Müasir kvant mexanikası, nüvə fizikası, polimerlər kimyası, kibernetika, informatika, molekulyar biologiya, gen mühəndisliyi və digər sahələr son on illiklərdə böyük inkişaf yolu keçmiş, yeni-yeni müddəə və kəşflərlə zənginləşmişdir.

Elmi-texniki inqilabın təsiri ilə maddi istehsal əsaslı surətdə yeniləşir, elmi kəşflər ilə onların praktiki istifadə edilməsi arasındakı müddət qısalar. Əməyin strukturunda da ciddi irəliləyişlər baş verir, biliyin maddiləşmiş qüvvəsi kimi çıxış edən texnikanın rolu artır. Fiziki əməyin intellektual məzmunu çoxalır, elmi əmək ilə bilavasitə istehsal sferasında əmək arasındakı əlaqələr möhkəmlənir.

Elm və texnikanın tərəqqisi ilə insanın özünün inkişafı arasında dialektik qarşılıqlı əlaqə mövcuddur. Onun mexanizmi aşağıdakı kimidir. Bir tərəfdən insan öz fəaliyyətində elmi-texniki inqilabın müxtəlif istiqamətli təsirinə getdikcə daha çox hiss edir. Digər tərəfdən isə elmi-texniki tərəqqinin maddi istehsal və mənəvi həyat sferalarına nüfuzu dərinləşdikcə bu prosesin yaradılmasında bilavasitə iştirak edən insanların da sayı durmadan çoxalır. Sonra, elmin texnoloji təbiiqə artıqca, əmək prosesində insanın mənəvi əxlaqi keyfiyyətlərinin rolu yüksəlir. Yüksək şüurluluq, əməyə vicdanlı münasibət, intizam və məsuliyyət işçinin uğurlu əməyinin çox vacib şərtinə çevrilir.

Gələcəkdə elmi-texniki inqilabın sürəti daha da artacaq və cəmiyyətə təsir dairəsi genişlənəcəkdir. Xüsusilə də yüksək elektronika texnikasına əsaslanan informatika daha üstün sürətlə artır. O XXI əsr texnologiyasının başlıca növlərindən birinə çevrilir. Mikroelektronikanın inkişafı insanın istehsal fəaliyyətini və bütövlükdə həyat şəraitini əsaslı surətdə dəyişdirir, bəşəriyyəti robotlar və informatika erasına gətirib çıxarır. Elmi-texniki inqilabın perspektivi baxımından yanaşdıqda biotexnologiyanın da sürətlə inkişaf edəcəyini göstərmək lazımdır. İnsanın əqli fəaliyyətinin yüksək səviyyəli elektron hesablama məşinlərinin yeni, daha mükəmməl nəsilləri ilə modelləşdirilməsi, süni intellekt yaradılması yolunda cəhdlər getdikcə daha çox uğurla nəticələnəcəkdir. Mikroelektronikanın nailiyyətləri əsasında istehsalın biolojişdirilməsi artıqca həyat haqqında elmdə inqilabi kəşflər yaranacaqdır.

Elmi-texniki inqilabın genişlənməsi onun sosial nəticələri, sivilizasiyanın taleyinə təsiri ilə bağlı məsələlərə xüsusi diqqət və qayğı göstərilməsini ön plana çəkir.

Elmi-texniki inqilab sayəsində istehsalın texnologiya səviyyəsi və bütövlükdə insan fəaliyyəti nə qədər yüksəlsə,

cəmiyyətin, insanın inkişafı, habelə onun təbiətlə qarşılıqlı təsiri səviyyəsi də bir o qədər sürətlə inkişaf etməlidir. Başqa sözlə deyilsə, elm və texnikanın gələcək inkişafı ona uyğun surətdə insanın da inkişafını, humanist prinsiplərə əsaslanan yeni sivilizasiyanın yaradılmasını tələb edir. Elmi-texniki inkişaf ilə sosial inkişaf arasında yüksək səviyyədə təmas yaradılmasının əsl qayəsi məhz budur. O bir tərəfdən yeni texnologiyanın səmərəli tətbiq etməyin, digər tərəfdən isə bütövlükdə sivilizasiyanın o cümlədən hər bir insanın mövcudluğunun, onunla təbiət arasında ahəngdar münasibətlər yaratmağın zəruri şərti kimi çıxış edir.

Müasir fəlsəfi-sosioloji fikirdə elmi-texniki inkişafı bəşəriyyətin gələcəyinə təsiri məsələsinin təhlilində iki xətt açıq-aydın görünməkdədir. Bunlardan birincisi elmi-texniki inkişafın rolunu mütləqləşdirən, onu sosial amillərdən təcrid olunmuş halda götürən texnokratik baxışlardır. Onlar müasir elmi-texniki tərəqqinin nailiyyətlərini həddən artıq şişirdir və guya elmi-texniki inqilabın bəşəriyyətin bütün problemlərini həll edəcəyini iddia edirlər. Bu mənada müxtəlif texnokratiya nəzəriyyələrinin (Z.Bzejnski, D.Bell, Q.Kann, O.Toffler və başqaları) və «informasiya cəmiyyəti» konsepsiyası tərəfdarlarının baxışları səciyyəvidir. Onlar müasir dövrdə elmi-texniki tərəqqinin rolunu mütləqləşdirir və göstərir ki, guya o tarixi prosesi vahid istiqamətdə inkişaf etdirir. Texnokratik konsepsiya tərəfdarlarının fikrincə elmi-texniki tərəqqi dünya miqyasında vahid «sintetik sivilizasiya»nın formalaşmasına doğru aparır. Onlar müasir elmi-texniki tərəqqinin informasiyada yaratdığı yeni dəyişiklikləri həddən artıq şişirdilər. Guya müasir informatika, mixroelektronika və robot texnikası ictimai həyatdakı nöqsanları «müvəffəqiyyətlə» aradan qaldırır.

Elmi-texniki tərəqqini yanlış izah edən digər bir xətti texniki pessimizm, texnofobiya mövqeyində duranlar təmsil edirlər. Onların fikrincə elmi-texniki inkişaf bəşəriyyəti fəlakətə doğru aparır. Hər iki mövqə birtərəfli və məhduddur. Fəlsəfə bəşəriyyətin perspektivi baxımından elmi-texniki inqilabın böyük rolunun göstərməklə yanaşı, bu prosesin gələcəkdə törədə biləcəyi mənfi nəticələri də mütləq nəzərə almağı tələb edir. Buna görə uzunmüddətli sosial proqnozlar, tarixi perspektivdə elmi-texniki tərəqqi ilə onun törədəcəyi sosial nəticələrin vəhdətinə əsaslanmalıdır. Bu mənada qeyd olunmalıdır ki, elmi-texniki inqilabın yaratdığı geniş miqyaslı imranlardan humanist məqsədlər üçün istifadə edilməlidir. Əks halda yeni texnokratik metodların hökmranlığı şəraitində insan nəinki öz mahiyyət qüvvələrini hərtərəfli inkişaf etdirə bilmir, hətta onun texnoloji sistemin əlavəsinə çevrilməsi təhlükəsi yaranır. Buna görə də istehsalın texnologiyası yüksəldikcə ictimai inkişafın əsas məqsədi olan insanın hərtərəfli fəaliyyət göstərməsi üçün humanist mədəniyyətə əsaslanan yeni sivilizasiyanın formalaşması zəruridir.

Elm və texnikanın inkişafı düzgün istiqamətləndirilməzsə o, bəşəriyyətin gələcəyi üçün çox böyük fəlakətlər törədə bilər. Buna görə də artıq indidən elmi-texniki inqilabın törətdiyi arzuolunmaz nəticələri aradan qaldırmaq, bəşəriyyətin mənafeyi baxımından zəruri tələbatdır. Bu baxımdan aşağıdakılar xüsusilə mühümdür: elmi-texniki inqilabın bəşəriyyəti istilik nüvə müharibəsinə, ekoloji və sosial fəlakətlərə təhrik edən nəticələrini irəlicədən görmək və onların qarşısını almaq; elmi-texniki tərəqqi nailiyyətlərindən istifadə olunması üzərində nəzarəti gücləndirmək, bu nailiyyətlərdən sırf texnokratik məqsədlər naminə istifadə olunmasına imran verməmək.

Elmi-texniki inqilab nailiyyətlərindən bütövlükdə cəmiyyətin və eləcə də ayrıca götürülmüş hər bir şəxsin mənafeyi üçün istifadə edilməsi sosial tərəqqinin yüksəlişinə böyük təsir göstərir. Lakin bu nailiyyətlərdən gələcəkdə hansı istiqamətdə istifadə olunacağı dövlət rəhbərlərinin, alimlərin mənəvi məsuliyyət dərəcəsinə, geniş kütlələrin siyasi şüurluluq səviyyəsindən çox asılıdır.

Müasir dövrdə elmi tədqiqatların humanist məqsədlər üçün istifadə edilməsini təmin etmək məqsədilə onların üzərində nəzarətin gücləndirilməsi uğrunda alimlərin beynəlxalq hərəkəti genişlənir. Bəşəriyyətin taleyi, sivilizasiyanın

gələcəyi mənafeləri elmi-texniki nailiyyətlərin etik normalar və dəyərlərlə uyğunlaşdırılmasına diqqəti artırmağı tələb edir. Elmi tədqiqatların humanist ideallarla birləşdirilməsi zəruriliyinin başqa bir alternativini yoxdur. Elmi idrak ilə humanist, etik prinsiplərin üzvi şəkildə əlaqələndirilməsi sosial tərəqqinin gələcək inkişafının rəhnidir.

Texnika fəlsəfəsi ilə məşğul olan müasir filosoflardan biri də Q.Yonasdır. O belə hesab edir ki, müasir sivilizasiyanın səciyyəvi cəhəti texnikanın məzmununu çoxaldan vasitələrinin olmamasıdır. Əvvəlki sivilizasiyalarda belə texniki zənginləşdirmə var idi, buna görə də texniki vasitələr, texnologiya və məqsədlər uzun müddət ərzində sabit və dəyişilməz qalırdı. Hazırda isə heç bir sahədə vasitələr ilə məqsədlər arasında müvazinət yaratmaq əhd olunmur. Əksinə, müasir yeni vasitələr hlttün istiqamətlərdə təzə addımlar artır və onların məqsədləri də tez-tez dəyişilir. Onun fikrincə, yeni texnologiyalar əvvəllərdə heç kimin düşünmədiyi yeni məqsədlər, təklif edə, yarada və hətta təşviq edə bilər, lakin onlar həyata keçirilməsi mümkün olan səviyyədə olmalıdır. O, hətta belə ritorik suallar irəli sürür: Kimsə öz evində filarmoniya orkestri və ya bütün meşələri məhv edən vertolyot, yaxud öz ürəyində açıq cərrahiyyə əməliyyatının aparılmasını arzu edər? Yaxud kimsə birdəfəlik plastik qablardan kofe içməyi arzu edərmə? Eləcə də süni mayalanmanı arzu edən şəxs tapırlarmı? Yonas göstərir ki, texniki ixtira müəyyən məqsəd doğurur, sonra həmin məqsəd ümumi sosial-iqtisadi diyetaya daxil olur, həyatı zərurət kimi anlaşılır və texnikanın qarşısında onları reallaşdırma vasitələrini daha da təkmilləşdirmək vəzifəsi irəli sürür. Yonasın texnika fəlsəfəsində texnika vasitələrinin transendental məqsədə yönəlməsi mühüm yer tutur. Bununla əlaqədar olaraq o texnikanın etik səpkisinə xüsusi diqqət yetirir. 1979-cu ildə nəşr etdirdiyi "Məsuliyyət prinsipi" adlı əsərində o texnikanın müasir inkişafı ilə əlaqədar olaraq məsuliyyəti mərkəzi etik problem kimi irəli sürür.

Ondan bir qədər sonra alman filosofu X.Lenk məsuliyyətə daha geniş yer verərək, onun aşağıdakı üç növünü (texnikada məsuliyyəti, texnika üçün məsuliyyəti və texnikanın köməyi ilə həyata keçirilən məsuliyyəti) bir-birindən fərqləndirirdi. Onun fikrincə, hər hansı əməl üstündə aktual məsuliyyəti, oynalınan roldan müqavilə öhdəliklərdən irəli gələn məsuliyyəti, hüquqi məsuliyyəti və ümumi mənəvi əxlaqi məsuliyyəti bir-birindən ayırmaq ona görə zəruridir ki, tipik münasibətləri dəqiq ifadə etmə araşdırmaq imkan olduqda tənziqləmək və həll etmək mümkün olsun. Lenkin fikrincə, elmi kəşflər və texnoloji işləmələr ikitərəfli xarakter daşıyır. Belə ki, onlar əsas etibarilə konstruktiv tətbiq oluna bilər. Bununla yanaşı, onların istifadəsi dağıdıcı nəticələr törətmək iqtidarındadır. Lenk özünün texnikaya münasibətini ümumiləşmiş şəkildə aşağıdakı kimi ifadə edir:

"Texnikanın vəhşicəsinə artmaqda olan qüdrəti ilə onun yenidən aktuallaşan mənasızlığı və irrasionallığı arasında, texnikaya sistemli nəzarətin təkmilləşməsi ilə ondan əzəli qorxu arasında, təbiətə münasibətdə fəvqəltexniki potensial ilə ondan asılı olmaq arasında, kvazimistik texnisist ilahiləşdirmə sistemli zəruri özünüməhdudlaşdırma məcburiyyəti arasında insan özünün ağıllı, düşünülmüş, məsuliyyətinə arxalanmaqla orta yol tapmağa məhkumdur.

Nəticə. Yuxarıda deyilənlər sübut edir ki, iqtisadi fəlsəfəni mərkəzi tərəflərindən biri olan texnika fəlsəfəsi bu fenomenin mahiyyətini, onun yaratdığı iqtisadi üstünlükləri və insanların maddi istehsalı prosesində daim artmaqda olan rolunu araşdırır. Bununla yanaşı, texniki inkişafın törətdiyi mənfi nəticələr onların aradan qaldırılması yollarının nəzəri cəhətdən işlənib hazırlanması da bu elmdə geniş yer tutur. Sonuncu səpki, müasir dövrdə, yəni bəşəriyyətin başının almış global təhlükə şəraitində daha önəmlidir.

Belə bir nəticəyə gəlmək olur ki, dünyanın elmi mənzərəsinin öyrənilməsi və texnogen sivilizasiya ilə tanışlıq göstərir ki, artıq cəmiyyət sivilizasiyanın elə bir mərhələsinə gəlib çatmışdır ki, texnikanın inkişafı müasir global problemlərin yaranmasına və dərinləşməsinə təkan vermişdir. Bəşəriyyətin qarşısında duran ən böyük vəzifə bu problemlərin həlli yollarını axtarıb tapmaqdır. Çünki,

bəşəriyyətin gələcəyi bu problemlərin həllindən asılıdır.

ƏDƏBİYYAT:

1. Бернал Дж. Наука в истории общества. Л.-М.: 1996
2. Карпов М.М. Диалектический материализм и естествознание. Знание. М.: 1970
3. Концепции современного естествознания «Феникс» Ростов – на Дону: 2000
4. Кәримов В. Фəlsəfə və təbiətşünaslığın qarşılıqlı əlaqəsi. Bakı: 2018
5. Кузнецов Б.Г. Развитие научной картины мира в физике. XVII-XIII вв. М.: 1955
6. Меллохин С.Т. Марксизм – Ленинизм и современная естественно научная картина мира. М.: 1968
7. Проблемы философии и методологии современного естествознания. «Наука». М.: 1973
8. Таğıев А. Мүасир təbiətşünaslığın konsepsiyaları. Bakı: 2011
9. Вернадский В.Н. Труды по философии естествознания. М.: 2000
10. Зельдович Я.Б., Новиков И.Д. Строение и эволюция вселенной. М.: 1976

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРУДОВЫХ РЕСУРСОВ КОММЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2019

Данилов Александр Павлович, кандидат экономических наук, доцент департамента бакалавриата (экономических и управленческих программ)

Усольцева Ирина Васильевна, старший преподаватель, департамента бакалавриата (экономических и управленческих программ)

Тольяттинский государственный университет

(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: usolirina63@mail.ru)

Аннотация. В статье особое внимание уделяется анализу эффективного использования трудовых ресурсов, так как любая организация состоит из определенной группы людей, которую связывают общие цели, а для того, чтобы этот коллектив слаженно функционировал, необходимо грамотное управление всеми трудовыми ресурсами на предприятии. Рыночные отношения, основанные на конкуренции, диктуют необходимость постоянного поиска возможных путей повышения своей конкурентоспособности на основе введения достижений научно-технического прогресса, действенных форм хозяйствования и управления производством, активизации производства, инициативы и т.д. В настоящее время условия деятельности организаций социальной сферы диктуют создание эффективной системы управления персоналом предприятия, развитие его кадрового потенциала. Актуальность темы состоит в том, что в настоящее время проблемой, стоящей перед организациями социальной сферы, является создание служб управления персоналом, отвечающих требованиям современного менеджмента, собственных эффективных систем обучения, переподготовки и повышению квалификации персонала. Для обеспечения эффективной работы предприятий необходимо экономически грамотное управление их деятельностью. Менеджеры должны выявлять важнейшие факторы в окружающей среде, находить пути реагирования на внешние воздействия, используя внутренние резервы предприятия. Предприятиям необходимо постоянно осознавать новый характер изменений в окружающей среде и эффективно на них реагировать, необходимо иметь в виду, что сами организации создают изменения во внешней среде, например, выпуская новые виды товаров и услуг, используя новые виды сырья, материалов, энергии, оборудования, технологий. Трудовые ресурсы на предприятии - это объект постоянного надзора со стороны руководства организации. Роль трудовых ресурсов возросла в рыночных отношениях, также как и отношение к рабочему, возросла важность творческого подхода к труду.

Ключевые слова: персонал, трудовые ресурсы, эффективность деятельности, планирование, информация, система, оценка, механизм, конфиденциальность, мероприятия, организация, целостность, социальная сфера, служба управления, цели, функционирование.

ACTUAL ASPECTS OF EFFICIENCY OF USING LABOR RESOURCES OF A COMMERCIAL ORGANIZATION

© 2019

Danilov Alexander Pavlovich, Candidate of Economics, Associate Professor of the Department of Undergraduate (Economic and Management Programs)

Usoltseva Irina Vasilyevna, Senior Lecturer, Department of Undergraduate (Economic and Management Programs)

Tolyatti State University, Togliatti (Russia)

(445020, Russia, Tolyatti, Belorusskaya Street, 14, e-mail: usolirina63@mail.ru)

Abstract. The article focuses on analyzing the efficient use of labor resources, since any organization consists of a certain group of people who share common goals, and in order for this team to function smoothly, it is necessary to competently manage all labor resources in an enterprise. Market relations based on competition dictate the need to constantly search for possible ways to increase their competitiveness by introducing the achievements of scientific and technological progress, effective forms of managing and managing production, enhancing production, initiatives, etc. At present, the conditions for the activities of social organizations dictate the creation of an effective system of personnel management of the enterprise, the development of its human resources. The relevance of the topic is that at present the problem facing social organizations is the creation of personnel management services that meet the requirements of modern management, their own effective systems of training, retraining and staff development. To ensure the effective operation of enterprises, the economically sound management of their activities is necessary. Managers must identify the most important factors in the environment, find ways to respond to external influences, using the internal reserves of the enterprise. Enterprises need to constantly recognize the new nature of changes in the environment and respond effectively to them, it must be borne in mind that organizations themselves create changes in the environment, for example, releasing new types of goods and services, using new types of raw materials, materials, energy, equipment, technologies. The workforce in an enterprise is an object of constant supervision by the management of the organization. The role of labor resources has increased in market relations, as well as attitudes toward workers, the importance of a creative approach to labor has increased.

Keywords: personnel, labor resources, efficiency, planning, information, system, evaluation, mechanism, confidentiality, measures, organization, integrity, social sphere, management service, goals, functioning.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время, как отмечается многими исследователями (Шевченко Н.В., Козина Е.В. [1], Грачева Н.А. [2], Зверинцева А.С. и Л.Ф. Бердникова, [3, 4, 5] и др. [6-11]), задачей руководителя организации является формирование и грамотное управление трудовым коллективом (трудовыми ресурсами). В свою очередь трудовой коллектив отвечает за выполнение задач и достижение целей, поставленных руководством для успешного функционирования экономического субъекта на экономическом рынке.

Вопросы эффективности использования трудовых ресурсов во главу угла ставят интересы топ менеджмента и работников коммерческой организации. Только сбалансированность и слаженность общих аспектов служат основой эффективного функционирования коммерческой организации в целом.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой. Анализ последних исследований и публикаций показал, что аспекты эффективности использования трудовых ресурсов в условиях нестабильности экономических взаимоотношений

являются приоритетными для любого экономического субъекта. Л.В. Мурашкина рассматривая методологические аспекты использования категорий «трудовые ресурсы» и «рабочая сила» [6, с. 37-40] отмечает, что «современные изменения в статистике трудовой деятельности в России позволяют привести с соответствием к международным стандартам основные показатели рынка труда и обеспечить их сопоставимость с аналогичными показателями в других странах. Теоретические и практические исследования состояния и динамики рынка труда могут основываться на их использовании с соблюдением как понятийного, так и методологического соответствия» [6, с. 40].

Формирование целей статьи (постановка задания). Основной целью научной работы является то, что актуальные аспекты эффективности использования трудовых ресурсов коммерческой организации на протяжении многих лет являются дискуссионными и злободневными. Обусловленная приоритетность вышеобозначенных вопросов способствует активной разработке эффективных механизмов управления персоналом.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Любая организация состоит из определенной группы людей, которую связывают общие цели, а для того, чтобы этот коллектив слаженно функционировал, необходимо грамотное управление всеми трудовыми ресурсами на предприятии.

Трудовые ресурсы можно рассматривать как функционирующие и потенциальные, т.е. разделение происходит по принципу активных и пассивных работников.

При рассмотрении понятия трудовых ресурсов, необходимо понимать, кого мы можем отнести к данной группе: в России к трудовым ресурсам относится население в трудоспособном возрасте, к данной категории относятся мужчины и женщины, возраст которых считается трудоспособным, и население вне пределов трудоспособного возраста, к ним мы относим работающих подростков в возрасте до 16 лет и пенсионеров, продолжающих работать.

Н.В. Шевченко и Е.В. Козина отмечают «в научном и практическом обороте находится несколько взаимодополняющих и пересекающихся категорий, позволяющих рассматривать ресурс труда с качественной и количественной стороны. К подобным категориям относятся такие понятия как «трудовые ресурсы», «экономически активное население», «трудовой потенциал», «человеческий потенциал», «человеческий капитал», «человеческие ресурсы»» [1].

Большую роль в работе предприятия необходимо отдать кадровому потенциалу. Благодаря кадрам выстраивается производственный процесс, происходит управление и контроль над использованием средств производства, итоговым показателем работы кадров является успешная работа предприятия в целом.

К кадрам предприятия относятся группы людей, имеющие различные профессии и квалификации, задействованные и входящие в списочный состав организации.

Н.А. Грачева раскрывая значение трудовых ресурсов на региональном уровне пишет «вопрос определения требований к трудовым ресурсам решается на основании анализа спроса и предложения на рынке труда и анализа внутреннего рынка труда региона с учетом требований к квалификации и профессиональному уровню развития персонала» [2, с. 111].

Рассматривая такие понятия как трудовые ресурсы, кадры и персонал предприятия, можно сделать некоторые различия между ними; так к трудовым ресурсам мы отнесём рабочую силу, кадры следует рассматривать как основной состав работников организации, а понятие персонал - это личный состав организации.

Управление персоналом организации основано на следующих позициях:

- необходима связь между планированием персонала

и стратегией развития предприятия;

- следует придерживаться количественной оценки затрат на работу, проведённую с персоналом и влияние на экономические показатели;

- требуется оценка эффективности использования трудовых ресурсов в текущем и перспективном функционировании экономического субъекта;

- необходимо определение соответствующего пакета компенсаций для эффективной работы на рынке труда.

Мы согласны с мнением А.С. Зверинцевой и Л.Ф. Бердниковой, что «особое значение в анализе эффективности использования трудовых ресурсов имеют плановые данные по труду» [3].

При управлении персоналом можно выделить три основных подхода (рисунок 1).

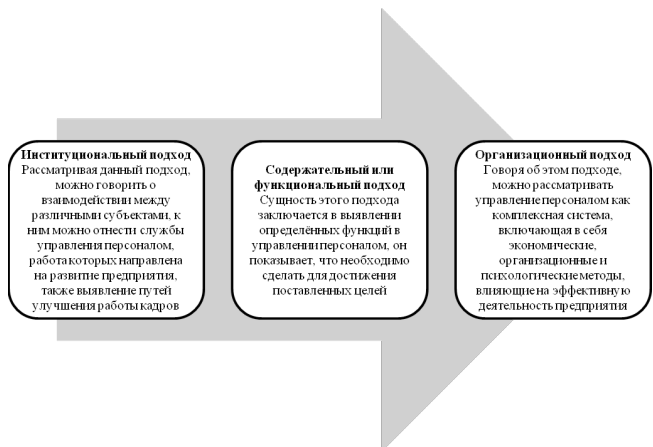


Рисунок 1 – Основные подходы управления персоналом в коммерческой организации (составлено авторами)

Исходя из этого, можно говорить об управлении персоналом как системе, которая имеет объект и субъект управления, между которыми существуют организационные и управленческие отношения, а также функции управления, которые реализуются через систему определенных методов.

Понятия управления персоналом и управление человеческими ресурсами сильно схожи. В одном и другом случае управлению подвергается один и тот же объект, только разницу можно увидеть в особых подходах к работнику.

На данном этапе развития управления человеческими ресурсами на предприятии, необходимо рассматривать изменение задач и функций служб управления персоналом, в связи с возросшей ролью человеческого фактора, т.е. развитие персонала.

Задачами развития персонала, являются анализ целесообразности денежных инвестиций в собственную рабочую силу и рассмотрение эффективности принятия управленческих решений.

Целями управления персоналом предприятия являются:

- повышение конкурентоспособности предприятия;
- повышение эффективности производства и труда;
- достижение высокой эффективности функционирования коллектива.

Для выполнения поставленных целей необходимо решить следующие задачи:

- обеспечить предприятие рабочей силой в необходимых объемах;
- использовать в полной мере потенциал работника и производственного коллектива;
- обеспечить условия для высокой производительности труда;
- закрепить работника на предприятии, сформировать стабильный коллектив;
- обеспечить реализацию желаний, потребностей и

интересов работников в отношении содержания труда, условий труда, вида занятости, возможности профессионально-квалификационного и должностного продвижения;

- согласовать производственные и социальные задачи;

- повысить эффективность управления персоналом, при сокращении издержек на рабочую силу.

Для того чтобы эффективно управлять коллективом работников, необходимо выбрать вариант метода управления и познать механизм самого метода работы с людьми. Построить «систему целей» управления администрации и рабочих, дабы обеспечить наименьшие противоречия и трения для слаженной работы между работниками и предприятием, организацией или фирмой.

Схематично «систему целей» можно изобразить следующим образом (рисунок 2).



Рисунок 2 - Система целей для планирования управления трудовыми ресурсами предприятия (составлено авторами)

После этого строится организационная служба управления персоналом, определяются структурные отделы службы, формируются для них цели и задачи. Служба управления подстраивается под особенности организации работы предприятия, решаются вопросы взаимодействия между структурными подразделениями службы управления коллективом и другими управленческими структурами предприятия.

Следующим этапом, в зависимости от организационно-структурного построения обслуживания вопросов управления персоналом рассматривается информационное обслуживание решений руководства. Изучаются пути обслуживания, способы движения носителей информации.

Управление персоналом регулируется рядом юридических документов, среди которых важное место занимает Конституция РФ, Трудовой Кодекс РФ, Налоговый кодекс РФ и различные нормы и правила, необходимые для грамотного управления трудовыми ресурсами предприятия.

Трудовое законодательство – законодательные и иные правовые акты, содержащие нормы трудового права, регулирующие трудовые отношения между работником и работодателем и иные связанные с ними отношения.

В Российской Федерации систему управления персоналом регулируют законодательные, исполнительные и судебные власти, также эти власти контролируют методы управления и механизмы их использования. Государственная система управления занимается разработкой и реализацией политики в социально-трудовой сфере страны. Принимает законы и ведёт контроль за их исполнением. В эти законы входят вопросы оплаты труда, регулирования занятости населения, контроля миграции, трудового законодательства, также решаются вопросы условий и организации труда, уровня жизни.

населения и конфликтных ситуаций. В тех условиях, которые на сегодня действуют в рыночной экономике нашей страны, государственное управление ограничено, и в основном, занимается вопросами занятости и определением уровня жизни.

Мы систематизировали основные этапы механизма управления персоналом и представили их на рисунке 3.

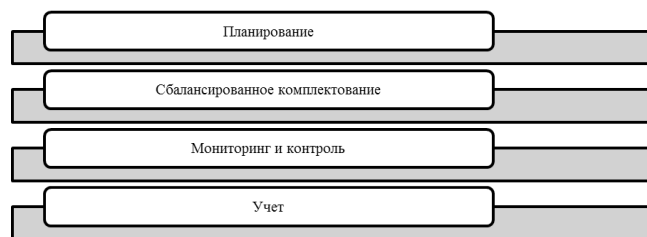


Рисунок 3 - Способы утечки информации экономического субъекта и несанкционированного доступа к ней (составлено автором)

Необходимо отметить, что:

- планирование рассматривается в совокупности с моделированием и прогнозированием объекта управления;

- сбалансированное комплектование кадров включает в себя такие действия как: найм и привлечение рабочей силы согласно потребностям экономического субъекта, рассмотрение профессиональной ориентации, проведение профотбора, распределение по рабочим местам, проведение профессиональной подготовки, организация и улучшение условий труда;

- механизм контроля рассматривается передвигание кадров, т.е. проводится наблюдение за соответствием занимаемой должности, численностью работников, исполнением приказов;

- механизм учета кадров учитывает изменение состава трудовых ресурсов. Причем ведётся внутренняя и внешняя сводка по трудовым ресурсам.

Пути управления кадрами также можно рассматривать как последовательно выполняемые действия: изучение ситуации, принятие управленческих решений, контроль за их исполнением и оценка результатов, корректировка выявленных недочётов в работе с персоналом.

Изучая кадровый состав организации необходимо рассмотреть основные понятия, и на этой основе, организовать сбор информации, характеризующий количественные и качественные показатели, динамику развития кадровой политики.

Реализация целей и задач управления персоналом осуществляется через кадровую политику. Кадровая политика является основой при работе с персоналом, она формирует основные направления и принципы для эффективного функционирования трудовых ресурсов, осуществляемая кадровой службой.

Задачей кадровой службы предприятия является формирование и постоянный надзор за функционированием персонала организации, который должен способствовать развитию организации. в свою очередь, кадры – это человеческий капитал экономического субъекта.

А.В. Гаврикова в своих научных трудах отмечает «в системе трудовых отношений невозможно отделить человеческий капитал от субъекта труда, так как невоспроизводимые знания, умения и навыки индивида формируют человеческий потенциал (неиспользованный человеческий капитал)/ Реализация человеческого капитала происходит исключительно в системе трудовых отношений, а трудовые ресурсы выступают формой его проявления» [7].

Задачи политики эффективного управления человеческим капиталом (трудовыми ресурсами), возможно, решать несколькими путями:

- нанимать персонал или увольнять;

- заниматься переподготовкой кадров или нанимать обученный персонал;
- принимать со стороны или переучивать работников, подлежащих высвобождению с предприятия;
- набирать дополнительно рабочих или обойтись имеющейся численностью при условии более рационального ее использования;
- заниматься обучением манёвренных работников, но более дорогих в оплате, или обучать узких специалистов, что, возможно, будет дешевле.

Предприятие может выбрать для себя наиболее эффективный путь формирования кадрового состава, учитывая атмосферу на производстве, внутренние и внешние факторы, такие как:

- потенциал возможности финансирования предприятия и уровень расходов на управление;
- план развития предприятия и требования производства;
- ситуация на рынке труда;
- конкуренция других предприятий (уровень заработной платы, условия труда);
- характеристики работников уже имеющихся на предприятии и их количество;
- работа профсоюзов по защите интересов работников;
- требования трудового законодательства.

О.В. Шнайдер, А.Д. Соснина определяют необходимость «оптимизации кадровой политики в условиях экономической нестабильности» [8].

Общие требования к кадровой политике можно сформулировать следующим образом: кадровая политика должна быть тесно связана со стратегией организации, направленная на развитие; кадровая политика должна быть достаточно гибкой [12-16]. В этом отношении гибкость рассматривается как стабильная система, но в то же время меняющаяся, т.е. подстраивающейся под определённые условия, которые диктует как внешняя среда, так и внутренние изменения фирмы. Всё это должно отвечать интересам, как руководства, так и работников; привлечение квалифицированных работников предусматривает определённые затраты для организации, в этом случае, задачей кадровой политики является экономически обоснованное решение для подобного рода действий, т.е. принятие во внимание реальных финансовых возможностей предприятия; также кадровая политика должна предусматривать индивидуальный подход ко всем звеньям трудового коллектива.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В заключении статьи необходимо отметить, что при выше обозначенном подходе к управлению кадрами коммерческая организация имеет возможность получать не только экономическое развитие, но и социальное, при соблюдении трудового законодательства и нормативных актов. В свою очередь, кадровая политика коммерческой организации должна быстро перестраиваться под меняющиеся условия, учитывая интересы работника и интересы экономического субъекта, определять отсутствие или присутствие индивидуального подхода к работникам коммерческой организации. Для улучшения кадровой работы и поднятия службы управления персоналом на новую ступень, необходимо проводить следующие мероприятия: давать информацию об имеющихся вакансиях; вводить ответственность на рабочие места; проводить процедуру обсуждения. Конечно же, следует отметить, что обусловленные мероприятия должны работать в комплексе, что обеспечит возможность поднять кадровую работу на новый более качественный уровень.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шевченко Н.В., Козина Е.В. *Аспекты формирования и структура ресурса труда* // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 9, №1 (2017) <http://naukovedenie.ru/PDF/70EYN117.pdf>.
2. Грачева Н.А. *Маркетинг трудовых ресурсов как инструмент создания оптимальных условий для развития региона* // ПРОБЛЕМЫ МАРКЕТИНГА. ЛОГИСТИКА. <https://cyberleninka.ru>

3. Зверинцева А.С., Бердников Л.Ф. *Методические аспекты анализа эффективности использования трудовых ресурсов* // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

4. Бердникова Л.Ф., Зверинцева А.С. *Трудовые ресурсы: понятие и основные задачи анализа* // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17). С. 50-52.

5. Бердникова Л.Ф., Зверинцева А.С. *Основы анализа обеспеченности организации трудовыми ресурсами* // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17). С. 60-63.

6. Мурашкина Л. В. *Методологические аспекты использования категории «трудовые ресурсы» и «рабочая сила»* // АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОСТИ: НАУКА И ОБЩЕСТВО – 1/2017

7. Гаврикова А.В. *Трудовые ресурсы как форма проявления человеческого капитала* // <https://www.researchgate.net/scientific-contributions>

8. Шнайдер О.В., Соснина А.Д. *Оптимизация кадровой политики в условиях экономической нестабильности. В сборнике: Актуальные проблемы и тенденции развития современной экономики* // Материалы международной научно-практической конференции. 2016. С. 237-239.

9. Иванова Т.Н. *Современная молодежь как социально-трудовой ресурс общества* // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2(11). С. 15-17.

10. Шевченко Н.В. *Структура трудовых ресурсов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс.* 2015. Т. 3. № 6(28). С. 400-402.

11. Афанасьева И.В., Волков И.В. *Некоторые подходы к определению понятия «трудовые ресурсы»* // Вестник НГИЭИ. 2015. № 11(54). С. 5-9.

12. Филатова Е.В. *Мониторинговое исследование основных направлений кадровой политики образовательных организаций* // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1(22). С. 220-222.

13. Бобровский Е.А. *Кадровая политика в сфере физической культуры и спорта в Российской Федерации* // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21). С. 315-318.

14. Варкулович Т.В., Белоглазова В.А. *Организационно-методические основы эффективной кадровой политики государственного вуза* // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 2(23). С. 43-47.

15. Щербакова О.Ю. *Проблемы изучения понятия «кадровый потенциал»* // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4(9). С. 175-178.

16. Арнаут М.Н., Митрофанова Т.В. *Организационно-методические инструменты совершенствования системы кадрового менеджмента* // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 4(25). С. 15-18.

**НОВАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И ПРЕДПРИЯТИЯ
ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ СТРАНЫ**

© 2019

Фролова Вероника Александровна, кандидат экономических наук, доцент, доцент
кафедры экономики судостроительной промышленности

*Санкт-Петербургский государственный морской технический университет
(190121, Санкт-Петербург, ул. Лотманская, 3, e-mail: veronika_f@list.ru)*

Шамина Любовь Константиновна, доктор экономических наук, профессор,
заведующий кафедрой «Менеджмент»

Санкт-Петербургский филиал Финансового

университета при Правительстве Российской Федерации

(197198, Россия, Санкт-Петербург, улица Съезжинская, 15-17, e-mail: lkshamina@rambler.ru)

Аннотация. Стратегия экономической безопасности страны провозглашена как часть национальной безопасности Российской Федерации. В качестве одного из механизмов достижения данной цели указано развитие системы экологического образования и просвещения, повышение квалификации кадров в области обеспечения экологической безопасности. Однако, по нашему мнению, не только в системе экологического образования должна быть рассмотрена такая мера. Выпускникам направлений подготовки 38.03.02. «Менеджмент» и 38.03.01 «Экономика» также должна быть свойственна экологическая культура, как показатель общей культуры личности, которая по мере профессиональной деятельности будет проявляться в способности гуманного взаимодействия с окружающей средой, в ориентации на природу как материальную и духовную ценность, в бережном отношении к природе и своему здоровью, в соблюдении моральных и правовых норм в природной и социокультурной системах. Именно выпускники экономических и управленческих направлений в своей профессиональной деятельности способны оказать существенное влияние на экологическую составляющую планирования, контроля и реализации природоответственных мероприятий на действующих промышленных предприятиях. Дается авторская трактовка понятия «природоответственное мероприятие». Для достижения этой цели необходимо внедрения целого комплекса мероприятий. Во-первых, использование инструментов взаимодействия бизнеса, органов государственной власти и образовательной среды через участие студентов в выполнении научных исследований, связанных с реализацией новых способов организации производственного процесса, которые обеспечивают охрану окружающей среды. Во-вторых, «экологизация» ряда компетенций учебных планов позволит осуществлять научные исследования по заказу хозяйствующих субъектов и органов государственной власти более успешно, так как это будет отвечать актуальным запросам устойчивого развития экономики.

Ключевые слова: экологическая безопасность, стратегия экологической безопасности, взаимодействие вуза и промышленных предприятий.

**INNOVATIONS OF EFFECTIVE INTERACTION OF UNIVERSITY AND ENTERPRISE
IN IMPLEMENTING THE CONCEPT OF ENVIRONMENTAL
SAFETY OF THE COUNTRY**

© 2019

Frolova Veronika Aleksandrovna, candidate of economic sciences, associate professor, associate
professor of the economics department of the shipbuilding industry

St. Petersburg State Marine Technical University

(190121, Russia, St. Petersburg, Lotsmanskaya St., 3, e-mail: veronika_f@list.ru)

Shamina Lubov Konstantinovna, doctor of economics, professor,
head of the management department

Financial University under the Government of the Russian Federation, St. Petersburg branch

(197198, Russia, St. Petersburg, Syezhinskaya Street, 15-17, e-mail: Lkshamina@Rambler.Ru)

Abstract. The country's economic security strategy has been proclaimed as part of the national security of the Russian Federation. As one of the mechanisms for achieving this goal, the development of the system of environmental education and enlightenment, staff development in the field of environmental safety is indicated. However, in our opinion, it is not only in the system of environmental education that such a measure should be considered. Graduate areas of training. "Management" and «Economics» should also be characterized by ecological culture, as an indicator of the general culture of the individual, which, as far as professional activity is concerned, will be shown in the ability of humane interaction with the environment, in orientation to nature as a material and spiritual value, in respect for nature and one's health, in the observance of moral and legal norms in the natural and socio-cultural systems. It is graduates of economic and managerial areas in their professional activities that can have a significant impact on the environmental component of planning, controlling and implementing environmental measures at operating industrial enterprises. The author's interpretation of the concept of "environmental event" is given. To achieve this goal it is necessary to implement a whole range of activities. Firstly, the use of tools for interaction between business, state authorities and the educational environment through the participation of students in the implementation of scientific research related to the implementation of new ways of organizing the production process that protect the environment. Secondly, the "greening" of a number of curriculum competencies will allow scientific research to be carried out by request of economic entities and state authorities more successfully, since this will meet the pressing demands of sustainable economic development.

Keywords: environmental safety, strategy of environmental safety, interaction of the university and industrial enterprises.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время, как отмечается многими исследователями (Е.Ю.Захарова, И.А.Щеткина [1], А.В. Джук [2], Ю.С. Исаченко[3], А.А. Шаршеннова [4] и др. [6-18]), все актуальнее становятся вопросы экологической безопасности общества. Стратегия экологической безопасности

на период до 2025 года, принятая Указом Президента Российской Федерации 19 апреля 2017г., № 167 провозглашает экологическую безопасность как составную часть национальной безопасности нашей страны. Целями государственной политики в сфере обеспечения экологической безопасности являются сохранение и восстановление природной среды, обеспечение качества

окружающей среды, необходимого для благоприятной жизни человека и устойчивого развития экономики, ликвидация накопленного вреда окружающей среде вследствие хозяйственной и иной деятельности в условиях возрастающей экономической активности и глобальных изменений климата. В качестве одного из механизмов достижения данной цели указано развитие системы экологического образования и просвещения, повышение квалификации кадров в области обеспечения экологической безопасности.

Однако, по нашему мнению, не только в системе экологического образования должна быть рассмотрена такая мера. Выпускнику направления подготовки 38.03.01 «Экономика» и 38.03.02. «Менеджмент» также должна быть присуща экологическая культура, как показатель общей культуры личности, которая по мере профессиональной деятельности будет проявляться в способности гуманного взаимодействия с окружающей средой, в ориентации на природу как материальную и духовную ценность, в бережном отношении к природе и своему здоровью, в соблюдении моральных и правовых норм в природной и социокультурной системах.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных частей общей проблемы. В системе высшего образования возможно формирование экологической культуры, такого профессионального подхода, который способствует целесообразному и безопасному поведению в социоприродной среде [6-14]. Реформирование системы высшего образования выдвинуло на передний план компетентностный подход к обучению студентов. В [15, с. 249] проанализированы общекультурные и профессиональные компетенции подготовки 44.03.01. Педагогическое направление (2015) и обоснована необходимость комплексного формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни студентов – будущих педагогов.

Федеральные образовательные стандарты и образовательные стандарты высших учебных заведений предписывают формирование у обучающихся по направлениям подготовки 38.03.01 «Экономика» и 38.03.02. «Менеджмент» компетенций в области общей культуры, социально-личностных компетенций, общенаучных и инструментальных компетенций. Однако, если не считать компетенцию «способность создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, владеть основными методами защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий», обязанность формирования определенных знаний, умений и навыков в области экологической безопасности отсутствует. Основной упор в системе подготовки студентов высшего учебного заведения к профессиональной деятельности является дисциплина «Безопасность жизнедеятельности», которая предусматривает подготовку студентов по созданию и развитию культуры безопасного образа жизни.

Между тем именно выпускники экономических и управленческих направлений в своей профессиональной деятельности способны оказать существенное влияние на экологическую составляющую планирования, контроля и реализации природоохранных мероприятий на действующих промышленных предприятиях.

Формирование целей статьи (постановка задания). Авторы видят своей целью доказать важность и практическую реализуемость эффективного взаимодействия вуза и предприятия при реализации концепции экологической безопасности страны через формирование у выпускников экономических и управленческих направлений компетенций в области природоответственных мероприятий.

Под природоответственными мероприятиями будем понимать такие мероприятия и управленческие решения, которые в результате реализации не наносят вреда

экологии, обеспечивают охрану окружающей среды.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Для достижения цели практической реализуемости эффективного взаимодействия вуза и предприятия при реализации концепции экологической безопасности страны через формирование у выпускников экономических и управленческих направлений компетенций в области природоответственных мероприятий необходимо внедрения целого комплекса мероприятий.

Прежде всего это разработка теоретической и методической базы образовательной деятельности с учетом требований экологической безопасности. В [19-21] авторами доказана возможность и необходимость использования потенциал вуза для создания эффективного стратегического партнерства с промышленным предприятием. Известно, что, начиная с 2012 года в России ежегодно проводится мониторинг эффективности деятельности ВУЗов. Одним из ключевых критериев оценки эффективности высшего учебного заведения выступает показатель «Научно-исследовательская деятельность», который рассчитывается как отношение общего объема средств, полученных от выполнения научных исследований по заказам сторонних заказчиков, к численности научно-педагогических работников. Однако, указанный показатель в современных реалиях российского образования является одним из самых трудновыполнимых для высших учебных заведений. Причиной тому служит низкая заинтересованность бизнеса нести дополнительные затраты с одной стороны и невысокая мотивация у преподавателей и студентов – с другой. Использование инструментов взаимодействия бизнеса, органов государственной власти и образовательной среды – участие студентов в выполнении научных исследований, связанных с реализацией новых способов организации производственного процесса, которые обеспечивают охрану окружающей среды

Развитие этого направления представляется нам весьма перспективным, так как именно научно-исследовательская работа студента на стыке с функционированием народного хозяйства позволяет обучающемуся расширить горизонты познания за рамки практических требований работодателя. Именно научные исследования развивают у студента нетривиальный подход к решению проблем анализа и принятия решений. С другой стороны – заказчик научного исследования имеет возможность получить результат, основанный не только на фундаментальных, порой догматичных, взглядах, а еще и креативное решение поставленной проблемы.

Экологизация всех сфер жизни общества является единственно верным направлением развития, обеспечивающим экологическую безопасность не только отдельной взятой страны, но и всего человечества. Процессы экологизации отраслей народного хозяйства невозможны без расширения компетенций, формируемых в системе высшего образования. Формируемые в рамках образовательных стандартов компетенции на сегодняшний день отражают утилитарные запросы работодателя, но не в полной мере отражают признанную мировым сообществом парадигму устойчивого развития.

Необходимо сосредоточить внимание общества на совершенствовании механизмов управления экономикой на всех уровнях, трансформируя вектор ее развития в направлении экологизации. Это позволит снизить экологические риски всех отраслей народного хозяйства. Традиционно к отраслям, генерирующим риски причинения вреда окружающей природной среде, относят промышленность, строительство, транспорт, поэтому формирование экологически ориентированных компетенций представляется особо актуальным именно в этой сфере подготовки специалистов.

В контексте утверждений, выдвинутых в данном исследовании, авторы полагают, что «экологизация» ряда компетенций учебных планов позволит осуществлять

научные исследования по заказу хозяйствующих субъектов и органов государственной власти более успешно, так как это будет отвечать актуальным запросам устойчивого развития экономики.

Приведем пример компетенции, которую следует расширить в контексте экологизации подхода к осуществлению подготовки бакалавров направления «Менеджмент» Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (уровень высшего образования – бакалавриат), утв. в 2017 году:

- универсальная компетенция 2 (УК-2): Способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений. Данная компетенция может быть дополнена экологической составляющей и звучать так:

- способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений, с учетом требований природоответственного подхода.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Выпускникам направлений подготовки 38.03.01 «Экономика» и 38.03.02. «Менеджмент» также должна быть свойственна экологическая культура, как показатель общей культуры личности, которая по мере профессиональной деятельности будет проявляться в способности гуманного взаимодействия с окружающей средой, в ориентации на природу как материальную и духовную ценность, в бережном отношении к природе и своему здоровью, в соблюдении моральных и правовых норм в природной и социокультурной системах. Для достижения этой цели необходимо внедрения целого комплекса мероприятий. Во –первых, использование инструментов взаимодействия бизнеса, органов государственной власти и образовательной среды через участие студентов в выполнении научных исследований, связанных с реализацией новых способов организации производственного процесса, которые обеспечивают охрану окружающей среды. Во-вторых, «экологизация» ряда компетенций учебных планов позволит осуществлять научные исследования по заказу хозяйствующих субъектов и органов государственной власти более успешно, так как это будет отвечать актуальным запросам устойчивого развития экономики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Захарова Е.Ю., Шеткина И.А. Экологическая культура как составляющая социальной безопасности общества//Вопросы теории и практики. 2013. № 1-2 (27). С. 88-93.
2. Джук А.В. Обеспечение экологической безопасности как социальный фактор согласия между обществом и государством// Вестник Забайкальского государственного университета. 2013. № 1 (92). С. 57-62
3. Исаченко Ю.С. Экологическая и правовая культура личности в системе обеспечения экологической безопасности общества // Юридическая мысль. 2011. № 6 (68). С. 114-120.
4. Шаршенова А.А. Тенденции развития экологической безопасности в условиях трансформации современного общества //Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2015. № 4. С. 61-67.
5. Стратегия экологической безопасности на период до 2025 года, принятая Указом Президента Российской Федерации 19 апреля 2017г., № 167 URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71559074>
6. Коротченко И.Н. Экологическое образование составная часть нравственного становления личности и безопасности общества // Вестник научных конференций. 2017. № 6-2 (22). С. 62-63. Логинов Е.Б. Определение уровня знаний студентов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3 (12). С. 142-147.
7. Корнилова Е.Н., Корнилов Н.И. Интерактивные методы социально-экологического обучения студентов по курсу «Экология»// Научный вестник Южного института менеджмента. 2014. № 3. С. 81-84.
8. Кудинова Г.Э., Розенберг А.Г., Костина Н.В. Экологическое образование - один из факторов устойчивого развития региона // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 60-63.
9. Розенберг А.Г., Кудинова Г.Э. Обзор моделей экологического образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5.

№ 3 (16). С. 176-180.

10. Гомилевская Г.А., Ден В.Г. Экологическое образование молодежи средствами туристско-краеведческой деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 76-79.
11. Матвеева А.В., Кротова Е.А. Реализация возможностей электронной информационно-образовательной среды в экологическом образовании // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 26-28.
12. Сенатор С.А., Казанцев И.В., Матвеева Т.Б., Кудинова Г.Э. Инновационные возможности экологического образования в интересах устойчивого развития // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 228-233.
13. Левина С.В., Лисачкина В.Н., Павловский В.А. Теория и методика экологического образования: поиск новых подходов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 327-330.
14. Гордеева И.В. Анализ эффективности экологического образования учащихся колледжа // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 80-84.
15. Калустьянц К.А., Кокаева И.Ю. Комплексный подход к формированию экологической культуры, здоровья и безопасного образа жизни студентов //Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2. С. 249.
16. Пащенко Л.В. Теоретические аспекты экологической безопасности. Роль арктического совета в обеспечении экологической безопасности в Арктике // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 263-266.
17. Тыминский В.Г., Кураков Л.П., Пястолов С.М., Игнатьев М.В., Фесенко О.П. Задачи в сфере экологической безопасности и ресурсы для их решения в свете теории политической экологии // Актуальные проблемы экономики и права. 2017. Т. 11. № 1 (41). С. 47-66.
18. Сбойчакова А.В. Арктический совет в обеспечении экологической безопасности в Арктике: проблемы и перспективы // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 246-249.
19. Фролова В.А. Методы государственного регулирования экологического страхования в Российской Федерации: дис.. канд. экон. наук: 08.00.10/В.А. Фролова. -СПб., 2009.
20. Putikhin Y.E., Frolova V.A., Shamina L.K., Gradova N.S. Scientific potential of a higher educational institution as a factor of effective strategic partnership with an industrial enterprise// 2016 IEEE 5th Forum Strategic Partnership of Universities and Enterprises of Hi-Tech Branches, Science. Education. Innovations 2016 5. 2016. С. 21-23.
21. Putikhin Y.E., Frolova V.A., Shamina L.K., Volkova L.V. The ways of effective interaction between the university and the enterprise in terms of advanced training programs// 2016 IEEE 5th Forum Strategic Partnership of Universities and Enterprises of Hi-Tech Branches, Science. Education. Innovations 2016 5. 2016. С. 74-75.

UDC 330:657.1.04.13.:636.5/.7

ОПОДАТКУВАННЯ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ ПІДПРИЄМСТВ В УКРАЇНІ: СПЕЦІАЛЬНИЙ РЕЖИМ ЧИ ЄДИНИЙ ПОДАТОК

© 2019

Заболотний Вячеслав Сергійович, кандидат економічних наук, доцент
Понедільчук Тетяна Василівна, кандидат економічних наук, доцент
Білоцерківський національний аграрний університет
(09111, Україна, Біла Церква, вул. Соборна 8/1, e-mail: komar.tv@ukr.net)
Холодна Ольга Віталіївна, кандидат економічних наук, доцент
Уманський державний педагогічний університет
(20300, Україна, Умань, вул. Садова, 2а, e-mail: kholodna.ua@gmail.com)

Анотація. В даній статті проведено порівняльний аналіз існуючої в Україні системи оподаткування сільськогосподарських підприємств та спеціального режиму оподаткування ПДВ, що діяв до 2017 року. Дано аналітичну оцінку переваг та недоліків кожного з перерахованих методів оподаткування, досліджено існуючий в Україні механізм державної підтримки підприємств-виробників сільськогосподарської продукції в умовах членства у Світовій організації торгівлі, виявлено вплив спеціального режиму оподаткування ПДВ на формування конкурентоспроможності українських виробників сільськогосподарської продукції.

Ключові слова: ПДВ, оподаткування сільськогосподарських підприємств, спеціальний режим оподаткування, «жовта скринька», державна підтримка

TAXATION OF AGRICULTURAL ENTERPRISES IN UKRAINE: SPECIAL MODE OR UNIFORM TAX

© 2019

Zabolotnyi Viacheslav Serhiiiovych, Candidate of Economic
Sciences, Associate Professor
Ponedilchuk Tetiana Vasylivna, Candidate of Economic
Sciences, Associate Professor
Bila Tserkva National Agrarian University
(09111, Ukraine, Bila Tserkva, Soborna str. 8/1, e-mail: komar.tv@ukr.net)
Kholodna Olga Vitaliivna, Candidate of Economic
Sciences, Associate Professor
Uman State Pedagogical University
(20300, Ukraine, Uman, Sadova str. 2a, e-mail: kholodna.ua@gmail.com)

Abstract. In this paper, a comparative analysis of the existing system of taxation of agricultural enterprises in Ukraine and the special VAT regime that existed until 2017 has been conducted. The analytical estimation of the advantages and disadvantages of each of the above mentioned methods of taxation is given, the existing mechanism of state support of agricultural producers in Ukraine under the conditions of membership in the World Trade Organization is investigated, the impact of the special VAT regime on the formation of the competitiveness of Ukrainian agricultural producers has been identified.

Keywords: VAT, taxation of agricultural enterprises, special tax regime, “yellow box”, state support

В умовах переходу до ринкової економіки основним чинником оцінки успіху підприємства стає рівень ефективності виробництва, що обумовлено, в першу чергу, мірою задоволення суспільних потреб за найменших витрат. За таких умов якість продукції стає головним фактором її конкурентоспроможності. На сучасному етапі розвитку економіки України виробництво продукції сільськогосподарської продукції є одним із найважливіших секторів сільського господарства України. В свою чергу ефективність функціонування сільськогосподарських підприємств значною мірою залежить від діючої системи оподаткування, особливо з врахуванням обмежень прямої державної підтримки в умовах СОТ.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Із вступом України до СОТ можливості державної підтримки підприємств та галузей народного господарства суттєво знизились, а іноземні товаровиробники отримали рівноправні з вітчизняними можливості завоювання українського ринку.

Лібералізація валютного регулювання впливає на інвестиційні процеси. Одним з негативних наслідків таких процесів може стати витік капіталів, що може викликати відносний дефіцит та здорожчення іноземної валюти. З іншого боку, як показують результати досліджень[1], приток іноземного капіталу дещо послабив позиції вітчизняних підприємств-виробників продукції птахівництва на внутрішньому ринку.

За таких умов держава повинна вживати всіх можливих заходів по підтримці сталого розвитку українського сільського господарства в умовах глобалізації. Одним з найбільш ефективних таких заходів є пільговий режим оподаткування сільськогосподарських підприємств.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Значний внесок у розвиток теорії оподаткування сільськогосподарських підприємств зробили відомі науковці, такі як: А.Г. Бабенко, Ф.Ф. Бутинець, М.Д. Ганаба, М.Я. Дем'яненко, О.Д. Гудзинський, Н.С. Золотарьова, Г.Г. Кірейцев, О.Ф. Кирилюк, І.М. Ліфіць, Р.А. Фатхутдинов, В.К. Савчук, С.І. Юрій та багато інших вчених-економістів. Однак, в їх працях не в повному обсязі обґрунтовано ефективність використання жодного з наявних методів оподаткування сільськогосподарських підприємств.

Постановка завдання. Проаналізувати існуючий в Україні механізм оподаткування сільськогосподарських підприємств. Дати характеристику діючого до 2017 року спеціального режиму оподаткування сільськогосподарських підприємств податком на додану вартість, порівняти між собою ці два методи оподаткування і визначити оптимальний, розробити пропозиції щодо підвищення ефективності підсистеми оподаткування сільськогосподарських підприємств.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Останніми роками спостерігалась чітка тенденція до зростання обсягів реалізації сільськогосподарської продукції українського виробництва на європейських ринках. Із вступом України до СОТ, вітчизняні виробники значно розширили свої можливості по виходу на європейські ринки, в цілому, та досліджуваної продукції, зокрема. При цьому Європейський Союз є досить великим ринком для експорту сільськогосподарської продукції. Перед українськими підприємствами відкриті широкі перспективи для експорту продукції, що досліджується.

Українські підприємства все більш активно завойовують даний ринок, постійно зростає кількість вітчизняних підприємств-експортерів агропродовольчої продукції.

Зазначимо, що в Україні простежується значний вплив держави на внутрішній ринок сільськогосподарської продукції, як то обмеження торгової націнки на останню, тощо. Крім того, згідно існуючого законодавства, держава повинна контролювати оптові ціни на окремі види сільськогосподарської продукції. Наявні технічні торговельні бар'єри створюють перепони для імпорту досліджуваної продукції на територію України.

Деякі заходи держави, зокрема, державні імпортні закупівлі, квотування імпорту та експорту продукції, надбавки до митних тарифів та інші значно впливають на ринок досліджуваної продукції.

За таких умов Україні необхідно повною мірою використовувати всі переваги від членства у СОТ. З цією метою необхідно максимально спростити процедуру сертифікації якості продукції[2].

Однак членство України в СОТ має як переваги, так і недоліки. Тобто членство в цій організації є важливим іспитом для птахівничої галузі України. Нижче наведено основні причини цього:

1. На сьогодні немає чіткого аналізу соціально-економічних наслідків членства України в СОТ.

2. Неадаптованість вітчизняних стандартів та інших нормативно-технологічних документів з виробництва сільськогосподарської продукції світовим, що обмежує можливості експорту української.

3. Необхідність зниження державної підтримки виробництва продукції, що досліджується згідно з вимогами «жовтої скриньки», що знижує конкурентоспроможність останньої.

4. Зниження митних тарифів на імпорту призведе до його зростання.

5. Зростання імпорту продукції призведе до збільшення конкуренції на українському ринку сільськогосподарської продукції.

Виходячи з вищезазначеного органи державної влади в Україні змушені розробляти такі заходи підтримки вітчизняного птахівництва, які не суперечать правилам СОТ. До них належать – прямі державні дотації (в межах допустимих згідно з міжнародними правилами), надання вітчизняним виробникам пільгових кредитів на закупівлю нового обладнання, нових, більш продуктивних кросів птиці та на впровадження інноваційних технологій.

За таких умов оподаткування українських сільськогосподарських товаровиробників має важливе значення для формування ефективності їх господарської діяльності як на внутрішньому, так і на зовнішньому ринках.

Відповідно до чинної редакції Податкового кодексу України сільськогосподарські товаровиробники можуть реєструватися платниками Єдиного податку IV групи, об'єктом оподаткування для таких підприємств буде площа сільськогосподарських угідь або земель водного фонду, що перебувають у власності або в користуванні такого товаровиробника.

Базою оподаткування єдиним податком IV групи для сільськогосподарських товаровиробників є нормативна грошова оцінка землі з урахуванням коефіцієнта індексації, визначеного станом на 1 січня базового податкового (звітного) року.

Сільськогосподарський товаровиробники можуть зареєструватися як платники єдиного податку IV групи при виконанні наступних умов:

- мати в наявності земельні ділянки відповідного призначення;

- частка сільськогосподарського товаровиробництва за попередній податковий (звітний) рік не повинна бути меншою 75%.

З 1 січня 2018 року ставки єдиного податку для єдинників IV групи збільшені більш ніж на 15% і ста-

новлять (у відсотках від бази оподаткування):

- для ріллі, сіножатей і пасовищ (крім ріллі, сіножатей і пасовищ, розташованих у гірських зонах і на поліських територіях, а також сільгоспугідь, які знаходяться в умовах закритого ґрунту) – 0,95;

- для ріллі, сіножатей і пасовищ, розташованих у гірських зонах та на поліських територіях, – 0,57;

- для багаторічних насаджень (крім багаторічних насаджень, розташованих у гірських зонах та на поліських територіях) – 0,57;

- для багаторічних насаджень, розташованих у гірських зонах та на поліських територіях, – 0,19 (було 0,16);

- для сільгоспугідь, які знаходяться в умовах закритого ґрунту, – 6,33.

Сільськогосподарські підприємства-платники єдиного податку IV групи не сплачують такі податки:

податок на прибуток підприємств;

- податок на доходи фізичних осіб у частині доходів (об'єкта оподаткування), що отримані в результаті господарської діяльності платника єдиного податку I–III груп (фізичної особи) та оподатковані згідно з ПКУ;

- податок на додану вартість (далі – ПДВ) з операцій з постачання товарів, робіт та послуг, місце постачання яких розташоване на митній території України, крім ПДВ, що сплачується фізичними та юридичними особами, які обрали ставку єдиного податку, визначену пп. 1 п. 293.3 ст. 293 ПКУ, а також що сплачується платниками єдиного податку IV групи;

- податок на майно (у частині земельного податку), крім земельного податку за земельні ділянки, що не використовуються платниками єдиного податку I–III груп для провадження господарської діяльності та одиницями IV групи для ведення сільськогосподарського товаровиробництва;

- рентну плату за спеціальне використання води одиницями IV групи.

Отже таким чином ми бачимо, що на сьогодні держава шляхом запровадження пільгового оподаткування в певній мірі здійснює підтримку сільськогосподарських товаровиробників.

Однак ще до 01.01.2017р. в Україні діяв досить ефективний метод державної підтримки сільськогосподарських товаровиробників, а саме спеціальний режим оподаткування сільськогосподарських підприємств податком на додану вартість та надання останнім різних податкових пільг.

В Україні дія такого спеціального режиму регламентувала ст.209 розділу V Податкового кодексу України [4] та Постанова Кабінету міністрів України №246 від 2.03.2011р.

Згідно з наведеними нормативно-правовими актами виробники продукції птахівництва віднесені до сільськогосподарських підприємств, тобто дія даного спеціального режиму оподаткування діє і на них (пункт 209.17.7 статті 209, розділу V Податкового кодексу) [4].

Відповідно до цих документів сільськогосподарські підприємства, за результатами звітних податкових періодів складали і подавали до органів Державної фіскальної служби України за місцем реєстрації звітну Податкову декларацію з податку на додану вартість. Нараховані суми податкових зобов'язань з ПДВ за результатами періоду такі підприємства не перераховували до державного бюджету а акумулювали на спеціальних рахунках, відкритих або в установах банку, або в органах державного казначейства. Ці кошти могли використовуватись на розвиток підприємства, тобто таким чином держава надавала сільськогосподарським товаровиробникам непрямі державні дотації. Для більш конкретного уявлення про обсяги такої підтримки розглянемо розміри державних прямих державних дотацій, а також підтримки через спеціальний режим оподаткування сільськогосподарських підприємств ПДВ на прикладі окремих підприємств галузі птахівництва.

Нижче наведено динаміку надходження державних дотацій виробникам продукції птахівництва за регіонами України (табл.1) та на окремі підприємства (табл. 2) за період 2013 по 2016рр

Таблиця 1 - Суми державних дотацій, нарахованих виробникам м'яса птиці за регіонами нашої держави з 2013-2016рр, тис. грн.

Регіон	2013	2014	2015	2016
Україна	47742,3	57362,2	79373,7	2089,5
Вінницька				
Волинська	10969,5	15374,9	23656,3	
Дніпропетровська		767,9		776,9
Донецька*	613,5	6582,3	13868,3	
Житомирська				
Закарпатська				
Запорізька	1702,9	1307,3	2826,4	144,8
Івано-Франківська	9,7	35,9	47,0	57,8
Кіровоградська				226,6
Луганська*				
Львівська	2968,9	3825,8	4248,8	590,5
Миколаївська				
Одеська				
Полтавська				
Рівненська	2056,6	2331,4	817,5	
Сумська				
Тернопільська	2,1	298,2	905,1	37,8
Харківська				
Херсонська				
Хмельницька	2,7	3,8		
Черкаська	20390,8	22175,7	26771,4	66,0
Чернівецька	2120,2	2522,8	3811,8	168,9
Чернігівська	1205,4	2136,2	2421,1	20,2

*без врахування тимчасово окупованих територій
 Джерело: дані Держкомстату.

З даної таблиці ми бачимо що, розмір виплачених прямих дотацій переробним підприємствам за досліджуваний період суттєво знизився. Це зумовлено як і вимогами СОТ про обмеження державної підтримки, так і складною соціально-економічною ситуацією в Україні через активні військові дії на сході країни та окупацію Автономної республіки Крим, а також рядом інших об'єктивних причин. За таких умов пошук альтернативних шляхів державної підтримки набуває великого соціально-економічного значення.

Проаналізувавши вплив застосування спеціального режиму оподаткування ПДВ ми бачимо, що даний механізм здешевлює вітчизняну продукцію майже на 20%, та дає можливість підприємствам акумулювати додаткову суму котів, які можуть бути використанні на підвищення ефективності виробництва, що в свою чергу, значно посилює конкурентні позиції українських підприємств.

Таблиця 2- Суми державних дотацій за м'ясопродукти птиці, одержаних за рахунок податку на додану вартість за 2006-2010 рр., тис. грн.

Підприємство	2012 р.	2013 р.	2014 р.	2015 р.	2016 р.
ТзОВ «Птахокомплекс «Губин»					
Повна собівартість реалізованої продукції	27108,8	45823,1	65443,2	104641,3	124045,0
Нараховано дотацій	5367,5	9073,0	12957,8	20719,0	24560,9
Собівартість зменшена на суму дотацій	21741,3	36750,1	52485,4	83922,3	99484,1
СТОВ "Тарасовецька птахофабрика"					
Повна собівартість реалізованої продукції	2547,8	11223,2	15827,0	26349,0	26814,0
Нараховано дотацій	504,5	2222,2	3133,7	5217,1	5309,2
Собівартість, зменшена на суму дотацій	2043,3	9001,0	12693,3	21131,9	21504,8
ТОВ "Поліський Бройлер"					
Повна собівартість реалізованої продукції		8124,6	7097,4	18132,6	30063,6
Нараховано дотацій	0,0	1608,7	1403,3	3390,3	5932,6
Собівартість, зменшена на суму дотацій	0,0	6515,9	5692,1	14542,3	24111,0
ВАТ "Птахофабрика "Україна"					
Повна собівартість реалізованої продукції	39173,3	62851,6	69840,2	103449,0	125359,2
Нараховано дотацій	7756,3	12444,6	13828,4	20482,9	24821,1
Собівартість, зменшена на суму дотацій	31417,0	50407,0	56011,8	82966,1	100538,1

Джерело: розраховано автором за даними підприємств-виробників продукції, що досліджується.

Таким чином ми бачимо, що спеціальний режим оподаткування птахопереробних підприємств податком на додану вартість є досить ефективним інструментом державної підтримки вітчизняних товаровиробників, дозволяє здешевити продукцію або ж акумулювати кошти для розвитку виробництва.

Висновки дослідження і перспективи подальших

розвідок даного напрямку.

Рівень реального ВВП має визначальне значення для фінансово-економічного розвитку країни. В свою чергу виробництво сільськогосподарської продукції здійснює суттєвий вплив на цей показник. З врахуванням вище викладеного розвиток галузі сільського господарства є дуже важливим для економіки України. В умовах всебічного зростання інтенсивності конкуренції на українському ринку сільськогосподарської продукції все більшого значення набуває підвищення конкурентоспроможності українських товаровиробників.

Узагальнюючи результати проведеного аналізу, можна стверджувати, що відновлення спеціального режиму оподаткування сільськогосподарських товаровиробників ПДВ є досить ефективним методом підвищення конкурентоспроможності досліджуваної продукції.

Слід зазначити, що діючий до 01.01.2017 р. спецрежим потребує певних вдосконалень, а саме: кошти, які акумулюються на спец рахунках материнні мати цільове призначення (вдосконалення матеріально-технічної бази, закупівлю нових, більш ефективних сортів продукції, підвищення ефективності виробництва тощо),

Відновлення спецрежиму ПДВ з врахуванням вищезазначеного дасть можливість значно підвищити ефективність виробництва сільськогосподарської продукції в Україні.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Дем'яненко С.І. Розвиток ринків інструментів зниження ризику діяльності аграрних підприємств // Удосконалення економічного механізму функціонування аграрних підприємств в умовах невизначеності: Зб. наук. пр. Між нар. наук.-практ. конф. 19-20 травня 2004 р. – К.: КНЕУ, 2014. – С. 13-17.
2. Зabolotnyi В.С. Конкурентоспроможне птахівництво України: аналітична оцінка, прогноз розвитку / В.С. Зabolotnyi, О.Ф. Кирилюк. – К.: ЦП «Компринт», 2013. – 197с.
3. Золотарьова Н.С. Методичні аспекти визначення фактичної собівартості продукції інкубаторно-птаховничих підприємств / Н. С. Золотарьова // Економіка АПК. – 2016. – №2. – С. 79–85.
4. Податковий кодекс України від 2.12.2018р. № N 2755-VI / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ligazakon.ua
5. Положення про документальне забезпечення записів у бухгалтерському обліку : затверджено наказом Міністерства фінансів України від 24 травня 1995 р. № 88 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ligazakon.ua

ОЦЕНКА УРОВНЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ КОМПАНИИ ЧЕРЕЗ АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

© 2019

Шнайдер Ольга Владимировна, кандидат экономических наук, доцент
департамента учета, анализа и аудита,
Финансовый университет при Правительстве РФ
(125993, Москва, Ленинградский проспект, 49, e-mail: shnaider-o@mail.ru)

Аннотация. Сегодня российским компаниям для преодоления последствий затянувшихся экономических санкций необходимо повышать свой экономический потенциал. Экономический потенциал в свою очередь влияет на устойчивость развития компании. Уровень устойчивости развития компании в настоящее время является наиболее важной задачей, способствующей выработке ее стратегии развития и инвестиционной привлекательности. Также устойчивое развитие компании является индикатором успешной текущей и перспективной деятельности. Перспективная деятельность компаний определяется стратегией ее развития, учитывающей факторы риска и влияния. В свою очередь, стратегия бизнеса направлена на непрерывность финансово-хозяйственной деятельности любой компании. Непрерывность бизнеса и готовность к чрезвычайным ситуациям предполагает наличие политики о непрерывности бизнеса в условиях чрезвычайной ситуации (стихийного бедствия, наводнения и т.д.). В таких форс-мажорных обстоятельствах необходима достоверная и комплексная информация обо всех процессах бизнеса компании. Достоверная и комплексная информация о бизнес процессах и взаимодействии компании с окружающей средой формируется в отчетности об устойчивом развитии. Отчетность об устойчивом развитии компании позволяет дать необходимую информацию стейкхолдерам для принятия эффективных управленческих решений. При этом характерной особенностью интересов стейкхолдеров является акцент на такие факторы устойчивости компаний, как экономические, экологические, социальные результаты и, управленческие аспекты, рассматриваемые во взаимосвязи или по отдельным направлениям и результатам деятельности. Все вышеобозначенное обусловлено тем, что в мировом сообществе растет понимание значимости ответственности перед обществом и перед окружающей средой, а достижение глобальных стратегических целей, которые ставятся в рамках устойчивого развития, возможно добиться только в тесной взаимосвязи с заинтересованными сторонами компании, одной из которых являются стейкхолдеры.

Ключевые слова: оценка, анализ, устойчивость развития, компания, ответственность, экономический потенциал, достоверная информация, отчетность, взаимосвязь, стейкхолдеры, эффективность, управление, решения, финансово-хозяйственная деятельность, стратегия.

EVALUATION OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE COMPANY THROUGH CURRENT ASPECTS

© 2019

Shnaider Olga Vladimirovna, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
of the Department of Accounting, Analysis and Audit
Financial University under the Government of the Russian Federation
(125993, Moscow, Leningradsky prospect, 49, e-mail: shnaider-o@mail.ru)

Abstract. Today, Russian companies need to increase their economic potential in order to overcome the consequences of protracted economic sanctions. Economic potential in turn affects the sustainability of the company. The level of sustainability of the company's development is currently the most important task contributing to the development of its development strategy and investment attractiveness. Also, sustainable development of the company is an indicator of successful current and future activities. The prospective activities of companies are determined by their development strategy, taking into account risk factors and influences. In turn, the business strategy is aimed at the continuity of the financial and economic activities of any company. Business continuity and emergency preparedness implies a business continuity policy in emergency situations (natural disaster, floods, etc.). In such force majeure, reliable and comprehensive information about all the processes of the company's business is necessary. Reliable and comprehensive information about business processes and the company's interaction with the environment is generated in the reporting of sustainable development. Reporting on the sustainable development of the company allows you to provide the necessary information to stakeholders to make effective management decisions. At the same time, a characteristic feature of the interests of stakeholders is the emphasis on such factors of sustainability of companies as economic, environmental, social results and managerial aspects considered in interrelation or in certain areas and results of activity. All of the above is due to the growing awareness in the world community of the importance of responsibility towards society and the environment, and the achievement of global strategic goals that are set in the framework of sustainable development can only be achieved in close relationship with the stakeholders of the company, one of which is the stakeholders.

Keywords: assessment, analysis, sustainability of development, company, responsibility, economic potential, reliable information, reporting, interrelation, stakeholders, efficiency, management, decisions, financial and business activities, strategy.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современные условия бизнеса отличаются высокой волатильностью и непредсказуемостью, что для многих компаний выводит на первое место оценку уровня устойчивости их развития. Такое положение дел заставляет исследовать вопросы устойчивого развития компаний в сложных условиях ведения бизнеса и определении и выработки методики эффективного управления компаний. Данным аспектам посвящены научные труды как российских, так и зарубежных ведущих экономистов. Из ряда наиболее значимых научных работ следует выделить труды В.И. Бариленко [1], О.В. Ефимовой [2], М.В.

Мельник [3], Е.В. Никифоровой [4, 5], и др. [6-21].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Анализ последних публикаций, отражающих проблемные аспекты устойчивого развития различных компаний определяет нерешенность задач по формированию единой методики. Остаются не решенными задачи, определяющие эффективные инструменты устойчивости развития компаний.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель данной научной статьи определяется обобщением и систематизацией наиболее значимых аспектов в оцен-

ке устойчивости развития российских компаний в условиях неопределенной экономической политики и влияния кризисных ситуаций.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Информация о бизнес процессах и взаимодействии компании с окружающей средой формируется в отчетности об устойчивом развитии. В свою очередь, отчетность об устойчивом развитии компании позволяет дать необходимую информацию стейкхолдерам для принятия эффективных управленческих решений. Следовательно, в отчетности об устойчивом развитии компании необходимо акцентировать особое внимание на отраслевых аспектах. В дополнение к отраслевым аспектам можно рассмотреть и другие, в зависимости от индустрии. Так например, среди аспектов, на которые стоит обратить особое внимание авиаперевозчикам GRI выделила следующие:

- профиль организации в общем разделе;
- присутствие на рынках;
- не прямые экономические воздействия в экономической категории. В экологии акцент делается на таких аспектах как энергия, вода, биоразнообразие, выбросы, сбросы и отходы, транспорт, а также добавляются такие пункты как интер-модальность и шум.

Интер-модальность представляет собой наличие политики по долгосрочным планам по сокращению значительного воздействия на окружающую среду. Категория шум подразумевает наличие в отчете данных об определении каких-либо целей и пределов шума.

В социальной категории выделяют: занятость, взаимоотношения сотрудников и руководства, здоровье и безопасность на рабочем месте, принудительный или обязательный труд, практика обеспечения безопасности, местные сообщества, здоровье и безопасность потребителя и конечно же экономическая безопасность компании. В последнее время добавляются следующие аспекты: непрерывность бизнеса и готовность к чрезвычайным ситуациям, качество сервиса, услуги для людей с ограниченными возможностями. Отчет об устойчивом развитии может содержать информацию о процессе контроля за качеством обслуживания – это аспект качество сервиса.

С.В. Егорова отмечает, что «на сегодняшний день главной проблемой в оценке устойчивости развития компании является отсутствие единой методики оценки, поскольку оценивая компании по разным методикам мы получаем несравнимые результаты. Так же, несмотря на наличие возможности проведения аудита отчетности, отчетность в области устойчивого развития является добровольной, и недостаточно внимания уделяется проверке ее достоверности» [6, с. 50].

Несмотря на это необходимо отметить, что достаточно большое количество российских компаний успешно внедрили и используют отчетность в области устойчивого развития в соответствии с G4. В каждом из отчетов, подготовленных в соответствии с Глобальной Инициативой, присутствует таблица со стандартами и указателями на то, где искать данную информацию в отчете.

Общие стандартные элементы отчетности рассматриваются в Руководстве G4, а также три специфические категории: экономическая, экологическая и социальная [7]. Подробное раскрытие этих категорий по предложенным аспектам и представляет собой отчетность в области устойчивого развития.

Конечно, далеко не все компании подготавливают свои отчеты строго в соответствии со стандартами, однако, тот факт, что компании стремятся публиковать отчетность об устойчивом развитии уже является положительным фактом их финансово-хозяйственной деятельности. Мировая политика в области устойчивости развития направлена на то, что с каждым годом компаний, выпускающих отчетность в соответствии с Глобальной

Инициативой, будет больше.

Акцентируя внимание на отраслевых элементах отчетности, необходимо заметить, что только единичным компаниям удастся соответствовать требованиям по формированию отчетности об устойчивом развитии. Однако, это можно оправдать тем фактом, что отраслевые элементы рекомендованы к исполнению только для отчетности, публикуемой после 1 июля 2018 года, и то не в обязательном порядке.

Несмотря на то, что существует достаточно много методик оценки устойчивости развития компаний, акцентируем наше внимание на трех, которые по праву можно определить как основные методики: GRI Standards, методика РСПП, Dow Jones Sustainability Index.

Все методики устойчивого развития компаний можно условно разделить на две группы:

Первая группа - изучает систему показателей, касающихся элементов устойчивого развития: экономических, социальных и экологических.

Вторая группа - проводит расчет агрегированного индикатора, рассчитанного на основе экономических, социальных и экологических факторов.

В 2016 году появились стандарты составления нефинансовой отчетности - GRI Standards, разработанные компанией Global Reporting Initiative, состоящие из трех основных и 33 специфических стандартов.

Е.В. Попов отмечает, что «в системе отчетности GRI показатели делятся на:

- экономические (EC);
- экологические (EN);
- показатели взаимодействия с обществом (SO);
- показатели в области прав человека (HR);
- показатели в области организации труда (LA);
- показатели в области ответственности за продукцию (PR)» [8, с.14].

Р.В. Корчагина утверждает, что «стандарт применим для компаний разного масштаба, для этого в нем введены три «уровня» [9, с. 67-71]. Уровни получили обозначения А, В и С. К примеру, для соответствия критериям уровня С требуется отчетность по меньшему числу показателей, чем для уровня В. Преимущества методики отображены на рисунке 1.

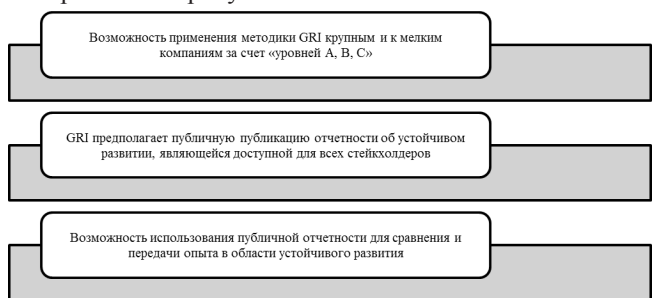


Рисунок 1 - Преимущества методики формирования отчетности GRI (составлено автором)

Основные недостатки системы отчетности GRI представляет рисунок 2.

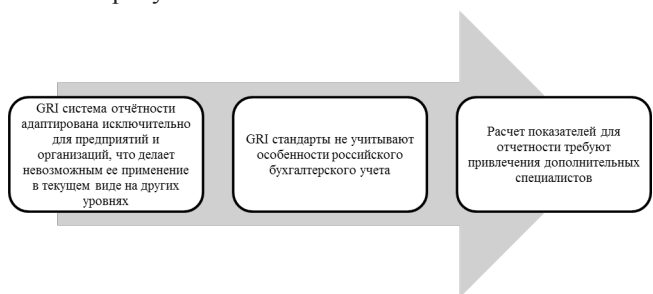


Рисунок 2 - Основные недостатки системы отчетности GRI (составлено автором)

Самой известной методикой, которая используется в России, является методика РСПП (Российский союз промышленников и предпринимателей). Методология Российского союза промышленников и предпринимателей (РСПП) для оценки уровня устойчивого развития российских компаний находится в стадии разработок и многие ее аспекты еще достаточно дискуссионные. Положительным результатом в разработке методологии является то, что наряду с зарубежной практикой РСПП готово использовать как финансовые, так и нефинансовые показатели. Но необходимо отметить, что в России процесс нефинансовой отчетности развивается медленнее, чем в мире. Однако, социальная отчетность и отчетность в области устойчивого развития не являются предметом регулирования действующего законодательства, а национальные и международные стандарты применяются на добровольной основе.

Для оценки уровня устойчивого развития российскими компаниями используются индексы РСПП. Ежегодно, начиная с 2014 года, Российский союз промышленников и предпринимателей составляет Индексы Корпоративной Устойчивости, Ответственности и Открытости, которые включают 2 основных – это «Ответственность и открытость» и «Вектор устойчивого развития» и 1 вспомогательный индекс – это «Перспектива» [10, с.136]. Отличительной особенностью методологии РСПП является ее социальная направленность в отличие от преобладающей значимости экологической составляющей индекса Global 100 и адаптированность к российским реалиям. Выборка компаний для составления индексов формируется на основе результатов рейтингов крупнейших по объему реализации компаний (RAEX 600 и РБК 500) [11, с.151-16]. Для составления индекса анализируются публичные нефинансовые отчеты, доступные на русском языке на официальных корпоративных сайтах (годовые отчеты, интегрированные отчеты по устойчивому развитию).

Целью такого проекта является создание комплекса инструментов независимой оценки деятельности компаний. Направления деятельности экономического субъекта представлено на рисунке 2.

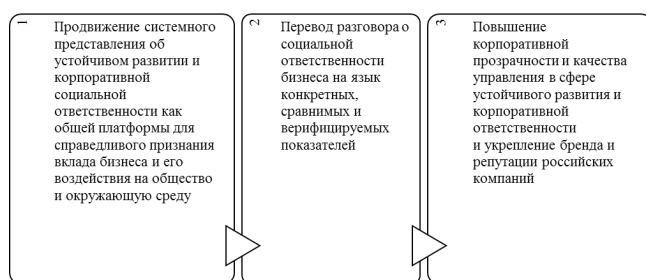


Рисунок 2 - Основные направления независимой оценки деятельности компании (составлено автором)

В основе индексов РСПП лежит анализ информации, поддающейся количественной оценке. Рассчитываются такие индексы:

1. Ответственность и открытость – индекс, рассчитанный на основе информации о степени раскрытия информации показателей Устойчивого Развития в виде публичных отчетов, причем они должны обязательно быть на русском языке. Данные индексы публикуются, и компании по нему ранжируются. Считается, что если значение индекса выше 0.45, то компанию можно отнести к лидерам по показателю «Ответственности и открытости».

2. Вектор устойчивого развития – индекс, рассчитанный на основании как раз социальных, экономических и экологических факторов. Примерами показателей, являющихся основой индекса являются: производи-

тельность труда, обучение и повышения квалификации персонала, охрана труда, текучесть кадров, выбросы в атмосферу, использование энергии и ее источники. Так, индексы, рассчитанные по каждому предприятию, являются основой для отнесения ее к лидерам рынка. Лидеры рынка представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Лидеры рынка по данным «РСПП».

Ответственность и открытость	Вектор Устойчивого Развития
«АЛРОСА», «Аэрофлот», «Газпром», «ЕвроХим», «Зарубежнефть», КАМАЗ, МТС, НОВАТЭК, НЛМК, «Норильский никель», «ИнтерРАО», «ЛУКОЙЛ», «Металлоинвест», «Росатом», «Роснефть», «РУСАЛ», РЖД, «Российские сети», «Ростелеком», «РусГидро», СИБУР, АФК «Система», «Северсталь», СУЭК, «Сбербанк», «Сахалин Энерджи», «Татнефть», «Транснефть», «Уралкалий»	«АЛРОСА», «Газпром», «ЕвроХим», «Зарубежнефть», КАМАЗ, МТС, НЛМК, «Норильский никель», «ИнтерРАО», «ЛУКОЙЛ», «Металлоинвест», «Росатом», «Роснефть», «РУСАЛ», РЖД, «Ростелеком», СИБУР, АФК «Система», «Северсталь», СУЭК, «Сбербанк», «Сахалин Энерджи», «Транснефть», «Уралкалий»

Информация из источника [22]

3. Перспектива – проводится анализ заявлений компаний о целях на ближайшую, среднесрочную и долгосрочную перспективу в отношении основных направлений устойчивого развития, выявляются наличие и четкость поставленных целей.

Главными преимуществами методики являются:

I – методика адаптирована к российским особенностям.

II – методика максимально приближена к стандартам GRI.

К ее недостаткам можно отнести:

- отсутствия рассмотрения корпоративного менеджмента и тот факт, что она не стимулирует предприятия к внедрению инноваций в сфере управления;

- использование стандартных данных компании, что с одной стороны является положительным моментом, поскольку не нужно проводить дополнительные расчеты и привлекать дополнительных специалистов. С другой стороны, стандартные данные компании не всегда могут дать полную информацию об ее устойчивом развитии, что определяет некую ограниченность.

Примером интегрального индекса оценки устойчивого развития может служить Dow Jones Sustainability Index. На сегодняшний день индекс устойчивости DJSI World рассчитывается на основании 300 компаний из 27 стран, среди которых России нет.

При расчете индекса учитываются такие критерии, как:

- эффективная экономическая деятельность;
- экологическая активность;
- социальная активность компаний.

Важными аспектами в оценке устойчивости развития компании являются такие аспекты, как: корпоративное управление, управление рисками, продвижение бренда, деятельность компаний в области смягчения последствий изменения климата, стандартам цепочки поставок и организации труда.

Индекс пользуется популярностью, однако существует и критика в отношении него. Эксперты в области устойчивого развития отмечают, что экономические критерии оценки доминируют над экологическими и социальными, которые оцениваются только крупные компании, в то время как другие рейтинговые агентства учитывают деятельность малого и среднего бизнеса.

Рассмотрим выборочную статистику, определяющую методику, на основе которых составляются отчеты об устойчивом развитии в России. Системы отчетности, используемые при подготовке отчетов об устойчивом развитии представлены в таблице 2 [22].

Из таблицы видно, что самой популярной методикой являются стандарты GRI. Методика РСПП является

мене распространены, всего 15 компаний составляют отчеты по ней. Необходимо отметить, что в России достаточно популярны стандарты AA1000.

Таблица 2 - Системы отчетности, используемые при подготовке отчетов об устойчивом развитии.

Системы отчетности	Количество отчетов, подготовленных с ее использованием
Отчеты, подготовленные с использованием одной системы	
GRI (G4, G3)	30
AA1000	1
Отчеты, подготовленные с использованием двух систем	
GRI (G4, G3)	13
Другие системы	13
Отчеты, подготовленные с использованием трех систем	
Социальная хартия и базовые индикаторы результативности РСПП	15
GRI (G4, G3)	22
ISO 26000	15
AA1000	7
Глобальный договор ООН	4
Другие	19

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В работе были проанализированы три методики оценки устойчивого развития. Dow Jones Sustainability Index, методика РСПП и GRI. Каждая имеет свои особенности и недостатки. Dow Jones Sustainability Index используется для оценки отрасли в целом, поскольку основывается на данных по 300 компаниям. Стандарты GRI больше всего используются в России, она является достаточно полно охватывающей все аспекты устойчивого развития, однако не до конца учитывает особенности Российского бухгалтерского учета. Методика РСПП подходит, учитывает особенности Российского бухгалтерского учета, однако является достаточно ограниченной, поскольку рассматривает гораздо меньше аспектов, чем GRI Standarts.

Следовательно, вопрос об эталонной и наиболее эффективной методике устойчивого развития компаний остается открытым и требует дальнейшей научной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бариленко В.И. Информационно-аналитическое обеспечение устойчивого развития экономических субъектов : монография / под ред. проф. О.В. Ефимовой ; В.И. Бариленко, О.В. Ефимова, Е.В. Никифорова и др. – М. : Издательство «Русайнс», 2015. – 160 с.
2. Ефимова О.В. Стейкхолдерский подход к анализу устойчивого развития компании // Экономический анализ: теория и практика. – 2013. – №45. – С. 41-52.
3. Mel'nik M.V. Osnovnye elementy ustoychivosti ekonomiki v sovremennykh usloviyakh [Key Elements of Sustainable Development of Modern Economy]. Uchet. Analiz. Auditb— Accounting. Analysis. Auditing, 2015, no. 4 (in Russ.).
4. Никифорова Е.В., Шнайдер О.В. Отчетность об устойчивом развитии экономического субъекта: принципы, этапы подготовки // Вопросы региональной экономики - М.: Издательство «Технологический университет» (Королев), №4, 2015, 161-166с.
5. Никифорова Е.В., Боровицкая М.В., Никифорова О.А., Шнайдер О.В. Сложные вопросы трансформации бухгалтерской финансовой отчетности в нефтегазовой отрасли/ Экономика. Бизнес. Банки. 2018. № 1 (22). С. 154-165.
6. Егорова С.В. Систематизация и анализ показателей устойчивого развития организации [Текст] / Егорова С.В. // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Экономика. Право. Управление. 2013. Стр. 48-52.
7. Руководство по отчетности в области устойчивого развития G4 // QRZ: Сайт Глобальной Инициативы по отчетности. URL: <https://www.globalreporting.org/resource/library/Russian-G4-Part-One.pdf>
8. Попов Е.В., Критический анализ систем индикаторов в области устойчивого развития [Текст] / Попов Е.В // Международный электронный журнал. Устойчивое развитие: наука и практика. Вып. 2 (9). 2012. Стр. 59-66.
9. Корчагина Р.В., методы оценки устойчивого развития региональных социально-экономических систем предприятия [Текст] / Корчагина Р.В. // Проблемы современной экономики. 2012. Стр. 67-71.
10. Феоктистова Е.Н., Аленичева Л. В., Долгих Е. И., Копылова Г. А., Озерянская М. Н., Хонякова Н. В. Аналитический обзор корпоративных нефинансовых отчетов: 2015–2016 годы выпуска. – М.: РСПП, 2017. С. 136

11. Салимова Т. А., ГУДСова Д.Д. Инструментарий оценки устойчивого развития организации // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Экономические науки. 2017. Т. 10. № 5. С. 151-16

12. Басова М.М. Стратегический анализ устойчивого развития предприятий на современном этапе // Учет. Анализ. Аудит. 2017. № 5. С. 56-63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskiy-analiz-ustoychivogo-razvitiya-predpriyatiy-na-sovremennom-etape>

13. Зингер О.А. Показатели устойчивого развития промышленного предприятия // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 1 (23). С. 222-227.

14. Бердникова Л.Ф., Гаврилов Д.В. Анализ финансового состояния как инструмент поиска путей устойчивого развития организации // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 117-120.

15. Шнайдер О.В. Стейкхолдерский подход к формированию отчетности экономических субъектов // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 337-340.

16. Никифорова Е.В., Шнайдер О.В. Отчетность об устойчивом развитии экономического субъекта: принципы, этапы подготовки // Вопросы региональной экономики - М.: Издательство «Технологический университет» (Королев), №4, 2015, 161-166с.

17. Юрина В.С. Устойчивое социально-экономическое развитие регионов. Региональная политика // Балканско научно обозрение. 2018. № 1. С. 18-20.

18. Никифорова Е.В., Клепикова Л.В., Шнайдер О.В. Устойчивое развитие экономических субъектов: ключевые задачи, этапы и интересы стейкхолдеров // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 120-124.

19. Кузнецов В.П., Козлова Е.П. О подходе к определению понятия «механизм устойчивого развития промышленного предприятия» // Вестник НГИЭИ. 2017. № 10 (77). С. 100-106.

20. Никифорова Е.В., Клепикова Л.В., Шнайдер О.В. Устойчивое развитие экономических субъектов: ключевые задачи, этапы и интересы стейкхолдеров // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 120-124.

21. Фукина С. П. К вопросу об устойчивом развитии предприятия в нестабильной среде // Актуальные проблемы экономики и права. – 2008. – №4 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-ustoychivom-razvitiy-predpriyatiya-v-nestabilnoy-srede> (дата обращения: 16.10.2018).

22. Caïm РСПП URL: <http://xn--o1aabe.xn--p1ai>

UDC 330: 657:658.15(045)

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМЫ «СТАНДАРТ-КОСТ» В ПОПРОЦЕССНОМ ПРОИЗВОДСТВЕ

© 2019

Сорокина Вера Викторовна, кандидат экономических наук, доцент
департамента учета, анализа и аудита

Финансовый университет при правительстве РФ

(125252, Россия, Москва, Ленинградский проспект, 49, e-mail: rsorokina@fa.ru)

Аннотация. Принятие управленческих решений в компаниях основано на своевременной эффективной информации, которая в настоящее время формируется в хозяйствующих субъектах в рамках управленческого учета. Основными направлениями применения практики управленческого учета являются: планирование расходов и доходов (бюджетирование), ценообразование и ассортиментная политика, распределение ресурсов, а также управление расходами. В традиционных практиках учета затрат и калькулирования себестоимости продукции российских предприятий из множества методов предпочтение отдается расчету полной и сокращенной себестоимости продукции (работ, услуг), которые в малой степени позволяют получить информацию для принятия решений. Методами, позволяющими осуществлять контроль за затратами, управлять ими, являются «Стандарт-кост» и нормативный метод. Однако, в отличие от применения нормативного метода, «Стандарт-кост» не только находит отклонения, но позволяет выявлять их причины по отдельным элементам себестоимости, включая прямые затраты на материалы, затраты на оплату труда, а также косвенные затраты. В статье рассматриваются особенности учета затрат и калькулирования себестоимости различными методами. На конкретном примере попроцессного (попередельного) производства демонстрируется расчет себестоимости эквивалентной единицы продукции, состоящей из элементов затрат на материалы, добавленные затраты. Анализируются возможности использования системы «Стандарт-кост» в управлении затратами данного вида производства. Используя пример по расчету себестоимости продукции, работ (услуг) в попроцессном производстве, в статье делается попытка раскрытия методического инструментария применения контрольных функций метода «Стандарт-кост». Прилагается расчет отклонений по элементу себестоимости материалы, добавленные (конверсионные) затраты.

Ключевые слова: управленческий учет, нормативный метод учета затрат, метод «Стандарт-кост», калькулирование себестоимости продукции, работ(услуг), контроль себестоимости продукции (работ, услуг), попроцессный (попередельный) метод, расчет эквивалентной единицы, управление затратами, расчет отклонений.

PRACTICAL USE OF THE STANDARD-COST METHOD IN THE PROCESS PRODUCTION

© 2019

Sorokina Vera Viktorovna, candidat of economic sciences, assistant professor
of the department of account, analysis and audit

Financial University under the government of the Russian Federation

(125252, Russia, Moscow, Leningradskiy prospect, 49, e-mail: rsorokina@fa.ru)

Abstract. Management decisions are based on timely financial information, which is formed in business entities' management accounting system. The main areas of management accounting practice are: planning costs and revenues (budgeting), pricing and assortment policies, resource allocation and expenditure management. In traditional costs accounting practices of Russian enterprises preference from a variety of methods is given to calculating the full and reduced cost of products (works, services) which provide to a small extent information for decision-making. Methods allowing to control costs and manage them are the "Standard-cost" and the normative methods. However, in contrast to the normative method, Standard-cost not only finds variances, but allows to identify their causes for individual elements of the cost price, including direct costs for materials, salary and indirect costs. The article covers the features of cost accounting and costing by various methods. On a concrete example of a process (cross-sectional) production, the calculation of the cost of an equivalent unit of production consisting of elements costs for materials, added costs is demonstrated. Analysis of opportunity using "Standart-cost" system in costs management of this type of production. Using the example of calculation of cost price of goods, services in process production, in this article attempt of disclosure of methodical instruments use of functions of "Standart-cost" method. Calculation of variance on element of cost price materials, added costs is included.

Keywords: financial accounting, standard method of cost accounting, calculation of cost price of goods and services, "Standart-cost" method, control of cost price of goods and services, process method, calculation of equivalent unit, control of costs, calculation of variance.

Устойчивый рост или стабильное существование экономического субъекта в современных условиях основано на принятии своевременных и просчитанных решений. Процесс управления можно представить, как очередность таких этапов, как: планирование, контроль и анализ. Все эти этапы сопровождаются сбором и обработкой информации. Таким образом, чем более качественная информация будет представлена, тем более эффективным будет управление.

Основным источником представления информации для менеджмента является управленческий учет [1]. Наряду с основными направлениями практики управления эффективностью бизнес-модели в рамках управленческого учета такими, как планирование расходов и доходов (бюджетирование), ценообразование и ассортиментная политика, распределение ресурсов, немаловажным этапом является управление расходами, которое заключается в практике снижения неэффективных затрат при одновременном поддержании или повышении уровня прибыльности.

Данная практика подразумевает систематический контроль за затратами и имеет целью сократить неэффективные затраты во всех подразделениях компании для инвестирования высвобождаемых ресурсов в инновации, что в конечном итоге будет приводить к дальнейшему росту стоимости компании [2].

Целью управления в конечном итоге является достижение эффективного и экономичного использования ограниченных природных, людских и финансовых ресурсов. Такая цель может быть реализована на основе принципа рациональности: минимизация затрат и максимизация полезности. Таким образом, информация о затратах, возникающих в процессе деятельности становится особо ценной для управления [3].

Формирование себестоимости работ и услуг, производимых в хозяйствующем субъекте регламентируется в соответствии с положением по бухгалтерскому учету ПБУ 10/99 «Расходы организации» в части основных элементов: материальные затраты, затраты на оплату труда, отчисления на социальные нужды, амортизация

и прочие затраты. Разграничения затрат с точки зрения экономической обоснованности в законодательной базе в области бухгалтерского учета расходов не существует, что приводит к возможности включения в себестоимость в том числе неэффективных трат [4]. Частично и менеджмент компании не всегда бывает заинтересован в снижении себестоимости продукции, услуг, в случае, если его дополнительное материальное вознаграждение не находится в зависимости от данного фактора.

В традиционных практиках учета затрат и калькулирования себестоимости продукции российских предприятий из множества методов предпочтение отдается расчету полной и сокращенной себестоимости продукции (работ, услуг). С точки зрения оперативности чаще всего в системе учета хозяйствующих субъектов формируется фактическая себестоимость продукции [5,6]. При использовании метода учета затрат по фактической себестоимости сбор и обобщение информации производится по прошлым, «историческим» затратам. На их основе осуществляется расчет фактической себестоимости и дохода от реализации единицы готовой продукции, себестоимость реализованной продукции и прибыль. Достоинство данного метода - его простота. Недостатками метода можно считать, среди прочих, отсутствие возможности контроля количества использованных ресурсов в сравнении с запланированными и цен на данные ресурсы. В связи с этим невозможно определить причины отклонений и управлять этими причинами. Расчет затрат производится только в конце отчетного периода, что не позволяет своевременно принять решение о повышении эффективности использования ресурсов и др.

Частично в российской практике находит применение нормативный метод учета затрат. Данный метод на основе установленных норм затрат позволяет осуществлять процессы планирования, нормирования и контроля. Основным принципом метода является учет затрат по нормам, отклонениям от норм и измененным нормам. В планировании предусматривается расчет четырех основных типов нормативов:

- базовые;
- идеальные;
- достижимые;
- текущие [7].

На практике расчет сметных величин производится чаще всего на основе фактических показателей за прошлый период, которые частично корректируются, или на основе внутренних стандартов. Применение нормативного метода влияет позитивно на организацию складского хозяйства. Сам метод находится во взаимосвязи от организации производственных циклов. Успешное применение нормативного метода возможно при следующих условиях:

- составление нормативных калькуляций, основанное на строгом нормировании отдельных видов ресурсов;
- разработка первичной документации, для фиксации затрат по нормам, и по фактическим затратам;
- осуществление работ по анализу полученных данных для принятия оперативных управленческих решений по результатам контроля за формированием себестоимости продукции по подразделению, по процессу, месту возникновения затрат и предпринятию в целом.

Недостатками метода является увеличение трудоемкости работ, которые связаны с необходимостью организации учетных процедур по отражению затрат как в пределах норм, так и по отклонениям от норм.

Анализ возможностей нормативного метода показал низкую степень открытости информации по отклонениям фактической себестоимости относительно норм и нормативов, используемых при расчете нормативной себестоимости [5]. Отклонения от нормативной себестоимости, и тем более причины этих отклонений в процессе представления информации не выявляются, что затрудняет процесс управления затратами. В зару-

бежной практике применяется метод «Стандарт-кост». Его отличия от нормативного метода существенны с точки зрения расчета отклонений и выявления причин отклонений. Данный метод более сложен, так как отклонения выявляются по нескольким элементам, а не в целом по продукции. Однако с развитием информационных технологий такое детальное изучение затрат становится реальным [8]. Возможности применения метода «Стандарт-кост» расширяются и для применения в российских компаниях [9].

Преимущества метода «Стандарт-кост» перед нормативным методом в экономической литературе определяются как:

- возможность контроля над затратами путем сопоставления нормативных калькуляций с фактическими значениями;
- возможность выявления и анализа причин отклонений от норм по шести основным элементам (по количеству и цене основных материалов, по производительности труда и ставке оплаты труда, по переменным общепроизводственным расходам, по постоянным общепроизводственным расходам) [10,11].

Система «Стандарт-кост» строится определенным образом. Первоначально устанавливаются нормативы (стандарты), чаще всего идеальные, по использованию ресурсов предприятия в натуральном исчислении. Далее производится расчет стоимости нормативного ресурса на основе нормативных цен. Следующим этапом становится составление калькуляционной карточки на единицу изготавливаемой продукции на основе рассчитанных нормативов. Планирование выпуска продукции производится на основе установленных нормативов. Завершающим этапом использования метода является сравнение результатов фактического производства, а именно, производится сравнение фактического уровня затрат с установленными нормативами. По итогам сравнения рассчитываются отклонения. Данные отклонения подлежат отражению на счетах бухгалтерского учета [12].

Отклонения, полученные по отдельным элементам затрат, тщательно изучаются с точки зрения причин данных отклонений. Причины могут влиять двояким, противоположным образом. Так затраты на материалы по отклонению «объем» могут находиться в зависимости от качества использованных материалов, что часто обусловлено высокой ценой на данный ресурс. Высокая ставка по заработной плате определяет высокий уровень квалификации сотрудника, и как факт его производительность. В результате благоприятные причины по отклонениям по одному элементу могут повлиять «неблагоприятно» на использование другого элемента. В связи с этим анализ причин становится определяющим для принятия последующих управленческих решений.

Однако, возможности применения метода «Стандарт-кост» могут быть затруднены в случае поточного, попроцессного производства, если количество произведенной готовой продукции подсчитывается по окончании календарного периода без учета остатков незавершенного производства (все затраты, осуществленные в данном периоде, без распределения, включаются в готовую продукцию). В данном случае анализ отклонений бывает затруднен.

Попередельный (попроцессный) метод калькулирования себестоимости применяется на предприятиях с непрерывным производственным циклом. В процессе массового или серийного производства [13]. Готовая продукция формируется в результате последовательной обработки. Производственные этапы, которые проходят сначала сырье, потом полуфабрикат для изготовления готовой продукции, находятся в заданной последовательности. Их прохождение необходимо для окончательной обработки продукции одного вида. Производство представляет собой технологические прерывные процессы, стадии, повторяющиеся операции [14].

Первоначально прямые затраты списываются на первом процессе, на последующих переделах (процессах) добавляются свои прямые затраты, таким образом учет организуется по каждому отдельному процессу, по статьям калькуляции и видам продукции. Косвенные затраты учитываются отдельно производству или предприятию. Их распределение (включение в себестоимость) происходит на основе установленной базы распределения [15].

Необходимое количество основных материалов списывается в начале производственного цикла, после определения их количества, необходимого для производства продукции. При последовательном прохождении следующих стадий производства, к стоимости основных сырья и материалов добавляется стоимость добавленных (конверсионных затрат, затрат на обработку) трудовых затрат и накладных расходов. Накопление затрат происходит постепенно, в соответствии с прохождением определенных стадий. Себестоимость готовой продукции определяется путем сложения затрат по каждой стадии производственного процесса. Итоговая себестоимость определяется после сложения стоимостей всех стадий производственного процесса [16].

Период определения итоговой себестоимости (отчетной калькуляции) определяется временем составления периодической бухгалтерской отчетности. При использовании метода простого одноступенчатого калькулирования себестоимость единицы изделия рассчитывается делением суммы общих произведенных затрат за установленный период на количество продукции, произведенной за тот же период.

В экономической литературе определяют этапы составления попроцессной калькуляции следующим образом:

- производится расчет условного объема производства;
- определяется количество эквивалентных единиц (ЭЕ) продукции на конец периода;
- все затраты, приходящиеся на данный объем производства, суммируются;
- затраты делятся на количество эквивалентных единиц продукции (исчисляется себестоимость единицы продукции);
- производится распределение затрат между стоимостью выпущенной готовой продукции и стоимостью незавершенного производства на конец периода [14].

Калькуляция себестоимости единицы продукции, стоимости незавершенного производства, а также себестоимости готовой продукции, переданной на следующий процесс, напрямую используется для оценки запасов и определения себестоимости реализованной продукции.

В таблице 1 представлены данные об остатках и затратах на производство за период.

Таблица 1- Данные об остатках и затратах на производство

Показатели	
Незавершенное производство: количество эквивалентных единиц (шт.) стоимость материалов (руб.) добавленные затраты (руб.)	7 200, готовность 60% 28 800 18 360
Количество единиц, изготовление которых начато в данном периоде (шт.)	19 200
Стоимость материалов в текущем периоде (руб.)	100 800
Стоимость добавленных затрат (руб.)	90 000
Незавершенное производство на конец периода (количество эквивалентных единиц (шт.))	4 800, готовность 75%

Исходя из приведенного ниже расчета количество изготовленной продукции составит 21 600 штук.
 $7\ 200 + 19\ 200 - 4\ 800 = 21\ 600$

В таблице 2 представлен расчет себестоимости про-

дукции по процессу. Себестоимость следует рассчитать по методу ФИФО по элементам затрат. Данный метод, в отличие от метода расчета себестоимости по средневзвешенной позволяет исключить влияние стоимости незавершенного производства предыдущего периода и эквивалентные единицы незавершенного производства на начало периода, и может быть использован для контроля за затратами текущего периода.

Таблица 2- Расчет себестоимости эквивалентной единицы (ЭЕ).

Элемент стоимости	Затраты периода	Единицы, завершённые обработкой (готовая продукция) минус полуфабрикаты на начало периода, шт.	Количество полуфабрикатов, незавершённых обработкой, шт.	Общее число продукции, шт.	Себестоимость продукции, руб.
материалы	100 800	14 400	4 800	19 200	5,25
добавленные затраты	90 000	14 400 (21 600 - 60% от 7 200)	3 600 (75% от 4 800, готовность)	20 880	4,31
	190 800				9,56

В результате приведенного расчета себестоимость эквивалентной единицы составила 9,56 руб.

Предлагается ввести элементы метода «Стандарт-кост» в систему попередельного калькулирования, установив нормативы для отдельных позиций стоимости единицы продукции. С этой целью устанавливается нормативная себестоимость эквивалентной единицы на текущий период: по затратам на материалы - 3,8 руб. на 1 ЭЕ, по добавленным затратам - 4 руб. на 1 ЭЕ. На основании приведенного расчета можно составить отчет об исполнении сметы (таблица 3)

Таблица 3 – Отчет об исполнении сметы

Элемент стоимости	Нормативные затраты	Фактические затраты	отклонение
материалы	72 960 (19 200 x 3,8)	100 800	27 840 (неблагоприятное)
затраты на обработку	83 520 (20 880 x 4)	90 000	6 480 (неблагоприятное)

В данном случае для анализа отклонений взято количество эквивалентных единиц только текущего периода, что позволило рассчитать гибкий бюджет [17] по нормативным затратам. В результате можно перейти к сравнению подобных величин. То есть нормативных и фактических затрат за текущий период по элементам материалы и добавленные затраты (затраты на обработку). В результате расчетов обнаруживается неблагоприятное отклонение по затратам, относящимся к элементу стоимости материалы на 27 840 руб., и относящимся к элементу стоимости затраты на обработку на 6 480 руб. также неблагоприятное отклонение.

Сравнение фактических затрат и нормативных можно производить по более сложной схеме, а также именно, установить нормы по отдельным видам материалов, а не в целом по элементу «материалы», по количеству и цене отдельных видов материалов. По затратам на обработку могут быть представлены отдельные статьи, например, заработная плата, переменные общепроизводственные затраты. При более тщательном анализе устанавливается возможность управления по различным видам затрат, что позволяет распределить их в отчете об исполнении сметы на управляемые и неуправляемые. Таким образом данная методика позволяет сравнивать фактические затраты за текущий период с нормативными, установленными для данного периода и получать более точную информацию для управления затратами. А в целом по организации такая методика обеспечит возможность проведения комплаенс-контроля на соответствие деятельности установленным требованиям и стандартам [18,19].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вахрушина М.А. Проблемы и перспективы развития российского управленческого учета //Международный бухгалтерский учет. 2014. №33. С.12-23.
2. Сорокина В.В. Тенденции развития инструментария управленческого учета //Финансовая аналитика: проблемы и решения. 2017. № 2. С. 205-214.
3. Петров А.М. Затраты и расходы в системе бухгалтер-

ского учета и налогообложения / Петров А.М., Мельникова Л. А. // Проблемы современной экономики. 2013. № 4. С. 179-183.

4. Демина И.Д. Возможности применения системы «Стандарт-кост» в компаниях с государственным участием и предприятиях-монополистах // Аудиторские ведомости. 2017. №3. С.45-58

5. Воронова Е.Ю. Калькулирование себестоимости по целевым затратам (метод «таргет-костинг») // Аудиторские ведомости. 2014. № 9. С. 83-96.

6. Воронова Е.Ю. Традиционные и современные подходы к исчислению нормативной себестоимости // Бухгалтерский учет, статистика и аудит: вызовы времени: сб. науч. статей под ред. Е.Ю.Вороновой. МГИМО-Университет. 2017. С. 45-59.

7. Терехова В.А. Современные методологические принципы применения нормативного метода учета затрат в международной практике // Все для бухгалтера. 2011. № 10. С. 20-25.

8. Сергеева И.А., Махова Р.В. Системы управления затратами и методы оценки затрат в себестоимости продукции // Экономика региона: новые вызовы сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции. 2016. С. 178-184.

9. Демина И.Д. Современные тенденции развития управленческого учета // Все для бухгалтера. - 2012. - № 6. - С. 39-43.

10. Шуплова М.А. система «Стандарт – кост» и нормативный метод учета затрат на производство // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. № 3. С. 316-321.

11. Гаришина В.С. Взаимодействие нормативного метода калькулирования себестоимости и метода «Стандарт-кост» производственного предприятия // Материалы IX Ежегодной Международной научно-практической конференции; Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина. 2017. С. 133-139.

12. Медведев М.Ю. Основные проблемы российского учета // Финансовые и бухгалтерские консультации. 2000. № 8. С.36-43.

13. Каверина О.Д. Организация управленческого учета: проблемы и суждения // аудиторские ведомости. №8.2015.С. 48-61.

14. Лялькова Е.Е., Мелашенко Н.В. Возможности применения попередельного метода калькулирования в текстильной промышленности // Экономика.Бизнес.Банки. 2015. № 1. С.99-107.

15. Демина И.Д. Основные направления совершенствования учета затрат и калькулирования себестоимости продукции в соответствии с МСФО // Экономика и современный менеджмент: теория и практика. 2014. №43. С.20-25.

16. Карпова Т.П. Учетно-контрольно-аналитическое обеспечение управления затратами организации // Экономика и управление: проблемы, решения. 2014. № 3. С.12-14.

17. Субботина К.Е., Жданова А.Б. Современные подходы к бюджетированию как методу финансового контроля // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 5 (33). С. 45.

18. Керимов В.Э. Организация управления рисками на основе «Комплаенс-контроля» // Экономика и управление: проблемы, решения. 2014. № 3 (27). С. 42-46.

19. Шарамко М.М. Институциональный комплаенс-контроль: [монография] / М.М. Шарамко, И.Р. Гарипов.- Москва: РУСАИНС, 2016. — 138 с.

Условия за публикуване на научни статии от български и чужди автори

„Балканско научно обозрение”
 „Хуманитарни Балкански изследвания”
 „Научен вектор на Балканите”

Кратките изисквания към научните материали (образци за оформление на материалите и пълните изисквания за това за представени по-подробно в „Положението на списанието” и архива «2018_08-BSR_HBR_SVB»

Структурни параметри:

Статиите следва да притежават елементи, отговарящи на следните параметри:

- Постановка на научния проблем в общ вид и нейната връзка с останалите систематизирани във времето научни и практически задачи.
- Анализ на последните изследвания и публикации, в които се разглеждат аспекти от този проблем, на базата на който залага автора; извеждане на неразрешените по-рано части от общия проблем.
- Формиране целите на статията (постановка на задачата).
- Изложение на основния материал от изследването с пълно обосноваване на получените научни резултати.
- Изводи, които произтичат от изследването и перспективи за по-нататъшно развитие на това научно направление.
- Списък литература.

Технически параметри:

Названия на файловете:

- Фамилия_научно направление_град (например: Иванов_педагогика_Пловдив)

Общ обем: 3-5 страници печатан текст формат А-4 (до приложения списък на използваната литература).

Стандарти: шрифт Times New Roman, размер на буквата или на знака по вертикала – 10, максимален интервал – 1, отстояние на абзаца – 0,5 см, всички полета – 2 см, литература – ПО ХРОНОЛОГИЯТА НА ПРОЯВЯВАНЕ В ТЕКСТА (не по-малко от 20 наименования), редактор Word, тип на файла – документ Word 97-2003 (задължително).

Ключовите думи (три изречения) и анотация (не по-малко от 150-200 думи) на руски и английски език.

Цялостни интервали между цифрите, инициалите и фамилията.

Не бива да се бърка тире (-) и дефис (-).

Формулите следва да се оформят при помощта на редактора на формули «MathType» или «Microsoft Equation», размер на символите – 10 (задължително), дължината на формулите не бива да превишава 80 мм (задължително), латинските символи се набират с курсив, гръцките с прав шрифт.

Рисунки, изпълнени с векторна графика, следва да бъдат поместени в един обект или да бъдат групирани.

Сканираните рисунки се изпълняват с разделителна способност не по-малка от 300 dpi.

Справочна информация:

1. За да се определи UDC (универсална десетична класификация-научни области) могат да се използват следните линкове:

А) <http://pu.virmk.ru/doc/UDK/index.html>

Б) <http://www.naukapro.ru/metod.htm>

2. За превод на английски език или на други езици могат да се използват следните линкове (НО ЗАДЪЛЖИТЕЛНО ПРЕВЕДЕНИЯ ТЕКСТ СЛЕДВА ДА СЕ ДАДЕ НА ФИЛОЛОГ):

А) <http://translate.yandex.ru/> (превод на презимето и научната степен)

Б) <http://translate.google.com/>

АКО ВЪЗНИКНАТ ВЪПРОСИ ГЛЕДАЙТЕ ОБРАЗЦИТЕ!

Материалите постъпват в редакцията:

до 1 март (мартенски номер)

до 1 юни (юнски номер)

до 1 септември (септемврийски номер)

до 1 декември (декемврийски номер)