

**ХУМАНИТАРНИ
БАЛКАНСКИ
ИЗСЛЕДВАНИЯ**

**ISSN
2603-4859**

**2019
Том 3
№ 1(3)**

ХУМАНИТАРНИ БАЛКАНСКИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Основано през 2017 г.

Том 3

16+

№ 1 (3)

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

Берберян Ася Суреновна, доктор на психологическите науки, професор

Исламгулова Светлана Костадиновна, доктор на педагогическите науки, доцент

Клинков Георги Тодоров, PhD, главен асистент

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 Тая 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

Севастиянов Сергей Виталиевич, доктор на политическите науки, доцент

Станев Велин Стефанов, доктор, професор

Тсириготи 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

Шьвитава Иренуш, 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) № 26-00-693 от 29.10.2018 г.

Индексирането: OAJI (Open Academic Journals Index), EBSCO, GIF (General Impact Factor), ERIH PLUS EUROPA, ROAR (Registry of Open Access Repositories), GIF (General Impact Factor), ERIH PLUS NORGE-NSD, Index Copernicus International, ISSUU, EMBASE, Google Scholar, Kiberlelinka

Компютърен набор:
Никола Николов

Технически редактор:
Йорданка Петкова

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

Подписано за печат 25.01.2019.
Излиза на 29.01.2019.
Формат 60x84 1/8.
Оперативен печат.
Условно отпеч. листове 12,87.
Тираж 50 екз. Поръчка 3-02-26.

Печатница "Fast Print Books"
Ул. "Густав Вайганд" 1, 4000
Център, Пловдив, България
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)
Берберян Ася Суреновна, доктор на психологическите науки, професор, завеждащ катедра „Психология“
(Руско-Арменски Славянски университет, Ереван, Армения)
Исламгулова Светлана Костадиновна, доктор на педагогическите науки, доцент, проректор по наука и акредитация
(Университет “Туран”, Алма-ата, Казахстан)
Клинков Георги Тодоров, PhD, главен асистент
(Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)
Курилова Анастасия Александрова, доктор на икономическите науки, професор
(Толятински държавен университет, Толяяти, 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, Белорусия)
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 Викторовна, 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)
Дамянов 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, Толяяти, 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., Толяяти, 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)
Тсириготи Константин, 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 Мироновна, доктор на педагогическите науки, професор
(Драгобич държавен педагогически университет, Драгобич, Украйна)
Шьвитава 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, Толяяти, Русия)
Янев Борян Георгиев, доктор, доцент
(Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)

CONTENT

pedagogical sciences

NETWORKING EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND THEIR USE WHEN WORKING WITH STUDENTS Andrienko Oksana Aleksandrovna.....	5
FEATURES OF DEVELOPMENT ATTENTION IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN (THEORETICAL ASPECT) Borzenkova Olga Alexandrovna, Kim Elena Pavlovna.....	8
MOTIVATED-VALUABLE MEASURE OF THE STATE OF PREPAREDNESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES OF UNIVERSITIES TO WORK IN THE CONDITIONS OF THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT Bezrudnyi Alexandr Ivanovich, Demchenko Iryna Ivanovna.....	12
TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER SCHOOL FOR SOCIAL STUDIES AND SCIENCE STUDENTS AND PROFESSIONAL MOBILITY Gudkova Svetlana Anatolyevna, Emelina Marina Vadimovna.....	17
ORGANIZATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS Zakharova Tatiana Grigorievna, Kondaurova Inessa Konstantinovna, Tugusheva Elmira Rashitovna.....	21
PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM FOR PEDAGOGICAL STAFF FOR TEACHING ADULTS Oros Ildiko Imriivna.....	26
PSYHODIDAKTICAL CONTEXT OF ACTIVITY OF THE MODERN TEACHER: FROM Y. A. KOMENSKY TO THE PRESENT Osadchenko Inna Ivanovna, Tkachuk Myroslava Mikhailovna.....	29
A PHENOMENON OF INTERDISCIPLINARITY VS DETERIORATION OF THE SYSTEM OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS Vaskovskaia Galina Alekseevna.....	33

psychological science

RESEARCH OF SEMATIC FORMING MOTIVES OF ADDICTED PEOPLE WITH STABLE REMISSION AND WITH MULTIPLE RELAPSES Kostakova Irina Vladimirovna, Galyutev Roman Alexandrovich.....	37
THE ROLE OF PROFORIENTATION GAMES IN THE SOLUTION OF THE TASKS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS Nikolaeva Elvira Fedorovna, Kovaleva Marina Anatolyevna.....	40
THE MAIN APPROACHES TO THE PROBLEM OF INTERPERSONAL INTERACTION IN THE ASPECT OF THE MARITAL RELATIONS Panteleeva Valeria Vladimirovna, Pavlova Valeria Igorevna.....	43

political sciences

INSTITUTE OF PRESIDENCY IN GEORGIA Mamedova Naziya Amir Khan.....	46
SAFETY THREATS IN SOUTH CAUCASUS Omarov Vahid Allahverdi.....	52
EDUCATIONAL PROBLEMS OF NATIONAL MINORITIES IN GEORGIA (on the example of Azerbaijanis and Armenians) Salaev Kamal.....	55

philological sciences

FUNCTIONAL EXPRESSION OF SEPARATED SENTENCE MEMBERS IN THE CONTEMPORARY UKRAINIAN LANGUAGE Hrozian Nina Fedorovna.....	59
THE CULT OF A STRONG PERSONALITY IN LAMENTS IN HONOR OF CLERICS Martynyuk Halyna Volodymyrivna.....	62
INTERLUDES AND NATIVITY PLAY AS A PHENOMENA OF BURLESQUE BAROQUE Semenyuk Larysa Stepanivna.....	65
THE PROBLEM OF TRANSLATIONAL UNIVERSALS OCCURENCE Sinyagovska Inga Yuryevna.....	69
ABOUT THE STYLE OF "WEAVING OF WORDS" IN RUSSIAN LITERATURE OF THE XIII CENTURY Zhilyakov Sergey Viktorovich.....	72

philosophical sciences

DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF MATTER IN PHILOSOPHY Efendiyev Fikret Mamed.....	77
THE TEACHING OF PHILOSOPHY AT SCHOOL AND FORMATION OF COMPETENCE: BASES OF THEORY AND METHODS IN THE CONTEXT OF WORLD PRACTICE Kryshmarel Viktoria Yurievna.....	80

EMPIRIC KNOWLEDGE AND ITS STRUCTURE ON THE EPISTEMOLOGICAL RESEARCH BASE Mammadov Aziz Bashir, Efendiyev Fikret Mamed.....	84
<i>economic sciences</i>	
FEATURES, TASKS AND STAGES OF CARRYING OUT THE COMPLEX MANAGEMENT ANALYSIS OF ACTIVITY OF THE MODERN ORGANIZATION Berdnikova Leyla Farhadovna.....	89
ANALYSIS AND EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF FOREIGN TRADE CONTRACTS: THE NATURE AND SIGNIFICANCE OF Schneider Olga Vladimirovna, Purdenko Vladimir Dmitrievich.....	92
<i>juridical science</i>	
THE MAIN PRINCIPLES OF THE ADMINISTRATIVE PROCEDURE CODE CONCERNING THE EVIDENCE Petrov Nedyalko Georgiev.....	95
VALUABLE ASPECT OF SECONDARY LEGAL SOCIALIZATION Skorobogatov Andrey Valerievich, Skorobogatova Anna Ildarovna.....	99
Conditions of accommodation of scientific materials.....	103

UDC 378.147

СЕТЕВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ПРИ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

© 2019

Андриенко Оксана Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики
Оренбургский государственный университет, филиал в г.Орске
(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)

Аннотация. Широкое внедрение сетевых технологий в обучение порождает новые возможности: развитие личности обучаемых, формирование новых мотивов учебной и предпрофессиональной деятельности, активизация познавательного интереса. В данной статье рассматривается проблема применения сетевых образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе. Представлены результаты экспериментальной работы по развитию мышления младших школьников с использованием сетевых образовательных технологий. Для определения уровня развития мышления у детей младшего школьного возраста использовались следующие методики: «Исключение лишнего», «Выделение существенных признаков понятий», «Словесные пропорции». В работе приняли участие мальчики и девочки (40 человек) младшего школьного возраста. Было сформировано две группы: экспериментальная и контрольная. Работа проводилась в три этапа (констатирующий, формирующий и контрольный). Положительные изменения, произошедшие в ходе формирующего эксперимента, позволяют признать проведенную работу по развитию мышления младших школьников с помощью сетевых образовательных технологий достаточно успешной.

Ключевые слова: образовательные технологии, педагогические технологии, развитие логического мышления в младшем школьном возрасте, сетевая технология обучения, сетевая образовательный модуль.

NETWORKING EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND THEIR
USE WHEN WORKING WITH STUDENTS

© 2019

Andrienko Oksana Aleksandrovna, PhD, associate professor
of the department psychology and pedagogics
Orenburg State University, Branch in Orsk
(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue 15A, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)

Abstract. The widespread introduction of network technologies in education creates new opportunities: the development of the personality of students, the formation of new motives of educational and pre-professional activities, the activation of cognitive interest. In this article the problem of application of network educational technologies in educational process is considered. The results of experimental work on the development of thinking of younger students using network educational technologies are presented. To determine the level of development of thinking in children of primary school age, the following methods were used: "elimination of excess", "Allocation of essential features of concepts", "Verbal proportions". The work was attended by boys and girls (40 people) of primary school age. Two groups were formed: experimental and control. The work was carried out in three stages (ascertaining, forming and control). Positive changes that occurred during the formative experiment, allow to recognize the work carried out to develop thinking of younger students with the help of network educational technologies is quite successful.

Keywords: educational technologies, pedagogical technologies, development of logical thinking in primary school age, network technology of training, network educational module.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Актуальность внесения в образовательный процесс новых технологий обучения обусловлена рядом факторов: во-первых, модернизация образовательной системы и развитие конкурентоспособного рынка образовательных услуг ставят перед образовательными учреждениями целый ряд проблем, связанных с созданием условий для предоставления возможности образования нового поколения; во-вторых, расширение образовательного пространства и погружение каждого воспитанника в среду, где в активной и игровой форме обучающийся находится в системе непрерывного образования, развития мышления, познавательной активности, собственных потребностей к самореализации, увеличение роли практического навыка использования полученных знаний, развитие исследовательского компонента [1].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Анализ многочисленной психолого-педагогической литературы показывает, что проблеме использования сетевых образовательных технологий посвящено достаточное количество исследований.

В настоящее время под педагогической технологией понимается система способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, а сама деятельность представлена процедурно, т.е. как определенная система действий; разработку и процедурное воплощение компонентов педагогического

процесса в виде системы действий, обеспечивающей гарантированный результат [2].

Сетевая технология обучения – это технология обучения, базирующаяся на использовании сети Интернет при создании, передаче информации и приобретении знаний, формировании навыков, умений и контроля за их формированием в процессе обучения и взаимодействием между преподавателем и обучаемым, а также администратором сети.

Сетевая технология обучения включает:

- 1) формы телекоммуникации (электронная почта, чат, форум, веб-конференция);
- 2) информационные ресурсы (аудио-видеоматериалы, учебные тексты по различной тематике) [3].

Понятие «сетевой образовательный модуль» – это достаточно новое, мало изученное и недостаточно внедренное в практику.

Педагогическая литература содержит достаточное количество интерпретаций данного понятия, однако, бесспорно то, что сетевой образовательный модуль – это многогранное явление, как по способам реализации, так и по своей новаторской природе. Кроме того, организация сетевой формы реализации образовательных программ в формате сетевого образовательного модуля, разработанная специалистами МДЦ «Артек» в 2016 году, рекомендована Правительством Российской Федерации для внедрения и широкого распространения в субъектах РФ [4].

Сетевой образовательный модуль – это технология, при которой «содержание образования строится по отдельным функциональным узлам – модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических

целей» [1, 55].

Формирование целей статьи (постановка задания). В соответствии с поручением Правительства Российской Федерации от 5 мая 2016 г. №ОГ-П8-121пр. [5], разработана и апробирована технология сетевого образовательного модуля при реализации образовательных программ.

Целью нашего исследования явилось развитие мышления младших школьников с помощью сетевых технологий.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Работа проводилась на базе ФГБОУ Международного детского центра «Артек». В ней приняли участие мальчики и девочки (40 человек) младшего школьного возраста. Было сформировано две группы: экспериментальная и контрольная.

Для определения уровня развития мышления у детей младшего школьного возраста использовались следующие методики: «Исключение лишнего», «Выделение существенных признаков понятий», «Словесные пропорции».

Работа проходила в три этапа.

- 1) констатирующий этап предполагал изучение существующего уровня мышления младших школьников;
- 2) формирующий этап состоял в разработке и реализации программы по формированию мышления младших школьников с использованием сетевых образовательных технологий;
- 3) контрольный этап заключался в проведении повторного исследования уровня мышления младших школьников.

В ходе проведения диагностики мышления по всем трем методикам на констатирующем этапе были получены следующие результаты (табл.1).

Таблица 1 – Уровень мышления младших школьников на констатирующем этапе эксперимента

Уровень мышления	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий	30%	25%
Средний	55%	60%
Низкий	15%	15%

Формирующий этап эксперимента состоял в разработке программы по развитию мышления младших школьников с использованием сетевых образовательных технологий.

Одной из целей современной школы РФ является помощь детям в проявлении ими своих способностей, развитие самостоятельности, инициативы, творческого потенциала.

Поэтому развитие у младших школьников логического мышления – это достаточно важная часть процесса обучения и воспитания. Важно, чтобы дети учились делать выводы из тех суждений, которые им предлагаются в качестве исходных. Реализации данной задачи во многом зависит от уровня сформированности у обучающихся познавательных интересов. Достаточно наглядным является использование этих возможностей при обучении детей по предмету «Окружающий мир».

Заметим, что использование компьютерных технологий изменяет не только содержание, методы и организационные формы обучения, но и способствует раскрытию, сохранению и развитию индивидуальных способностей школьников, их личностных качеств, развитию познавательных процессов, стремлению к самосовершенствованию.

Основными целями сетевой образовательной программы являются:

1. Формирование целостного взгляда на мир через понимание природы.
2. Изучение природных процессов.
3. Развитие логического мышления младших школь-

ников.

Структура программы.

Первый раздел – «Виртуальная лаборатория»

Ребенок постоянно исследует окружающий мир. Всякого рода «опыты» и «эксперименты» продолжают постоянно и неумолчно, с самой настоящей научной пытливостью и любознательностью, когда и «отрицательный результат – тоже результат». Очень важно, чтобы ребенок учился видеть богатство и разнообразие природы в самых обычных вещах, но еще было бы неплохо, чтобы и сами испытуемые и испытатели – не страдали от чрезмерного научного энтузиазма. В учебном курсе «Окружающий мир» ребенку предоставляется возможность «поработать» в самой настоящей лаборатории – но виртуальной. Все опыты и эксперименты (при желании и смелости родителей) можно воспроизвести и в реальных условиях, и превратить самые простые и обыденные действия – в настоящий научный эксперимент. Наблюдение за кипением воды и образованием пара, изучение состава почвы, рассматривание снежинок, проникновение в тайны птичьих перышек и электрических полей [6].

Второй раздел – «Термометр. Сделай весну»

Здесь представлены простые задания, показывающие связь явления природы, измерительного прибора [7].

Третий раздел – «Месяцы и времена года»

Месяцы года обычно запоминают подряд и в строгой последовательности, в другом порядке детям трудно их представить. В разделе даны задания на закрепление осмысленности календарного списка месяцев года [8].

Четвертый раздел – «Не страшно ошибиться»

Здесь задания дети могут выполнять самостоятельно. Выполняя задания «один на один» с компьютером, ребенок знает, что можно пытаться найти решение еще и еще раз – экспериментировать, пробовать, рассматривать – и никуда не спешить. Можно взять учебник, можно вернуться к пройденному материалу. Можно выполнить все неправильно, можно путем долгих перестановок – просто подобрать ответ, чтобы убедиться – что все совсем не сложно, и гораздо быстрее было подумать, а не подбирать. Но все это – без страха ошибки, ведь в любой момент все можно исправить [9].

Пятый раздел – «Мир динозавров»

Данный раздел позволяет узнать больше о настоящих динозаврах, научиться их различать, представить, где и как они жили, насколько другим был раньше наш мир, попробовать осознать протяженность времени [10].

Развитие мышления, совершенствование умственных операций, способности рассуждать прямым образом зависит от метода обучения. Умение мыслить логически, выполнять умозаключение без наглядной опоры, сопоставлять суждения по определенным правилам – необходимое условие успешного усвоения учебного материала. Широкие возможности в этом плане дают сетевые образовательные технологии.

Задачей контрольного этапа опытно-экспериментальной работы было повторное измерение уровня логического мышления детей. Для ее решения были вновь применены тесты для младших школьников, которые использовались на констатирующем этапе эксперимента.

В ходе повторной диагностики было выявлено, что у младших школьников как экспериментальной, так и контрольной групп, уровень логического мышления повысился, но более явные изменения произошли в экспериментальной группе (табл.2).

Таблица 2 – Уровень мышления младших школьников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровень мышления	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	30%	25%	35%	45%
Средний	55%	60%	55%	50%
Низкий	15%	15%	10%	5%

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Положительные изменения, произошедшие в ходе формирующего эксперимента, позволяют признать проведенную работу по развитию мышлению младших школьников с помощью сетевых образовательных технологий достаточно успешной.

Применение сетевых образовательных модулей представляется актуальным в современных условиях, так как их реализация направлена на решение одной из существенных проблем современной практической педагогики – проблемы поддержания мотивации в процессе обучения. Мотивация, опирающаяся на личную заинтересованность учащегося, является залогом успеха образовательного процесса. Проектируемые сетевые образовательные модули позволяют решать задачи обучения и воспитания школьников на материале различных Интернет-источников, как предлагаемых учителем, так и найденных самими обучающимися, объединенных единой информационной средой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. *Методические рекомендации по организации образовательного процесса в формате сетевых образовательных модулей (СОМ).* Ялта: МДЦ «Артект», 2016. 55 с. URL: <http://media.artek.org/media/uploads/som.pdf> (Дата обращения: 14.04.2018)
2. Коджаспирова Г.М. Педагогика. М.: Издательство Юрайт, 2016. 719 с.
3. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).* М.: Издательство ИКАР, 2009
4. Кочергина В.Н. *Особенности технологии сетевого образовательного модуля в структуре управления образовательным процессом ФГБОУ МДЦ «Артект» // Наука через призму времени.* 2018. № 5 (14). С. 173-175.
5. *Протокол совещания у Заместителя Председателя Правительства Российской Федерации О.Ю.Голодец от 5 мая 2016 г. № ОГ-П8-121пр* URL: <http://www.lic39.ru/wp-content/uploads/2016/11/protokol-soveshaniya-ot-05-05-2016-og-p8-121pr.pdf> (Дата обращения: 14.02.2019).
6. *Виртуальная лаборатория. Окружающий мир.* URL: http://blog.nachalka.info/2011/02/blog-post_18.html (Дата обращения: 31.01.2019).
7. *Термометр. Сделай весну.* URL: http://blog.nachalka.info/2011/03/blog-post_08.html (Дата обращения: 31.01.2019).
8. *Месяцы и времена года.* URL: http://blog.nachalka.info/2011/04/blog-post_06.html (Дата обращения: 31.01.2019).
9. *Не страшно ошибиться* URL: http://blog.nachalka.info/2011/02/blog-post_07.html (Дата обращения: 31.01.2019).
10. *Мир динозавров* URL: http://blog.nachalka.info/2011/03/blog-post_13.html (Дата обращения: 31.01.2019).

UDC 373.31

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

© 2019

Борзенкова Ольга Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального образования
Ким Елена Павловна, студент 5 курса

*Самарский государственный социально-педагогический университет
(443090, Россия, Самара, улица Блюхера, 25, e-mail: duboshina1337@gmail.com)*

Аннотация. Реализация требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее - ФГОС НОО) является важной задачей современной начальной школы. Данный документ содержит основные требования к результатам образовательной деятельности детей, которые обосновываются с позиции личностных, метапредметных и предметных результатов. Внимание как базовая психическая функция способствует достижению всех предметных и метапредметных планируемых результатов. Внимание как одно из важнейших мыслительных действий (П.Я. Гальперин) необходимо при изучении любого материала; его отсутствие негативно влияет на формирование навыка самостоятельной работы, препятствует получению прочных знаний. В научной литературе указанная категория рассматривается с разных позиций: необходимое условие психологической деятельности, контроль, состояние человека, направленность, сосредоточенность деятельности на объекте и др. Авторы подчеркивают важность развития внимания в младшем школьном возрасте; в методическом аспекте внимание целесообразно рассматривать как автоматизированное умственное действие контроля, что отвечает требованиям ФГОС НОО к результатам обучения. В статье показана характеристика основных свойств внимания; прописаны педагогические условия развития внимания младших школьников в учебной деятельности. Авторы рассматривают значимость педагога начальной школы к проблеме организации образовательной деятельности с учетом основных видов внимания; обосновывают особенности развития внимания у младших школьников. Цель статьи – обосновать педагогические условия развития внимания младших школьников в образовательной деятельности.

Ключевые слова: образовательная деятельность младших школьников, внимание, развитие внимания обучающихся, операционный состав внимания, свойства внимания, педагогические условия.

FEATURES OF DEVELOPMENT ATTENTION IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN (THEORETICAL ASPECT)

© 2019

Borzenkova Olga Alexandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Primary Education
Kim Elena Pavlovna, 5th year student

*Samara State University of Social Sciences and Education
(443090, Russia, Samara, st. Bluchera, 25, e-mail: duboshina1337@gmail.com)*

Abstract. The implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard of Primary General Education is an important task of the modern primary school. This document contains the basic requirements for the results of educational activities of children, which are justified from the standpoint of personal, metasubject and subject results. Attention as a basic mental function contributes to the achievement of all objective and metasubject planned results. Attention as one of the most important mental actions (P.Ya. Halperin) is necessary when studying any material; its absence adversely affects skill development of independent study, prevents the acquisition of solid knowledge. In the scientific literature, this category is viewed from different perspectives: a necessary condition for psychological activity, control, human condition, focus, activity focus on an object, etc. The authors emphasize the importance of attention development in the early school years; in the methodological aspect, attention should be considered as an automated mental action of control, which meets the requirements of the Federal State Educational Standard for learning outcomes. The article shows the characteristics of the basic properties of attention; pedagogical conditions for the development of attention of younger schoolchildren in educational activities have been prescribed. The authors consider the importance of a primary school teacher to the problem of organizing educational activities, taking into account the main types of attention; substantiate the features of attention development in younger schoolchildren. The purpose of the article is to justify the pedagogical conditions for the attention development of younger schoolchildren in educational activities.

Keywords: educational activities of younger schoolchildren, attention, of attention development of schoolchildren, operational focus of attention, attention properties, pedagogical conditions.

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

Основной задачей современной начальной школы является реализация требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее - ФГОС НОО). ФГОС НОО устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы, которые обоснованы с позиции личностных, метапредметных и предметных результатов [1].

Одной из базовых психических функций, которая способствует достижению всех предметных и метапредметных планируемых результатов, является внимание.

В настоящее время объем информации, который воспринимают обучающиеся, резко возрастает. Владение вниманием, выделение важного и «отсеивание второстепенного», помогает младшему школьнику ориентироваться в широком информационном поле. Следовательно, внимание является неотъемлемой частью процесса познания.

Проблемой развития внимания младших школьников в различных направлениях занимались ученые Л.С. Выготский [2], П.Я. Гальперин [3], Н.Ф. Добрынин [4], О.Ю. Ермолаев [5], С.П. Зубова [6], С.Л. Кабыльницкая [3], Т.К. Комарова [7], В.А. Крутецкий [8], С.С. Левитина [9], Т.М. Матюлина [5], Т.А. Мешкова [5], С.Л. Рубинштейн [10], И.В. Страхов [11] и др. [12-17]

В своих исследованиях указанные авторы приводят разные трактовки понятия «внимание», раскрывают особенности его развития в младшем школьном возрасте, рассматривают вопросы влияния свойств внимания на успеваемость младших школьников.

Анализ последних исследований публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор, выделение неразрешимых раньше частей общей проблемы.

Аспекту развития внимания посвящено множество научных исследований; данное понятие рассматривается с разных точек зрения; имеет множество значений.

Важность развития внимания в образовательной деятельности детей подтверждается исследованиями П.Я. Гальперина [3], С.П. Зубовой [6], С.С. Левитиной [9], С.Л. Кабыльницкой [3] и др. [18-22]

В трудах С.Л. Рубинштейна [10], Н.Ф. Добрынина [4], И.В. Страхова [11] и др. [5-9, 14-16, 19] детально проанализирована природа свойств внимания, их взаимосвязь; обоснована специфика проявления в деятельности, показана взаимосвязь с особенностями личности.

Несмотря на актуальность обозначенной проблемы, указанные авторы не уделяют должного значения реализации методических условий, направленные на развитие внимания младших школьников в учебной деятельности.

Поиск системы значимых дидактических средств, способствующей развитию вниманию младших школьников, особенно таких его свойств, как устойчивость, распределение, переключение, - одна из задач современной начальной школы.

Итак, внимание в исследованиях К.Д. Ушинского трактуется как «дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира» [12, с.22].

Произвольная или непроизвольная направленность и сосредоточенность психической деятельности на каком-либо объекте восприятия – такая трактовка внимания в трудах А.М. Руденко [13, с.347].

Н.Ф. Добрынин под вниманием понимает особый вид психической деятельности, который выражается в выборе и поддержании основных процессов этой деятельности [4, с.125].

П.Я. Гальперин под вниманием подразумевает свернутое и автоматизированное действие контроля [3, с.8].

Б.Г. Ананьев рассматривает внимание как сосредоточенность сознания на объекте [14]. Предложенное определение предполагает качественную характеристику внимания; не обосновывает механизм развития внимания, который необходим для организации образовательной деятельности младших школьников.

Внимание как психическое состояние трактуется в статьях В.И. Страхова [11]. Автор замечает, что специальная организация деятельности ученика является важным условием развития внимания, однако психологические основы развития внимания он не рассматривает.

Заметим, что у младших школьников существует прямая зависимость устойчивости внимания от развития самоконтроля, но некоторые авторы (И.В. Страхов [11], Н.Ф. Талызина [15]) рассматривают внимание и самоконтроль как разные.

Таким образом, внимание в научных трудах трактуется с разных позиций: необходимое условие психологической деятельности, контроль, состояние человека, сосредоточенность деятельности на объекте.

В методике обучения целесообразно рассматривать внимание как автоматизированное умственное действие контроля, что отвечает основным требованиям ФГОС НОО [1] (в стандарте к регулятивным универсальным учебным действиям относят целеполагание; планирование; прогнозирование; контроль; коррекция; оценка; саморегуляция).

Формирование целей статьи (постановка задания).

Выделим цель статьи: обосновать педагогические условия развития внимания младших школьников в образовательной деятельности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

В психолого-педагогической литературе подчеркивается значимость целенаправленного развития внимания младших школьников, тем не менее, в практической деятельности учителя начальных классов часто смещают акцент на формирование предметных знаний и умений, что способствует затруднению в развитии внимания.

Следствием невнимательности младших школьников, их неумения сосредотачивать и удерживать внимание

при решении учебных задач может быть пониженная успеваемость. Возможными причинами такого положения являются недостаточные знания учителей о процессе развития внимания, его закономерностях, малое количество методических разработок по развитию внимания младших школьников в образовательной деятельности.

Главная задача учителя - организовать учебный процесс с учетом основных этапов развития внимания младших школьников, что характеризует должный уровень сформированности педагогической компетентности.

Заметим, что внимание развивается не в результате применения отдельных приемов, а благодаря систематической учебно-воспитательной работе.

Сделаем акцент на основных видах внимания. Общие и отличительные признаки различных видов внимания показаны в таблице 1.

Таблица 1 – Общие и отличительные признаки различных видов внимания (источник: Л.С. Выготский [2], Е.П. Ересь [18], С.П. Зубова [6], К.Д. Ушинский [12] и др.)

Качества внимания	Непроизвольное внимание	Произвольное внимание	Послепроизвольное внимание
причины	особенности внешних раздражителей и внутреннее состояние человека	определенные, сознательные цели, поставленные субъектом	увлеченность субъекта выполняемым делом
цель	возникает без четкой поставленной цели	достижение конечного результата деятельности	сознательно поставленная цель
волевое усилие	нет	обязательно присутствует	ослабевает или исчезает
отличие от других видов	познавательная потребность, новизна; ведущий (преобладающий) вид у обучающихся начальной школы	волевое усилие, речь; у детей младшего школьного возраста слабо развита	особая экономность; у младших школьников не сформировано

Для повышения результативности обучения важно развивать именно произвольное и послепроизвольное внимание.

В зависимости от форм учебной деятельности выделяют коллективное, групповое и индивидуальное внимание [6, с.15]. Коллективное внимание характеризует внимание отдельного ребенка в условиях коллективной организации деятельности (сосредоточение всех учеников на одном предмете). Групповое внимание – сосредоточение внимания группы в условиях работы в коллективе.

Внимание отдельного обучающегося при работе его один на один с педагогом (сосредоточение внимания на своем задании) – особенность индивидуального внимания [9].

Задача организации внимания обучающихся для педагога сопутствующая, а не основная. Такая точка зрения отражена в исследовании С.П. Зубовой [6, с.15]. На первый план выступает создание определенных условий по организации включения детей в продуктивную деятельность, переключаться в нужный момент, не отвлекаться.

Успешная организация индивидуального внимания обеспечивается тремя факторами: необходимостью обучающегося действовать; постоянной «обратной связью»; возможностью работать в соответствии со своими возможностями и особенностями [6, с.16].

В условиях коллективной организации деятельности младшего школьника важна позиция самого ребенка (обучающегося), «обратная связь» присутствует эпизодически.

Решение проблемы управления вниманием тесно связано с проблемой индивидуальных особенностей обучающихся (И.В. Страхов [11, с.27]).

Одним из необходимых условий для управления развитием внимания выступает индивидуализация деятельности обучающихся по темпу (С.П. Зубова [6, с.17]). Также необходимо и другое условие – обеспечение активной позиции каждого обучающегося в процессе образовательной деятельности.

Еще одна классификация внимания рассмотрена в трудах В.В. Богословского [16], С.П. Зубовой [6],

А.Г. Ковалева [17], Т.К. Комаровой [7] и др. [18, 19, 23, 24]. Авторы рассматривают внешненаправленное и внутреннее внимание (основание – находится ли объект внимания во внешнем мире или им являются мысли, переживания личности). Внешненаправленное внимание включено в перспективную деятельность человека и регулирование предметной деятельности. Внутреннее внимание связано с осознанием личности своей деятельности, своего внутреннего мира.

Таким образом, внимание целесообразно понимать как умственное действие контроля, что позволяет определить его операционный состав, который показан на рисунке 1.

Для методики обучения целесообразно деление внимания на произвольное, непроизвольное и послепроизвольное; индивидуальное и коллективное. Для повышения эффективности обучения важно развивать именно произвольное и послепроизвольное внимание (в то время как ведущим у младших школьников является непроизвольное внимание). Главная задача педагога начальной школы – развитие произвольного внимания обучающегося и на его основе послепроизвольного внимания.

Традиционно обосновывают следующие свойства внимания: устойчивость, переключаемость, объем, концентрация и распределение [19, с. 155-158].

Рассмотрим указанные свойства подробнее.

Устойчивость внимания — это продолжительность времени, в течение которого человек может поддерживать свое внимание на объекте, не отвлекаясь и не ослабляя внимание. Устойчивость проходит следующие стадии [20, с. 217].

1. Первоначальное вхождение в трудовую деятельность (внимание малоустойчиво).

2. Последующее достижение сосредоточенности, а затем ее колебание, преодолеваемое путем волевого усилия (максимальная устойчивость).

3. Снижение сосредоточенности и работоспособности при усилении утомления (снижение произвольного внимания).

Переключаемость внимания заключается в запланированном переходе от одной деятельности к другой, от одного объекта к другому. Данная характеристика внимания проявляется в скорости, с которой человек осуществляет этот переход.

Объем внимания — это количество объектов, воспринимаемых одновременно.

Концентрация характеризует степень сосредоточенности на одном и том же предмете и объекте деятельности. Высокая концентрация внимания позволяет замечать в предметах и явлениях значительно больше, чем при обычном состоянии сознания.

Распределение внимания – это возможность сосредоточить внимание на нескольких объектах или одновременно успешно выполнять несколько действий. И.В. Страхов указывает на существование трех уровней в распределении внимания [11, с. 26].

Первый уровень - внимание распределяется между двумя видами деятельности, одна из которых выполняется на основе прочно выработанного навыка (легкий).

Второй уровень - одновременное выполнение двух видов умственного труда (средний).

Третий уровень - внимание распределяется между двумя мыслительными процессами с различным содержанием (высокий).

Е.П. Ересь выделяет еще два свойства внимания: колебание и отвлекаемость. Колебание внимания состоит в периодическом его усилении и ослаблении. А отвлекаемость внимания – непроизвольное перемещение внимания от одного объекта к другому [18, с. 21].

У младших школьников (обучающиеся первого класса) отмечается небольшая устойчивость (30-35 минут), легкая отвлекаемость. Дети не умеют быстро переключать внимание с одного объекта на другой. Но к окончанию начальной школы данное свойство совершенству-

ется [6, с. 31-32].

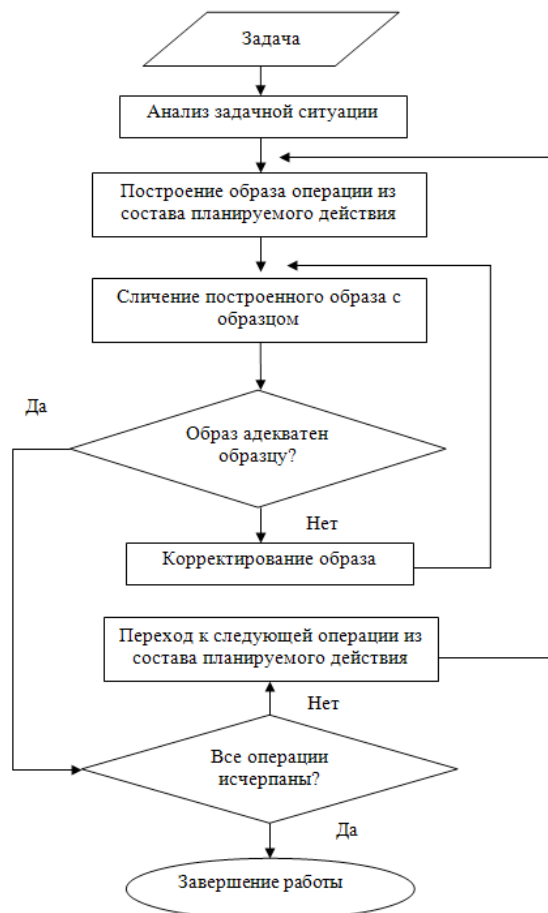


Рис. 1. – Операционный состав внимания (источник: С.П. Зубова [6])

Объем и устойчивость, переключаемость и концентрация произвольного внимания к концу обучения в начальной школе у детей почти такие же, как у взрослого человека [6, с. 32].

К 9-10 годам младшие школьники становятся способны достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий или операций.

Рассмотрим педагогические условия, способствующие развитию внимания в образовательной деятельности детей [8, с. 76-77]:

- знание педагогом основных психологических закономерностей процесса усвоения учебного материала младшими школьниками (в психологии известна следующая закономерность: «Успех формирования мыслительного действия зависит от сформированности операций, входящие в его состав»);

- грамотная организация урока: педагог начальной школы обязан найти оптимальный темп учебного процесса; однообразная, монотонная работа быстро утомляет, поэтому необходимо разнообразить деятельность детей на уроке;

- создание условий для продуктивной, самостоятельной и творческой работы младших школьников;

- соответствие заданий (или упражнений) возможностям обучающихся; грамотное их сочетание в образовательной деятельности младших школьников;

- для успешного овладения действием внимания необходимо его развивать у младших школьников в течение 15-20 занятий, уделяя на каждом занятии по 10-15 минут (П.Я. Гальперин [3], Г.В. Разумовская [24]).

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.

Педагог начальной школы в своей профессиональ-

ной деятельности обязан реализовывать педагогические условия развития внимания младших школьников, что ведет к результативности образовательной деятельности детей.

В теоретическом плане актуальной остается проблема о взаимосвязи свойств внимания (устойчивость, переключаемость, объем, концентрация, распределение) и операций из его состава. Например, зависимость свойств внимания от сформированности операций, входящих в состав сравнения и планирования.

В методическом аспекте – обоснование дидактических возможностей развития внимания в учебной деятельности детей; например, использование средств информационно-коммуникационных технологий в развитии внимания младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования [Электронный ресурс] URL: <https://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 20.01.19).
2. Выготский Л.С. Психология внимания: развитие высших форм внимания в детском возрасте. // Л.В. Выготский. Москва // Психология внимания: хрестоматия / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. Изд-во 2-е, перераб. М.: АСТ: Астрель, 2008. С.671-701.
3. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. М.: Издательство Московского университета, 1974. 102 с.
4. Добрынин Н.Ф. Деятельность и внимание / Н.Ф. Добрынин // Проблемы деятельности в советской психологии. Тезисы докл. к 5-му Всесоюзному съезду общества психологов. Ч. 1. М., 1977. С. 93 -137.
5. Ермолаев О.Ю., Матюлина Т.М., Мешикова Т.А. Внимание школьника. М. Знание, 1987. С.30-37; 69-80.
6. Зубова С.П. Формирование внимания младших школьников на уроках математики: Методическое пособие для студентов факультета начального образования / С.П. Зубова. Самара: ООО «Офорт», Самарский государственный педагогический университет, 2003. 52 с.
7. Комарова Т.К. Психология внимания: Учеб.-метод. пособие / Авт.-сост. Т.К. Комарова. Гродно: ГрГУ, 2002. 124 с.
8. Крутецкий В.А. Психология: Учебник для учащихся пед. Училищ / В.А. Крутецкий. М.: Просвещение, 1980. 352 с.
9. Левитина С.С. Можно ли управлять вниманием школьников. М.: Знание, 1980. 93 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2005. С.418-419.
11. Страхов И.В. О психологической структуре внимания / И.В. Страхов // Вопросы психологии. Вып. VIII. Саратов, 1976. 95 с.
12. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. Наук, 1950. 10 т. 668 с.
13. Руденко А.М. Психология: учебник / А.М. Руденко. Ростов н/Д.: Феникс, 2012. 556 с.
14. Ананьев Б.Г. Воспитание внимания школьников. 2-е изд. Москва-Ленинград: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1946. 52 с.
15. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младшего школьника. М.: Просвещение, 1988. 175 с.
16. Богословский В.В. Общая психология. М.: Просвещение, 1981. 383 с.
17. Ковалев А.Г. Психология личности. Второе издание, исправленное, дополненное. М.: Просвещение, 1965. 289 с.
18. Ересь Е.П. Организация внимания в учебно-воспитательном процессе / Е.П. Ересь. Минск: Нар. асвета, 1974. 64 с.
19. Ступницкий В.П. Психология: Учебник для бакалавров / В.П. Ступницкий, О.И. Щербакова, В.Е. Степанов. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2013. 520 с.
20. Файзуллина А.Г. Особенности обучения детей дошкольного и школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4 (9). С. 125-128.
21. Белоусова Н.А., Мальцев В.П., Семченко А.А. Адаптивный ресурс аэробного тренинга в коррекции слухового внимания у детей с обратимыми нарушениями психического развития // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 343-346.
22. Вишняков А.И., Лопина Е.В. Психологические особенности готовности к школе детей, посещающих и не посещающих дошкольное образовательное учреждение // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 310-313.
23. Лысова Н.Ф. Возрастная анатомия, физиология и школьная гигиена: Учеб. пособие / Н.Ф. Лысова, Р.И. Айзман, Я.Л. Завьялова, В.М. Ширинова. Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2009. 398 с.
24. Разумовская Г.В. Особенности внимания младших школьников [Электронный ресурс]. URL: <http://school2100.com/upload/iblock/6a3/6a3213e0fa43e96cb91916b0aeb87a49.pdf> (дата обращения: 19.11.18)

UDC 378

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ ВИМІР СТАНУ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ УНІВЕРСИТЕТІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

© 2019

Безрудний Олександр Іванович, доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної освіти
Демченко Ірина Іванівна, доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної освіти

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(20301, Україна, Умань, вулиця Садова, 28, e-mail: irynadi67@gmail.com)*

Анотація. У статті представлено мотиваційно-ціннісні детермінанти готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. На цій основі розроблено методичний інструментарій, за яким проведено психолого-педагогічну діагностику для диференціації її стану в студентів-випускників педагогічних спеціальностей університетів освітнього ступеня «бакалавр». З'ясовано, що підготовка майбутнього педагога є динамічним процесом, кінцевим результатом якої має бути готовність фахівця до професійної діяльності, тобто підготовка є засобом формування готовності до діяльності як показника її якості. Виявлено, що в ієрархії її структурних компонентів готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти психологічна готовність першорядно позначається денотатами мотиваційної й аксіологічної сфер особистості. Охарактеризовано мотиваційно-ціннісний компонент інклюзивної компетентності майбутнього педагога за параметрами (стійкість мотивації до інклюзивної діяльності, абсолютність прийняття цінностей інклюзії та справжність професійної спрямованості на неї). Розроблено відповідний діагностичний інструментарій (тести, анкети) та експериментально визначено рівні готовності майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти за мотиваційно-ціннісними детермінантами. Установлено, що майбутні педагоги з ідеальним станом готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти мають стійку мотивацію до неї, цілком приймають її цінності по-справжньому професійно спрямовані на інклюзію. Студенти із задовільним станом мають майже стійку мотивацію до роботи в умовах інклюзивної освіти, не зовсім упевнено приймають її цінності та формально професійно спрямовані на інклюзію. Незадовільний стан властивий студентам, які мають зовсім не стійку мотивацію до роботи в умовах інклюзивної освіти, сумнівно приймають її цінності та мають оманливу професійну спрямованість на інклюзію.

Ключові слова: підготовка, готовність майбутнього вчителя, інклюзивна освіта, психолого-педагогічна діагностика, мотиваційно-ціннісного виміру стану готовності.

MOTIVATED-VALUABLE MEASURE OF THE STATE OF PREPAREDNESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES OF UNIVERSITIES TO WORK IN THE CONDITIONS OF THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© 2019

Bezrudnyi Alexandr Ivanovych, doctor of pedagogical sciences,
professor of the department of special education
Demchenko Iryna Ivanovna, doctor of pedagogical sciences,
professor of the department of special education

*Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychnina
(20301, Ukraine, Uman, Sadova street, 28, e-mail: irynadi67@gmail.com)*

Abstract. The article presents the motivational and value determinants of the readiness of future teachers to work in the context of inclusive education, on this basis, to develop a methodical tool for conducting psychological and pedagogical diagnostics for the differentiation of its status into graduate students of pedagogical specialties of universities of educational degree «Bachelor». It was determined that preparation of the future teacher is a dynamic process, the final result of which should be the readiness of a specialist to professional activity, that is, preparation is a means of forming readiness for activity as an indicator of its quality. It was found out that in the hierarchy of its structural components of the readiness of the future teacher to professional activity under conditions of inclusive education, psychological readiness is primarily denoted by the denotate of the motivational and axiological spheres of the individual. The motivational-value component of the inclusive competence of the future teacher according to the parameters (stability of motivation to inclusive activity, the absolute acceptance of the values of inclusion and the authenticity of the professional orientation on it) are described. Appropriate diagnostic tools (tests, questionnaires) have been developed and the levels of readiness of the future teacher to work in the conditions of inclusive education based on motivational and value determinants have been experimentally determined. It is established that future teachers with an ideal state of readiness for work in the context of inclusive education have a steady motivation to her, fully accept its values truly professionally directed to inclusiveness. Students with satisfactory status have an almost stable motivation to work in inclusive education, are not very confident in accepting its values and formally professionally focused on inclusiveness. The unsatisfactory state of affairs for students who have absolutely no consistent motivation to work in an inclusive education, doubtful accept its values and have a misleading professional focus on inclusiveness.

Keywords: preparation, readiness of the future teacher, inclusive education, psychological and pedagogical diagnostics, motivational-value measurement of readiness.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. За умов упровадження інклюзивної освіти процес формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти набуває розширеного контексту. Адже, як зазначає Л. Прядко [1], «це мають бути педагоги, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні вирішити проблему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами тощо» [1, с. 445]. У контексті порушеної проблеми важливо те, що підготовка майбутнього педагога є

динамічним процесом, кінцевим результатом якої має бути готовність фахівця до професійної діяльності. Тобто підготовка є засобом формування готовності до діяльності як показника її якості. Звідси, поняття «готовність» є ширшим, ніж «підготовленість», що має ситуативні ознаки через відображення лише окремих аспектів процесу підготовки, наприклад, мотиваційного, комунікативного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного тощо.

Як психолого-педагогічне явище, готовність є предметом численних досліджень і розглядається з позицій настанови, ставлення до діяльності, розвиненої системи

поглядів, переконань, мотивів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, умінь, і навичок, активного стану особистості для мобілізації сил на виконання завдання, професійного саморозвитку і самореалізації фахівців тощо. З огляду на це, варто зазначити, що поняття готовності, водночас, є окремим дослідницьким конструктом, компонентом діяльності чи структури особистості.

Загалом, готовність фахівця будь-якого профілю до професійної діяльності Г. Балл [2] трактує як його комплексну здатність, у якій виокремлюється два аспекти: мотиваційний – схильність до відповідного типу діяльності; інструментальний – володіння ефективними стратегіями діяльності, узагальненими способами дій та операцій [2, с. 99]. Це вказує на подвійну сутність готовності: професійну та психологічну. В ієрархії її структурних компонентів остання із них першорядно позначається денотатами мотиваційної й аксіологічної сфер особистості, про що свідчать наукові доробки О. Кучерук [3], С. Петерс [4], В. Хитрюк [5], М. Чайковського [6], С. Черкасової [7], Ю. Шуміловської [8] та інших учених [9-21]. Тому надзвичайно важливим є питання чіткого визначення й емпіричного дослідження мотиваційно-ціннісних детермінант стану готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Формування цілей статті (постановка завдання).
Мета – розкрити результати психолого-педагогічної діагностики мотиваційно-ціннісного виміру стану готовності студентів педагогічних спеціальностей університетів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
Визначаючи характеристику мотиваційно-ціннісного компоненту інклюзивної компетентності майбутнього педагога, О. Кучерук [3] доходить висновку, що його спрямованість на здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти передбачає сформованість таких властивостей: гуманістично-ціннісного світогляду, що дозволяє розглядати людину як найвищу цінність; особистісного сприймання й визнання цілей діяльності в умовах інклюзивної освіти як цінностей; усвідомлення особливої значущості сформованості інклюзивної компетентності; зацікавленості проблемами інклюзивної освіти; свідомого бажання займатися діяльністю в умовах інклюзивної освіти та прагнення до її позитивного результату; мотивації самоосвіти, саморозвитку й самовдосконалення педагогічної майстерності [3, с. 126]. З урахуванням цього, є підстави для чіткішої репрезентації мотиваційно-ціннісного виміру готовності майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти, що в авторському варіанті позначається таким показниками, як стійкість його мотивації, абсолютність прийняття цінностей інклюзії та справжність професійної спрямованості на неї.

Вибір показника стійкості мотивації майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти обґрунтовується тим, що він має, насамперед, з'ясувати чому, навіщо, з якою метою і заради чого йому потрібно підготуватися до праці: щоб заробляти на життя, реалізувати свій фаховий потенціал, принести людям добро й гуманізм. Ступінь стійкості мотивації до діяльності в умовах інклюзивної освіти залежить від чіткості поставленої мети, співпадіння потреб особистості й освітніх завдань.

Сукупність стійких мотивів до діяльності в умовах інклюзивної освіти позначає справжність професійної спрямованості на інклюзію як вибіркового ставлення до її змісту, процесу й зовнішніх атрибутів. Для майбутнього педагога значущими мають бути творчі можливості, суспільне визнання, потенціал до зцілення дітей і психологічними вадами у професійній діяльності, завдяки чому вона охоплює широке коло потреб, інтересів і настанов особистості. У зв'язку з цим за своєю повнотою його професійна спрямованість має охоплювати групи мотивів, котрі: виражають потребу в тому, що саме складає основний зміст обраного фаху; пов'язані з ві-

дображенням деяких особливостей професії в суспільній свідомості (престиж, соціальна значущість); актуалізовані при взаємодії з трудовою діяльністю в умовах інклюзивної освіти (самоствердження, саморозкриття, самореалізація); виявляють особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з фахом (переконаність у власній придатності, володінні творчим потенціалом, у наявності покликання); становлять інтерес до зовнішніх, об'єктивно неіснуючих атрибутів професії, наприклад, романтизм, магія тощо.

Показник абсолютності прийняття цінностей інклюзивної освіти позначає безумовне визнання інклюзивних цінностей, що має охоплювати принаймні такі їх різновиди:

- цінності-цілі – надання основного змісту діяльності в умовах інклюзивної освіти шляхом визначення цілей через конкретні мотиви, адекватних тим потребам, що реалізуються в ній;

- структурні цінності – рівність усіх учасників освітнього процесу, забезпечення прав кожного, опора на спільноту;

- цінності-умови – особливим чином сконструйоване освітнє середовище;

- цінності-знання – методологічне обґрунтування допомоги особам з особливими освітніми потребами та їхньої соціалізації, міра усвідомлення психолого-педагогічних і предметних знань, їх добір та оцінка з урахуванням контингенту учнів й умов навчання;

- цінності-взаємини – повага до різноманітності, ненасильство, довіра, співчуття, чесність, мужність;

- трудові цінності – усвідомлення значущості трудової діяльності в умовах інклюзивної освіти, її осмисленості, особистої захопленості нею;

- моральні цінності – домінування радості, любові і поваги один до одного, надія й оптимізм, краса педагогічної дії;

- цінності-якості – емпатійність, розуміння своєрідності й відносної автономності саморозвитку особисті особливості дитини.

Загалом аксіологічною домінантою особистості майбутнього педагога є надання свободи, рівних прав, визнання людської гідності дітей з особливими освітніми потребами, прагнення бути потрібними і корисними, бажання допомагати їм, що є підґрунтям його безкорисливої позиції.

Окреслені вище позиції дають підстави для оцінки готовності майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти за мотиваційно-ціннісними детермінантами, що конкретизується показниками стійкості його мотивації, абсолютності прийняття цінностей інклюзії та справжності професійної спрямованості на неї. Їх покладено в основу для розроблення інструментарію психолого-педагогічної діагностики досліджуваної якості в студентів-випускників денної і заочної форми навчання освітнього ступеня «бакалавр» факультету місцевих, факультету дошкільної та спеціальної освіти і факультету початкової освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Обсяг вибірки становив 380 осіб.

Для виявлення стану готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти за показником стійкості мотивації до неї було проведено процедуру тестування. У спеціальному бланку [2, с. 49–51] студентам запропоновано низку виявів такої мотивації: бажання навчати і виховувати дітей з особливими освітніми потребами, пізнати їхній світ; бути корисним фахівцем для дітей, їхніх батьків та педагогічного колективу; прагнення забезпечити гармонійний розвиток кожної дитини, відчути на собі її прихильність і любов, бути добрим порадиником і помічником усім дітям; захоплення інклюзивною педагогікою і психологією, навчальною художньою творчістю всіх дітей, новачками в інклюзивній освіті; намагання творчо самореалізуватися в складних умовах освітньої інклюзії, усунути будь-які

прояви дискримінації в дитячому середовищі, надати «особливим» дітям тих самих освітніх прав, що звичайним дітям, здолати страх перед складними умовами інклюзивної освіти; науково-дослідницький інтерес до інклюзивної освіти та перспектив її розвитку. Студентам поставлено завдання оцінити (у спосіб обведення кружечком відповідного балу) міру їх стійкості за 3-бальною шкалою: дуже стійка – 3 бали; майже стійка – 2 бали; зовсім нестійка – 1 бал.

Оброблення результатів тестування відбувалося в спосіб підрахунку кількості фактично набраних студентом балів та їх поділу на максимально можливу кількість (45) з метою визначення коефіцієнта стійкості мотивації. Наприклад, $42 : 45 = 0,93$. Якщо студент відчував, що його самооцінка деше завищена, то фактично набрану суму балів слід було зменшити на 3 бали, і, навпаки, якщо занижена, додати до неї ще 3 бали. Таким чином, одержано відповідний коефіцієнт, наприклад: $42 - 3 = 39 : 45 = 0,86$; $42 + 3 = 45 : 45 = 1,0$. Якщовін коливається у цифрових межах від: 0,33 до 0,55, то мотивація до роботи в умовах інклюзивної освіти нестійка; 0,56 до 0,77 – майже стійка; 0,78 до 1,0 – дуже стійка.

Щоб визначити характер професійної спрямованості майбутніх педагогів на інклюзію, проведено анкетування. Бланк анкети містив 10 запитань, до кожного з яких подано по три варіанти можливої відповіді. У спосіб підкреслення майбутнім педагогам потрібно було обрати один із них.

1. Чому Ви вирішили здобути фах педагога інклюзивної освіти?

- а) щоб здобути диплом про вищу освіту;
- б) бо праця вчителя в умовах інклюзивного навчання цікава і не важка;
- в) від навчання і виховання учнів, які б вони не були, повносправні чи неповносправні, я маю задоволення.

2. Чи подобається Вам професія педагога інклюзивної освіти?

- а) категорично не подобається, краще без інклюзії;
- б) дуже подобається, адже інклюзія це дуже гуманно;
- в) чіткої позиції не маю.

3. Якби Вам запропонували перевестися на інший факультет, тобто змінити обраний фах педагога інклюзивної освіти, чи погодилися б Ви на це?

- а) ні за яких обставин;
- б) залежно від обставин;
- в) так.

4. Уявіть, що Ви закінчили навчання в університеті і Вам пропонують 3 варіанти працевлаштування, який із них Ви б обрали?

- а) робота в закладі освіти, де впроваджується інклюзивна форма навчання;
- б) робота в закладі освіти, де не впроваджується інклюзивна форма навчання;
- в) більш оплачувана робота в системі освіти, але не за фахом.

5. Як Ви вважаєте, чи ускладнює професійну діяльність педагога упровадження інклюзивної форми навчання?

- а) так, дуже ускладнює і до цього важко звикнути;
- б) не дуже ускладнює, до цього можна легко пристосуватися;
- в) взагалі не ускладнює, бо будь-які заклади освіти завжди були інклюзивними.

6. Уявіть, що Ви приступили до трудової діяльності в закладі інклюзивної освіти, як би виконували освітні приписи щодо навчання, виховання і розвитку учнів?

- а) з урахуванням індивідуальних можливостей та освітніх потреб кожного учня;
- б) чітко дотримуючись педагогічних інструкцій стандартного проведення уроків і виховних занять;
- в) мені ні до чого ніякі освітні приписи, заняття проводитиму так, як зможу.

7. Чи подобається Вам те, що, крім традиційних дисциплін, Вам доведеться вивчати «Основи інклюзив-

ної освіти», «Інклюзивну педагогіку», «Корекційну педагогіку і психологію», «Дефектологію» та ін.?

- а) так, дуже подобається, адже їх студіювання підвищить рівень моєї готовності до інклюзивної діяльності;
- б) не дуже подобається, бо це ускладнює навчально-виховний процес і ці дисципліни штучно створені;
- в) взагалі не подобається, бо це зайва трата навчального часу, вистачає і традиційних дисциплін, щоб опанувати фах.

8. У який спосіб Ви цікавитесь новітніми технологіями інклюзивної освіти?

- а) постійно читаю газети, журнали, статті у наукових збірниках та в мережі «Інтернет»;
- б) інколи заглядаю на сайти, що висвітлюють проблеми інклюзивної освіти;
- в) не цікавлюся взагалі, чому навчать в університеті, того й достатньо.

9. Уявіть, що у майбутній професійній діяльності Вас просять надати кошти для поліпшення інклюзивного освітнього середовища, чи задоволили б Ви це прохання?

- а) так, але залежно від стану сімейного фінансового бюджету і з урахуванням того, що цим має займатися Міністерство освіти і науки України;
- б) так, обов'язково, бо без належних освітніх умов, які наша держава не спроможна надати сповна, якісно виконувати функції інклюзивної діяльності неможливо;
- в) категорично ні, бо зарплата педагога дуже мізерна, хай адміністрація закладу інклюзивної освіти шукає спонсорів.

10. Про яке професійне майбутнє Ви мрієте після здобуття педагога закладу освіти, у тому числі й з інклюзивною формою навчання?

- а) мені байдуже чи працюватиму за фахом чи ні, аби була пристойна робота для задоволення життєвих потреб;
- б) не обов'язково працювати за фахом, але в системі освіти, маючи задоволення від роботи та гідну матеріальну винагороду;
- в) працювати за фахом, мати задоволення від роботи та гідну матеріальну винагороду.

Оброблення одержаних результатів анкетування відбувалося в спосіб приписування кожній відповіді студента балів, згідно із таким ключем:

За набраною кількістю балів, професійна спрямованість майбутніх педагогів на інклюзію позначалася так: 0 – 9 – оманлива; 10 – 18 – формальна; 19 – 27 – справжня.

Діагностику стану мотиваційно-ціннісної готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти завершено процедурою тестування показника абсолютності прийняття цінностей інклюзивної освіти. У спеціально наданому бланку студентам потрібно було обрати найбільш прийнятний для них варіант (або схильність до того чи того) із низки протилежних тверджень у такій формі: якщо цілком прийнятний варіант «А», то слід закреслити літеру «Б»; якщо більше імпонує варіант «А», але з ним не можна цілком погодитися, то між косими рисками треба намалювати стрілку, спрямовану до літери «А»; якщо є схильність до варіанта «Б», але не зовсім із ним можна погодитися, то між косими рисками необхідно позначити стрілку, спрямовану до літери «Б»; якщо цілком прийнятний варіант «Б», то треба закреслити літеру «А».

1. Усі діти, у тому числі й з особливими освітніми потребами, можуть

2. А / / Б не можуть успішно навчатися разом.

3. Педагог повинен однаково А / / Б не однаково ефективно працювати зі всіма дітьми, незалежно від їх індивідуальних вікових особливостей, національності, мови, походження та порушень розвитку.

4. В умовах інклюзивної освіти через спілкування з однолітками поліпшується А / / Б погіршується когнітивний моторний, соціальний та емоційний розви-

ток дітей.

5. В умовах інклюзивної освіти ровесники *сприяютьА* / / *Бзаважають* розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

6. Ідею інклюзивної освіти *цілком реальноА* / / *Бне реально* втілити вшкільну практику.

7. Інклюзивна форма навчання *підє лише на користьА* / / *Бзавадить* нормальним дітям і дітям з особливими освітніми потребами.

8. Філософія інклюзивної освіти *цілком прийнятнаА* / / *Бзовсім неприйнятна* в сучасному соціумі.

9. Головне завдання інклюзивної освіти полягає в тому, щоб кожна дитина сформувала навички, які допоможуть їй *повноцінно житиА* / / *Бізольовано існувати* в сучасному соціумі.

10. Інклюзивне навчання – це справжня *демократіяА* / / *Бутопія* в дії.

11. Спільне навчання і виховання «звичних» та «особливих» дітей є *доцільним і кориснимА* / / *Бабсурдним і шкідливим*.

12. Сумісне навчання «звичних» та «особливих» дітей сприяє розвитку *милосердностіА* / / *Б агресивності*.

13. Педагог *повиненА* / / *Бне повинен* любити й розуміти дітей з проблемами в розвитку.

14. Провідний принцип інклюзивної освіти – *підлаштування під потреби і можливості кожної дитиниА* / / *Бкожен учень підлаштовується до освітньої системи*.

15. Основна мета інклюзивної освіти – *створення спеціальних умов для розвитку й соціальної адаптації учнів з особливими освітніми потребами та їх ровесниківА* / / *Бстворення додаткових робочих місць для педагогів, дефектологів, психологів, які б виправляли психофізичні вади дітей*.

16. Головна умова інклюзії в освіті – *цінніснеА* / / *Бпрагматичне* ставлення до навчання, виховання й особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Згідно з кількістю обраних варіантів тверджень чи схильністю до них, студентів характеризувало: перевага А – цілковите прийняття цінностей інклюзивної освіти; однаково А і Б – упевнене; перевага Б – сумнівне.

Внаслідок проведення першої діагностичної процедури з'ясувалося, що в ієрархії мотиваційних виявів до роботів умовах інклюзивної освіти на першому місці є бажання більшості студентів бути корисним фахівцем для дітей, їхніх батьків та педагогічного колективу; на другому – прагнення відчувати на собі прихильність і любов дітей; на третьому – прагнення усунути будь-які прояви дискримінації в дитячому середовищі.

Як бачимо, майбутні педагоги у мотивації до роботів умовах інклюзивної освіти першочергово надали особливого значення її загально-педагогічному моральному аспекту. Що ж стосується суто інклюзивного контексту цієї мотивації, то можна констатувати, що студенти оцінили відповідні вияви як майже нестійкі. У кількісному еквіваленті виявлено, що понад 23 % студентів мають зовсім нестійку мотивацію, майже 50 % – майже стійку; 32 % дуже стійку.

Результати другої діагностичної процедури були несподіваними. Виявилось, що значна кількість студентів (понад 37 %) вирішили здобути фах педагога лише для того, щоб отримати диплом про вищу освіту; майже стільки ж респондентів (36,5 %) пояснюють це тим, що праця вчителя навіть в умовах інклюзивного навчання цікава і не важка; решта студентів (27,5 %) упевнені, що від навчання і виховання учнів, які б вони не були, з особливими освітніми потребами чи без них, матимуть задоволення.

Ще більш приголомшливими були відповіді на запитання: Чи подобається Вам професія педагога інклюзивної освіти? Так, 72 % студентам категорично не подобається, краще без інклюзії; чіткої позиції не мали 22 %; лише 6 % студентів дуже подобається, адже

інклюзія це дуже гуманно.

На запитання, чи ускладнює професійну діяльність педагога впровадження інклюзивної форми навчання, більшість студентів (майже 63 %) обрали відповідь: «Так, дуже ускладнює й до цього важко звикнути». 21 % студентів вважає, що не дуже ускладнює, до цього можна легко пристосуватися. Лише 16 % студентів переконані, взагалі не ускладнює, бо будь-які заклади освіти завжди були інклюзивними.

На решту запитань анкети відповіді студентів були дещо рівномірнішими, тобто не настільки кількісно контрастними, ніж до наведених вище запитань. Опрацювавши анкетні дані шляхом припису відповідної кількості балів за надані відповіді, у майбутніх педагогів було визначено оманливий, формальний чи справжній характер професійної спрямованості на інклюзію. Кількісні дані їхнього розподілу за рівнями сформованості цього показника зафіксовано в таблиці 1.

№ запитання		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Варіанти відповідей	а	0	0	3	3	0	3	3	3	1	0
	б	2	3	1	2	1	1	1	1	3	1
	в	3	1	0	0	2	0	0	0	0	3

*Розроблено автором

Безперечним позитивом результатів останньої діагностичної процедури виявилось: чимало студентів (понад 60 %) схильні до думки про те, що всі діти, у тому числі й з особливими освітніми потребами, можуть успішно навчатися разом; в умовах інклюзивної освіти ровесники сприяють розвитку дітей з особливими освітніми потребами (67 %); інклюзивна форма навчання підє лише на користь нормальним дітям і дітям з особливими освітніми потребами (53 %); філософія інклюзивної освіти цілком прийнятна в сучасному соціумі (69 %); інклюзивне навчання – це справжня демократія в дії (54 %); сумісне навчання «звичних» та «особливих» дітей сприяє розвитку милосердності (83 %).

Для значної кількості студентів прийнятними були й негативні твердження: в умовах інклюзивної освіти через спілкування з однолітками погіршується когнітивний, моторний, соціальний та емоційний розвиток дітей (43 %); ідею інклюзивної освіти абсолютно не-реально втілити в шкільну практику (49 %); інклюзивна форма навчання зашкодить нормальним дітям і дітям з особливими освітніми потребами (44 %); спільне навчання і виховання «звичних» та «особливих» дітей абсурдне й шкідливе (35 %); сумісне навчання «звичних» та «особливих» дітей сприяє розвитку агресивності (31 %); провідний принцип інклюзивної освіти – кожен учень підлаштовується до освітньої системи (23 %).

Обробивши одержані дані тестування, студентів кількісно розподілено за тими, хто цілком упевнено, не зовсім упевнено чи то сумнівно приймає цінності інклюзивної освіти. Цифрові дані цього розподілу розміщено в таблиці 2.

Таблиця 2- Кількісний розподіл студентів (у %) за станом готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти згідно з показниками її мотиваційно-ціннісного виміру

Показники	Рівні					
	Незадовільний		Задовільний		Ідеальний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Стойкість мотивації до роботи в умовах інклюзивної освіти	23,1	22,7	44,9	45,0	32,0	32,3
Справжність професійної спрямованості на інклюзію	54,6	55,0	31,3	30,4	14,1	14,6
Абсолютність прийняття цінностей інклюзивної освіти	31,6	30,2	39,2	38,3	29,2	31,5
Середнє значення	36,4	36,0	38,5	37,9	25,1	26,1

*Розроблено автором

Як свідчать зведені дані таблиці 2, незадовільний стан готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти за показниками мотиваційно-ціннісного виміру виявлено в межах 36 %; задовільний – 38 %; ідеальний –

26 % студентів експериментальної і контрольної груп. Показово, що ідеальний стан цієї готовності виявлено в 32 % студентів за показником стійкості мотивації до роботи в умовах інклюзивної освіти. І прикро, що майже 55 % майбутніх педагогів демонструють оманливість своєї професійної спрямованості на інклюзію.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Визначено мотиваційно-ціннісні такі детермінанти готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, як стійкість мотивації до інклюзивної діяльності, абсолютність прийняття цінностей інклюзії та справжність професійної спрямованості на неї. Окреслені параметри покладено в основу розроблення відповідного діагностичного інструментарію (тести, анкети) для диференціації стану її сформованості (ідеальний, задовільний, незадовільний) у студентів-випускників педагогічних спеціальностей університетів освітнього ступеня «бакалавр».

Установлено, що, згідно із мотиваційно-ціннісними детермінантами, майбутні педагоги з ідеальним станом готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти мають стійку мотивацію до неї, цілком приймають її цінності по-справжньому професійно спрямовані на інклюзію. Студенти із задовільним станом мають майже стійку мотивацію до роботи в умовах інклюзивної освіти, не зовсім упевнено приймають її цінності та формально професійно спрямовані на інклюзію. Незадовільний стан властивий студентам, які мають зовсім не стійку мотивацію до роботи в умовах інклюзивної освіти, сумнівно приймають її цінності та оманливо професійно спрямовані на інклюзію [22].

Перспектива подальшого дослідження полягає в тому, щоб у процесі професійної підготовки спрямувати майбутніх педагогів на активну інтеріоризацію, інтерналізацію й ідентифікацію цінностей інклюзивної освіти та поглибити їхній інтерес до роботи в її умовах.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Прядко Л. О. Формування інклюзивного простору як засобу готовності педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 4. С. 444–450.
2. Балл Г. А. О психологических основах формирования готовности к профессиональному труду. *Психолого-педагогические проблемы профессионального образования: науч.-метод. сб.* Київ, 1994. С. 98–100.
3. Кучерук О. С. Инклюзивная компетентность будущих учителей как основной фактор успешности включения детей с ограниченными образовательными возможностями в общеобразовательное пространство. *Особый ребенок: образование, лечение, коррекция*. 2012. № 2. С. 119–127.
4. Peters S. J. *Inclusive education: achieving education for all by including those with disabilities and special education needs*. Disability group. The World Bank, 2003. 133 p.
5. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования: моногр. Барановичи: БарГУ, 2015. 276 с.
6. Chaikovskiy M. Self-regulation of behavior of students with special needs in conditions of inclusive educational space. *European applied sciences / editor-in-chief: Stephan Herzberg*. Stuttgart, 2014. № 4. С. 43–45.
7. Черкасова С. А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования: автореф. дисс. ... канд. психол. наук, спец.: 19.00.07 «Педагогическая психология». Москва, 2012. 22 с.
8. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Шуя, 2011. 26 с.
9. Максименко М.А. Анализ существующих концепций к определению инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в США // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 93–96.
10. Яковлева Е.Л. Выявляя причины распространения инклюзии и инклюзивного образования (философский аспект проблемы) // *Карельский научный журнал*. 2014. № 4 (9). С. 26–29.
11. Чайковский М.Е. Инклюзия как условие развития свободной личности // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2014. № 1 (6). С. 77–81.
12. Ахметова Д.З. Ускорит ли инклюзивное образование преодоление социальной эксклюзии? // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2014. № 1 (6). С. 36–38.
13. Денисова Р.Р., Рудакова Н.П. Организация профессиональной переподготовки в аспекте инклюзивного образования // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 4 (17). С.

111–114.

14. Яковлева Е.Л. Другие как предпосылка формирования инклюзивного пространства и образования // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2014. № 3 (8). С. 15–18.

15. Демчук А.В. Экспериментальная работа по формированию профессиональной готовности будущих учителей к реализации инклюзивного образования // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 66–69.

16. Ахметжанова Г.В., Степанько А.А. Подготовка будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования: мотивационный аспект // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 181–184.

17. Тихонов Н.П. К вопросу о конфликтологической компетентности педагогов инклюзивного образования // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 217–222.

18. Емельянова Т.В., Степанько А.А. Модель процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов инклюзивного образования // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 237–240.

19. Яковлева Е.Л., Зайченко М.А. Проблема «нормы» и инклюзивная среда // *Карельский научный журнал*. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 76–80.

20. Ахметова Д.З. Идеи концепции непрерывного инклюзивного образования // *Актуальные проблемы экономики и права*. 2015. № 1 (33). С. 119–124.

21. Яковлева Е.Л. Аксиосфера инклюзивной модели культуры // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2015. № 3 (12). С. 106–109.

22. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти : структура та діагностика: навч.-метод. посібн. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2014. 160 с.

TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER SCHOOL FOR SOCIAL STUDIES
AND SCIENCE STUDENTS AND PROFESSIONAL MOBILITY

© 2019

Gudkova Svetlana Anatolyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department «Theory and Practice of Translation»
Emelina Marina Vadimovna, senior lecturer of the department
«Theory and Practice of Translation»,
Togliatti State University

(445020, Russia, Togliatti, st. Belorusskaya, 14, e-mail: elena01-05@mail.ru)

Abstract. Globalization process in the political, economic and social life all over the world, as well as the rapid development of international collaboration, participation in international and professional projects with foreign specialists have enhanced the significance of a foreign language, compelled the society and educational facilities to focus on forming social adaptation of graduates to the variety of requirements and conditions of the labour market, professional promotion, advancement and career development, as well as professional mobility while training social studies and science students to enable suitable and innovative teaching of competitive top-class specialists. The objective of the article is to consider the pedagogical and psychological aspects of forming professional mobility while training a foreign language via the development of cultural, linguistic and communicative competences of social studies and science students. Having collected the information about pragmatic and linguistic features and having taken into consideration the changed role and function of a foreign language as a means of socializing and avoiding misunderstanding in the global community, we take into account all the psychological and pedagogical peculiarities of teaching a foreign language in high school to be referred to the importance to amplify the pragmatic features while training a foreign language. This involves attaining remarkable results and finding the ways of how to establish effective connections and cooperation with foreign colleagues for permanent career development. Due to the above mentioned trends, we are convinced that motivation to learning a foreign language and aspects of interpersonal communication when learning a foreign language is related to the ability to use a foreign language in interpersonal and professional communication. Professional mobility is considered to be an integrative quality of personality that defines their professional, business and social activity, perseverance, competitiveness, competence, commitment to their professional duties, responsibilities, targets and the ability to easily and effectively learn the new methods and approaches. The authors of the article highlight the analysis of the methods and techniques of forming professional mobility in High School for social studies and science students. The relevance of the research is linked to the increasing requirements of modern society for graduates with soft skills who are able to be engaged in different areas of interpersonal and professional activities for developing their professional mobility in the global environment.

Keywords: professional mobility, IQ, psychological aspects, competitive specialist, foreign language, model of training, professional environment, personal development, flexibility, cooperation, teamwork, presentation, business and cultural spheres.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У ВЫПУСКНИКОВ
НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© 2019

Гудкова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Теория и практика перевода»
Емелина Марина Вадимовна, старший преподаватель кафедры
«Теория и практика перевода»

Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: elena01-05@mail.ru)

Аннотация. Процесс глобализации в политической, экономической и социальной жизни, а также стремительное развитие международного сотрудничества, участие в международных и профессиональных проектах с иностранными специалистами повысили значимость иностранного языка, заставили общество и образовательные учреждения сосредоточиться на формировании социальной адаптации выпускников к разным требованиям и условиям работы, профессиональном продвижении, построении успешной карьеры, а также формировании профессиональной мобильности при обучении студентов нелингвистических направлений подготовки. Данный подход позволяет осуществлять подходящее инновационное обучение конкурентоспособных высококвалифицированных специалистов. Целью статьи является рассмотрение педагогических и психологических аспектов формирования профессиональной мобильности при обучении иностранному языку через развитие культурных, языковых и коммуникативных компетенций у студентов нелингвистических направлений подготовки. Собрав информацию о прагматических и лингвистических особенностях и приняв во внимание изменяющуюся роль и функцию иностранного языка как средства социализации и избегания недопонимания в мировом сообществе, мы постарались учесть все психолого-педагогические тенденции преподавания иностранного языка в вузе, которые обуславливают важность усиления акцента на прагматической составляющей при обучении иностранному языку. Следование указанному подходу предполагает достижение весомых результатов и поиск способов установления эффективных связей и налаживание сотрудничества с зарубежными коллегами для постоянного карьерного роста. В связи с вышеуказанными тенденциями мы убеждены, что мотивация к изучению иностранного языка и аспекты межличностного общения при изучении иностранного языка связаны с умением использовать иностранный язык в межличностном и профессиональном общении. Профессиональная мобильность рассматривается как интегративное качество личности, определяющее ее профессиональную, деловую и социальную активность, настойчивость, конкурентоспособность, компетентность, приверженность своим профессиональным обязанностям, целям и способность легко и эффективно осваивать новые методы и подходы. Авторами статьи проведен анализ методов и приемов формирования профессиональной мобильности в неязыковом вузе. Актуальность исследования связана с возрастающими требованиями современного общества к выпускникам с надпрофессиональными (гибкими) навыками, способным заниматься различными сферами межличностной и профессиональной деятельности для развития своей профессиональной мобильности в современном мире.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, IQ, психологические аспекты, конкурентоспособный специалист со знанием иностранного языка, модель обучения, профессиональная сфера, личностный рост, гибкость, сотрудничество, работа в команде, презентация, деловая и культурная сферы.

Investigating psychological and pedagogic aspects of training social studies and science students in higher schools

is the basis which forms the readiness of graduates for their involvement in permanent professional activities and mobility. Knowledge of at least one foreign language is considered to be the key skill among soft skills required by modern educational standards.

In this direction it is possible to note a number of scientific works of such researchers as I. A. Zimnyaya, I. L. Bim, S. L. Rubinstein and A. N. Leontiev [1-4], who made a significant contribution to the process of teaching a foreign language for social studies and science students. These researchers concentrate on the personal activity approach, which allows the student to choose appropriate educational materials, methods and forms of organization of lessons, which provides personal self-actualization and personal growth, a positive influence on the activity of students, their willingness to study and solve problems through relevant and corresponding communication, as well as trusting relationships with a teacher.

It seems logical and expedient to introduce a succinct and concise definition of the term “professional mobility” proposed by M. V. Votintseva. We agree with this researcher that professional mobility implies a desire of the individual to be engaged in self-actualization and self-realization, relevant usage of the acquired knowledge in unpredictable, unconventional situations, the desire for cooperation, the ability to work in a team, to show self-control, endurance, flexibility, perseverance and to make reasonable decisions, readiness for diplomacy and politeness [5, Votintseva].

It should be noted that in addition to developing necessary skills and abilities, the teacher is supposed to pay attention to the emotional and evaluative attitude of students to the process of learning a foreign language and mental processes of students, as well as the formation of intellectual, volitional, business and moral qualities [6, Valeev].

It is necessary to emphasize that in the modern realities of life, mechanical training a foreign language, the theoretical essence of this training significantly minimize the probability of successful learning of a foreign language. Therefore, for the teacher to successfully coordinate the students’ activities in the classroom, he or she should take into account the importance of the introduction of active, «emotionally-coloured» types of speech activities in the educational process and focus on the pragmatic component of teaching a foreign language, which assumes imitating possible situations of communication for the successful solution of problems in everyday, professional, business and cultural spheres of life [7, Meteleva].

In the context of the psychological component of foreign language teaching, one of the main and important problems in the modern system of higher education is the problem of forming professional mobility of graduates.

A foreign language is thought to play a leading role in the preparation of a professionally competent mobile graduate. This issue is of interest to both Russian and foreign researchers, whose ideas and thoughts are presented in the table below (see Table.1) [8-12].

The analysis of the scientific works on this topic shows that the researchers agree that the knowledge of a foreign language implies the development of IQ, general knowledge and professional knowledge as well as such personal and business qualities as communication skills, stimulation of creativity, the ability to find compromises, flexibility, the ability to respond quickly and adequately to changing employers’ conditions, to put forward non-standard ideas and offer effective solutions to various issues. In their works, Russian scientists believe that the implementation of foreign language teaching in the educational process as an instrument of academic activity and productive application of skills and abilities in future professional activity is an essential and key factor of forming successful, competitive and promising specialist with tolerance, excellent soft skills, initiative, responsibility, perseverance in solving problems and readiness for continuous professional growth and self-development.

Table 1 - Connection of professional mobility with a foreign language

Author	Professional mobility	Role of foreign language
1. I.L. Klimenko, I.M. Yolkina «Foreign language communicative competence as a factor of professional mobility formation»	The ability of graduates to meet the challenges of modern life; the desire for self-learning and self-improvement; the ability to acquire different professions, to master diverse fields of activity; a high level of cross-branch knowledge.	Knowledge of foreign language contributes to the formation of a harmonious, balanced professional profile of a modern specialist with such professional qualities as communication skills, the ability to think creatively, to adequately respond to changes, to work in a team, to make sensible decisions quickly.
2. E.A. Shamelo «The role of a foreign language in the formation of professional mobility of graduates»	Ability to quickly and successfully switch to another activity; knowledge in the professional field and the ability to apply them in related fields; skills of rapid learning new techniques and technologies; ability to carry out research, analysis and work on projects.	A foreign language is a means of solving professional problems and professional self-fulfillment. A foreign language provides more opportunities for intensive application of the acquired knowledge in the intercultural and interlanguage spheres of communication and the ability to work successfully in the modern labor market.
3. S.L. Novolodskaya «Formation of professional mobility in High school for social studies and science students by means of a foreign language textbooks»	The ability to adapt flexibly, quickly and effectively in case of changes in the international market, which is explained by the necessity to constantly perform professional tasks.	Foreign language is used to meet professional needs, establish business relationships and professional self-education and self-development.
4. V.A. Solomenko «Formation of professional mobility of future specialists in the process of learning a foreign language»	Ability to forecast possible ways of solving problems in the professional field, fast development of professional competencies and invariant, continuous improvement of their skills in diverse professional fields, rapid advancement, effective use of their skills in various professional and social fields.	Foreign language helps to take into account the experience and knowledge of foreign experts in a particular professional activity.
5. L.P. Merkulova «Formation of professional mobility in technical university for social studies and science students by means of a foreign language»	Ability to adapt to the conditions of dynamically social, economic, political and cultural changing environment; ability to successfully position themselves in a modern environment with severe competition.	Learning a foreign language enables to adapt to cognitive and communicative activities. With the help of a foreign language, professional tasks are solved. It is connected with the necessity for professional self-determination and professional self-fulfillment.

The analysis of the works of foreign authors showed that in foreign scientific literature there is a relatively small number of works devoted to professional mobility formation of graduates in the process of teaching a foreign language (see Table.2), Aleid Maria Cots – Josep Maria Diaz “creating a learning environment where the target language is “standard”, Josep Maria Cots-Josep Maria Diaz” building social relationships and linguistic knowledge through non-native speaking teacher conversation”) [13-15].

Table 2 - Analysis of foreign sources in the field of professional mobility

Source	Concept
1. Tajana Tomak «Teaching foreign languages at the Faculty of Medicine, University of Rijeka: A historical overview»	Foreign language helps to learn medical terminology, including international terms, allows students to understand information presented in professional literature, including scientific journals, to understand the lectures of teachers invited from abroad, provides an opportunity to apply for international scholarships, participate in programs for the experience exchange, work on world research projects, publish articles in international journals.
2. Aleidine J. Moeller «Creating A Learning Environment Where Target Language Is “Standard”»	Foreign language performs the function of productive building of international relations, as well as establishing business contacts.
3. Josep Maria Cots – Josep Maria Diaz «Constructing social relations and linguistic knowledge through non-native-speaking teacher talk»	Foreign language allows effective and constructive international communication in everyday, business and professional spheres of communication.

The vast majority of articles written by foreign authors describe in detail the role of mobile phone applications and electronic devices in the study of a foreign language. Researchers emphasize the fact that information technologies facilitate the optimization of the educational process, foreign language learning and contribute to increasing interactivity. Foreign researchers believe that in the process of foreign language communication, the teacher and the student exchange experience, which provides profound knowledge in a certain field as well as developing and upgrading linguistic skills. However, foreign authors superficially consider the technology of teaching; they do not cover the issue of the structure of the foreign language course.

The experience of practical training a foreign language at Togliatti State University for social studies and science students proves that motivation is considered to be the key psychological element of foreign language teaching for both classroom and extra-curriculum productive and effective students’ activities.

The development of motivation is thought to be possible by means of implementing active learning technologies, role-plays and business games, since the modulation of specific

situations close to the conditions of the future professional sphere of students contributes to the development of creative, non-standard and critical thinking, practical development of the material studied and overcoming internal discomfort, uncertainty and fear. The introduction of game technologies also contributes to a better long-term memory of certain situations.

Teachers used to act as mentors and «moderators» of knowledge but now they are supposed to change the whole approach to the educational process, transform your way of thinking and become assistants and facilitators. To do this, it is necessary to create conditions for communication so that students are included in the situation, encouraged to take appropriate measures, as well as experienced success. In other words, teachers are required to form motivation for development of language skills due to using interactive methods [16].

One of the striking examples of gamification is an interactive service Quizlet, which helps to quickly memorize new lexical units and strengthen their knowledge due to the fact that the computer programme itself generates different tasks to achieve this goal. When solving problem situations, students learn to interact, work in a team, make compromises, find mutually beneficial ways to sort out certain issues.

K.A. Seliverstova underlines the relevance of distance learning that provides remote access to educational resources as well as English learning applications like Memrise or Duolingo which enable students not only to learn new vocabulary, but also to do a number of grammar exercises in a form of game. These technologies contribute to increasing students' interest in studying foreign languages [17].

Among the methods of active learning, we can point out business game, which is designed to improve the acquired knowledge. At the same time, the preparation stage should be of uttermost importance, since the teacher should present necessary lexical material and clichés to students for them to use these words and word expressions in their speech. The case study is also one of the most intensive educational technologies. It involves discussing a specific real-life situation and the search for the most rational and reasonable ways to solve the problem. Thanks to this method students are taught to express their opinion and prove it. The given method contributes to the formation of strategic thinking and helps students cope with psychological difficulties. Case study improves the mental activity of students and allows developing analytical, strategic, creative, systematic and critical thinking. It also plays a significant role in teaching students not only to acquire knowledge, improve speaking skills, search for the information received and analyze it, create their ideas, develop a clear algorithm of actions for addressing the issues proposed, but also to prevent contradictions and avoid conflicts [18].

The authors believe that the productive psychological methods of maintaining motivation of students to learn a foreign language include the use of illustrative, visual didactic materials designed to teach students to make stories using the proposed list of words or on the basis of the existing visual image, filling out questionnaires, making CVs, cover letters, business letters and working with business correspondence.

The teacher should also demonstrate the function of a foreign language as a means of education to high levels students (Intermediate, Upper-Intermediate, Advanced). Students should be taught to work with non-adapted foreign language texts, analyze, comprehend their content and determine the main information and facts in it. Consequently, the student should be information mobile and flexible.

E. V. Koss underlines the importance of using scientific articles for writing graduation works for social studies and science students, as well as the application of the foreign specialists' experience. This practice, which is already being implemented on the basis of Togliatti State University contributes to a more in-depth and comprehensive study and coverage of scientific issues by students in their graduation works, as well as effective and dynamic development of the

research activity in the university [19].

Conclusion. We are convinced that in order to overcome not only the language, but also the psychological barrier in the process of teaching a foreign language and in the absence of the possibility of immersion in a foreign language and cultural environment, the student must have basic soft skills, teachers should form an internal emotionally supported motivation for students to independently search for important material, information processing and defining relevant abstracts from the text. This should contribute to the formation of the desire to develop and implement a complex of both professional and linguistic, communicative abilities and skills, to reveal their potential, to encourage students to participate in discussions, to stimulate their desire for self-organization, internal discipline, interest and initiative, to support the desire to participate in public speeches, conferences, to be engaged in the scientific activities, to teach them to adequately assess their abilities and to properly deal with failures without damaging students' self-esteem.

REFERENCES:

1. Zimnyaya I.A. Key competences - a new paradigm of education results // Higher education today. 2004. № 3. PP. 34-42.
2. Bim I.L. Personality-oriented approach – the main strategy of school modernization // Foreign languages in school. 2002. № 2. PP. 11-15.
3. Rubinstein S. L. Fundamentals of General psychology. St. Petersburg: Publishing house Piter, 1999. 720 p.
4. Leontiev A. N. Activity. Consciousness. Personality. M.: Politizdat, 1977. 304 p.
5. Votintseva M. V. Conditions of forming professional mobility in higher school for students by means of a foreign language // Journal «Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology». 2011. № 3(6). PP. 77-80.
6. Valeev A.A., Baranova A.R. Psychological component of foreign language teaching in high school for social studies and science students // Modern problems of science and education. 2015. № 2-2. PP. 10-15. - URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22391> (Referred: 17.01.2019).
7. Meteleva L.A., Osadchenko I., Konvalova E. J. Psychological and pedagogical aspects of forming communicative competence for students in the process of learning a foreign language // Journal «Vector of Science of Togliatti State University». 2014. No. 1. PP. 243-245.
8. Klimenko I.L., Yolkina I. M. Foreign language communicative competence as a factor of professional mobility formation. Young scientist. 2012. No. 3. PP. 358-360.
9. Shamelov E.A. The role of foreign language in the professional mobility formation of graduates // Vestnik of South Ural State University. Series: Education. Pedagogical science. 2009. No. 24. PP. 52-53.
10. Novolodskaya S.L. Formation of professional mobility in high school for social studies and science students by means of a foreign language textbook [Text] : synopsis of thesis of candidate of pedagogical sciences. – Irkutsk, 2005. – 204 pp. - URL: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/formirovanie-u-studentov-nejazykovogo-vuz-a-professionalnoj-mobilnosti-sredstvami.html> (Referred: 18.01.2019).
11. Solonenko V.A. Formation of professional mobility of future specialists in the process of learning a foreign language // Vestnik of Bryansk State University. 2012. – URL: <file:///C:/Users/%D0%9C%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0/Downloads/formirovanie-professionalnoj-mobilnosti-buduschih-spetsialistov-v-protsesse-izucheniya-inostrannogo-yazyka.pdf> (Referred: 18.01.2019).
12. Merkulova L.P. Formation of professional mobility in technical university for social studies and science students by means of a foreign language [Text] : synopsis of thesis of candidate of pedagogical sciences. – Samara, 2008. – URL: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=0ahUKewitP2aipjWAhVGLZoKHT8BCU4QF-ghOMAc&url=https%3A%2F%2Fmgimo.ru%2Fupload%2Fdocs_3%2F26merkulova.doc&usq=AFQjCNGeEYYkI0NYGPb9k2_BJyJrJcRnw (Referred: 19.01.2019).
13. Tajana Tomak. teaching foreign languages at the Faculty of Medicine, University of Rijeka: A historical overview // University of Rijeka. 2013. Vol. 4 № 7. C. 621-628. – URL: file:///C:/Users/%D0%9C%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0/Downloads/42_Tomak.pdf (Referred: 19.01.2019).
14. Aleidine J. Moeller. Creating A Learning Environment Where Target Language Is “Standard” // National Capital Language Resource Center. 2014. – URL: http://nclrc.org/about_teaching/topics/PDFs/Feature-Moeller-TLEnvironmentsStandard-original.pdf (Referred: 20.01.2019).
15. Non-Native Language Teachers Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession / edited by Enric Llurda. Lleida: Springer Science-Business Media, 2005. 315 pp. – URL: [https://books.google.ru/books?id=KMHeQH71AAoC&pg=PA84&dq=Macaro,+E.++\(2000\).+Issues+in+target+language+teaching.+In+K.+Field+\(Ed.\).+Issues+in+Modern+Foreign+Language+Teaching.+pp.+171-189.+London:+Routledge.&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKewj76PTWtZrWAhVEG5oKHxNk-ABYQ6AEI0DAD#v=onepage&q=Macaro%2C%20E.%20\(2000\).%20Issues%20in%20target%20language%20teaching.%20In%20K.%20Field%20\(Ed.%2C\).%20Issues%20in%20Modern%20Foreign%20Language%20Teaching.%20pp%2C%20171-189.%20London%3A%20Ro-](https://books.google.ru/books?id=KMHeQH71AAoC&pg=PA84&dq=Macaro,+E.++(2000).+Issues+in+target+language+teaching.+In+K.+Field+(Ed.).+Issues+in+Modern+Foreign+Language+Teaching.+pp.+171-189.+London:+Routledge.&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKewj76PTWtZrWAhVEG5oKHxNk-ABYQ6AEI0DAD#v=onepage&q=Macaro%2C%20E.%20(2000).%20Issues%20in%20target%20language%20teaching.%20In%20K.%20Field%20(Ed.%2C).%20Issues%20in%20Modern%20Foreign%20Language%20Teaching.%20pp%2C%20171-189.%20London%3A%20Ro-)

utledge.&f=false (Referred: 21.01.2019).

16. Usatova I.Y. *Implementation of competence approach in teaching non-linguist students English by means of interactive technologies*// *Karelian Scientific Journal*. 2017. Vol.6. No. 1 (18). PP. 38-42. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28875066_42754037.pdf (Referred: 22.01.2019).

17. Seliverstova K.A. *Modern approach to foreign language teaching at non-linguistic university* // *Foreign languages: linguistic and methodic aspects*. 2017. No. 39. PP. 93-96. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_32731953_47734963.pdf (Referred: 22.01.2019).

18. Agafonova E.A. *Using case study and Internet resources as active methods of teaching a foreign language in a technical university* // *Young scientist*. 2011. Vol.2. No. 6. PP. 114-116. – URL: <https://moluch.ru/archive/29/3283/> (Referred: 21.01.2019).

19. Koss E.V. *Updating of business English course content as an instrument for foreign language communicative competence formation in a non-linguistic university* // *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2017. Vol.6. No. 1 (18). PP. 92-95. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28997317_93366677.pdf (Referred: 22.01.2019).

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МАТЕМАТИКОВ

© 2019

Захарова Татьяна Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент,
директор института довузовского образования

Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания

Тугушева Эльмира Ряшитовна, магистрант 3 курса

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет
(410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, e-mail: tugushevaelmirar@gmail.com)*

Аннотация. В статье уточнено определение профессионально ориентированной внеучебной деятельности будущих педагогов-математиков. Охарактеризована структура профессионально ориентированной внеучебной деятельности будущих педагогов-математиков: 1 блок – внеучебная деятельность по углублению и расширению предметно-методических знаний и умений; 2 блок – научно-исследовательская деятельность; 3 блок – накопление опыта педагогического общения с детьми. Определение и структурная организация профессионально ориентированной внеучебной деятельности будущих педагогов-математиков уточнены с позиций компетентного подхода, принципа профессиональной направленности и специфики изучаемых дисциплин. Разработано и апробировано методическое обеспечение внеучебной деятельности будущих педагогов-математиков (на примере профессионально ориентированного математического клуба). Цель математического клуба заключается в углублении и расширении во внеучебное время предметных знаний и умений в пределах формируемых федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) компетенций в областях деятельности, на которые ориентирована программа бакалавриата (в нашем случае – в области педагогической и проектной деятельности), а также развитию у будущих учителей математики познавательного интереса к предмету через совместный интеллектуальный отдых и развлечения.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, будущие педагоги-математики, профессионально ориентированный математический клуб.

ORGANIZATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

© 2019

Zakharova Tatiana Grigorievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Director of the Institute of Pre-University Education

Kondaurova Inessa Konstantinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Head of the Department of mathematics and methods of teaching

Tugusheva Elmira Rashitovna, 3th year master student

Saratov National Research State University

(410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya str., 83, e-mail: tugushevaelmirar@gmail.com)

Abstract. The definition of professionally oriented extracurricular activities of future teachers of mathematics is specified in the article. The structure of professionally oriented extracurricular activities of future teachers of mathematics is characterized: 1 block – extracurricular activities to deepen and expand the subject-methodical knowledge and skills; 2 block – research activities; 3 block – accumulation of experience of pedagogical communication with children. The definition and structural organization of professionally oriented extracurricular activities of future teachers of mathematics are specified from the standpoint of the competence approach, the principle of professional orientation and the specifics of the studied disciplines. Methodical support of extracurricular activities of future teachers-mathematicians (on the example of professionally oriented mathematical club) is developed and tested. The purpose of the mathematical club is to deepen and expand in extracurricular time subject knowledge and skills within the limits formed by the Federal state educational standard of higher education (FSES HE) competencies in the areas of which the bachelor's program is focused (in our case – in the field of teaching and project activities), as well as the development of future teachers of mathematics cognitive interest in the subject through joint intellectual recreation and entertainment.

Keywords: extracurricular activities, future teachers of mathematics, professionally oriented mathematical club.

Современные исследования, рассматривающие проблемы высшего образования как в России, так и за рубежом, доказывают, что хорошие результаты в подготовке будущих бакалавров можно добиться тогда, когда учебная и внеучебная деятельность будут одинаково ответственны за качество профессионального образования студентов [1]. Одной из возможных форм организации внеучебной деятельности являются студенческие общины различной направленности. В статье 34, п. 5 Закона РФ «Об образовании» [2] законодательно закреплено право обучающихся на создание и участие в общественных объединениях вуза с целью реализации интересов и способностей. Несмотря на то, что во многих известных нам научных работах и практических разработках (педагогов и методистов Е. И. Андреевой; Т. Л. Ивановской, О. П. Кузнецовой; Е. В. Мещеряковой; В. И. Поповой; С. А. Садыковой и др.) намечен ряд подходов к эффективной организации внеучебной деятельности будущих педагогов-математиков, целостного научно-обоснованного методического обеспечения работы каких-либо профессионально ориентированных студенческих объединений, подобных, например, про-

фессионально ориентированному математическому клубу, нами обнаружено не было. Этим обуславливается выбор темы статьи и ее актуальность.

Проанализировав имеющуюся в нашем распоряжении литературу, мы охарактеризовали профессионально ориентированную внеучебную деятельность будущих педагогов-математиков как компонент образовательного процесса, основной целью которого является освоение студентами (возраст 18-22 года) общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК), профессиональных компетенций (ПК), обозначенных в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [3], в соответствии с областями деятельности, на которые ориентирована программа бакалавриата (в нашем случае – в области педагогической и проектной деятельности) в совокупности определяющих готовность будущего педагога к осознанному и качественному выполнению профессиональной деятельности, средствами, выходящими за рамки учебного процесса, с одновременным успешным развитием интереса к изучаемым дисциплинам (психолого-педагогическое (Педагогика; Психология и др.) и предметно-методи-

ческого (Алгебра; Геометрия; Математический анализ; Элементарная математика; Методика обучения и воспитания в предметной области и др.) циклов) и приобретаемой профессии (учителя математики). Определение было уточнено с позиций компетентного подхода, принципа профессиональной направленности и специфики изучаемых дисциплин.

Структурно профессионально ориентированная внеучебная деятельность будущих педагогов-математиков (таблица 1) может быть представлена тремя основными блоками:

- внеучебная деятельность по углублению и расширению предметно-методических знаний и умений в пределах ОК, ОПК и ПК компетенций в областях деятельности, на которые ориентирована программа бакалавриата (в нашем случае – в области педагогической и проектной деятельности) – участие в работе математического и методического клубов; профессионально ориентированных предметных олимпиадах; методических конкурсах; Неделе педагогического образования и др.;

- научно-исследовательская деятельность в пределах ОК и ПК компетенций в областях деятельности, на которые ориентирована программа бакалавриата (в нашем случае – в области педагогической и проектной деятельности) – участие студентов в научно-методических конференциях; научно-методические публикации; участие в Неделе науки и др.;

- накопление опыта педагогического общения с детьми в пределах ОК, ОПК и ПК компетенций в областях деятельности, на которые ориентирована программа бакалавриата (в нашем случае – в области педагогической и проектной деятельности) – взаимодействие со школами, организациями дополнительного образования, детскими оздоровительными лагерями и т.п.

Таблица 1 – Профессионально ориентированная внеучебная деятельность будущих педагогов-математиков

Месяц	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Сентябрь-май	Математический клуб		Методический клуб	
Ноябрь-декабрь	Профессионально ориентированная предметная олимпиада		Профессионально ориентированный методический конкурс	
Сентябрь-май		Накопление опыта педагогического общения с детьми (в школах)		Накопление опыта педагогического общения с детьми (в учреждениях дополнительного образования)
Март	Неделя педагогического образования: Педагогическая олимпиада Конкурс «Шаг в профессию»			
Апрель	Неделя науки Студенческая научно-практическая конференция			

Основная цель первого блока профессионально ориентированной внеучебной деятельности – углубление и расширение предметно-методических знаний и умений в пределах ОК, ОПК и ПК компетенций в областях деятельности, на которые ориентирована программа бакалавриата (в нашем случае – в области педагогической и проектной деятельности), прописанных в ФГОС ВО для направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (частичное освоение компетенций ОК-1; ОК-2; ОК-3; ОК-4; ОК-5; ОК-6; ОПК-1; ОПК-2; ОПК-3; ОПК-5; ПК-1 – ПК-10). Реализуется посредством участия студентов в работе математического и методического клубов; профессионально ориентированных предметных олимпиадах; методических конкурсах; Неделе педагогического образования и других мероприятиях).

Профессионально ориентированный математический клуб – это одна из наиболее интересных и перспективных форм объединения студентов [4]. Цель математического клуба указана в основном документе, определяющем права и обязанности членов клуба – Уставе и заключается в углублении и расширении во внеучебное время предметных знаний и умений в пределах ОК и ПК компетенций в области педагогической и проектной деятельности, а также развитию у будущих учителей математики познавательного интереса к предмету через совместный интеллектуальный отдых и развлечения (частичное освоение компетенций ОК-3; ОК-5; ОК-6;

ПК-1; ПК-4).

Математический клуб организуется на добровольных началах для всех желающих студентов 1-2 курсов. Оптимальный состав клуба – примерно 10-15 студентов. На первом занятии желательно придумать название, эмблему и девиз клуба. Занятия клуба обычно проводятся 2–4 раза в месяц по субботам. В каникулы и сессионный период занятия проводить не рекомендуется. Отличительные признаки математического клуба определяются наличием: органов студенческого самоуправления; символов и атрибутов (название, девиз и т.п.); Устава клуба как основного документа, определяющего порядок его деятельности, а также права и обязанности его членов. Возможные виды занятий в клубе: лекции; практические занятия по решению математических задач (в том числе, олимпиадных задач); занятия с элементами математических соревнований, просмотра и обсуждения математических фильмов (совместные интеллектуальные развлечения); выездные занятия (совместный интеллектуальный отдых) и др.

Еще одна форма профессионально ориентированного объединения студентов по интересам во внеучебное время – методический клуб – создается для всех желающих студентов 3-4 курсов, его цель – углубление и расширение методических знаний и умений в пределах ОК, ОПК и ПК компетенций в области педагогической и проектной деятельности, а также развитие у будущих учителей математики профессионально ориентированного познавательного интереса к изучаемым дисциплинам и получаемой профессии (частичное освоение компетенций ОК-4; ОК-5; ОК-6; ОПК-1; ОПК-2; ОПК-3; ОПК-5; ПК-1; ПК-2; ПК-4; ПК-8; ПК-9; ПК-10). Основными формами работы методического клуба являются: заседания, посвященные вопросам методики обучения и воспитания обучающихся; составление и анализ планов уроков и внеурочных мероприятий; обсуждение педагогических ситуаций; доклады, сообщения и дискуссии по методике обучения математике, педагогике и психологии и др.

Под профессионально ориентированной предметной олимпиадой, вслед за О. Н. Макаровой, будем понимать организационную форму осуществления краткосрочного во времени состязания студентов (основной этап), требующую от участников высокой степени отдачи интеллектуальных сил, демонстрации знаний, умений, навыков в предметной области «Математика», личностных качеств, соответствующих приобретаемой профессии, предполагающую длительную подготовку (подготовительный этап) и постолимпиадную рефлексию (постолимпиадный этап). Цель основного этапа олимпиады (собственно состязания) – выявление математически одаренных студентов, мотивированных к овладению приобретаемой профессией учителя математики (частичное освоение компетенций ОК-3; ОК-4; ОК-6; ОПК-1; ПК-1; ПК-4; ПК-10). Цель подготовительного и постолимпиадного этапов – углубление и расширение во внеучебное время предметных знаний и умений в пределах ОК и ПК компетенций в области педагогической и проектной деятельности, а также развитие у будущих учителей математики познавательного интереса к предмету (частичное освоение компетенций ОК-3; ОК-4; ОК-6; ОПК-1; ПК-1; ПК-4; ПК-8; ПК-10). Участие в профессионально ориентированной олимпиаде осуществляется по разработанному Положению. Олимпиадные задания направлены на выявление предметных знаний и способностей, соответствующих предметной области приобретаемой профессии и оцениваются согласно критериям: правильности, обоснованности и оригинальности ответа. Подготовка к профессионально ориентированной олимпиаде осуществляется посредством участия в работе математического клуба и самообразования [5].

Методический конкурс – это организационная форма состязания студентов (основной этап), требующая от участников демонстрации методических знаний, уме-

ний, навыков, личностных качеств, соответствующих приобретаемой профессии, предполагающая длительную подготовку (подготовительный этап) и постконкурсную рефлексию (постконкурсный этап).

Методический конкурс предполагает частичное освоение компетенций ОК-1; ОК-4; ОК-5; ОК-6; ОПК-1; ОПК-2; ПК-1 – ПК-10 во внеучебное время. Цель подготовительного и постконкурсного этапов – углубление и расширение во внеучебное время методических знаний и умений в пределах ОК и ПК компетенций в области педагогической и проектной деятельности, а также развитие у будущих учителей математики профессионально ориентированного познавательного интереса к изучаемым методическим дисциплинам и приобретаемой профессии. Цель основного этапа конкурса (собственно состязания) – выявление методически одаренных студентов, мотивированных к овладению приобретаемой профессией учителя математики. В процессе состязания (основной этап) обучающиеся демонстрируют решение некоторой междисциплинарной проблемы (методической, психолого-педагогической, математической). Подготовка к конкурсу и постконкурсный период реализуются посредством участия в работе методического клуба и самообразования [6].

«Неделя педагогического образования» (частичное освоение во внеучебное время компетенций ОК-1; ОК-2; ОК-4; ОК-5; ОК-6; ОПК-1; ОПК-2; ОПК-5; ПК-1 – ПК-10) проводится в ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского» в формате научно-образовательного фестиваля. В течение недели в университете проходит много различных событий: педагогический форум, студенческий конкурс «Шаг в профессию», мастер-классы в МАОУ «Медико-биологический лицей г. Саратова», олимпиада по педагогике и др. [7-13].

Второй блок профессионально ориентированной внеучебной деятельности – научно-исследовательская деятельность в пределах ОК и ПК компетенций в области педагогической и проектной деятельности – предполагает частичное освоение во внеучебное время компетенций ОК-6; ПК-8 – ПК-10 посредством участия студентов в научно-методических конференциях; написания научно-методических публикаций; участия в Неделе науки и др. Наиболее полное определение исследовательской деятельности, на наш взгляд, дал В. И. Андреев: «Исследовательская деятельность учащихся – это организуемая педагогом деятельность обучающихся с использованием дидактических средств косвенного и перспективного управления, направленная на создание исследовательского продукта, при доминировании самостоятельного применения доступных возрасту научных методов познания, в результате которых развиваются исследовательские умения учащихся и их личностные качества» [14, с. 102].

В статье «Организация исследовательской деятельности будущих педагогов-математиков в условиях национального исследовательского университета» [15] обозначены четыре основных этапа (по годам обучения в вузе) организации исследовательской деятельности будущих учителей математики. Охарактеризуем их внеучебную составляющую. На первом этапе (первый год обучения в вузе) внеучебная исследовательская деятельность студентов организуется посредством внеучебных занятий по основам библиографии, в рамках которых студенты знакомятся с организацией библиотечных фондов, принципами подбора и работы с информационными источниками (в том числе из сети Internet), составлением и оформлением списка литературы по теме курсового исследования согласно принятым стандартам. На втором этапе (второй год обучения в вузе) внеучебная исследовательская деятельность студентов реализуется в процессе: участия в работе творческих групп (кружков, клубов), объединяющих студентов для исследования той или иной проблемы, имеющей важное теоретическое и/или прикладное значение в контексте будущей

профессиональной деятельности; участия в семинарах кафедр в качестве активных слушателей, что позволяет будущим педагогам-математикам приобретать такие ключевые профессиональные навыки педагогов-исследователей, как ведение дискуссии в научной среде, подготовка лимитированных по времени докладов, представление доклада, разработка тезисов докладов и др. На третьем этапе (третий год обучения в вузе) к вышеописанным формам организации внеучебной исследовательской деятельности будущих педагогов-математиков добавляется проведение самостоятельных эмпирических исследований во время педагогической практики; привлекаются обучающиеся и к самостоятельным научным исследованиям, это позволяет студентам начать подбор материала для бакалаврской работы. Четвертый этап (четвертый год обучения в вузе) предвещает вхождение бакалавров в самостоятельную профессиональную деятельность. Основными формами организации внеучебной исследовательской деятельности студентов являются участие в научных конференциях, профессиональных фестивалях и конкурсах («Шаг в профессию», «Студенческая наука», университетская олимпиада по педагогике «Образование: время, учитель, ученик» и др.). Наиболее статусным мероприятием с точки зрения студентов является научная конференция, участие в которой позволяет приобрести к научному сообществу профессиональных педагогов-математиков. Можно выделить четыре уровня конференций, доступных студентам во время обучения в университете: факультетский, вузовский, всероссийский, международный. Практикуется написание совместные (преподаватель-студент) научно-методических статей. Лучшие работы студентов публикуются в кафедральном сборнике научных трудов «Учитель-ученик: проблемы, поиски, находки», выпускаемом кафедрой математики и методики ее преподавания с 2003 г. Анализ опубликованных статей показывает, что каждый учебный год примерно одно и то же число студентов (около 10%) представляют свои методические работы к печати.

Целью третьего блока внеучебной деятельности студентов является накопление опыта педагогического общения с детьми в пределах ОК, ОПК и ПК компетенций в области педагогической и проектной деятельности – взаимодействие со школами, организациями дополнительного образования, детскими оздоровительными лагерями и т.п. (частичное освоение во внеучебное время компетенций ОК-4; ОК-5; ОПК-2; ОПК-3; ОПК-4; ОПК-5; ОПК-6; ПК-3 – ПК-7). Указанное взаимодействие осуществляется чаще всего в рамках учебных (предметная; организационно-педагогическая; психолого-педагогическая) и производственных (летняя вожатская, первая педагогическая; вторая педагогическая) практик [16].

Цель первой педагогической практики (в сфере основного образования) заключается в обеспечении готовности студентов к педагогической деятельности в основном общем, среднем (полном) общем образовании (учитель математики в средней школе); формировании ряда профессиональных компетенций, входящих в Профессиональный стандарт педагога (учителя математики).

Целью второй педагогической практики (в сфере дополнительного образования) является формирование практической готовности будущего бакалавра педагогического образования к реализации дополнительного математического образования школьников по следующим видам профессиональной деятельности: преподавание в области дополнительного математического образования; организация досуговых мероприятий по предмету (в том числе, математических игр, конкурсов, олимпиад, соревнований и т.д.); методическое обеспечение образовательного процесса.

Рассмотрим подробнее методическое обеспечение деятельности математического клуба «Эрудит».

Цель работы математического клуба: углубление и

расширение во внеучебное время предметных знаний и умений в пределах ОК и ПК компетенций (частичное освоение компетенций ОК-3; ОК-5; ОК-6; ПК-1; ПК-4); развитие познавательного интереса к предмету через совместный интеллектуальный отдых и развлечения.

Категория обучаемых: студенты 17-18 лет (1 курс).

Продолжительность обучения: один учебный год (64 часа).

Режим занятий: работа клуба осуществляется согласно разработанному тематическому плану (таблица 2).

В течение года ежемесячно планируется проведение следующих мероприятий:

а) комбинированные (лекционно-практические) занятия, углубляющие и расширяющие предметные знания и умения, которые в дальнейшем могут быть использованы в учебной и внеучебной работе по предмету со школьниками («Флексагоны»; «Теория графов»; «Этноматематика» и т.д.);

б) практические занятия в рамках подготовки к предметной олимпиаде – решение задач по элементарной математике («Тожественные преобразования рациональных, иррациональных, показательных и логарифмических выражений. Доказательство неравенств»; «Рациональные и иррациональные уравнения и их системы. Рациональные и иррациональные неравенства»; «Задачи на составление уравнений и систем уравнений» и т.д.). Занятия по подготовке студентов к предметной олимпиаде имеют одинаковую структуру:

1. Организационный момент (формулируется тема занятия и его цели).

2. Разбор задач по теме занятия. На данном этапе студенты с руководителем клуба решают задачи по теме занятия. Работа с каждой задачей организуется следующим образом. Задача формулируется. Студентам дается время на ее решение. В случае решения задачи студентами, один из них демонстрирует его на доске. Если задачу никто из участников клуба не смог решить, то правильное решение приводит преподаватель. Если кто-то из студентов находит более одного способа решения задачи, то обязательно обсуждаются все способы.

3. Подведение итогов решения задач на занятии.

4. Выдача домашнего задания – решить несколько задач по теме следующего занятия. Руководитель клуба формулирует рекомендации по организации работы студентов над домашним заданием;

в) совместные интеллектуальные развлечения – занятия с элементами математических соревнований (математический бой; конкурс проектов «Составление этноматематических задач на основе краеведческих материалов родного края»; предметная олимпиада и др.);

г) совместный интеллектуальный отдых – просмотр и обсуждение фильмов («Одаренная», «X+Y», «Любимое уравнение профессора», «Игры разума» и др.); выездные занятия (математический турпоход на Утес Степана Разина (Саратовский район); выезд на горнолыжную базу (г. Хвалынский, Саратовская область); посещение танцевального спектакля «Настольные игры» (г. Саратов) и др.); математический вечер и т.д.).

Некоторые мероприятия клуба, такие как посещение (в декабре) коррекционной школы-интерната и помощь в организации одного из внеурочных мероприятий (в данном случае новогоднего утренника), а также посещение (в марте) и помощь в организации одного из мероприятий Центра по работе с одаренными детьми (СГУ) носят профессионально ориентированный характер и направлены на накопление опыта педагогического общения с детьми с разными образовательными потребностями (одаренные дети и дети с ограниченными возможностями здоровья) [17; 18].

Представленная программа профессионально ориентированного математического клуба успешно апробирована в 2017-2018 учебном году со студентами 1 курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профиль Математическое образование).

Таблица 2 – Тематическое планирование

Тема	Содержание	Время проведения
Организационная работа	Входное анкетирование. Беседа «Что привело меня в клуб?». Формирование актива. Выбор названия и атрибутов. Обсуждение плана работы клуба.	
С математикой по разным странам	Математика в Древнем Востоке. Математика в Древнем Египте. Греция и римская нумерация. Индийская и арабская система счисления. Древнерусская система счисления. Эти удивительные числа.	
Подготовка к олимпиаде	Решение олимпиадных задач по теме «Тожественные преобразования рациональных, иррациональных, показательных и логарифмических выражений. Доказательство неравенств»	Сентябрь
Просмотр и обсуждение фильма	Просмотр фильма «Любимое уравнение профессора» с последующим обсуждением	
Фракталы	Что такое фракталы. Фракталы в геометрии. Фрактальная теория хаоса. Практическое применение фракталов.	
Подготовка к олимпиаде	Решение олимпиадных задач по теме «Рациональные и иррациональные уравнения и их системы. Рациональные и иррациональные неравенства»	Октябрь
Викторина «Интеллектуальный марафон»	Игровое мероприятие. Решение занимательных, логических, нестандартных задач. Знакомство с жизнедеятельностью учёных	
Поход в театр	Посещение танцевального спектакля «Настольные игры»	
Флексагоны	История. Изготовление флексагонов. Виды флексагонов. Складывание флексагонов. Применение флексагонов	
Подготовка к олимпиаде	Решение олимпиадных задач по теме «Задачи на составление уравнений и систем уравнений»	Ноябрь
Математический бой	Игра-соревнование	
Просмотр и обсуждение фильма	Умница Уилл Хантинг	
Логические игры. Занимательные квадраты. Числовые ребусы. Галерея числовых диалогов.	Составление головоломок, магических квадратов, лабиринтов. Решение занимательных задач	
Подготовка к олимпиаде	Решение олимпиадных задач на тему «Показательные и логарифмические уравнения и их системы. Показательные и логарифмические неравенства»	Декабрь
Посещение школы-интерната с классами коррекции	Помощь в организации одного из внеурочных мероприятий в специальной коррекционной общеобразовательной школе-интернате №1 У. вида для детей с ограниченными возможностями здоровья (конкурс на лучший сценарий новогоднего мероприятия)	
Просмотр и обсуждение фильма	Просмотр фильма «X-Y» с последующим обсуждением	
Этноматематика	Народная математика России и Поволжья. Решение этноматематических задач	
Этноматематический конкурс проектов	Выполнение и защита проектов «Составление этноматематических задач на основе краеведческих материалов родного края».	Февраль
Подготовка к олимпиаде	Решение олимпиадных задач на тему «Уравнения, системы уравнений и неравенства с параметрами»	
Выезд на горнолыжную базу	Выезд на горнолыжную базу	
Просмотр и обсуждение фильма	Просмотр фильма «Одаренная» с последующим обсуждением	
Теория графов	История развития теории графов. Решение задач, приводящих к графам. Изображение графов. Росчерки. Лабиринты. Деревья. Лес.	Март
Подготовка к олимпиаде	Решение олимпиадных задач на тему «Решение тригонометрических уравнений, систем уравнений и неравенств»	
Посещение Центра по работе с одаренными детьми СГУ	Помощь в организации одного из мероприятий Центра (конкурс на лучший сценарий мероприятия)	
Невозможные фигуры	Сведения из истории. Невозможный треугольник и невозможная лестница Оскара Рейтерсварда. Невозможная лестница Пенроуза. Невозможная лестница в творчестве Маурица К. Эшера. Невозможный трезубец. Невозможные фигуры из бумаги	Апрель
Математический турпоход на утес Степана Разина	Математика на тропе. Определение азимута. Карта местности. Масштаб. Математика и сбор рюкзака туриста. Настольные игры «Менеджер», «Байки» и анекдоты про туристов	
Просмотр и обсуждение фильма	Игры разума	
Предметная олимпиада	Проведение предметной олимпиады	
Просмотр и обсуждение фильма	Игра в имитацию	
Разбор заданий олимпиады	Разбор заданий предметной олимпиады	Май
Математический вечер	Интеллектуально-развлекательное мероприятие с элементами соревнования	
Подведение итогов работы клуба	Выходное тестирование. Беседа «Чему я научился в клубе?»	

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Бейлина Н.С. Воспитательная деятельность куратора студенческой группы по формированию общекультурных и профессиональных компетенций // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. № 2 (26). С. 10-18.
- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения 05.10.2018). Загл. с экрана. Яз. рус.
- Приказ Минобрнауки России № 1426 от 4.12.2015 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 (уровень бакалавриата)» // <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>.
- Кондаурова И.К., Тугусева Э.Р. Организация работы профессионально ориентированного математического клуба // Математическое образование в школе и вузе: теория и практика (MATHEDU-2016) материалы VI Международной научно-практической конференции. 2016. С. 53-57.
- Кертанова В.В., Кондаурова И.К. Построение и реализация технологии развития математических способностей и познавательной самостоятельности студентов в контексте их будущей профессиональной деятельности // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2006. Т. 4. № 1 (16). С. 269-273.
- Кондаурова И.К. Развитие познавательной самостоятельности будущих учителей как фактор повышения качества их профессиональной подготовки // Вектор науки Тольяттинского государственного

ного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 3 (22). С. 111-113.

7. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

8. Кондаурова И.К. Организация научно-исследовательской работы студентов программы магистратуры «Профессионально ориентированное обучение математике» // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 115-119.

9. Кондаурова И.К. Историко-методическая подготовка будущих учителей математики в контексте требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 77-79.

10. Кондаурова И.К., Шапиалова Т.В. Гендерный подход при обучении математике в школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 168-171.

11. Кондаурова И.К. Подготовка педагога-математика к профессиональной деятельности по трудовой функции «Разработка под руководством специалиста более высокой квалификации учебно-методического обеспечения реализации учебных курсов, дисциплин (модулей) или отдельных видов учебных занятий программ бакалавриата и (или) дополнительной профессиональной программы» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 153-155.

12. Кондаурова И.К. Государственная итоговая аттестация выпускников бакалавриата направления подготовки «педагогическое образование» // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 166-168.

13. Кондаурова И.К. Подготовка педагога-математика к профессиональной деятельности по трудовой функции «Преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) или проведение отдельных видов учебных занятий по программам бакалавриата и (или) дополнительной профессиональной программе» // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 247-250.

14. Андреев В.И. Цели и принципы мониторинга качества воспитания в контексте педагогического образования // Мониторинг качества воспитания в контексте педагогического образования. Казань : РИЦ КГУ, 2010. 137 с.

15. Гусева М.А., Кондаурова И.К. Организация исследовательской деятельности будущих педагогов-математиков в условиях национального исследовательского университета // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 4 (26). С. 101-106.

16. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессионально ориентированной практики будущих педагогов-математиков, обучающихся по программам бакалавриата с присвоением квалификации «прикладной бакалавр» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15. № 2. С. 87-91.

17. Кондаурова И.К., Кулибаба О.М. Профессионально-методическая подготовка учителя математики к обучению детей с особыми образовательными потребностями // Профессиональное образование. Столица. 2008. № 3. С. 32-33.

18. Кондаурова И. Чтобы учить математике, одной математики мало // Практический журнал для учителя и администрации школы. 2013. № 2. С. 41-42.

UDC 372

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ

© 2019

Орос Ільдико Імрїївна, доктор філософії, ректор

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II

(90202, Україна, Берегове, Закарпатська обл., площа Кошута, 6, e-mail: ildiko@kmf.uz.ua)

Анотація. У статті показано умовну класифікацію андрагогів зарубіжними вченими відповідно до їхніх ролей в освіті дорослих студентів: «тренери» – орієнтовані на формування в дорослих певних умінь, навичок, необхідних у професійній діяльності; «тьютори» – забезпечують супровід індивідуальної освітньої програми в системі підвищення кваліфікації; «фасилітатори» – полегшують процес долучення дорослої людини до знань; «модератори» – виконують функції консультантів; «ремісники» – їхніми основним принципом є: «роби так, як я»; на думку «дослідників», успішність навчання залежить від їхніх наукових досягнень. Доведено, що британські дослідники розглядають рольові позиції педагога-андрагога, які є взаємодоповнювані і взаємозалежні, завдяки чому андрагог дає дорослим студентам знання, виконуючи роль учителя, сприяє їхньому розвитку (рольова позиція гіда), формує необхідні професійні навички (рольова позиція тренера), допомагає кожному знайти своє місце у системі відносин (рольова позиція фасилітатора). Розглянуто приклади професійної підготовки педагогічного персоналу для навчання дорослих у Великій Британії. Показана підготовка викладачів англійської мови для роботи з дорослими, яка здійснюється за програмою двох рівнів: програма курсу «CELTA» (Certificate in English Language Teaching to Adults), після закінчення якої видається Кваліфікаційний сертифікат; другий рівень кваліфікації вчителів – це курс «DELTA» (Diploma in English Language Teaching to Adults), після закінчення якого видається диплом про навчання англійської мови дорослих. Проаналізовано програму «Професійний розвиток учителів», яка являє собою навчальний курс для професійного розвитку вчителів, пропонує структурований навчальний досвід з набором результатів навчання та критеріїв оцінки. Зручним для користування названою програмою є й те, що програма виставляється в Інтернет.

Ключові слова: система, професійна підготовка, педагогічний персонал, навчання дорослих, Велика Британія, курс «CELTA», курс «DELTA», програма «Професійний розвиток учителів».

Ключевые слова: система, профессиональная подготовка, педагогический персонал, обучение взрослых, Великая Британия, курс «CELTA», курс «DELTA», программа «Профессиональное развитие учителей».

PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM FOR PEDAGOGICAL STAFF FOR TEACHING ADULTS

© 2019

Oros Ildiko Imriivna, doctor of philosophy, rector

Transcarpathian Hungarian Institute of the Ferenc Rakocchi II

(90202, Ukraine, Berehove, Transcarpathian region, Koshuta Square, 6, e-mail: ildiko@kmf.uz.ua)

Abstract. The article shows the conditional classification of andragogues by foreign scholars according to their roles in the education of adult students: «trainers» – focused on the formation of certain skills, skills necessary for professional activity in adults; «Tutors» – provide support of the individual educational program in the system of advanced training; «Facilitators» – facilitate the process of joining an adult to knowledge; «Moderators» – act as consultants; «Artisans» – their main principle is «do as I do»; according to «researchers», the success of learning depends on their scientific achievements. It is proved that British researchers consider the role of Andragog pedagogue, which is complementary and interdependent, so that the andragog gives adult students knowledge as a teacher, promotes their development (the role of the guide), forms the necessary professional skills (role position of the coach), helps Everyone finds his place in the system of relations (role position of the facilitator). Examples of professional training for adult education in the UK are considered. The preparation of English language teachers for working with adults is carried out according to the program of two levels: the program «CELTA» (Certificate in English Language Teaching to Adults), after which the Qualification Certificate is issued; The second level of teacher qualification is the «DELTA» (Diploma in English Language Teaching to Adults) course, after which a diploma in teaching adult English is issued. The «Professional Development of Teachers» program is analyzed, which is a training course for the professional development of teachers, offers structured learning experience with a set of learning outcomes and evaluation criteria. Convenient for using the named program is that the program is exhibited on the Internet.

Keywords: system, vocational training, pedagogical staff, adult education, UK, CELTA course, DELTA course, Professional Development of Teachers Program.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. В Україні розвиток освіти дорослих гальмується відсутністю професійно підготовленого персоналу для роботи з дорослими [1, с. 195]. За висловом Л. Лук'янової, «для роботи в освітньому середовищі з дорослими потрібні високоосвічені професіонали, які мають відповідну професійно-педагогічну підготовку, що ґрунтується на андрагогічних засадах» [1, с. 196]. Цю думку підтримує дослідник С. Змейов. Він зазначає, що можна констатувати практично повну відсутність викладацьких кадрів, які б на високому рівні задовольнили потребу дорослих у знаннях [2]. М. Ноулз також звернув увагу на те, що фахівців-професіоналів з освіти дорослих, які отримали спеціальну професійну підготовку з навчання дорослих, дуже мало [3, с. 21].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких ґрунтується авторська думка; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблемою підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих наприкінці

XX – на початку XXI займаються вчені: С. Брукфілд (S. Brookfield) [4], П. Джарвіс (P. Jarvis) [5], С. Змейов [2], Л. Лук'янова [1; 6], М. Ноулз (M. Knowles) [3] та ін. Різні вчені по-різному підходять до класифікації кадрів освіти дорослих, що залежить від їх праці в різних інституціональних умовах, виконання різних функцій, що вимагає наявності специфічних компетенцій спрямованих на досягнення мети. Данні питання розглянемо у статті.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета дослідження: розглянути систему професійної підготовки педагогічного персоналу для навчання дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розглянемо умовну класифікацію андрагогів зарубіжними вченими відповідно до їхніх ролей в освіті дорослих студентів: «тренери» – орієнтовані на формування в дорослих певних умінь, навичок, необхідних у професійній діяльності; «тьютори» – забезпечують супровід індивідуальної освітньої програми в системі підвищення кваліфікації; «фасилітатори» – полегшують процес до-

лучення дорослої людини до знань; «модератори» – виконують функції консультантів [4]; «ремісники» – їх основним принципом є «роби так, як я»; на думку «дослідників», успішність навчання залежить від їхніх наукових досягнень [6, с. 259]. На думку П. Джарвіса, різноманітність ролей андрагога може бути представлена позиціями: викладач педагогічних та андрагогічних дисциплін; викладач вузькоспеціалізованого профілю і, крім того володіє андрагогічними знаннями; фахівець-дослідник у галузі освіти дорослих; консультант, тьютор, методист, організатор; соціальний працівник, працівник апарату управління (в організаціях, на підприємствах виробничої і соціальної сфери) [5].

Л. Лук'янова розглядає підхід щодо ролей педагога-андрагога, який висвітлений у працях британських дослідників і які є взаємодоповнюваними і взаємозалежними. Британські дослідники розглядають рольові позиції педагога-андрагога, які є взаємодоповнені і взаємозалежні, завдяки чому андрагог дає дорослим студентам знання, виконуючи роль учителя, сприяє їхньому розвитку (рольова позиція гіда), формує необхідні професійні навички (рольова позиція тренера), допомагає кожному знайти своє місце у системі відносин (рольова позиція фасилітатора).

Ми зазначаємо, що Л. Лук'янова [1] на основі аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду розкрила специфіку професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими і виявила особливості, які потрібно здійснювати в процесі такої підготовки.

Розглянемо приклади професійної підготовки педагогічного персоналу для навчання дорослих у Великій Британії. Зокрема, при Кембриджському університеті працюють курси підготовки вчителів до навчання дорослих.

Ознайомимось із підготовкою викладачів англійської мови для роботи з дорослими, яка здійснюється за програмою двох рівнів:

– програма курсу «CELTA» (Certificate in English Language Teaching to Adults), після закінчення якої видається Кваліфікаційний сертифікат;

– другий рівень кваліфікації вчителів – це курс «DELTA» (Diploma in English Language Teaching to Adults), після закінчення якого видається диплом про навчання англійської мови дорослих.

Що стосується першого рівня кваліфікації викладачів для навчання дорослих студентів, зазначаємо, що згідно програми Кембриджського курсу визначені наступні завдання: вдосконалити знання з мови; усвідомити різні підходи до вивчення англійської мови, принципи її викладання в процесі навчання дорослих, функції викладача на занятті; оволодіти вміннями викладання мови на заняттях з дорослими студентами; ознайомитися із необхідними засобами та матеріалами для роботи з дорослими.

Другим рівнем кваліфікації вчителів у Великій Британії є курс «DELTA». Цей курс передбачено для підготовки педагогів з мови для роботи з дорослими студентами. Але на цих курсах залучаються вчителі, які мають досвід роботи і належний рівень володіння письмовою та усною англійською мовою [7; 8; 9].

Як зазначає John Roberts, вимоги до вступу на схарактеризовані Кембриджські курси «CELTA» й «DELTA» такі ж, як і до університету: кандидати до вступу мають продемонструвати належний рівень володіння англійською мовою, а також під час інтерв'ю переконати фахівця у своєму значному потенціалі професійного подальшого вдосконалення, що необхідно йому для навчання дорослих студентів англійській мові) [10, с. 201–203].

У відділенні Освіти для дорослих університету Глазго, Шотландія (University of Glasgow) функціонує програма «Навчальні досягнення (освіта дорослих, розвиток громади та молоді)». Ця програма надає глибокі знання із спеціальності та основу в освітніх і соціальних

дослідженнях, а також – можливість вивчити встановлені та нові теоретичні аспекти освіти дорослих, розвитку громад та молодіжних досліджень. Магістранти на курсах за програмою «Навчальні дослідження (освіта дорослих, розвиток громади та молоді)» навчаються 12 місяців (повний робочий день) або 24 місяці (неповний робочий день).

Випускники, опанувавши програмою, можуть працювати в державних чи-то приватних секторах, що займаються питаннями освіти дорослих, розвитку громади чи роботи молоді, а також розробки політики [11]. Отже, програма здійснює підготовку викладачів з певних спеціальностей для навчання дорослих.

У Ворвікському університеті (The University of Warwick) існує центр неперервної освіти дорослих. Серед інших у центрі є і курс «Початкова підготовка вчителів», яка відбувається в трьох основних напрямках: професійна підготовка вчителів до роботи з дорослим населенням; академічне викладання; базові навички – навчання базових навичок у таких сферах як читання, грамотність, рахунок [12].

У Лондонському університеті (University of London) існують курси для освіти дорослих з різних галузей, зокрема, й з галузі «Професійний розвиток учителів». Програма «Професійний розвиток учителів» дає можливість вдосконалити професійну практику навчання. Програма складається з двох базових 30-и кредитних модулів [13].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. У статті показано умовну класифікацію андрагогів зарубіжними вченими відповідно до їхніх ролей в освіті дорослих студентів.

Доведено, що британські дослідники розглядають рольові позиції педагога-андрагога, які є взаємодоповнені і взаємозалежні, завдяки чому андрагог дає дорослим студентам знання, виконуючи роль учителя, сприяє їхньому розвитку, формує необхідні професійні навички, допомагає кожному знайти своє місце у системі відносин.

Розглянуто приклади професійної підготовки педагогічного персоналу для навчання дорослих у Великій Британії. Показана підготовка викладачів англійської мови для роботи з дорослими, яка здійснюється за програмою двох рівнів: програми курсів «CELTA» і «DELTA».

Проаналізовано програму «Професійний розвиток учителів», яка являє собою навчальний курс для професійного розвитку вчителів.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо у вивченні досвіду країн Європейського союзу з окресленого питання та виокремленні прогресивних ідей.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Лук'янова Л. Б. Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти: монографія. Київ: ІНПОН НАПН України, 2016. 265 с.
2. Змеев С. И. Основы андрагогики: учебное пособие для вузов. Москва: Флинта: Наука, 1999. 152 с.
3. Knowles, M. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. Front Cover. Malcolm Shepherd Knowles. Association Press, 1980. Education. 400 p.
4. Brookfield, S. D. Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices Buckingham: Open University Press, 2001. 375 p.
5. Jarvis, P. Adult and continuing education: Theory and practice. London: Routledge, 1995. XV. 302 p.
6. Лук'янова Л. Б. Зміст інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога у зарубіжній науковій думці. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2013. Вип. 7. С. 257–266.
7. University of Bath. URL: <http://www.bath.ac.uk/departments/departments-of-education/>
8. Григор'єва Т. Ю. Курси підготовки вчителів Великої Британії до навчання дорослих. Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку: зб. наук. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, Л. В. Калініної, О. С. Антонової. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2006. С. 181–183.
9. Open University. URL: <http://www.open.ac.uk/>
10. Language Teacher Education J. Roberts. URL: Arnold 1998. 346 pp
11. Educational studies (adult education, community development &

youth studies). URL: <https://www.gla.ac.uk/postgraduate/taught/adulteducationcommunitydevelopmentyouthstudies/>

12. Initial Teacher Training. URL: <https://warwick.ac.uk/study/cll/courses/professionaldevelopment/itt/>

13. Program certification 2018–2019. Professional graduate certificate in education. London: University of London, 2018. 12 p.

ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО
УЧИТЕЛЯ: ОТ Я. А. КОМЕНСКОГО – К НАСТОЯЩЕМУ

© 2019

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и образовательного менеджмента**Ткачук Мирослава Михайловна**, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры педагогики и образовательного менеджмента*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины (20301, Украина, Умань, улица Садовая, 28, e-mail: miroslava.tkachuk@gmail.com)*

Аннотация. В статье путем анализа научных источников и Великой дидактики Яна Амоса Коменского произведено сравнение психодидактического контекста деятельности современного учителя с позициями выдающегося педагога, акцентируя научное внимание на актуальности указанных идей ученого. Обосновано, что психодидактические идеи выдающегося педагога успешно реализуются в действующих образовательных документах и на практике в контексте значимости роли учителя. Актуальными в нынешнее время являются такие компоненты психодидактических идей Я. А. Коменского в контексте значимости роли педагога: субъект-субъектные отношения учителя и учеников; гуманизм педагога (элемент педагогического мышления; изменение взгляда на ученика как субъекта взаимодействия); внедрение педагогики партнерства (ученики, родители и педагоги, объединенные общими целями и стремлениями, являются добровольными и заинтересованными единомышленниками, равноправными участниками образовательного процесса, ответственными за результат) и педагогики успеха. Констатируется, что ведущие психодидактические идеи Я. А. Коменского заложены в основу действующей Концепции «Новая украинская школа».

Ключевые слова: Ян Амос Коменский, современная роль педагога, психодидактика, субъект-субъектные отношения, гуманизм, педагогика партнерства, педагогика успеха.

PSYCHODIDACTICAL CONTEXT OF ACTIVITY OF THE MODERN TEACHER:
FROM Y. A. KOMENSKY TO THE PRESENT

© 2019

Osadchenko Inna Ivanovna, doctor of pedagogical sciences, professor, department of pedagogy and educational management**Tkachuk Myroslava Mikhailovna**, candidate of Pedagogical Sciences, department of pedagogy and educational management*Uman State Pedagogical University named Pavlo Tychyna (20301, Ukraine, Uman, Sadova street, 28, e-mail: miroslava.tkachuk@gmail.com)*

Abstract. In the article, by analyzing the scientific sources and Great didactics of Jan Amos Komensky, a comparison was made of the psycho-didactic context of the modern teacher's activities with the positions of an outstanding teacher, emphasizing scientific attention to the relevance of the aforementioned ideas of the scientist. It is substantiated that psycho-didactic ideas of an outstanding teacher are successfully implemented in existing educational documents and in practice in the context of the importance of the role of the teacher. Actual at the present time are such components of the psychodidactic ideas of Ya. A. Komensky in the context of the importance of the role of the teacher: subject-subject relations of a teacher and students; humanism of the teacher (element of pedagogical thinking; changing the view of the student as a subject of interaction); introduction of partnership pedagogy (students, parents and teachers, united by common goals and aspirations, are voluntary and interested like-minded people, equal participants in the educational process, responsible for the result) and success pedagogy. It was stated that the leading psychodidactic ideas of Ya. A. Komensky were laid in the basis of the current Concept «New Ukrainian School».

Keywords: Jan Amos Komensky, the modern role of the teacher, psychodidactics, subject-subject relations, humanism, partnership pedagogy, success pedagogy.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В контексте глобального (мирового) педагогического наследия классики образовательного процесса остаются незыблемой основой педагогической науки как таковой. Изучение психолого-педагогического наследия известных науке личностей так или иначе имеет социально-исторический профиль: в учебниках разных исторических периодов акцентируется внимание на иногда кардинальных позициях одного и того же автора. Примером, педагогическое наследие выдающегося чешско-польского педагога-философа Я. А. Коменского также представлено по-разному: от актуальности революционных идей прошлого века до частичной критики современности. Тогда как еще в 1875 г. в редакционной статье перевода на русский язык издание 1657-го года «J. Comenii opera omnia didactica» отмечалось: «Изучение трудов Коменского, по нашему убеждению, вполне может предоставить мнение тех, кто изучает его, здоровый критический взгляд на дело, основательность, самостоятельность и глубину в понимании основ педагогической науки. Изучение его, кроме того, может всякому принести минуты наивысшего и чистого наслаждения» [1, с. 4]. Завершается статья выражением пожелания, чтобы «большой труд славянского мыслителя-педагога нашёл себе сочувственный отклик в сердцах наших педагогов и способствовал

улучшению не только практики нашего учебного дела, но особенно – выработке самобытной национальной педагогической системы» [1, с. 4]. Это пожелание актуально, как никогда, поскольку реформирование современного образования требует пересмотра классических представлений педагогических идей Я. А. Коменского в контексте их современной интерпретации.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Психодидактические идеи выдающегося педагога критически и творчески переосмыслены и развиты с учетом особенностей исторической эпохи, широко используются в настоящее время в реформировании национальной школы суверенной Украины. В Законах Украины «Об образовании» [2], в Концепции «Новая украинская школа» [3] четко прослеживаются мысли педагога о целях и задачах воспитания, идея природосоответствия, его подходы к определению содержания образования, обоснование принципов, форм и методов обучения, требования к подготовке учителей. Большую ценность представляют идеи перестройки всей школьной системы на демократических и гуманистических принципах. Целью воспитания определено всестороннее развитие человека как личности и наивысшей ценности общества. В совре-

менных дидактических исследованиях также представлено значение педагогических идей Я. А. Коменского: общие методолого-теоретические вопросы (В. Бондарь [4]), формирование интеллектуальных умений школьников, развитие их творческих способностей (А. Савченко [5]), организация самостоятельной работы учащихся (В. Буряк [6]) и др. Частично идея характеристики современности психодидактических идей Я. А. Коменского была осуществлена нами в отдельной публикации (И. Осадченко [7]). Однако значимый психодидактический потенциал научного наследия Я. А. Коменского до сих пор разноаспектно не исследован. К тому же, преимущественно, указанные авторы анализировали позиции Я. А. Коменского относительно субъекта образовательного процесса «учащийся», не придавая должного значения роли педагога в творчестве известного педагога.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель нашей статьи – путем анализа научных источников и Великой дидактики Яна Амоса Коменского сравнить психодидактический контекст деятельности современного учителя с позициями выдающегося педагога, акцентируя научное внимание на актуальности указанных идей ученого.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Многие вопросы, поднятые Я. А. Коменским в соответствии с тогдашними требованиями, совпадают с проблемами, очерченными в Концепции «Новая украинская школа» [3], которая полностью переняла подход выдающегося педагога к построению школы материнского языка и наглядного обучения с духом света, радости, любви; школы, в которой учитель как солнце, греет и освещает все вокруг; школы – где дисциплина – это нравственная сила, побуждающая не страх, а любовь; школы как учреждения веселой, приветливой, куда дети спешат с радостью и с надеждой овладеть знаниями. «Когда учителя будут приветливы и добры, а не будут отталкивать от себя детей своим суровым обращением, а будут привлекать их своей благосклонностью, манерами и словами; когда учителя рекомендуют науки, к которым они приступают, с точки зрения их совершенства, привлекательности и легкости <...>, когда учителя будут относиться к ученикам с любовью, тогда они легко завоюют их сердце так, что детям будет приятнее быть в школе, чем дома» – отмечал в свое время выдающийся педагог [8, с. 126–127].

Сохранение индивидуальности ребенка, его уникальности, разного уровня в способностях и возможностях, интересах и стремлениях требует восприятия и осознания педагогами на прикладном уровне субъект-субъектных отношений учителя и учащихся, имеющих гуманный, педагогически целесообразный характер. Заметим, что Я. А. Коменский рассматривал образовательный процесс субъектным: «... искусство учить и учиться ...» [8, с. 44]. В таком взаимодействии учителя и ученики ярче проявляют себя, глубже узнают друг друга, достигают взаимопонимания. Благодаря субъект-субъектным отношениям ученик осознает смысл своей жизни и деятельности, определяет личностную траекторию развития, разрабатывает и реализует планы на будущее.

Проблема субъект-субъектных отношений учителя и учеников в современных условиях значительно актуализируется, что обусловлено следующими факторами: дальнейшим ростом человеческого фактора, стремительным переходом от индустриального общества к информационному; демократическими тенденциями и процессами, реализацией национального проекта «Открытый мир», системы национального патриотического воспитания; задачей построения максимально индивидуализированной воспитательной и образовательной траектории ученика, создание и использование современной педагогической среды; необходимостью разработки и оперативного внедрения инновационных,

практико ориентированных результатов педагогической науки, технологий и проверенного передового опыта учителей (А. Бойко) [9, с. 5–6].

Практика показывает, что в процессе педагогического взаимодействия высокого уровня происходит полное самораскрытие способностей и возможностей учащихся, а также педагогической компетентности учителей. На основе сформированных образовательно-воспитательных отношений достигается такой уровень «общности», при котором между участниками педагогического процесса исчезают авторитарное доминирование, эмоциональная напряженность и недоверие, происходит взаимное принятие индивидуально-психологических параметров друг друга, появляется умение встать на место других, идентифицироваться с ними. В современных социокультурных условиях педагог призван на основе субъект-субъектных отношений формировать не только познавательную, но и эмоционально-волевою и мотивационную сферы детей, способность их самореализации. «Если учитель стал другом ребенка, если эта дружба озарена благородным увлечением, порывом к чему-то светлому, разумному, в сердце ребенка никогда не появится зло» [10, с. 128], – цитата В. Сухомлинского, созвучна идеям Я. А. Коменского. Эту цитату избрано одним из лозунгов Концепции «Новая украинская школа» [3].

Ребенок сейчас рассматривается как цель и смысл воспитания, самоцель общества, причина и критерий всех общественно-экономических преобразований. Учитель – организатор взаимодействия и образец для учеников в ее осуществлении. От характера отношений, которые он конструирует с учениками, зависят отношения в коллективе детей, их отношение к окружающей действительности. Как указано в научных исследованиях, образовательно-воспитательные субъект-субъектные отношения взрослых и детей имеют преимущества перед содержанием и методами обучения и воспитания, они являются необходимым условием самообразования, самовоспитания и самосоциализации каждой личности ребенка (А. Бойко) [9].

Нам импонирует мнение, что благодаря формированию педагогически целесообразных отношений становится возможным «реально воспринять личностно-социальную систему деятельности, в которой достигается результативность обучения и воспитания конкретного ученика и гуманные, морально-этические отношения всех участников педагогического процесса» (А. Бойко) [9, с. 7]. Стоит отметить: от этого зависит оптимистичная прелюдия школы ко всему в человеческой жизни, о чем мечтал Я. А. Коменский: «Но основой успеха будет метод обучения, во всем практический, во всем захватывающий, и такой, чтобы благодаря ему школа стала поистине игрой, прекрасной прелюдией ко всему жизнь. ... » [11, с. 118].

Итак, важнейшим элементом современности психодидактических идей Я. А. Коменского в контексте приоритетности роли педагога является субъект-субъектные отношения учителя и учеников: «Но самое важное для всех людей, чтобы в первую очередь во всем, в завершении всего души наполнились любовью, ради стяжания Милости Божьей, без чьей воли нет ничего в человеке. Если не будет любви – при всех наших других работах мы останемся просто грызунами, что исполнились нормам своей суесть» [11, с. 112–113]. Гуманные субъект-субъектные отношения должны охватывать всю систему образования, являются прогрессивной мировой тенденцией и объективно присущей нашему народу, поскольку гуманность – характерная черта украинской ментальности.

По нашему мнению, характер субъект-субъектных отношений зависит от того, насколько гуманна позиция учителя, и предусматривает: его труд; уважение и веру в каждую личность ребенка; внимание, помощь в трудностях человеческого становления; объективность в оценке действий своих и ученика; исключительно

вдумчивый, самокритичный анализ своей деятельности и тому подобное. Гуманизм – это результат большой и длительной работы педагога над совершенствованием своей профессиональной компетентности. Как отмечал В. Сухомлинский, «мудрая любовь к детям – вершина нашей педагогической культуры, мысли и чувств. Сердечность, теплота, доброжелательность в отношении к ребенку – то, что можно назвать общим словом *доброта*, является следствием длительной работы педагога над самовоспитанием чувств» [10, с. 292].

Итак, гуманизм – элемент педагогического мышления, который характеризуется изменением взглядов на ребенка как субъекта взаимодействия, на формирование неповторимой индивидуальности которого она направлена. Гуманизм является основным аспектом современной реализации психодидактических идей Я. А. Коменского в контексте анализа роли педагога.

«Учитель должен придерживаться всех способов раскрытия познавательных способностей учащихся и применять их в соответствии с обстоятельствами» (Я. А. Коменский [11, с. 53]). Ученик как субъект обучения имеет не только присущие ему познавательные возможности, а собственное отношение, в частности к учебному предмету. Он должен выбирать цель и способы самостоятельной деятельности, поэтому во взаимодействии с учителем возникают определенные отношения. Учитель отбирает самые удачные, с точки зрения его педагогической компетентности, варианты методов и форм взаимодействия, мотивирует самостоятельную познавательную деятельность учащихся, открывает простор для проявления способностей и возможностей. Таким образом, деятельность педагога направляется на развитие самостоятельности, на превращение ребенка в активного субъекта обучения и воспитания.

На основе анализа научных источников (И. Бех [12], В. Бойко [9], А. Савченко [5] и др.) нами установлено, что педагогическое взаимодействие происходит на трех уровнях: соподчинения, сотрудничества, сотворчества. Соподчинение – это отношение, построенное на строгом соблюдении нормативных прав и обязанностей участников образовательного процесса. Соподчинение является условием сотрудничества и сотворчества, но может часто превращаться во взаимодействие на элементарном уровне информационной связи, при котором учитель выступает субъектом, ученик, как правило, лишь объектом совместной деятельности. Оно не является достаточно психодидактическим с точки зрения личности ученика, комплекса современных целей и результатов воспитания.

Сотрудничество (партнерство) – это взаимодействие, основанное на соподчинении, но при котором учитель и ученик объединены как равноправные партнеры общим диалогом, направленным на успехи в обучении и воспитании. Сотрудничество предполагает заинтересованное получение новых для учащихся знаний. Состояние каждого партнера – удовлетворенность учителя и успех ученика – это их общее достижение. Взаимодействие при сотрудничестве строится на взаимоуважении, взаимных интересах и взаимном доверии. Значение приобретают: доброжелательность, терпеливое убеждение, личный пример учителя, доверие, самостоятельная работа учащихся, поэтапное влияние, совет, просьба, юмор, захват перспективой, открытость, любовь к детям и предмету, стимулирование и другие приемы.

Высоким уровнем взаимодействия учителя и школьников в процессе формирования образовательно-воспитательных отношений является сотворчество, предусматривающее соподчинение и сотрудничество, при котором все субъекты объединены творческим диалогом – поиском нового в содержании и средствах обучения и воспитания с целью активного саморазвития и самовыражения личности каждого ребенка. Также реализуются имеющиеся и потенциальные возможности учителя. Для педагога и учащихся характерными становятся не толь-

ко профессиональное, деловое, но и глубокое личностное внимание друг к другу. Это обеспечивает дружные, искренние отношения между субъектами образовательного процесса. В целенаправленному развитию отношений от соподчинения к сотрудничеству и сотворчеству заложены возможности успешного интеллектуального и эмоционального становления каждого школьника, а также выявление богатства ресурсов учительской компетентности, арсенала педагогических средств и совершенствования личностных качеств педагога.

Образовательные субъект-субъектные отношения должны стать сущностью, условием и формой современной личностно-социальной модели педагогического процесса, ее результатом и критерием. Однако в реальности образовательный процесс в основном продолжает иметь официально авторитарный характер элементарного соподчинения, в основе которого – объяснительно-иллюстративная деятельность учителя и репродуктивная – учеников. Главная причина дегуманизации школьных отношений кроется прежде всего в профессиональной несостоятельности учителя, в нечеткости его ориентиров на школу и общество. В его работе немало недостатков общепедагогического характера. «Тормозит» взаимодействие слабая практическая направленность будущего педагога, несоответствие в соотношении теоретической и практической подготовки, сокращение объемов практики. Увеличивает дистанционность в отношениях и перегруженность учеников. Несовершенство взаимодействия вызвано недостаточным количеством современных учебников, необоснованностью ценностных ориентиров учащихся, отсутствием соответствующих программ по воспитанию, единых требований к учителю и четких правил поведения учащихся, путей и средств их социальной адаптации и защиты. Мы согласны с позицией тех ученых (И. Бех [12], В. Бойко [9] и др.), которые, обосновывая уровень педагогического взаимодействия, не сводят в абсолют понятие «равенство» (ученика и педагога) и «полная свобода» (детей), особенно как условия и основы подхода к воспитанию личности. Исторический опыт, от раздела XXVI «О школьной дисциплине» Великой дидактики (Я. А. Коменский [11, с. 82–87]) с установками В. Сухомлинского о дисциплине [10, с. 301] свидетельствует, что несостоятельность теории «свободного» воспитания прежде всего заключалась именно в признании «свободы» отношений как начальной позиции школы, их свободы от главных норм морали, общественных отношений и запросов жизни. Поэтому мы рассматриваем уровень взаимодействия учителя и учеников не изолируя сотрудничество и сотворчество от соподчинения, и тем более не противопоставляя их. Я. А. Коменский почти четыре века назад отмечал, что школы должны быть «настоящими мастерскими людей, у которых <...> ум учеников признавался бы блеском мудрости <...> души и действия их были бы направлены к общей гармонии благотворительности ...» [11, с. 30]. Сейчас в основе педагогики партнерства – «общение, взаимодействие и сотрудничество между учителем, учеником и родителями. Учитель должен быть другом» (Концепция «Новая украинская школа» [3]). «Если учитель стал другом ребенка, если эта дружба озарена благородным увлечением, порывом к чему-то светлому, разумному, в сердце ребенка никогда не появится зло. ... Воспитание без дружбы с ребенком, без духовной общности с ним можно сравнить с блужданием в потемках», – писал В. Сухомлинский [10, с. 16]. Новая школа будет работать на основе «педагогики партнерства». Основные принципы этого подхода: уважение к личности; доброжелательность и позитивное отношение; доверие в отношениях; диалог – взаимодействие – взаимность; распределенное лидерство (право выбора и ответственность за него, горизонтальность связей); принципы социального партнерства (равенство сторон, добровольность принятия обязательств, обязательность выполнения договоренностей). В основе

педагогика партнерства – обещание, взаимодействие и сотрудничество между учителем, учеником и родителями. Ученики, родители и учителя, объединенные общими целями и стремлениями, являются добровольными и заинтересованными единомышленниками, равноправными участниками образовательного процесса, ответственными за результат (Концепция «Новая украинская школа» [3]).

Итак, реализация педагогики партнерства – это обязательный компонент современности психодидактических идей Я. А. Коменского в контексте роли педагога.

Попутно отметим, что Коменский рассматривал образовательный процесс только продуктивным: «... учить с определенным успехом, так, чтобы неуспеха быть не могло ...» [8, с. 43]. Чувство успеха имеет решающее значение в психическом развитии индивида, поскольку оно непосредственно связано с его естественной активностью как основой порождения будущих видов деятельности и жизнедеятельности в целом. В этом деятельностном процессе чувство успеха определяет мотивационную систему как его движущую силу, а следовательно, как раз это чувство участвует в формировании и развитии человека как личности. Для развития человека, результативного выполнения им любой деятельности, необходимо наличие постоянной системы стимулирующих и направляющих подкреплений. В их роли особенно эффективно выступает успех, который дает силы, веру и возможность преодоления препятствий, создает основу для формирования адекватной самооценки, обеспечения творческого самочувствия человека. Процесс учения эффективнее и дает качественные результаты, если у ученика есть глубокие мотивы. В их ряду видное место принадлежит стремлению к успеху. Отсюда следует, что ориентация на успех должна выступать необходимым условием построения любой эффективной педагогической системы: «... надо прежде всего пробудить у учащихся серьезную любовь к занятию ...» (Я. А. Коменский [11, с. 67]).

Классифицируя чувство успеха «ценностью «Я», чувством собственной ценности», И. Бех утверждает: «Чувство успеха с уровня обобщенного отношения к достижению в той или иной сфере надо поднять на уровень ценности, которой определяется и диагностируется «Я», личность. Заметим, что чувство успеха как ценность уже является обобщенным отношением к самому себе. Лингвистически оно оформляется в высказываниях, скажем, таких: «Я высоко ценю себя за достижения в обучении; моя ценность – это и есть мое «Я». Иначе говоря, чувство успеха на уровне ценности должно стать ядром в структуре образа «Я», личности в целом» [12, с. 10]. В условиях утверждения в Украине рыночных отношений, в основе которых заложены конкуренция их субъектов, кардинальной трансформации претерпел социальный спрос на педагогику успеха: качественное образование отождествляется с конкурентоспособностью человека. Среди стратегических направлений обновления парадигмы воспитания ведущим является переход от директивной его организации к личностно-гуманному. Доминантой в ней является ориентация на самостоятельную, креативную, оптимистичную, уверенную в своих силах личность, осознающую свою уникальность, самоценность, способную к самообразованию и саморазвитию, к сознательному созданию себя и своей жизни, обладающую умением самопрезентироваться, уважающую себя и других и т. п. Единство радости за себя и интереса человека к себе приводит к развитию самоуважения, чувства собственной значимости. По мере того, как переживание субъектом радости осмысливается, осознается, оно превращается в чувство гордости за себя. Успех в образовательном процессе является мощной движущей силой развития и реализации потенциальных возможностей учащихся: этот вывод признается сейчас одной из педагогических аксиом (Е. Васильковская [13], Л. Ткачук [14]).

Таким образом, компонентом современности психодидактических идей Я. А. Коменского в контексте значимости роли педагога является также применение педагогики успеха.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований этого направления. Итак, путем анализа научных источников и Великой дидактики Яна Амоса Коменского мы сравнили психодидактический контекст деятельности современного учителя с позициями выдающегося педагога, акцентируя научное внимание на актуальности указанных идей ученого. Обосновано, что психодидактические идеи выдающегося педагога успешно реализуются в действующих образовательных документах и на практике в контексте значимости роли учителя. Актуальными в нынешнее время являются такие компоненты психодидактических идей Я. А. Коменского в контексте значимости роли педагога: субъект-субъектные отношения учителя и учеников; гуманизм педагога (элемент педагогического мышления; изменение взгляда на ученика как субъекта взаимодействия); внедрение педагогики партнерства (ученики, родители и педагоги, объединенные общими целями и стремлениями, являются добровольными и заинтересованными единомышленниками, равноправными участниками образовательного процесса, ответственными за результат) и педагогики успеха. Констатировано, что ведущие психодидактические идеи Я. А. Коменского заложены в основу действующей Концепции «Новая украинская школа».

Перспективой дальнейших исследований является изучения актуальности идеи материнской школы Я. А. Коменского.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Коменский Я. А. Великая дидактика. СПб: Типография А. М. Котомина, 1875. Приложение к журналу «Наша Начальная Школа» за 1875 год.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19
3. Нова українська школа (концепція). URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 02.02.2017 р.).
4. Бондар В. Дидактика. Київ, 2005.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ: Грамота, 2012. 504 с.
6. Буряк В. К. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра. Рідна школа. 2001. № 9. С. 49–51.
7. Osadchenko, Inna. Psychodidactic ideas of J. A. Comenius: from history to the present, W: Barbara Sitariska (red.), Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, Seria PEDAGOGIKA, tom IV, Współczesne Recepcje Jana Amosa Komeńskiego/ Contemporary Perceptions Of John Amos Comenius, część II: Europejskie recepcje Jana Amosa Komeńskiego / European perceptions of John Amos Comenius, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce, 2017. P. 216–226.
8. Коменський Я. А. Велика дидактика. Харків, 1940. 248 с.
9. Бойко А. Суб'єкт-суб'єктні відносини – теоретико-методичні основи підготовки й діяльності вчителя. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. Спецвипуск 8. Ч. 1. Слов'янськ. 2012. С. 3–17.
10. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям; авт. предисл. О. В. Сухомлинская. Харьков: Акта, 2012. 563 с.
11. Коменский Я. А., Великая дидактика. Педагогическое наследие, Москва, 1989.
12. Бех І. Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання. Педагогіка і психологія. 2004. № 4. С. 5–15.
13. Vaskivska H. Didactic aspects of upper secondary and university education fundamentalization. Science and Education. 2017. Issue 5. P. 45–50. (DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-5-9>).
14. Ткачук Л. В. Я. А. Коменський про успіх у навчанні. FOLIA COMENIANA: вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського / гол. ред. Осадченко І. І. Умань. 2014. С. 69–71.

ФЕНОМЕН МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ VS ДЕТЕРИОРАЦИЯ СИСТЕМЫ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

© 2019

Васьковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, старший
научный сотрудник, заведующая отделом дидактики*Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины
(04053, Украина, Киев, ул. Сечевых Стрельцов, 52-Д, e-mail: gvaskivska@ukr.net)*

Аннотация. В статье современное образование рассматривается как инструмент качественной подготовки будущих учителей. На ряду с инвариантными задачами высшей школы автор выдвигает междисциплинарную интеграцию в ряд факторов, сдерживающих «вырождение» технологий, используемых преподавателями в процессе обучения студентов. Рассматривается технология реализации междисциплинарных связей как эффективное средство формирования методологической культуры преподавателя. Междисциплинарные связи характеризуются как детерминанты профессионализации учебных дисциплин. Установление связей между дисциплинами является важнейшим условием формирования системных знаний будущих учителей. Включение в содержание лекций, семинаров и других форм академических занятий материала, раскрывающего связи между дисциплинами, есть объективной необходимостью. По мнению автора, реализация междисциплинарных связей – один из важных вопросов современной системы обучения, а совершенствование процесса обучения, повышение его эффективности и качества – одна из главных задач преподавателя. В связи с этим обращается внимание на потенциал самой междисциплинарности и ее способность противостоять детериорации системы подготовки будущих учителей. Формирование у будущих учителей профессионально-педагогических знаний не будет целостным, если они не научатся анализировать содержание учебных программ, учебников, учебных пособий, книг по философии, политологии, социологии, экономических теорий, психологии, дидактике и методике преподавания конкретных дисциплин.

Ключевые слова: высшая школа; междисциплинарность; междисциплинарные связи; технология междисциплинарного обучения.

A PHENOMENON OF INTERDISCIPLINARITY VS DETERIORATION OF THE SYSTEM
OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

© 2019

Vaskovskaia Galina Alekseevna, doctor of pedagogical sciences, senior researcher,
head of the department of didactics*Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
(04053, Ukraine, Kiev, Sechevykh Streltsov St., 52-D, e-mail: gvaskivska@ukr.net)*

Abstract. The article considered modern education as a tool for quality training future teachers. Along with the invariant tasks of higher education, the author puts forward interdisciplinary integration into a number of factors constraining the «degeneration» of technologies used by teachers in the process of teaching students. The technology of realization of interdisciplinary relations is considered as an effective means of forming the teacher's methodological culture. Interdisciplinary communication is characterized as the determinants of the professionalization of academic disciplines. The establishment of links between disciplines is the most important condition for the formation of the system knowledge of future teachers. Inclusion in the content of lectures, seminars and other forms of academic classes material's that reveals the connection between disciplines, an objective necessity. According to the author, the implementation of interdisciplinary communication is one of the important issues of the modern learning system, and the improvement of the learning process, increasing its efficiency and quality is one of the main tasks of the teacher. In this regard, attention is drawn to the potential of interdisciplinarity itself and its ability to resist deterioration in the system of training future teachers. The formation in future teachers of professional and pedagogical knowledge will not be complete if they do not learn to analyze the content of curriculum, textbooks, teaching aids, books on philosophy, political science, sociology, economic theories, psychology, didactics and methods of specific disciplines.

Keywords: university education; interdisciplinary; interdisciplinary communication; technologies interdisciplinary learning.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Глобализация современных систем – экономических, политических, социальных, а тем более образовательных – чаще проявляет себя с проблемной стороны, нежели как фактор разрешения возникших противоречий. При таких условиях любая профессиональная деятельность невозможна без периодического «обновления» знаний, что и обуславливается Законом Украины «Об образовании» [1]. Следовательно, эффективная профессиональная деятельность в высшей школе невозможна без непрерывного познания преподавателем своей профессии, овладения инновационными технологиями обучения студентов, изучения самого человека как феномена.

В итоге, современное образование должно ориентироваться на широкую междисциплинарную подготовку специалистов на основе эффективных механизмов динамического коммуникативного и межкультурного взаимодействия, что, на ряду с инвариантными задачами высшей школы, выводит междисциплинарную интеграцию в ряд факторов, способных противостоять негативным тенденциям и детериорации технологий подготовки будущих учителей. Здесь «детериорация» понимается в классическом ее значении – обозначает то,

что ухудшает, усугубляет и даже портит существующее (достигнутое, приобретенное), ведет к его «вырождению». Кстати, самым простым примером этого могут служить действия педагога на лекции, семинаре и т. д., о чем студенты говорят – «скучно», «не интересно» и т. п. Итак, междисциплинарная интеграция не терпит застоя, побуждает совершенствоваться профессионально, противостоит детериорации.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Важность связей между дисциплинами осознана педагогами давно. Достаточно вспомнить Я. А. Коменского, Д. Локка, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского и др. Я. А. Коменский утверждал, что все, находящееся во взаимосвязи, должно во взаимосвязи и преподаваться [2, с. 287]. И. Г. Песталоцци убеждал в том, что в сознании человек тоже должен все взаимосвязанные предметы приводить в такую же связь, в которой они находятся в природе [5, с. 175]. Междисциплинарные связи К. Д. Ушинский рассматривал с позиций системообразования, называя разум организованной системой знаний, где система без знания что пустой шкаф [7, с. 355].

Междисциплинарность на современном этапе развития образовательных систем и их интеграции, действительно, может оказывать сдерживающий детериорацию эффект. И совсем не случайно С. В. Черкашин [12] говорит об нависших угрозах, связанных с осложнениями в современном мире, приводящими к осложнениям в процессе его познания, а в образовании линейность и репродуктивность можно рассматривать как факторы детериорации. Все чаще в исследованиях сосредоточивается внимание на зависимости желаемого уровня знаний выпускника то ли общеобразовательной школы, то ли высшего учебного заведения от общенаучной и теоретической подготовки. Лишь при условии постоянного усовершенствования содержания и структуры знаний, овладении их системой можно рассчитывать на оптимальные образовательные результаты [13].

На ряду с междисциплинарностью современная украинская дидактика рассматривает и фундаментализацию содержания образования как положительный фактор в развитии базовых гуманитарных и естественных знаний, в понимании и усвоении междисциплинарных связей, что, в итоге, будет способствовать обеспечению формирования целостной картины мира, познанию его фундаментальных законов [8]. С другой стороны, именно междисциплинарные связи должны стать опорой целостности содержания образования. Актуальность проблемы междисциплинарных связей в высшем образовании обусловлена не только характерными особенностями современного развития науки, но и концептуальным единством научного знания, что определяет и качество подготовки будущих специалистов [14], и познание человека как биопсихосоциокультурный феномен [10]. Конечно, в последнее время немаловажное значение приобретают и технологические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей [3], ведущие к эффекту эмерджентности – возникновению новых признаков.

Формирование целей статьи (постановка задания) – охарактеризовать междисциплинарную интеграцию с соответствующими ей связями, влияющими на процесс подготовки будущих учителей к их профессиональной деятельности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В процессе научных изысканий обобщены наработки ученых в области междисциплинарности, что позволило утверждать: междисциплинарность – дидактический принцип и основа формирования методологии; условие формирования мировоззрения и усовершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов; средство повышения эффективности знаний студентов и продуктивного их применения; фактор активизации познавательной деятельности и развития системного мышления; детерминанта развивающего обучения и один из критериев степени готовности будущего учителя к его педагогической деятельности и т.п. В этой связи понятие междисциплинарных связей многогранное и при практическом их применении эмерджентное. Если междисциплинарность как понятие воспринимается неким «квазижестким фактом», то междисциплинарные связи (как механизм развития междисциплинарности) большей степенью феноменизируются, и не всегда поддаются адекватному их пониманию, ибо пронизывают содержание, организационные формы обучения, методы, наставническую и познавательную деятельность, оказывают содействие развитию способностей и познавательных потребностей и т.п., что, по определению, синергетически динамично.

Дидактическая триада «междисциплинарность» – «междисциплинарные связи» – «междисциплинарное обучение» не есть консервативным единством в понимании «от...» и «до...». Если во главу угла мы ставим междисциплинарное обучение как технологию, то междисциплинарность (знание ее сущности) может служить

методологией, а междисциплинарные связи своего рода методикой. Если предметом изучения являются междисциплинарные связи, то «междисциплинарность» и «междисциплинарное обучение» можно рассматривать как условные цель и результат: цель – осилить междисциплинарность как предмет, результат – развить компетентность междисциплинарной подготовки будущих учителей, которые, в свою очередь, уже на школьных предметах, интегрированных и элективных курсах будут способны эффективно реализовать междисциплинарные связи.

Междисциплинарное обучение как технология – это использование знаний из разных областей, их группировка и концентрация в контексте решаемой образовательной задачи [6, с. 110]. С другой стороны, поскольку знания не приобретаются изолированно, междисциплинарность является важным инструментом в создании новых способов мышления, оказывает содействие дефрагментации знаний, способствует развитию критического мышления, творчества, навыков сотрудничества и продуктивного общения [11]. Рассматриваемая технология реализации междисциплинарных связей дает возможность процесс подготовки будущих учителей сделать результативнее, поскольку междисциплинарные связи способствуют обнаружению актуальной теоретической информации, а лишнее остается вне учебного процесса. Технология реализации междисциплинарных связей в высшем педагогическом образовании дает возможность работать с ключевыми явлениями и закономерностями.

В процессе междисциплинарной подготовки используются связи между разными темами и/или дисциплинами. Междисциплинарная подготовка – это технология эффективного образования. Эффективная междисциплинарная подготовка всегда основывается на общих идеях, касающихся междисциплинарных элементов учебных программ. Междисциплинарная подготовка обеспечивает стимулирующий и самомотивирующий контекст для обучения и улучшает целостность понимания важных образовательных (педагогических) идей, повышая компетентность в использовании знаний и навыков передачи знаний учителем ученикам. Междисциплинарная подготовка эффективна тогда, когда подкреплена адекватной самооценкой субъектов образовательного процесса, а их сотрудничество формирует командный стиль работы и т. п. [9]. Итак, методика преподавания в высшей школе должна ответить на ряд взаимосвязанных вопросов: «Как сформировать у будущего учителя знание на основе разнообразной информации и превратить его в строгую и стройную научную систему?», «Как научить студента оперативно и творчески применять полученные знания для решения разнообразных проблем, возникающих в классе?», «Каким образом и в решении каких именно задач устанавливать связи исследуемого предмета с другими предметами и видами обучения?» и т. п.

Необходимым есть установления связей между науками одной и той же области, между науками из разных областей. Системный характер профессионально-педагогических знаний также указывает на необходимость междисциплинарного синтеза знаний. Но каждая научная дисциплина, изучаемая в вузе, имеет свой особый предмет исследования и презентует особую систему знаний со специфической системой понятий, вокруг которых и группируются факты. Студенты должны овладеть понятиями, необходимыми умениями и навыками в пределах этой системы знаний (система философских знаний, система психологических знаний, система педагогических знаний, система исторических знаний, система знаний по профилирующим на факультете дисциплинам и т. п.) [15-18].

Отдельное внимание в процессе подготовки будущих учителей следует уделять анализу содержания учебных программ, учебников, учебных пособий, изданий по философии, политологии, социологии, экономических теорий, психологии, дидактике и методике преподава-

ния конкретных дисциплин. Это в совокупности откроет конструктивные возможности для формирования у будущих специалистов системы профессионально-педагогических знаний, дает возможности комплексно осмысливать задачи в области современного образования, выявлять проблемы в обучении и воспитании подрастающего поколения, в целом – внедрять государственную политику в сфере образования. Стоит ли утверждать, что изложенное охватывает весь спектр междисциплинарности как феномена? Но важно то, что междисциплинарность, однозначно, способна противостоять детериации в процессе подготовки будущих учителей.

Однако, некоторые теоретические выкладки экстраполируем в практическую плоскость обучения студентов и сформулируем некоторые условия: предусмотренные для усвоения студентами профессиональные знания не всегда адекватно отображены как в программах, так и учебниках и пособиях (выход: организация ситуационного обучения [4] и проектная деятельность); обнаружение неоправданного дублирования материала и выведение его из учебного процесса; усиление деятельности, направленной на установление и осознание студентами связей между дисциплинами и на этой основе учить их обобщать знания и расширять сферы использования.

Профессионализация учебных дисциплин в какой-то мере, на наш взгляд, зависит и от определения тематики, и от подбора содержания лекционных, семинарских и практических занятий. В качестве основных критериев, вслед за многими исследователями, берем ориентированность на формирование у студентов: знаний, составляющих теоретический фундамент осмысления ими идей, концепций и теорий в педагогике; знаний, непосредственно задействованных в образовательном процессе; знаний и умений, содействующих усовершенствованию методической подготовки будущих учителей. Это будет возможным при реализации междисциплинарных связей. При составлении и корректировании учебных программ профилирующих на факультете дисциплин следует учитывать содержание соответствующих школьных предметов (непосредственная связь с методикой преподавания предмета). При овладении методами научных исследований студентам необходимо раскрывать возможности их применения в школьной практике. Практика установления междисциплинарных связей даст возможность рассматривать разные педагогические процессы и явления во взаимосвязи и взаимообусловленности, в единстве и противоречивости факторов, влияющих на эти связи.

Ныне аудиторная работа невозможна без постановки перед студентами проблем, без создания проблемных ситуаций и т. п. В противном случае, им будет «скучно», «не интересно». И мы, зная причины такой реакции студентов на учебу, все больше убеждаемся, что междисциплинарная интеграция не терпит застоя, вынуждает преподавателя совершенствоваться, чтобы не наступила детериация и его педагогических технологий, которые еще можно назвать педагогическим мастерством. Проблемные вопросы, проблемные задачи, кроме всего прочего, содержат в себе не только нераскрытую студентам проблему, но и область неизвестного, новые знания, для получения которых нужно приложить определенные интеллектуальные усилия.

Применение в учебном процессе проблемных ситуаций несет важную дидактическую нагрузку в реализации междисциплинарных связей. Преподаватель со студентами рассматривает разные гипотетические или реальные ситуации со школьной практики. Студенты, моделируя процесс решения проблемной ситуации, используют приобретенные знания из общей педагогики, психологии, социологии, физиологии и, разумеется, – дидактики. Создание проблемных ситуаций и привлечение студентов к активной познавательной деятельности дают возможность отобразить в процессе обучения такую характерную особенность современного научного

знания как процесс интеграции разных наук, усиливающий индивидуальные навыки научно-исследовательской работы. Такие задачи, требующие использования знаний по разным дисциплинам, активизируют поиск новых неизвестных отношений, на их основе побуждая устанавливать междисциплинарные связи, обуславливающие формирование междисциплинарного познавательного умения. Реализация междисциплинарных связей в учебном процессе при их полифункциональности влияет и на мировоззренческую направленность, на овладение методами познания, на формирование профессионального типа мышления и его методологическую культуру. Осознание студентами связей между научными дисциплинами, понимание их практической значимости оказывает содействие активизации умственной деятельности, формированию познавательных потребностей и ведет к необходимости дальнейшего углубления знаний.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Современное образование должно ориентироваться на широкую междисциплинарную подготовку специалистов на основе эффективных механизмов динамического коммуникативного и межкультурного взаимодействия, что, наряду с инвариантными задачами высшей школы, выводит междисциплинарную интеграцию в ряд факторов, способных противостоять детериации системы подготовки будущих учителей. Рассматриваемая технология реализации междисциплинарных связей дает возможность процесс обучения будущих учителей сделать результативнее, поскольку междисциплинарные способствуют обнаружению актуальной теоретической информации, а лишнее остается вне учебного процесса.

Овладение методологией междисциплинарности, понимание и обнаружение междисциплинарных связей дает возможность преподавателю развивать мировоззренческую направленность студентов. Осознание студентами связей между научными дисциплинами, понимание их практической значимости оказывает содействие активизации умственной деятельности, формированию познавательных потребностей и ведет к необходимости дальнейшего углубления знаний. Междисциплинарные связи обеспечивают усиление профессионализации учебных дисциплин путем отбора содержания (материала), овладение диалектическим методом познания, обобщенными способами познавательной деятельности, формирование умений осуществлять экстраполирование знаний в новые ситуации. Установление связей между дисциплинами является важнейшим условием формирования системных знаний. Включение в содержание лекций, семинаров и других форм академических занятий материала, раскрывающего связи между дисциплинами, становится необходимостью.

Среди перспектив исследования – изучение особенностей реализации междисциплинарных связей как одного из важных вопросов дидактической триады «междисциплинарность» – «междисциплинарные связи» – «междисциплинарное обучение».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Закон України «Про освіту». URL: <http://mon.gov.ua/>
2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1955. 651 с.
3. Косьячук С. Технології інтеграції аксіологічного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів: аксіологічний аспект. Технологічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи / Методичний вісник Науково-дослідницької лабораторії дидактики початкової освіти / [голов. ред. Осадченко І. І.]. Миколаїв : ТОВ «Ліон», 2015. Вип. 4. С. 30–32.
4. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : монографія. Умань : ПП Жовтий, 2012. 414 с.
5. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические произведения. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1963. Т. 2. 626 с.
6. Спиваковский А. В., Петухова Л. Е., Кравцов Г. М., Воронай Н. А., Коткова В. В. Новая дидактика: от субъект-субъектных – к трисубъектным отношениям. Херсон : Айланта, 2016. 276 с.
7. Ушинский К. Д. О первоначальном преподавании русского языка. Собрание сочинений : в 11-ти т. (1948–1952). Т. 5: Методические статьи и материалы к «Детскому миру». Москва – Ленинград : Изд-

во АПН РСФСР, 1949. 592 с.

8. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика : колективна монографія / [авт. кол.: Г. О. Васьківська та ін. Київ : Педагогічна думка, 2015. 288 с.

9. *Interdisciplinary Learning*. *CfE Briefing*. 2012, September. URL: <https://education.gov.scot/Documents/cfe-briefing-4.pdf>

10. Palamar B. I., Vaskivska H. O., Palamar S. P. *Dydaktyczne aspekty poznania człowieka jako bio-psychiczno-społeczno-kulturalnej osobowości*. *Wiadomości Lekarskie*. Warszawa : Wydawnictwo Aluna, 2017. T. LXX. Nr 5. S. 959–963.

11. Styron Ronald A., Jr. (2013). *Interdisciplinary Education: A Reflection of the Real World*. *Systemics, cybernetics and informatics*. Vol. 11, #9, 47–52. [http://www.iiisci.org/journal/CV\\$/sci/pdfs/iSA312DD.pdf](http://www.iiisci.org/journal/CV$/sci/pdfs/iSA312DD.pdf)

12. Tcherkashyn S. V. *Creating a new paradigm of university education as a component part of reforming german universities*. *Балканско научно обозрение*. 2018. № 1. С. 72–75.

13. Vaskivska H. *Didactic aspects of upper secondary and university education fundamentalization*. *Science and Education*, 2017. Issue 5. P. 45–50. (DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-5-9>).

14. Vaskivska H., Tanaš M. R., Loboda S. *Interdisciplinary links as a didactic basis of the future teacher's professional training*. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*. 2017. № 10-11. P. 46–59.

15. Тельтевская Н.В. *Теоретико-методологические основы формирования системы профессионально-педагогических знаний будущих учителей // диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Волгоград, 2003*

16. Тельтевская Н.В. *Педагогические условия повышения эффективности самостоятельной работы студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 262-265.

17. Румянцева Н.В. *Формирование готовности студентов - будущих учителей к реализации междисциплинарной интеграции // Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 276-278.

18. Алиева С.С. *Педагогические принципы междисциплинарного образования и диалога // Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 18-21.

UDC 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ СМЫСЛООБРАЗУЮЩИХ МОТИВОВ ЗАВИСИМЫХ СО СТАБИЛЬНОЙ
РЕМИССИЕЙ И С МНОГОЧИСЛЕННЫМИ РЕЦИДИВАМИ

© 2019

Костакова Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Дошкольная педагогика, прикладная психология»**Галютев Роман Александрович**, магистрант
Тольяттинский государственный университет

(445020, Россия, Тольятти, Белорусская улица, 16 В, e-mail: romagal.63@yandex.ru)

Аннотация. В процессе формирования алкогольной и наркотической зависимостей, происходят изменения личности в сторону разрушения ее мотивационной сферы: деградация и изменение иерархии мотивов, утрата смысловой значимости мотивации, появление приоритетного мотива употребления психоактивного вещества. У человека, систематически употребляющего психоактивные вещества система жизненных смыслов меняется в сторону ориентации на себя и в получение удовольствия для себя. Человек становится эгоцентричным, что рано или поздно приводит его к одиночеству, которое вынуждает его употреблять психоактивные вещества вновь и вновь. Образуется замкнутый круг. Человек, останавливается в своем развитии и его потребности ограничиваются низшими физиологическими потребностями (пирамида А. Маслоу). А. Маслоу распределил потребности по мере возрастания, объясняя такое распределение тем, что человек не может испытывать потребности высшего уровня, пока нуждается в более примитивных вещах, как это и происходит у людей, зависимых от алкоголя и наркотиков, что ведет к деградации личности и мучительной смерти. В данной статье представлены результаты пилотажного исследования в рамках диссертационной работы на тему: «Смыслообразующие мотивы как фактор стабильной ремиссии зависимых от психоактивных веществ». На основе до экспериментального плана и анализа единичного случая на примере двух участников исследования проводится количественный анализ и проверка гипотезы исследования. Для анализа единичного случая были выбраны: один человек со стабильной ремиссией от трех лет и один человек с неоднократными рецидивами и сроком трезвости не более трех месяцев. Исследование проводилось с использованием методики «Система жизненных смыслов» В.Ю. Котлякова. Результаты пилотажного исследования будут использованы в диссертационной работе.

Ключевые слова: зависимость, наркомания, алкоголизм, стабильная ремиссия, рецидив, мотив, смыслообразующие мотивы.

RESEARCH OF SEMATIC FORMING MOTIVES OF ADDICTED PEOPLE
WITH STABLE REMISSION AND WITH MULTIPLE RELAPSES

© 2019

Kostakova Irina Vladimirovna, Candidate of Psychology, Associate Professor
of the Department "Preschool Pedagogy, Applied Psychology"**Galyutev Roman Alexandrovich**, master
Tolyatti State University

(445020, Russia, Tolyatti, Belorusskaya Street, 16 V, e-mail: romagal.63@yandex.ru)

Abstract. In the process of the formation of alcohol and drug addiction, there are changes in the personality in the direction of the destruction of its motivational sphere: degradation and change in the hierarchy of motives, the loss of the semantic significance of motivation, the emergence of a priority motive for the use of a psychoactive substance. In a person who systematically uses psychoactive substances, the life meaning system changes in the direction of self-orientation and pleasure for himself. A person becomes self-centered, which sooner or later leads him to loneliness, which forces him to use psychoactive substances again and again. It is forming a vicious circle. A person stops in his development and his needs are limited to lower physiological needs (A. Maslow's pyramid). A. Maslow distributed needs as they grow, explaining this distribution to the fact that a person cannot experience the needs of a higher level, while he needs more primitive things, as happens in people who are addicted to alcohol and drugs, which leads to personal degradation and painful of death. This article presents the results of a pilot study for the dissertation: "The semantic motives as a factor in the stable remission of people addicted to psychoactive substances". Quantitative analysis and testing of the research hypothesis is carried out on the basis of the pre-experimental plan and the analysis of a single case on the example of two research participants. For the analysis of a single case, one person was selected with a stable remission of three years and one person with repeated relapses and a sobriety period less than three months. The study was conducted using the method of "system of vital meanings" V.Y. Kotlyakova. The results of the pilot study will be used in the dissertation.

Keywords: addiction, drug addiction, alcoholism, stable remission, relapse, motive, semantic motives.

Ценности жизни любого человека являются индивидуально окрашенными, преломляясь через индивидуально-психологические особенности и жизненный опыт. У каждого человека есть свои ценности, которым он отдает приоритет – у кого-то первое место занимает здоровье, у кого-то – это любовь, счастье, общение, профессиональная деятельность и т.д. Ценности определяют мировоззрение человека, отношение к себе и окружающим.

Э. Шпрангер в своей работе «Понимающая психология» пишет о том, что ценностная ориентация – это основа личности, которая помогает личности познать мир. Ценностная ориентация определяется включенностью субъекта в познание и деятельность. Согласно Шпрангеру, ценностные ориентации личности – это продукт общих ценностных ориентаций и культуры всего человечества [2, с.367].

Г. Олпорт ценности определял, как «убеждения человека в том, что поистине важно в жизни, а что – нет». Г. Олпорт выделил виды ценностей человека:

1. Теоретическая (заинтересованность в раскрытии истины).
2. Экономическая (ценность выгоды или пользы).
3. Эстетическая (гармония и форма приоритетнее всего).
4. Социальная (ценность любви к людям).
5. Политическая (ценность власти).
6. Религиозная (ценность мира как единого целого) [10, с.308].

Котляков В.Ю., создавая свою методику «Система жизненных смыслов», на основе эмпирических данных с участием около 200 испытуемых с помощью контент-анализа выделил следующие ценности человека.

1. Альтруистические (ценность бескорыстной помощи).
2. Экзистенциальные (придание ценности самому проживанию жизни).
3. Гедонистические (ценность в получении удовольствия).
4. Самореализации (ценность своего предназначения).

ния).

5. Статусные (ценность высокого положения в обществе).

6. Коммуникативные (ценность общения с другими людьми).

7. Семейные (ценность заботы о своей семье).

8. Когнитивные (ценность в познании мира) [3, с. 148-153].

Леонтьев Д.А. понятие «ценности» сопоставляет с несколькими группами явлений, на основе чего представляет три формы существования ценностей: 1. общественные идеалы – ценности, сформированные общественным сознанием, подразумевающие под собой совершенство во всех сферах жизни общества; 2. предметное воплощение идеалов, упомянутых выше, в деятельности или творениях конкретных людей; 3). мотивационные структуры личности, благодаря которым, человек стремится к предметному воплощению общественных идеалов в своей жизнедеятельности [4, 4-36].

«Эти три формы существования переходят одна в другую. Упрощенно эти переходы можно представить себе следующим образом: общественные идеалы усваиваются личностью и в качестве «моделей должного» начинают побуждать ее к активности, в процессе которой происходит их предметное воплощение; предметно же воплощенные ценности, в свою очередь, становятся основой для формулирования общественных идеалов и т.д., и т.п. по бесконечной спирали» - пишет Д. А. Леонтьев [4, 4-36].

В процессе формирования зависимости от ПАВ индивидуальные особенности личности постепенно изменяются и сходят на нет, зависимый человек становится похожими на таких же людей, зависимых от психоактивных веществ. Поведение таких людей сопровождается психопатологическими расстройствами, помимо истероэмоциональных и депрессивных форм поведения, появляются лживость, отсутствие чувства ответственности и критичности, легкомысленное отношение к своей проблеме зависимости и ее дальнейшим последствиям. У человека развивается особый психопатологический дефект с дальнейшим развитием морально-этической деградации личности, когда все виды деятельности зависимой личности направлена на приобретение психоактивного вещества и добычу средств на него приобретение [5, с.784]. У «здоровой» личности первые места в системе ценностей занимают жизнь, любовь, семья, счастье, здоровье, благополучие и т.п. По мере формирования зависимости и осложнения болезни, у зависимых от психоактивных веществ, все вышеперечисленные потребности и жизненные ценности заменяются на более низменные – гедонистические.

В.А. Дереча определяет зависимость личности от ПАВ, как некоторую форму одержимости личности какой-либо потребностью, которая является опредмеченной кем-либо или чем-либо. Это может быть потребность в каких-то конкретных действиях, несущих за собой желаемый результат; в отношениях с другими людьми, несущих определенные психологические выгоды; в форме времяпровождения, которая более предпочтительна; потребность в употреблении каких-либо веществ, доставляющих удовольствие [1, с. 91].

Зависимость от ПАВ не возникает в один момент [6-9]. Зависимость формируется постепенно, когда человек со временем начинает понимать, что его настроение и поведение зависит от какого-то внешнего условия, выполнение которого ему необходимо для «нормального» функционирования и ощущения чувства комфорта. Зависимость от ПАВ делает человека в какой-то мере «слепым»: восприятие человека меняется и все то, что происходит вокруг него становится безразличным, он сосредотачивается лишь на собственных ощущениях и потребностях. Меняются его потребности и ценностные ориентации. Человек становится эгоцентричным.

Ценности - это объекты, предметы, имеющие зна-

чение как для индивида, так и для общества в целом. Ценности придают жизни человека смысл, пробуждают устремления людей, групп и общества в целом. Ценности являются историчными. Ценностная система личности связана с ее потребностями - мотивационной сферой. Наличие иерархической структуры ценностей у личности, говорит об отношении человека к социуму, в котором преобладают определенные взгляды на мир и отношение к нему. Общая функция ценностей - это их роль в изменении и улучшении поведения.

Эмпирическое пилотажное исследование проходило на базе Центра социальной адаптации «Свобода» г.о. Тольятти Самарской области. Испытуемыми являлись 2 человека, у одного из которых наблюдалась стабильная ремиссия сроком более 3-х лет, а у другого неоднократные срывы и срок ремиссии не более 3 месяцев.

В исследовании использовалась методика «Система жизненных смыслов» В.Ю. Котляков [3, с. 148-150].

При обработке полученных результатов учитывалось то, что чем меньше сумма ранговых значений, тем больший вес имеет эта категория в системе жизненных смыслов личности.

Таблица 1- Структура системы жизненных смыслов испытуемого с рецидивами

Категории ведущих смыслов (3 - 9 баллов)	Категории нейтральных жизненных смыслов (10-17 баллов)	Категории игнорируемых жизненных смыслов (18-24 баллов)
Самореализация - 7	Когнитивные - 10 Статусные - 11 Экзистенциальные - 13 Гедонистические - 14 Коммуникативные - 15	Альтруистические - 19 Семейные - 19

Таблица 2 - Структура системы жизненных смыслов испытуемого со стабильной ремиссией

Категории ведущих смыслов (3 - 9 баллов)	Категории нейтральных жизненных смыслов (10-17 баллов)	Категории игнорируемых жизненных смыслов (18-24 баллов)
Экзистенциальные - 6 Самореализация - 7	Когнитивные - 11 Альтруистические - 13 Гедонистические - 13 Коммуникативные - 16	Семейные - 10 Статусные - 23

Таблица 3- Система жизненных смыслов испытуемых с рецидивами и со стабильной ремиссией

Испытуемый с рецидивами			Испытуемый в ремиссии		
ранг	смыслы	сумма	ранг	смыслы	сумма
1.	Альтруистические	19	1	Альтруистические	13
2.	Экзистенциальные	13	2	Экзистенциальные	6
3.	Гедонистические	14	3	Гедонистические	13
4.	Самореализация	7	4	Самореализация	7
5.	Статусные	11	5	Статусные	23
6.	Коммуникативные	15	6	Коммуникативные	16
7.	Семейные	19	7	Семейные	19
8.	Когнитивные	10	8	Когнитивные	11

Результаты исследования показали, что у испытуемых не наблюдается различий по шкалам: гедонистические смыслы; смыслы самореализации; коммуникативные смыслы; семейные смыслы; когнитивные смыслы.

А также ярко проявляются различия по шкалам (в диапазоне 1,5-2 раза): альтруистические смыслы; экзистенциальные смыслы; статусные смыслы.

Условные обозначения: синий цвет - испытуемого с рецидивами красный цвет - испытуемого со стабильной ремиссией.

Таким образом, испытуемый со стабильной ремиссией в большей степени направлен и на бескорыстную помощь другим людям, определяет жизненные смыслы в общечеловеческих гуманистических ценностях и потребности служения общему благу, пренебрегая собственной сиюминутной выгодой.

Показатели испытуемого с рецидивами по этой шкале, говорят о том, что человек собственные эгоистические интересы и потребности ставит выше других, не готов жертвовать своей выгодой и оказывать бескорыст-

ную помощь.

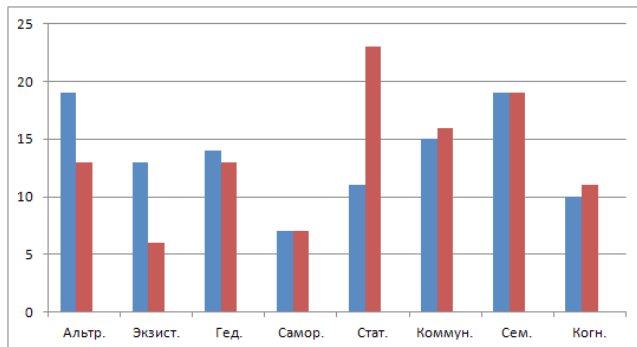


Рисунок 1. Сравнительный профиль жизненных смыслов в системе жизненных смыслов испытуемого с рецидивами и испытуемого со стабильной ремиссией

Показатели по шкале «Экзистенциальные смыслы» у испытуемого со стабильной ремиссией в двойне отличаются от показателей испытуемого с рецидивами. Это говорит о том, что первый испытуемый рассматривает свою жизнь как безусловную ценность, дорожит ей, придает ценность самому проживанию жизни, ценит свободу выбора и умеет испытывать любовь во всех ее проявлениях.

По шкалам «Гедонистические смыслы», «Самореализации смыслы», «Коммуникативные смыслы», «Семейные смыслы» и «Когнитивные смыслы» показатели у обоих испытуемых находятся на одном уровне выраженности. Это может говорить о том, что оба человека испытывают потребность иметь семью, взаимодействовать с окружающими, развиваться и самореализоваться.

Показатели по шкале «Статусные смыслы» у испытуемого с рецидивами в 2 раза превышают показатели испытуемого со стабильной ремиссией, это говорит о том, что человек испытывает потребность занимать высокое положение в обществе, добиваться успеха и признания в глазах окружающих. Данный эмпирический факт может свидетельствовать о ярко выраженной психологической защите и гиперкомпенсации, направленной на улучшение самовосприятия, искаженной самооценке. Можно предположить, что человек с приоритетными показателями таких жизненных смыслов, как статусные смыслы и незначительной степенью выраженности альтруистических и экзистенциальных смыслов, имеет искаженную иерархическую систему мотивов, что является прямым показателем развития зависимости от психоактивных веществ.

Проведенное исследование позволяет подтвердить начальное предположение о различиях в системе смысло-жизненных ориентаций и продолжить эмпирическое исследование. В дальнейшем выявленные особенности позволят определить содержание и построить модель целенаправленного развития смыслообразующих мотивов у лиц с химической аддикцией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дереча В.А. Человек в поисках острых ощущений. Об алкогольной, наркотической, игровой и других видах зависимости личности и их профилактики. – 2-е изд., переработанное. – Оренбург: Изд-во ГУ «РЦРО», 2007. – 91 с.
2. Ждан А.Н. История психологии: Учебник. – М.: Изд-ва МГУ, 1990. – 367 с.
3. Котляков В.Ю. Вестник Кемеровского Государственного Университета, Изд: Кемеровский государственный университет (Кемерово) Номер: 2-1 (54) Год: 2013 Стр: 148-153.
4. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 4-36.
5. Руководство по психиатрии: В 2-х т. Т.2/А.С. Тиганов, А.В. Снежневский, Д.Д. Орловская и др.; Под ред. А.С. Тиганова. — М.: Медицина, 1999. — 784 с.
6. Степанова О.П., Слепухина Г.В., Безенкова Т.А. Психологические особенности людей, зависимых от психоактивных веществ // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7.

№ 4 (25). С. 355-357.

7. Аниськин В.Н., Гарбер А.И., Иванов Д.В., Попов Ю.М. Анализ эффективности метода биологической обратной связи в профилактике употребления психоактивных веществ подростками // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 159-163.

8. Швацкий А.Ю. Психолого-педагогические технологии профилактики употребления наркотических средств в подростковой среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 330-334.

9. Якухина В.И. Особенности формирования смысло-жизненных ориентаций у женщин трех возрастных групп, решившихся на медицинский аборт // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 390-392.

10. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. / Пер. с англ. — СПб.: Питер Пресс, 1997. — 308 с.

UDC 159.9:331.101.3

РОЛЬ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ ИГР В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

© 2019

Николаева Эльвира Федоровна, кандидат психологических наук, профессор кафедры
«Дошкольная педагогика, прикладная психология»

Ковалева Марина Анатольевна, магистрант

Tolyatti State University

(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: m.a.kovaleva@rambler.ru)

Аннотация. Проблема самоопределения и выбора будущей профессии, — одна из ключевых в подростковом возрасте. Не имея оснований для однозначного принятия решений, они испытывают большой стресс. Традиционная консультация в форме индивидуальной работы со специалистом воспринимается подростками как трудный процесс «самокопания», в котором они, чаще всего, не имеют опыта. Не привыкли они и к рефлексивным вопросам, без которых невозможны процессы самопознания и самоопределения. Групповая форма работы более привычна подросткам в силу их возрастных особенностей, когда, в случае положительного отношения группы к ним, результат может быть выше, чем при индивидуальной работе. Но даже если подростку есть что сказать о себе, он испытывает дискомфорт и неуверенность в своём мнении. Более того, подростки могут сознательно скрывать наиболее значимые для них жизненные планы от взрослых и сверстников, если не уверены в том, что те смогут принять их и отнестись бережно. Поэтому психологи, занимающиеся профессиональным консультированием, постоянно ищут современные активизирующие методики, которые позитивно воспринимаются подростками и помогают решать профориентационные задачи максимально бережно и системно. В статье рассматриваются требования к игровой форме активизирующих профориентационных методик и приводится пример игровой активизирующей методики, соответствующей этим требованиям.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, технологии, задачи профориентации, профориентационные методики, игры в профориентации.

THE ROLE OF PROFORIENTATION GAMES IN THE SOLUTION OF THE TASKS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS

© 2019

Nikolaeva Elvira Fedorovna, candidate of psychological sciences, Professor
Kovaleva Marina Anatolyevna, undergraduate student

Tolyatti State University

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: m.a.kovaleva@rambler.ru)

Abstract. The problem of self-determination and choice of future profession is one of the most important at a teenage age. Without having the reasons for unambiguous decision-making, they have a big stress. According to many teenagers, traditional psychological consultation in the form of separate work with the expert is difficult process of “introspection”. The few teenagers have a successful experience of such work. In addition, they have no ability to answer reflexive questions that complicates process of professional self-determination of self-knowledge. Teenagers prefer work in groups. It meets their standard age; the result can be higher, than during personal work of work. However, teenagers feel discomfort and uncertainty when they have to tell about themselves. Besides, teenagers can consciously hide the most considerable for them vital plans from adults and age-mates if they are not sure that those will be able to adopt their plans. Therefore, psychologists who are busy with professional consultation look for modern active methods that are pleasant to teenagers and help to solve problems of the professional management most carefully and systematically. Article considers requirements to an active game method of professional self-determination, and the example of the psychological game conforming to these requirements is given.

Keywords: the professional management, tasks of the professional management, the professional managements, games in the professional management.

Современные подростки испытывают серьёзные трудности, связанные с профессиональным самоопределением. Они не знают, с чего начинать этот процесс, на что опираться в своём выборе, как разрешить имеющиеся у них противоречия, поэтому нуждаются в помощи специалистов по профориентации (их функции могут выполнять консультанты, психологи, педагоги).

В настоящее время специалисты, которые выполняют функции консультантов по вопросам профессионального самоопределения, также находятся в постоянном поиске методик, позволяющих помогать подросткам решать стоящие перед ними задачи.

То есть сложности возникают с обеих сторон.

Чтобы понять, какие методы и методики востребованы у специалистов, оказывающих услуги по профессиональному самоопределению, вспомним, какие задачи перед ними стоят.

По Пряжникову [1, 2] к приоритетам профориентации относят следующие психологические задачи:

1. Помощь в адаптации к сложившейся на рынке труда ситуации
2. Формирование качеств морально-волевой сферы, способствующих профессиональному самоопределению
3. Формирование способности к самоориентации в постоянно меняющемся мире
4. Формирование готовности к внутренним компро-

миссам на пути к успеху

5. Формирование ценностно-смысловых ориентаций, влияющих на профессиональный выбор

6. Подготовка самоопределяющегося человека к достойному поведению в ситуациях возможного ненормативного жизненного и профессионального кризиса

7. Подготовка самоопределяющейся личности к социальному проектированию предполагаемого и желаемого будущего

На наш взгляд, среди приоритетов профориентации также должны быть выделены:

8. Помощь при самопознании своих профессионально значимых задатков, способностей и особенностей, желаний, по сути — профессионального самосознания.

9. Стартовая психологическая помощь в преодолении страхов и сомнений перед самим профессиональным самоопределением, выработка позитивного отношения к ситуации профессионального выбора, страх не разрешить имеющиеся противоречия.

10. Помощь в организации и структурировании знаний, необходимых для принятия профессионально значимых решений сейчас и в будущем, формирование отношения к самоопределению как к системе.

Таким образом можно говорить о том, что психологическая помощь в профессиональном самоопределении заключается не только в поиске и нахождении лич-

ностного смысла выбираемой трудовой деятельности и процессе самоопределения как таковом, но и в формировании я-концепции, психологической готовности к процессу профессионального самоопределения, в формировании системного подхода к профессиональному и жизненному самоопределению и навыков его использования в ситуациях выбора и профессиональных кризисах.

Результатом профессионального самоопределения должна стать готовность к выбору профессии, проектированию вариантов своих профессиональных планов, неразрывно связанная с формированием и осознанием собственной субъектной позиции [3-12].

Поэтому для специалистов по профориентации актуальны вопросы поиска подходящих инструментов, позволяющих «включить» подростков в активную поисковую деятельность, которая касается вопросов их профессионального самоопределения бережно, с учетом множества противоречивых вводных.

Учитывая сложный спектр факторов, сопровождающих этапы самоопределения и выбора профессии, разработка инструментов для консультирования по вопросам самоопределения и выбора профессии довольно сложна, поэтому готовых методик на сегодняшний день не так много, как хотелось бы специалистам-практикам.

Выясним, какие требования предъявляются к современным методикам, применяемым в консультировании по вопросам профессионального самоопределения. Будем опираться на исследования Пряжникова, в работах которого наиболее полно описана специфика инструментов профориентационной консультации.

При этом сама деятельность должна восприниматься как увлекательная, дающая пищу для инсайтов, структурирующая имеющиеся у опитантов представления о мире профессий и своем месте в нём. Также она должна давать возможность поддержки референтной группы, позитивной и поддерживающей обратной связи.

Пряжников ввёл понятие активизирующей стратегии [1, 2]. Среди методик, которые можно рассматривать как активизирующие, много форматов: беседы, карточные профконсультационные методики, игровые профориентационные упражнения, настольные карточные игры, игры с классом, ценностно-смысловые опросники и т.п.

Благодаря им можно ставить различные акценты и прорабатывать отдельные вопросы профориентации. Многие из них не требуют для использования специального дополнительного обучения, просты в использовании.

Однако различные аспекты настолько тесно переплетаются друг с другом, что при использовании слишком «узких» инструментов можно потерять или не заметить важные моменты. Поэтому для профориентационной работы необходимы и такие методики, которые позволяют работать над несколькими приоритетными задачами одновременно и максимально комплексно увязывать между собой результаты диагностики, психокоррекции, информирования [13].

На наш взгляд, наиболее оптимальной формой, активизирующей профориентационной методики может стать игра, соответствующая следующим условиям:

1. Игра должна быть именно игрой в современном представлении, то есть соответствовать требованиям: увлекательность, наличие игрового мира, вариативность сценариев и возможность влиять на игровую ситуацию посредством собственного выбора; возможность взаимодействия с другими игроками и получения обратной связи о своих действиях и их результатах.

2. Модель игры должна способствовать формированию субъектной позиции игроков по отношению к основным аспектам профориентации

3. Игра должна быть образовательной, позволяющей приобретать новые знания и формировать навыки

4. В её основу должны быть заложены психологические концепции, способствующие решению психологи-

ческих приоритетных задач профессионального самоопределения.

5. Профориентационная игра должна позволять *зайти в игру с собственными запросами* и решать их в ходе игры на том уровне, на каком игрок готов к этому.

6. Игра должна представлять процесс профессионального самоопределения как системный, позволяющий сформировать целостное представление о процессе самоопределения и уровне собственной готовности к выбору на данный момент в результате игры

7. Давать возможность *пройти «путь героя»*, в результате которого участники чувствуют себя субъективно сильнее, чем на входе, трансформировать их ограничивающие убеждения в более экологичные и ресурсные, давать возможность выявлять и прорабатывать (хотя бы частично) возникающие психологические проблемы участников, — то есть *иметь трансформационный потенциал*

8. Выявлять зоны *дальнейшего личностного роста* для более качественного решения задач самоопределения

9. Игра должна давать ведущему возможность мягкого управления с целью реализации *помогающей и психокоррекционной функций*.

10. Игра должна давать *осознаваемые* ценные для профессионального самоопределения *результаты* в виде изменения ограничивающих убеждений, снятия страхов и сомнений; укреплять веру в себя, основания для выбора, способствовать пониманию своих перспектив и выстраиванию первых шагов на пути к ним, — способствовать решению приоритетных задач профориентации

Учитывая приведенные выше условия, ведущий такой игры должен обладать компетенциями психолога, профориентолога, педагога и игропрактика.

Примером такой игры может стать психологическая активизирующая методика в форме настольной профориентационной психологической трансформационной игры «Ты нужен Планете!» (авторы Ковалева М.А., Ковалева Н.С., 2017г).

Эту игру одновременно можно отнести к настольным, карточным, бланковым, поскольку практически она реализована через поле, карточки, фишки, игровую валюту, бланки.

Игра «Ты нужен Планете!» отправляет участников в путешествие к новой планете, на которой каждому из них предстоит жить и работать. Она погружает участников в свой игровой мир с его внутренними законами, ролями. На каждом этапе атмосфера игры создается и поддерживается благодаря взаимодействию игроков и стимулированию их к позитивной и развивающей обратной связи друг другу.

За время долгого полёта у них есть время и возможность выбрать и освоить привлекательную профессию. Игра ставит участников в позицию принимающих ответственность за свой выбор, способствует формированию у них субъектной позиции.

По ходу игры участники обнаруживают «белые пятна» в своих знаниях о мире профессий, у них возникает потребность в новой информации и возможности узнать новое. Игра выполняет образовательные функции.

В основу игры заложены следующие психологические концепции: теория черт и факторов Ф. Парсонса, теория профессионального развития Д. Сьюпера, активизирующая концепция Н.С. Пряжникова.

Участники в начале игры формируют собственный запрос, который прорабатывают в ходе игровых действий.

Игровое поле представлено в виде космического корабля, 12 отсеков которого помогают постепенно пройти путь к выбору профессии от осознания целей самоопределения через осознание своих желаний, самопознание, проработку сомнений и до планирования первых шагов к будущей карьере. Тем самым формируют представле-

ние о процессе выборе профессии как многоаспектном и системном.

Участникам приходится заявить о своих желаниях, проявить свои способности в различных ситуациях, возникающих на корабле, проявить свои способности, избавиться от страхов и сомнений, сформулировать представления о том, чего они хотят от профессии и какую цену готовы заплатить за успех. То есть участники проходят «путь героя», который изменяет их представления о себе, о мире профессий, своём месте в этом мире и получить другие результаты, необходимые для профессионального самоопределения. Учитывая, что игра может быть растянута во времени, например, 4 части игры с интервалом в неделю, за это время возможны реальные изменения.

В игре также ярко проявляются и осознаются зоны ближайшего развития.

Ведущий имеет возможность управлять самим процессом, в то же время предоставляя игрокам свободу выбора в рамках игровых действий.

Таким образом, данная игра соответствует приведенным выше требованиям к оптимальной форме, активизирующей профориентационной методики.

Игровая методика «Ты нужен Планете!» прошла аттестацию в Профессиональной гильдии психологов-игропрактиков на предмет соответствия стандартам помогающих практик, разработанных в гильдии и используется в профориентационной работе с подростками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пряжников Н. С. Особенности профориентационной работы в условиях современной России // Межрегиональная конференция Профориентационная работа с молодежью. Настоящее и будущее, Иркутск. 18 октября 2012 г., С.4-7. — Т. 536. — Иркутск, 2012. — С. 4-7.

2. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения / Моск. псих.-соц. ин-т. - М., 2002. - 400 с.

3. Малин С.В., Поляруш А.А. Активизирующие технологии профориентационной работы со старшеклассниками в современной школе // Теория и практика общественного развития. 2010. №4. С. 115-120. КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktiviziruyuschie-tehnologii-proforiesnikami-v-sovremennoy-shkole>

4. Будаева Э.В. Проблемы самоопределения личности старшеклассника в процессе профориентационной работы школы // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. 2015. №1. С. 102-104

5. Кузьмина В. М. Особенности формирования профессиональной мотивации выпускников школ // Общество: социология, психология, педагогика. 2011. С. 74-79 КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/search?q=%D0%9A%D1%9C>.

6. Жданкина И.Ю. Роль профессиональной ориентации на этапе профессионального самоопределения студентов выпускных курсов образовательных организаций среднего профессионального образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 10-13.

7. Лесникова С.Л., Леухова М.Г. Профессиональное самоопределение студентов вуза как условие профессиональной идентичности: аспект отношения к профессиональной карьере // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 253-256.

8. Юрьева И.А. Профессиональное самоопределение старшеклассников как актуальная проблема подросткового возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 33-35.

9. Иванова Т.Н. Социально-профессиональное самоопределение молодежи в условиях крупного промышленного города (опыт социологического исследования на примере г.о.Тольятти) // Карельский научный журнал. 2014. № 4 (9). С. 60-61.

10. Андриенко О.А. К вопросу о профессиональном самоопределении старшеклассников с разным уровнем самооценки // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 16-18.

11. Платонова Р.И., Антонова В.Н. Педагогическая поддержка учащихся в профессиональном самоопределении // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 25-29.

12. Иванова Т.Н. Профессиональное самоопределение выпускников школ как фактор эффективного дальнейшего обучения в системе среднего профессионального и высшего образования // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 100-102.

13. Проблемы образования на современном этапе: материалы студенческой научно-практической конференции 2-13 апреля 2018 г. Выпуск VII / сост. О.В. Дыбина, Е.В. Некрасова, Е.А. Сидякина, В.В. Щетинина. – Тольятти, 2018.-252с.

UDC 159.9

**ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В АСПЕКТЕ СУПРУЖЕСКИХ ОНОШЕНИЙ**

© 2019

Пантелеева Валерия Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Дошкольная педагогика, прикладная психология»**Павлова Валерия Игоревна**, магистрант направления подготовки «Психологическое
консультирование», кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»*Тольяттинский государственный университет*
(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: v-pant@mail.ru)

Аннотация. Результаты исследований в отечественной и зарубежной психологии удовлетворенности супружеских отношений доказали, что на данный феномен оказывает влияние множество факторов. Исследуя проблемы супружеских отношений и степени удовлетворенности ими, невозможно обойти вопрос общего межличностного взаимодействия субъектов. Имеющаяся система отношения индивида к себе и миру является его индивидуальной характеристикой личности и, в последствии задает вектор всех его социальных взаимоотношений, в том числе и супружеских. Комплексное исследование феномена межличностного взаимодействия позволит выявить возможную его корреляцию с уровнем удовлетворенности общей коммуникацией субъектов в рамках личных и супружеских отношений. Целью работы является анализ основных классификаций и подходов при их изучении в аспекте взаимодействия в диаде. В статье рассмотрена динамика исследования межличностных отношений, выявлена их проблематика в рамках социальной психологии, проанализированы классификации и подходы отечественных и зарубежных исследователей, выявлена корреляция социальной деятельности и психологических аспектов.

Ключевые слова: межличностные отношения, супружеские отношений, классификация, подходы, теории.

**THE MAIN APPROACHES TO THE PROBLEM OF INTERPERSONAL INTERACTION
IN THE ASPECT OF THE MARITAL RELATIONS**

© 2019

Pantelееva Valeria Vladimirovna, candidate of Psychological sciences, associate professor,
department of "Preschool pedagogy, applied psychology"**Pavlova Valeria Igorevna**, student of the "Psychological counselling" (Master)*Tolyatti State University*
(445020, Russia, Tolyatti, Belorusskaya st., 14, e-mail: v-pant@mail.ru)

Abstract. The results of research in domestic and foreign psychology of satisfaction of marital relations have proved that this phenomenon is influenced by many factors. Studying the problems of marital relations and the degree of satisfaction with them, it is impossible to get around the issue of the general interpersonal interaction of the subjects. The existing system of the relationship of the individual to himself and the world is his individual characteristic of the personality and, in consequence, sets the vector of all his social relationships, including marital. A comprehensive study of the phenomenon of interpersonal interaction will reveal its possible correlation with the level of satisfaction with the general communication of subjects in the framework of personal and marital relations. The aim of the work is to analyze the main classifications and approaches in studying it in the aspect of interaction in the dyad. The article considers the dynamics of the study of interpersonal relations, reveals their problems in the framework of social psychology, analyzes the classification and approaches of domestic and foreign researchers, reveals the correlation of social activities and psychological aspects.

Keywords: interpersonal relations, marital relations, classification, approaches, theories.

Жизнь каждого индивида лежит в плоскости общественных отношений. К основным таким отношениям можно отнести: семейные отношения; трудовые; дружеские; экономические и многие другие виды отношений. Непосредственно межличностные отношения располагаются как бы внутри всего этого многообразия общественных отношений. Каждый индивид включен в различные виды межличностных отношений. С их помощью он реализуется, развивается, достигает своих целей и решает поставленные задачи. Исходя из психологических аспектов межличностных отношений, можно сделать вывод о наличии проблемы столкновения в объективной реальности общественных отношений индивида его определенных целей и осознанной воли.

Проблемы в межличностных отношениях, а так же удовлетворенность ими, занимают одно из ведущих мест в социальной психологии. На протяжении последних лет данные проблематики являются одними из ключевых в различных психологических исследованиях. Из отечественных исследователей можно выделить работы В.Н. Мясищева, он выделял, что система общественных отношений, в которой оказывается включенный любой индивид, начиная со своего рождения и до самой смерти, создает его субъективные представления и отношение ко всем аспектам действительности и окружающего мира. Данная система отношений индивида к себе и окружающему его миру по сути является индивидуальной характеристикой личности, более отличительной, чем, к примеру, комплекс других ее аспектов, таких, как характер индивида, его темперамент и его способности. Вопросы отношений вслед за В.Н. Мясищевым

рассматривал и развивал Б.Г. Ананьев. Он продемонстрировал, что развитые человеческие психологические отношения являются целостной системой сознательных избирательных связей личности с различными гранями объективной действительности, которые вытекают из истории развития человека и внутренне определяют его переживания и действия. Отношения связывают человека со смыслом вещей и их существом, а не с их внешними сторонами вещей. Отношения личности составляют иерархическую систему, которая задает направляющий вектор, определяя социальное функционирование личности [1].

Таким образом, можно сказать, что процесс развития межличностных отношений является динамическим механизмом корреляции их условия развития и механизмов регулирования. Любые межличностные отношения динамичны, они сначала зарождается, далее закрепляются, потом, достигнув определенно зрелости, могут ослабевать. Несомненно, что межличностные отношения очень взаимосвязаны с общественными отношениями и их различными видами. Как отмечает в своих исследованиях на эту тему Г.М. Андреева, - наличие межличностных отношений внутри разнообразных форм общественных отношений является реализацией этих отношений в деятельности конкретных индивидов, в контексте их личностного взаимодействия и общения.

Общественные отношения — это официальные, формально закрепленные, объективизированные, действительные связи. Они являются ведущими в регулировании всех видов отношений, в том числе и межличностных, а межличностные отношения — это объективно пере-

живаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат разнообразие эмоциональные состояния взаимодействующих людей [2].

Целью данной статьи является анализ проблематики межличностных отношений, классификаций и подходов к их изучению для дальнейшего исследования удовлетворенности межличностного взаимодействия субъектов в аспекте супружеских отношений.

Рассматривать проблематику межличностных отношений необходимо только через комплексный подход, так как на их общую удовлетворенность влияет большое количество факторов. Очень подробные исследования на эту тему проводил отечественный психолог Е.П. Ильин. В фундамент межличностных отношений он закладывает такие понятия как: чувства, эмоции и аффекты. Он выделяет и описывает виды отношений, которые коррелируют с испытываемыми эмоциональными переживаниями индивида, особенно он отмечает такие виды переживаний, как: дружба; любовь; зависть; вражда; эгоизм, ревность, альтруизм и др. Е.П. Ильин дает следующую классификацию видов межличностных отношений:

1) официальные и неофициальные, возникают, как правило, на должностной основе и регулируются законами, уставами, приказами и постановлениями. Если ко всему этому присоединяются личностные взаимоотношения, то такие отношения переходят в разряд неофициальных.

2) деловые и личные, возникают на основе совместной работы людей. Деловыми могут быть служебные взаимоотношения, основанные на распределении должностных обязанностей между сотрудниками организации или производственного коллектива. Личные взаимоотношения — это отношения между людьми, которые складываются вне их совместной деятельности. Личные отношения носят субъективный характер, так как в их основе базируются чувства, которые люди испытывают по отношению друг к другу.

3) рациональные и эмоциональные, здесь базовый критерий отличия - расчет и разум или эмоциональное восприятие, при котором, как правило, отсутствует объективная информация.

4) субординационные и паритетные. Одни из них являются неравноправными (отношения между руководителем и подчиненными), другие - равноправными (люди не находятся в подчинении друг у друга и выступают независимыми личностями) [5, с.194-195].

Помимо различных классификаций межличностных отношений, которые дают отечественные исследователи, существует достаточное количество общих подходов к описанию их взаимодействия, предложенные зарубежными научными деятелями. Так, согласно Р. Бейлзу, Можно выделить следующие подходы к описанию межличностных отношений:

1. Теория обмена социолога Джорджа Хоманса. Согласно его теории в основе взаимодействия людей базируется их личный опыт, предполагающий возможные вознаграждения и затраты. Хоманс считает, что каждый индивид пытается найти баланс между вознаграждениями и затратами, что должно дать ему возможность сделать взаимодействие стабильным. Повторяемость поведенческих паттернов зависит от количества вознаграждений, чем их больше, тем устойчивее и повторяемее поведенческие паттерны. Причем корреляция зависимости вознаграждения от каких-либо условий, приводит к тому, что индивид стремится их воссоздать. Если индивид в своих потребностях приближен к насыщению, то он не предполагает приложение усилий для их удовлетворения. Теория обмена описывает такие непростые взаимодействия, как: переговорные процессы; отношения власти; лидерство и др. Но все-таки межличностное отношение не могут рассматриваться исключительно в рамках зависимости «стимул-реакция» и как примитивный обмен вознаграждениями. В истории человечества,

а соответственно и опыта межличностного общения известны и подтверждены случаи, когда высокие вознаграждения наоборот приводят к снижению активности индивидов.

2. Психоаналитический подход Зигмунда Фрейда. Согласно подходу Фрейда, Межличностное взаимодействие фундаментально основано на детских представлениях и опыте, полученном в этот период жизни. Исходя из этой теории все индивиды, в процессе взаимодействия, лишь используют и тиражируют свой детский опыт. Комфортность групп для индивида и подчинение лидерам этих групп объясняется сопоставлением их со важными и ключевыми личностями, которых в детстве, как правило, олицетворяют родители или другие значимые взрослые, а не личностными качествами этих лидеров. Согласно теории Фрейда, происходит как бы возврат к ранним стадиям развития индивида, а отсутствие ожиданий способствует укреплению позиций и власти у групповых лидеров.

3. Теория управления впечатлениями или теория социальной драматургии Ирвина Гофмана. Согласно подходу Гофмана, ситуации социального взаимодействия имеют схожесть в драматическими спектаклями, а индивиды, стараются создавать и поддерживать приятные впечатления о себе. Преследуя цель – создание о себе максимально положительного впечатления, индивид часто сам подготавливает и создает соответствующие ситуации. Исходя из этого социальные ситуативные паттерны, как небольшие драматические спектакли. Несмотря на конкретную цель, которую мысленно индивид ставит перед собой, несмотря на мотив, обуславливающий эту цель, у него есть интерес в том, чтобы регулировать поведение других, в особенности, их ответную реакцию. Данная регуляция осуществляется, главным образом, путем его воздействия на понимание текущей ситуации другими; он действует таким образом, чтобы произвести на людей необходимое ему впечатление, под влиянием которого другие станут самостоятельно делать то, что соответствует его собственным замыслам [3].

4. Символический интеракционизм Джорджа Мида и Герберта Блумера. Интерпретация интерактивной стороны коммуникации, которая определяет поведение индивидов и отношение друг к другу степенью придаваемого ими значения. По мнению одного из авторов данного подхода Джорджа Мида - поступки индивид в разрезе социального поведения основаны на обмене информацией. Отсюда Мид выделяет два типа действий: незначительные жесты – автоматический рефлекс, например, моргание; значимые жесты, которые являются осмысленными и наполнены намерениями индивида. Согласно данной теории личность формируется в процессе взаимодействия с другими личностями за счет установления контроля за действиями личности и представлениями о ней, которые формируются у социального окружения этой личности. Для качественного общения индивиду необходимо придерживаться допустимых правил взаимоотношения и социальных норм общества, в котором он общается. Они же, в свою очередь, принимаются на основании общих представлений и необходимы для регулирования поведения.

На сегодняшний день существует большое количество исследований на тему межличностных отношений, как отечественных, так и зарубежных [6-13], но несмотря на обширный исследовательский круг, данный вопрос является очень актуальным. Многие подходы являются основными, многие спорными, но с уверенностью можно сказать, что феномен межличностных отношений содержит три основных контекста исследований:

1. Когнитивный (познавательный) компонент. Когда другой индивид выступает. Как объект познания, восприятия и понимания. Одним из наиболее ярких представителей среди исследователей данного направления является отечественный психолог А.А. Бодалев.

2. Аффективный (эмоциональный) компонент. Когда

другой индивид выступает, как предмет симпатии. Научные исследования данного направления сконцентрированы на изучении детерминации аффективных отношений между двумя индивидами на различных этапах развития данных отношений.

3. Практический компонент. Когда другой индивид выступает, как предмет воздействия. Данное направление максимально приближено к практике взаимодействия индивидов и развивается в основном в плоскости психотерапии.

Анализируя предложенные подходы исследований и классификации межличностных отношений, можно сделать заключение о том, что в объективной реальности общественных отношений имеют место моменты, происходящие из осознанной воли и определенных целей индивида. Именно в этой точке сходятся и сталкиваются социальный и психологический феномены. В конечном счете, содержанием становится определенная социальная деятельность, но контекст данной деятельности, её суть и возможные способы реализации будут коррелировать с психологическими аспектами, которые, в свою очередь, остаются в большей степени скрытыми и, которые необходимо выявлять и изучать. Выявление и изучение этих скрытых аспектов ляжет в основу дальнейшего исследования межличностного взаимодействия в аспекте супружеских отношений и определения возможной корреляции с уровнем удовлетворенности ими. В дальнейшем исследовании планируется проведение анкетирования 20 супружеских пар на предмет определения их уровня эмоциональных отношений в диаде, особенности распределение супружеских ролей, уровня удовлетворенности браком и степени приверженности гендерным стереотипам. На основании анкетирования планируется поиск корреляций полученных данных с общей степенью удовлетворенности супружескими отношениями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аняев Б.Г. *Человек как предмет познания психологии*. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. Андреева Г.М. *Социальная психология: Учебник для вузов*. М., 2001. 290 с.
3. Гофман И.Г. *Представление себя другим в повседневной жизни* / Пер. с англ., и вступ. статья А. Д. Ковалева. М.: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2000. 304 с.
4. Голод С.И. *Семья и брак: историко-социологический анализ*. СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1998. 272 с.
5. Ильин Е. П. *Психология общения и межличностных отношений*. СПб.: Питер, 2009. 576 с.
6. Сайфутдиярова Е.Ф., Ахматханова Л.А. *Взаимосвязь типов этнической идентичности с толерантными установками в межличностных отношениях студенческой молодежи* // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2015. № 1 (10). С. 53-56.
7. Мацковский М.С. *Социология семьи*. М.: Наука, 1989. С. 45-48
8. Абдуллаева С.Г.К., Патраков Э.В., Гордеева Е.Е. *О ценностях гуманных межличностных отношений в условиях поликультурной образовательной среды* // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 128-131.
9. Яструб О.А. *Групповые формы внеаудиторной воспитательной работы по формированию культуры межличностного взаимодействия студентов* // *Карельский научный журнал*. 2015. № 1 (10). С. 85-88.
10. Бергис Т.А., Азизова Л.Р. *Взаимосвязь интернет-зависимого поведения и особенностей межличностного общения личности раннего юношеского возраста* // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2015. № 1 (10). С. 46-49.
11. Мясичев В.Н. *Психология отношений*. М.: Изд-во института практической психологии. 1996. 153 с.
12. Данилова А.В. *Повседневная мобильность в системе воспроизводства социальных отношений* // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 325-327.
13. Обозов Н.Н. *Три подхода к исследованию психологической совместимости*. *Вопросы психологии*, 1981. № 6. С. 67-72.

UDC 324.511

ИНСТИТУТ ПРЕЗИДЕНТСТВА В ГРУЗИИ

© 2019

Мамедова Назия Амирхан кызы, научный сотрудник отдела
грузиноведения Института кавказоведения
Национальная Академия Наук Азербайджана

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

Аннотация. Данная статья посвящена институту президентства в Грузии. Целью статьи является изучение становления и усиления института президентства в Грузии. В статье рассматривается значение роли президента для грузинского общества и народа. Показаны все этапы становления института президентства в Грузии, после обретения независимости и его состояние в современный период. При исследовании были выявлены общие и особенные причины возникновения института президентства в Грузии. Исторические предпосылки и условия формирования института президентства, как главного источника власти, представляют интерес в силу необходимости выявления причин упразднения данного института. В 2018 г., после последних поправок к Конституции и прямых президентских выборов, Грузия перешла к парламентской форме правления. Анализируя опыт Грузии в формировании института президентства, можно сделать следующие выводы: институт президента – молодое явление в государственном устройстве страны, поэтому его организация и деятельность сопряжены с рядом проблем, которые снижали эффективность реализации президентской власти. Отличительной чертой «переходного периода» можно назвать явное стремление президента укрепить свои позиции, расширить свое влияние на государственные дела, а также юридически закрепить власть. Главным оружием в руках власти является Конституция – основной закон страны, который изменялся при каждом из президентов. Несмотря на все преобразования, на повестке дня все еще стоит задача формирования гражданского общества и правового государства, чтобы претендовать на право считаться подлинно современным и развитым государством.

Ключевые слова: Грузия, институт президентства, выборы, Конституция, политическая система, государственное управление.

INSTITUTE OF PRESIDENCY IN GEORGIA

© 2019

Mamedova Naziya Amirkhan, Researcher of the Georgian Studies Department,
Institute of Caucasus Studies of ANAS
Azerbaijan National Academy of Sciences

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

Abstract. This article is devoted to the institution of the presidency in Georgia. The purpose of the article is to study the formation and strengthening of the institution of the presidency in Georgia. The article discusses the significance of the role of the president for Georgian society and the people. Showing all the stages of the formation of the institution of the presidency in Georgia, after independence, and its state in the modern period. The study revealed common and specific reasons for the emergence of the presidency in Georgia. The historical background and conditions for the formation of the institution of the presidency, as the main source of power, are of interest because of the need to identify the reasons for the abolition of this institution. In 2018, after the last amendments to the Constitution and direct presidential elections, Georgia moved to a parliamentary form of government. Analyzing the experience of Georgia in the formation of the institution of presidency, we can draw the following conclusions: the institution of the president is a young phenomenon in the state system of the country; therefore, its organization and activities are associated with a number of problems that reduced the effectiveness of presidential power. A distinctive feature of the “transition period” can be called the President’s clear desire to strengthen his position, expand his influence on public affairs, and also legally consolidate power. The main weapon in the hands of the authorities is the Constitution - the basic law of the country, which changed with each of the presidents. Despite all the changes on the agenda, the task of forming a civil society and a legal state is still standing in order to claim the right to be considered a truly modern and developed state.

Keywords: Georgia, institution of presidency, elections, constitution, political system, state administration.

Целью статьи является изучение становления и усиления института президентства в Грузии. Термин «президент» в большинстве стран с республиканской формой правления употребляется на современном этапе как глава государства. Главой государства традиционно принято понимать лицо, занимающее высшее место в иерархии государственных институтов и должностей, и осуществляющее верховное представительство страны во внутривластной деятельности и во взаимоотношениях с другими государствами. Страной, впервые в мире оформившей институт главы государства как институт президентства, стали США. Фундаментальные изменения, происходящие на мировой арене с конца 1980-х гг., стимулировали дальнейшее распространение института президентства в большинстве стран мира. Каждое из государств имеет свои национально-исторические особенности и традиции, что не может не сказаться на содержании и форме организации власти в целом, включая роль президента. В особенностях института главы государства отражаются специфика политического режима страны, особенности ее политического и исторического развития, политической культуры. Полномочия президента, его роль и статус в политической жизни страны определяются, прежде всего, соответствующими конституционными нормами.

Конституционно-правовой статус президентства отличается в разных странах. Функции и полномочия главы государства определяются в зависимости от соотношения сил между президентом и другими ветвями власти и другими факторами [5].

Распад СССР и образование независимых и суверенных государств предопределили необходимость правового оформления и закрепления новой государственности. Многие государства выбрали республиканскую форму правления и заложили основу становления института президентства. Грузия не стала исключением. Грузия обрела независимость в результате распада СССР в 1991 г. Тогда же начался складываться институт президентства. Существовавшая в Грузии в советский период система была уничтожена в 1991 г. Введение института президентства в Грузии напрямую связывалось с необходимостью изменения системы организации государственной власти, которая соответствовала современным условиям.

В Грузии начало перестройки легализовало длительное время подавлявшееся национальное самосознание. 31 марта 1991 года в Грузинской ССР состоялся референдум о восстановлении государственной независимости Грузии. 98,9% населения проголосовало за восстановление независимости. 9 апреля 1991 года Верховный

Совет Грузии принял «Акт о восстановлении государственной независимости Грузии». А годом ранее, в июне 1990 г. был принят новый избирательный закон, на основании которого 28 октября 1990 г. состоялись первые свободные многопартийные выборы в Грузии. На этих выборах победил возглавляемый Звиадом Гамсахурдия политический блок национальных радикалов «Круглый стол – свободная Грузия» (155 мест из 250). Процесс получил свое логическое продолжение в принятии парламентом решения о создании института президентства. В Грузии институт президентства был введен в 1991 г. 14 апреля 1991 г. был принят закон «Об учреждении поста Президента Республики Грузия и внесении изменений и дополнений в Конституцию Республики Грузии». [11]

26 мая 1991 г. З. Гамсахурдия выиграл президентские выборы, набрав 86% голосов. Необходимо подчеркнуть, что в этих выборах принимали участие также Н. Натадзе (поддерживаемый Национальным Фронтом Грузии, Республиканской партией и Национал-демократической партией), И. Шенгелая (блок Тависуплеба), И. Микеладзе (Коммунистическая партия Грузии), В. Адвадзе (Союз национального согласия и возрождения Грузии) и Т. Кватхантирадзе (Союз свободных демократов). Голоса были распределены следующим образом:

1. Звиад Гамсахурдия – 86, 52%
2. Валериан Адвадзе – 7, 59%
3. Джемал Микеладзе – 1, 65%
4. Нодар Натадзе – 1,17%
5. Ираклий Шенгелая – 0,85%
6. Тамаз Кватхантирадзе – 0,28% [13]

Таким образом, 26 мая 1991 г., З. Гамсахурдия был избран первым президентом Грузии всенародным голосованием. Положение президента лишь подчеркивало законодательно неограниченную власть З. Гамсахурдия. С самого начала своего правления З. Гамсахурдия отказался от необходимости разграничения сферы государственного контроля и сферы гражданского общества и постоянно пытался подчинить гражданское общество тотальному контролю со стороны «Круглого стола». После прихода к власти З. Гамсахурдия начал создавать авторитарный режим: он монополизировал законодательную и исполнительную власть и средства массовой информации, остановил начавшийся на последнем этапе коммунистического режима процесс либерализации и процесс децентрализации Грузии. Во всех районах Грузии он назначил местных префектов – прямых представителей президента, обладающих неограниченной и неконтролируемой властью и подчиненных только президенту Грузии. В это же время «Круглый стол» практически прекратил экономические реформы и приватизацию, что привело к катастрофическому упадку в экономике и ухудшению политической ситуации.

Таким образом, период правления З. Гамсахурдия характеризуется утратой контроля над частью территории (сотни тыс. человек стали беженцами), экономической несостоятельностью, резким снижением жизненного уровня населения, этнополитическими конфликтами. Отдельно хочется отметить, его крайне негативное отношение к национальным меньшинствам Грузии, в частности азербайджанцев. От проводимой им политики пострадали тысячи азербайджанцев, многие покинули свои родные дома, началось переименование на грузинский язык деревень и сел, преимущественно населённых азербайджанцами. Только с приходом к власти в Азербайджане Общенационального лидера Г. Алиева и Э. Шеварднадзе в Грузии положение азербайджанцев улучшилось, были заложены основы добрососедства и стратегического партнёрства между Азербайджаном и Грузией. Азербайджанская община никогда не создавала и не создаст для грузинской государственности проблем, более того, она всегда вместе с грузинским народом трудится на благо страны.

В начале сентября начались события, впоследствии Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т.3. № 1(3)

приведшие к падению режима «Круглого стола», а соответственно и самого З. Гамсахурдия. Они начались с разгона демонстрации НДП, который вызвал мощную волну акций протеста. В акциях протеста принимали участие представители всех оппозиционных сил. Ситуация достигла кульминации 21 декабря, Национальная гвардия под командованием Китовани заняла позиции вокруг здания Верховного совета, где находились З. Гамсахурдия и его сторонники. Поворотным пунктом конфликта стало то, что оппозиции удалось назначить Т. Сигуа главой Военного Совета, что объединило вооруженную оппозицию. В ночь с 5 на 6 января 1992 г. З. Гамсахурдия покинул Грузию, и власть перешла к Военному Совету. Последний вскоре передал власть Государственному Совету во главе с возвратившимся в Грузию бывшим Первым секретарем КПГ и министром иностранных дел СССР Эдуардом Шеварднадзе. Он возглавил Государственный совет, созданный после свержения президента З. Гамсахурдия. В октябре 1992 года Э. Шеварднадзе избрали председателем парламента, фактически главой государства Грузии. Началась эпоха Э. Шеварднадзе. Характерными чертами «переходного периода» в Грузии стали полное разобщение политических элит, территориальное размежевание, гражданская война, развал экономики, глубокий политический кризис и рост преступности. Как отмечает Л. Таркнишвили, причинами этому были: во-первых, не произошло замены старых коммунистических элит новыми, так называемыми реформистскими и технократическими; во-вторых, экс-коммунистические элиты, находящиеся у власти, остались теми же, что и раньше, до начала перестройки [11].

Описанные выше политические перемены оказали влияние на экономическую политику. В результате в 1994 г. грузинская экономика практически перестала существовать. Подобно экономике, другие сферы общественной жизни, включая образование, также продолжали функционировать в рамках старой советской системы, которая при правительстве Шеварднадзе была подвергнута лишь малым изменениям.

При содействии МВФ (Международного Валютного Фонда) в результате осуществления реформ прекратился экономический спад, и началось восстановление экономики. Одним из основных достижений эпохи Шеварднадзе эксперты считают придание Грузии функции транзитной страны. Одним из ярких примеров было подписание соглашения о строительстве нефтепровода Баку-Тбилиси-Джейхан в 1995 году.

По мере экономической стабилизации Э. Шеварднадзе началось усиливаться его политическое влияние. Ему удалось укрепить общественную безопасность, что одновременно с экономической стабилизацией существенно повысило популярность Грузии на международной арене. Были налажены дружественные отношения с соседними странами. В 1993 г. Грузия вступила в СНГ.

5 ноября 1995 г. прошли президентские выборы, на которых Э. Шеварднадзе выиграл, получив поддержку 75% избирателей. Вторым был бывший первый секретарь ЦК КПГ в 1985-1989 гг. Дж. Пагишвили, получивший 19,3% голосов. Кандидатами в президенты были также Р. Липартелиани, А. Бакрадзе, П. Гиоргадзе, К. Гарибашвили. [13]

Конституцию Грузии – Основной Закон приняли 24 августа 1995 г., в соответствии с которым в Грузии вводился сильный институт президентства. Конституция 1995 г. была разработана в классических традициях разграничения полномочий между ветвями власти, однако она фактически укрепила форму президентского правления. [14]

Согласно Конституции 1995 г. президент Грузии, являясь главой государства, одновременно руководил исполнительной властью. Конституция 1995 г. расширила сферу компетенции президента Грузии. Президент получил возможность оказывать большее воздействие

на формирование правительства. Президент определял структуру правительства и назначал министров, первых заместителей министров на основе рекомендаций Государственного Министра. Это означало что, он обладал полным контролем над деятельностью правительства. Министры были подотчетны только президенту, и только он имел исключительное право освобождать их от должности. Более того, в дополнение к контрольным функциям исполнительной власти, президент имел право вмешиваться в законодательный процесс. Помимо новых полномочий, президент сохранял и старые права, такие как:

- назначать и освобождать от должности региональных полномочных представителей, руководителей регионов, глав государственных департаментов;
 - назначать послов и дипломатических представителей Грузии, приостанавливать деятельность местных органов власти или распускать их;
 - назначать президента Национального банка Грузии;
 - рекомендовать кандидатуры председателя парламента Грузии и судей Верховного суда, Генерального прокурора;
 - одобрять структуру вооруженных сил Грузии.
- Кроме того, президент являлся Верховным главнокомандующим вооруженными силами Грузии и определял внешнюю политику Грузии [14].

Он также играл важную роль в законодательной деятельности, имел право законодательной инициативы, обладал правом вето. Президент мог послать принятый парламентом закон в Конституционный суд. Президент имел право по собственной инициативе или по требованию не менее двухсот тысяч избирателей объявить референдум, а также созвать внеочередное заседание парламента. Правительство представляло собой консультативный орган при президенте и состояло из государственного министра и министров. В соответствии с законом «О структуре и деятельности исполнительной власти», президент посредством государственной канцелярии, возглавляемой Государственным Министром, координировал деятельность исполнительной власти, ее отношения с законодательной и судебной властью.

Конституция 1995 г. принципиальным образом изменила систему управления Грузией. Система управления страной базировалась на четырех уровнях: центральном, региональном, районном и местном. На центральном уровне Грузия избрала американскую модель: избираемый на пять лет президент, который является главой государства и главой исполнительной власти; подчиненное президенту правительство, избираемый на четыре года парламентом – высший представительный орган; а также судебная власть, включающая Верховный и Конституционный суды.

Начиная с 1999 г., практически каждый год в Конституцию вносились поправки и дополнения, которые шаг за шагом укрепляли институт президентства. При правлении Э. Шеварднадзе в 1999 г. в Конституцию были внесены дополнения и изменения, предусматривающие, что партии, участвовавшие в парламентских выборах должны набрать не 5%, а не менее 7%.

На очередных президентских выборах 9 апреля 2000 г. Э. Шеварднадзе вновь переизбирается президентом Грузии, набрав 79,8 % голосов избирателей. Среди его оппонентов практически изменений не было. В президентской гонке опять участвовали шесть кандидатов, среди которых были Дж. Патиашвили, К. Гарибашвили, А. Джагладзе, В. Жгенти, Т. Асанидзе. Но пробить до конца срока ему не удалось. Ему пришлось уйти в отставку до окончания срока. Произошла смена власти, которая вошла в политический лексикон как «революция роз», тем самым став новой страницей в современной политической истории Грузии. «Революция роз» - укоренившееся в политическом лексиконе название для событий 22 ноября 2003 года в Тбилиси, когда грузинской оппозиции удалось вернуться в парламент и фактически

свергнуть президента Шеварднадзе. Этим событием завершилась в Грузии эпоха Шеварднадзе.

К смене власти подтолкнули события 2003 г. В ноябре 2003 г. состоялись очередные парламентские выборы, которые были совмещены с конституциональным референдумом (референдум предлагал сократить число парламентских мест с 235 до 150). Оппозиция выступила против итогов выборов, а также обвинила власти в подтасовке результатов. Возглавил протестные акции Михаил Саакашвили. 23 ноября Э. Шеварднадзе подал в отставку, в результате к власти пришел М. Саакашвили. Началась его эпоха, которая создала предпосылки для реформирования грузинской экономической и политической систем.

Таким образом, завершилась эпоха Э. Шеварднадзе в Грузии, которая характеризуется некой стабилизацией в политике и экономики. Но главную задачу Э. Шеварднадзе, как и правительство З. Гамсахурдия, не выполнили: не была обеспечена территориальная целостность страны и сформировано демократическое, правовое, гражданское общество.

Анализ событий приведших к ослаблению института президентства. Примечательно, что политическая карьера М. Саакашвили начинается в Союзе Граждан Грузии, в партии, которая была создана Э. Шеварднадзе в 1993 г., и которая победила на парламентских выборах в 1995 г. В 2000 г. М. Саакашвили был назначен на пост министра юстиции. Но он вскоре ушел в оппозицию, и в 2001 г. он и его сторонники основывают «Национальное движение за спасение Грузии», а с 2002 г. меняют название на «Единое национальное движение».

После «революции роз» 4 января 2004 года состоялись досрочные президентские выборы в Грузии. На президентских выборах М. Саакашвили набрал 96% голосов, а 28 марта 2004 г. на парламентских выборах «Единое национальное движение» набирает 68% голосов. [13]

Новое руководство сразу же взялось за реформирование и модернизацию по западным стандартам. Самой первой реформой, которая произошла в стране, стала смена грузинского флага. 25 января 2004 г. был подписан декрет о введении нового флага. Затем последовало сокращение числа министерств с 18 до 13. Последовало ряд реформ в различных сферах общественного устройства Грузии. Также новые власти заявили о намерениях вступить в НАТО и ЕС. Так, началась интеграционные процессы в европейское пространство. И реформы дали результат, за короткое время Грузия поднялась в рейтинге показателей в нескольких сферах. В 2010 г. Грузия была признана самой реформаторской страной мира за последние 10 лет. Так, в отчете о проделанной работе в Грузии в Стамбульском плане действий по борьбе с коррупцией отмечено: «правительством Грузии была реализована успешная политика по искоренению коррупции в соответствии с рекомендациями международных организаций и целям государственной политики» [10]. Все эти факторы обусловили рост международного авторитета Грузии. Реформы М. Саакашвили позволили Грузии в короткие сроки выйти из глубокого политического и социально-экономического кризиса. Но все это не означает, что Грузия преодолела все проблемы, достигла намеченных рубежей политического и социального прогресса.

Как при Э. Шеварднадзе, так и при М. Саакашвили для претворения в жизнь определенных политических амбиций использовался Основной Закон страны. Как тогда было заявлено, целью пересмотра Конституции было улучшение управления, укрепление гражданского общества и демократии, защита прав граждан. Так с 2004 по 2010 гг. в Конституцию было внесено 17 изменений и дополнений. Полномочия исполнительной власти постоянно менялись. В соответствии с поправками, принятыми 6 февраля 2004 г., функции исполнительной власти возлагались на правительство, а президент

Грузии провозглашался главой грузинского государства. Кроме того Администрация президента была отделена от Аппарата правительства. С 2004 г. в правительстве Грузии появилась должность премьер-министра. Это был первый шаг Грузии, сделанный на пути к парламентской республике.

В 2008 г. М. Саакашвили набрал 53% голосов на президентских выборах, тем самым сумев сохранить власть [13]. 11 марта 2008 г. были приняты новые поправки в Конституцию, по которым избирательный барьер был снижен с 7% до 5%, а также введено избрание депутатов по мажоритарной системе.

В 2010 г. в очередной раз была пересмотрена Конституция, президентские полномочия были сокращены, полномочия правительства и парламента расширились, парламент был перенесен из Тбилиси в Кутаиси. Согласно поправкам 15 мая 2010 г., после президентских выборов 2013 г. президент именуется «гарантом грузинского государства, его единства и национальной независимости». С 2013 г. перечень полномочий президента резко сократился, а премьер-министра расширился. Правительство является высшим органом исполнительной власти и ответственно только перед парламентом. Таким образом, президент Грузии после 2013 г. стал формально руководить страной, реальная власть перешла к премьер-министру. Был сделан еще один шаг на пути к парламентской республике.

В 2012 г. на парламентские выборы завершились поражением партии М. Саакашвили «Единое национальное движение» и сменой правительства в лице Бидзины Иванишвили. Будучи бизнесменом Бидзина Иванишвили пришел в политику в 2011 году, создал оппозиционную коалицию «Грузинская мечта», победил с ней на парламентских выборах 2012 года, и возглавил кабинет министров Грузии. Таким образом, победившая партия «Грузинская Мечта» сформировала правительство, главой которого стал на тот момент Б. Иванишвили.

27 октября 2013 года в Грузии прошли президентские выборы, завершившие эпоху пребывания у власти М. Саакашвили. Тогда всего за пост президента боролись 23 кандидата. Согласно Конституции, действующий на тот момент президент М. Саакашвили не мог принять участие на выборах, так как в 2008 году он уже был избран на второй срок. Его главным политическим оппонентом был премьер-министр Бидзина Иванишвили, который также не стал участвовать в избирательной гонке. В 2013 году, Б. Иванишвили ушел в отставку с премьерского поста и отказался от председательства в партии, официально покинув политику. Но, в 2018 г. он вернулся в политику [1].

Четвертым президентом Грузии стал Г. Маргвелашвили, набрав на выборах 61% голосов. Его оппонентом был ставленник М. Саакашвили - Давид Бакрадзе, который стал вторым на выборах с 21,88% голосов [13].

Таким образом, президентские выборы 2013 года стали первыми в современной истории Грузии, когда глава государства сменился мирным путем, а не в результате революции или гражданского противостояния, так как никто из предшественников М. Саакашвили не уходил с президентского поста добровольно: З. Гамсахурдия пал жертвой военного переворота, Э. Шеварднадзе подал в отставку под давлением толпы оппозиционеров.

Анализируя период правления Г. Маргвелашвили, можно смело сказать, что весь президентский срок правящая партия критиковала деятельность президента, а глава государства несколько раз использовал в парламенте право вето в отношении законов, предложенных «Грузинской мечтой». При этом президентское вето никогда не представляло проблему для партии, обладающей в парламенте конституционным большинством. Таким образом, конфликт между президентом и правящей партией перерос в открытое противостояние. «Правящая партия, которая меня выдвинула, и с кото-

рой я вместе баллотировался, начала ущемлять институт президента, не признавая мою политическую позицию», — заявил Маргвелашвили в одном из своих выступлений. Этот конфликт отрицательно отразился на показателях Грузии.

Грузия после динамичных изменений, как во внутренних структурах, так и во внешних, впала в застой. То есть при вступлении в должность он получил достаточно преуспевающую страну с показателями экономического роста и формирующимся гражданским обществом, но продолжить, а самое главное сохранить положительные показатели, он не смог. В стране правоохранительная и судебная системы стоят перед вызовами. Социальные проблемы, проблемы в судебной системе, конституционные изменения и другие факторы повлияли на то, что уровень и рейтинг президента упал. И это отчетливо ясно из его последнего выступления перед парламентом в мае 2018 г.

«Выступая в парламенте с ежегодным отчетом, Г. Маргвелашвили обратил особое внимание на осуществленные в прошлом году изменения Конституции и отметил, что они ослабляют демократию и государственные институты». По его словам, «ослабление политических институтов, в конечном итоге, ослабляют институциональное управление страной». Также было добавлено, что «после 2012 года было достигнуто многое. Через шесть лет действительно можно сказать, что был сделан важный шаг во внешней государственной политике, также государство перестало проявлять насилие. Однако за эти шесть лет ослабили государственные институты и не создали более демократичную государственную систему, которая лучше служила бы людям и обществу. Теперь мы столкнулись с реальностью, когда происходит настолько большая концентрация власти, что это опасно для демократии и опасно для правящей партии. У нас нет роскоши еще раз пройти эпоху драматических изменений. Демократия и распределение власти является ответом на проблему». Доклад президента подвергся довольно острой критике со стороны правящей партии «Грузинская мечта». Они обвинили его в «предательстве команды», напомнив, что кандидатура Г. Маргвелашвили на выборах президента была выдвинута именно «Грузинской мечтой».

С приходом к власти правящей партии «Грузинская мечта», была продолжена политика евроинтеграции Грузии. Оппозиция и власти страны соглашаются в том, процесс интеграции должен продолжаться и завершиться членством в Евросоюзе.

Но, как и предыдущие власти Грузии, новое правительство также внесло свою лепту во все время меняющуюся Конституцию. Работа над поправками в конституцию Грузии началась спустя месяц после того, как правящая партия «Грузинская мечта» выиграла парламентские выборы в 2016 г., получив конституционное большинство. Над проектом работала Государственная конституционная комиссия, большинство членом которой представила именно «Грузинская мечта».

Председатель парламента И. Кобахидзе на открытии конференции, посвященной обсуждению проекта обновленной конституции Грузии, заявил что: «Дело касается Конституции Грузии, Основного закона страны. Это тот документ, который должен заложить очень твердый фундамент развитию демократических процессов в Грузии. Какая в стране Конституция, такова и политическая система, политические процессы, что очень хорошо показал грузинский опыт». Работа шла при содействии Венецианской комиссии, (официально Европейская комиссия за демократию — консультативный орган по конституционному праву, созданный при Совете Европы в 1990 году. Комиссия анализирует законы, затрагивающие проблемы конституционного права).

2018 год для Грузии был годом очередных президентских выборов. Эти выборы отличались от предыдущих многими особенностями: во-первых, это были по-

следние прямые выборы; во-вторых президент избирается сроком на 6 лет, а не 5 как раньше (так как Грузия после очередных поправок в Конституции, перешла к парламентской республике); в-третьих, впервые правящая партия («Грузинская мечта») не выдвинула своего кандидата, а поддержала независимого кандидата, в лице Саломе Зурабишвили.

28 октября 2018 г. в Грузии прошел первый тур президентских выборов. Это были седьмые по счету президентские выборы и пятый президент в современной истории Грузии.

Еще в начале сентября ЦИК (Центральная избирательная комиссия) Грузии завершила процесс регистрации кандидатов в президенты. Из 46 претендентов, выразивших желание принять участие в выборах, ЦИК зарегистрировала 25 кандидатов в президенты, в том числе 19 из них были представлены политическими партиями и 6 от инициативных групп. Действующий президент Грузии Георгий Маргвелашвили ранее заявил, о том, что не будет баллотироваться на пост президента.

Фаворитами первого тура выборов были независимый кандидат, поддерживаемый правящей партией «Грузинская мечта» С. Зурабишвили, Г. Вашадзе – от партии «Единое Национальное Движение» и Д. Бакрадзе, представлявший движение «Европейская Грузия — движение за свободу». Д. Бакрадзе является лидером партии «Европейская Грузия». Эта партия была основана в январе 2017 года политиками, покинувшими «Единое национальное движение» из-за разногласий с М. Саакашвили.

По результатам выборов в первом туре голоса избирателей распределилась следующим образом:

Саломе Зурабишвили – 38,63% или 615 403 голосов
Григол Вашадзе — 37,74% или 601 175 голосов
Давид Бакрадзе от «Европейской Грузии» — 10,97% или 174 555 голосов

Остальные кандидаты набрали менее 4% голосов [9].

Сразу после объявления результатов первого тура правящая партия «Грузинская мечта» признала неизбежность второго тура на выборах президента страны. Д. Бакрадзе заявил, что поддержит Г. Вашадзе в случае второго тура, несмотря на фундаментальные различия в подходах его партии и «Национального движения» [4].

По закону, если ни один кандидат не набирает нужного количества голосов, ЦИК Грузии назначает второй тур. Во втором туре могли участвовать только те два кандидата, которые показали наилучшие результаты в первом туре. Победитель второго тура определяется простым большинством голосов. Почти половина распределенных в стране участков адаптирована для представителей национальных меньшинств. На 209 участках бюллетени были на грузинском и азербайджанском языках, на 133 участках — на грузинском и армянском, а еще на четырех участках бюллетени на всех трех языках. В выборах президента проголосовать имеет право гражданин Грузии, которому ко дню голосования исполнилось 18 лет.

Второй тур президентских выборов состоялся 28 ноября. С. Зурабишвили, которую на выборах поддерживала правящая партия «Грузинская мечта», набрала 59,52% голосов в ходе второго, итогового тура выборов. Ее соперник, представитель бывшей правящей партии «Единое национальное движение» Григол Вашадзе получил 40,48% голосов. Таким образом, С. Зурабишвили стала первой женщиной президентом в истории Грузии. Зурабишвили удалось выиграть почти во всех крупных городах страны в Кутаиси, Поти, Батуми, Зугдиди и Гори. Исключением стали города Рустави и Телави, где выборы выиграл Вашадзе. При этом большинство граждан Грузии, проживающих за рубежом, во втором туре президентских выборов проголосовали за члена бывшей правящей партии «Единое национальное движение», кандидата объединенной оппозиции Григола Вашадзе. Об этом свидетельствуют данные, опубликованном

на сайте Центральной избирательной комиссии (ЦИК) Грузии. [12]

Если в первом туре представители международных наблюдательных миссий, которые следили за избирательным процессом и подсчетом голосов, заявляли, что выборы президента страны прошли в соответствии с законодательством Грузии, без серьезных нарушений, то во втором туре в заключении Международной Избирательной Комиссии отмечается: «Правовая рамка недостаточно регулирует основные аспекты второго тура. Неопределенная регуляция кампании вызвала непоследовательные и взаимоисключающие интерпретации и не обеспечила правовой ясности. Кроме того, последние поправки не искоренили проблемных вопросов, которые были выявлены и не учитывали рекомендации демократических институтов и Офиса по правам человека об определении четких правил второго тура».

В Международную миссию наблюдателей входят представители Европарламента, Парламентской ассамблеи ОБСЕ, Совета Европы, Парламентской ассамблеи НАТО и Бюро ОБСЕ по демократическим институтам и правам человека.

По оценке Миссии международных наблюдателей на выборах, предвыборное обещание властей Грузии выплатить кредит 600 тысячам граждан можно приравнять к подкупу избирателей. «До второго тура прошло несколько направленных против оппозиции и антиправительственных демонстраций, что усилило напряжение между двумя сторонами. Использование негативной, грубой и иногда насильственной риторики значительно опорочило кампанию и осталось без реагирования со стороны власти. Во время кампании место имели инциденты использования административных ресурсов и объявление серии социальных и финансовых инициатив, в частности, о погашении долгов для 600 тысяч лиц частным финансовым институтом, связанным с председателем правящей партии», — отмечается в заявлении [7].

Вместе с тем, представитель Международной миссии наблюдателей NDI Пер Эклунд на пресс-конференции заявил: «Мы не видим причин, чтобы ставить результаты выборов под сомнение. Мы считаем, что результат является довольно ясным» [8].

По словам новоизбранного президента, после принятия присяги, она попытается объединить страну и стоять выше партийных интересов – так, как этого требует новая Конституция Грузии. «Я обещаю быть гарантом демократического развития Грузии, свободы личности и верховенства закона. Я буду использовать власть президента, чтобы Грузия осталась на пути демократии. Я буду защищать Грузию и ее либеральные ценности», — заявила Зурабишвили.

Эксперты сходятся во мнении о том, что выборы стали важным тестом как для правящей партии, так и для оппозиции, и в значительной степени определяют результаты будущих парламентских выборов в 2020 года. Перед новоизбранным президентом и правящей партией «Грузинская мечта», стоят серьезные вызовы социально-экономического и политического характера. Предвыборные обещания не должны оставаться только на бумаге, чтобы «мечта» правящей партии и народа, и вправду сбылась.

После президентских выборов в 2018 г. вступили в силу поправки в Конституцию. Полномочия президента будут ограничены. Новая Конституция подразумевает окончательный переход к парламентской форме правления. Президент останется главой государства и главнокомандующим, но все решения ему придется согласовывать с правительством. Согласно новой Конституции, президент Грузии становится представительной фигурой. Он, как и прежде, является главой государства, гарантом Конституции и Главнокомандующим вооруженными силами страны, представляет страну в отношениях с другими государствами и назначает выборы. Однако

президент более не определяет внутреннюю и внешнюю политику, не имеет права законодательной инициативы и приостановки изданных правительством нормативных актов [3].

Порядок избрания Президента Грузии теперь будет следующим: начиная с 2024 года, президента будут выбирать избирательная коллегия из 300 человек (150 депутатов и 150 представителей местных органов самоуправления). В состав Избирательной коллегии входят 300 членов, в том числе – все члены Парламента Грузии и высших представительных органов Абхазской и Аджарской автономных республик. Других членов Избирательной коллегии из состава представительных органов местного самоуправления выдвигают соответствующие политические партии согласно квотам, определенным Центральной избирательной комиссией Грузии на основании органического закона. Квоты определяются с соблюдением принципа пропорционального географического представительства и согласно пропорции по итогам выборов местного самоуправления, проведенных в пропорциональном порядке. Состав Избирательной коллегии утверждает Центральная избирательная комиссия Грузии [3].

Основные выводы. Анализируя опыт Грузии в построении независимого демократического государства и роль института президентства, можно сделать следующие выводы:

1. Институт президента – молодое явление в государственном устройстве страны, а его организация и деятельность сопряжены с рядом проблем. За весь период существования президентства в Грузии неопределенными и нерешенными оставались множество проблем, которые снижали эффективность реализации президентской власти.

2. Отличительной чертой «переходного периода» можно назвать явное стремление

президента укрепить свои позиции, расширить свое влияние на государственные дела, а также юридически закрепить власть.

3. Главным оружием в руках власти является Конституция – Основной закон страны,

который изменялся при каждом из президентов. Но, как показывает практика, будущее страны зависит от успешной институциональной системы контроля и равновесия, а не от того, будет ли Конституция носить всеобъемлющий характер.

4. Несмотря на то, что Грузия объявила о переходе на парламентскую республику, страсти вокруг президентского поста не утихают, так как он отождествляется непосредственно с властью.

5. Современная политическая история Грузии складывается таким образом, что она все время подвергается испытаниям, проверяется на прочность ее составляющие, политическая элита, правительство, партии, премьер-министр, президент. Осталось немало нерешенных вопросов. На повестке дня все еще стоит задача формирования гражданского общества и правового государства, чтобы претендовать на право считаться подлинно современным и развитым государством.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бидзина Иваншвили возглавит партию «Грузинская мечта - Демократическая Грузия». //www.itv.ge/ru/news/bidzina-ivanishvili-vozglavit-partiju-gruzinskaja-mechta-demokraticeskaja-gruzija/

2. В Берлине на конференции обсуждают изменения в конституцию Грузии. // (22.05.2017) // //www.newsgeorgia.ge/v-berline-na-konferentsii-obsuzhdajut-izmeneniya-v-konstitutsiyu-gruzii/

3. Вступила в силу новая редакция конституции Грузии: что изменилось //https://www.newsgeorgia.ge/vstupila-v-silu-novaya-redaktsiya-konstitutsii-gruzii-cto-izmenilos/

4. «Грузинская мечта» признала неизбежность второго тура выборов президента // www.newsgeorgia.ge/gruzinskaya-mechta-priznala-neizbezhnost-vtorogo-tura-vyborov-prezidenta/

5. Кудряшов К. В. – «Генезис, правовая природа и правовая география института президентства в современном мире» - Вестник Ставропольского государственного университета. 2004 г. с 194-201

6. Маргвелашвили: Мы ослабили демократию и государственные институты //www.newsgeorgia.ge/margvelashvili-my-oslabili-

demokratiyu-i-gosudarstvennye-instituty/

7. Международная наблюдательская миссия на выборах в Грузии: «списание долгов» приравнивается к подкупу //https://www.newsgeorgia.ge/mezhdunarodnaya-nablyudatel'naya-missiya-na-vyborah-v-gruzii-spisanie-dolgov-privravniyaetsya-k-podkupu/

8. Международные наблюдатели: выборы в Грузии прошли без серьезных нарушений // www.newsgeorgia.ge/mezhdunarodnyenablyudateli-vybory-v-gruzii-proshli-bez-sereznyh-narushenij/

9. После подсчета почти 100 процентов избирательных участков Саломе Зурабишвили получила 38,66 процента голосов, а Григол Вашадзе - 37,7 процента // www.itv.ge/ru/news/posle-podscheta-pochti-100-procentov-izbiratelnykh-uchastkov-salome-zurabishvili-poluchila-3866-procenta-golosov-grigol-vashadze-377-procenta/

10. Стамбульский план действий по борьбе с коррупцией. Грузия. Отчет о проделанной работе, 2011 г.

11. Таркхиншвили Л. – Грузия: путь к демократии? Пер. с англ. Ирины Синициной. Варшава, 1997 г.

12. ЦИК: явка на выборах президента в Грузии составила 46,74% //www.newsgeorgia.ge/tsik-yavka-na-vyborah-prezidenta-v-gruzii-sostavila-46-74/

13. არჩევნების ისტორია. თბილისი, 2009.

14. საქართველოს კონსტიტუცია // www.parliament.ge/ge/kanonmdebloba/constitution-of-georgia-68

UDC 327.56

УГРОЗА БЕЗОПАСНОСТИ 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 изучается ситуация на Южном Кавказе в Азербайджане, Грузии в контексте устойчивого развития и сохранения окружающей среды. Также изучена военная агрессия Армении против Азербайджана и разрушительное воздействие на Южном Кавказе экологического геноцида на соседние страны, в том числе Азербайджан и Грузию. Как известно, концепция устойчивого развития является междисциплинарной областью исследований и изучается различными специалистами. Проведен анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты данной проблемы, а также выделены неразрешенные раньше части общей проблемы. Армения оккупировала Нагорно-Карабахский и прилегающие районы Азербайджанской Республики, а также проводит «экологическую агрессию» в отношении к природе Азербайджана. Агрессия Армении в отношении единой экосистемы на оккупированных азербайджанских территориях и безразличие международных организаций к этому процессу вызвали большую катастрофу в регионе. Искусственный экологический кризис, который Армения намеренно хочет создать в Азербайджане, следует рассматривать как «экологическую агрессию» - враждебную деятельность, направленную на создание подверженных бедствиям зон на территории другого государства. Армения, которая совершила военную агрессию против Азербайджана, оказала разрушительное воздействие на все аспекты устойчивого развития на Южном Кавказе, в политической, правовой, экономической, социальной, экологической областях, а также сфере здравоохранения, демократии, семье, образовании, культуре и психологии.

Ключевые слова: Южный Кавказ, Грузия, Азербайджан, Армения, устойчивое развитие, экологическая ситуация, водные ресурсы, экологический геноцид, экологическая агрессия.

SAFETY THREATS 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 discusses sustainable development in the South Caucasus, and its environmental aspect has been studied in a socio-philosophical sense. The situation in the South Caucasus in Azerbaijan and Georgia is being studied in the context of sustainable development. The military aggression of Armenia against Azerbaijan and the destructive impact of environmental genocide on neighbouring countries, including Azerbaijan and Georgia in the South Caucasus, were also studied. The concept of sustainable development is an interdisciplinary area of research and is being studied by various specialists. The analysis of recent studies and publications, which addressed aspects of this problem, as well as highlighted previously unresolved parts of the general problem. Armenia occupied the Nagorno-Karabakh and adjacent regions of the Republic of Azerbaijan and also conducts “environmental aggression” to the nature of Azerbaijan. The aggression of Armenia against a single ecosystem in the occupied Azerbaijani territories and the indifference of international organizations to this process caused a big catastrophe in the region. The artificial environmental crisis that Armenia intentionally wants to create in Azerbaijan should be viewed as “environmental aggression” - a hostile activity aimed at creating disaster-prone disaster zones on the territory of another state. Armenia has had a devastating impact on all aspects of sustainable development in the South Caucasus, in the political, legal, economic, social, environmental, health, democracy, family, education, culture and psychology spheres by showing military aggression against Azerbaijan

Keywords: South Caucasus, Georgia, Azerbaijan, Armenia, sustainable development, environmental situation, water resources, environmental genocide, environmental aggression.

Постановка проблемы в общем виде. В современном мире проблема непрерывного развития стала явлением, которое привлекло внимание человечества на международном уровне, который вышел за пределы национальных рамок. Концепция устойчивого развития (Sustainable development) основана на природоохранной деятельности ООН.

Как известно, концепция устойчивого развития является междисциплинарной областью исследований и изучается различными квалифицированными учеными мира - философами, социологами, политологами, социологами, юристами и экономистами. Доктор философских наук, профессор Сахит Гусейнов, исследователь вопросов устойчивого развития в Азербайджане, пишет об этом следующее: «Концепция представлена в различных международных документах и в литературе. Она изначально получила название «устойчивое развитие человеческого потенциала», «устойчивое развитие цивилизации», «устойчивое развитие человеческого общества». Однако в последние годы эта концепция стала более широко известной как «устойчивое развитие». Эта концепция, которая в первую очередь направлена на обеспечение гармонии между людьми и окружающей средой, называется просто «Устойчивое развитие», потому что она охватывает все аспекты природы, общества и жизни человека. [7, с. 25]. Автор указывает, что

концепция устойчивого развития охватывает не только человека, но и все сферы природы и общества.

Степень исследованности проблемы. Учитывая значение этой проблемы, мы попытались изучить регион Южного Кавказа в свете экологических и демографических аспектов устойчивого развития. Азербайджанцы и грузины, которые являются автохтонами на Южном Кавказе, обладают древними традициями государственности и древней культурой, веками жили мирно, в XIX веке, в основном из Турции и Ирана, были переселены армяне, и в XX веке образованная на территории Азербайджана Армения стала источником угрозы и опасностью для всех соседних стран, в том числе для Азербайджана и Грузии.

Формирование целей статьи. Говоря об экологических аспектах устойчивого развития, стоит отметить, что Азербайджан и Грузия создали правовые рамки для защиты окружающей среды и приняли совместные меры на национальном уровне, наряду с международными усилиями по решению глобальных экологических проблем и присоединению к международным природоохранным конвенциям. Грузия и Азербайджан несут ответственность за изменение климата, эффективное использование природных ресурсов, водных ресурсов и атмосферного воздуха, защиту земельных и лесных ресурсов, управление промышленными и бытовыми от-

ходами, борьбу с опустыниванием. Но есть много факторов, которые препятствуют устойчивому развитию в Грузии и Азербайджане. Самым опасным из них является угроза со стороны Армении.

Изложение основного материала. Согласно информации, предоставленной Министерством охраны окружающей среды Грузии в 2017 году, 1,5 тысяч нарушений природоохранного законодательства причинили ущерб окружающей среде на сумму более 8 миллионов лари [4]. Поэтому правительство Грузии уделяет повышенное внимание защите окружающей среды, что является основным аспектом устойчивого развития в 2018 году.

По данным университетов США, Йельского университета и Колумбии, Азербайджан занимает 31-е место среди 180 стран, а Грузия - 111-е место по показателям результативности экологической деятельности (EPI Environmental Performance Index). В пятерку лидеров вошли Финляндия, Исландия, Швейцария, Дания и Словения [3].

Для Грузии и Азербайджана – это угроза Мецаморской АЭС Армении, которая препятствует ее устойчивому развитию и создает угрозу всей окружающей среде.

Армения оккупировала Нагорно-Карабахский район и прилегающие районы Азербайджанской Республики, а также проводит «экологическую агрессию» в отношении природы Азербайджана. Агрессия Армении в отношении единой экосистемы на оккупированных азербайджанских территориях и безразличие международных организаций к этому процессу повлекли большую катастрофу в регионе. Искусственный экологический кризис, который Армения намеренно хочет создать в Азербайджане, следует рассматривать как «экологическую агрессию» - враждебную деятельность, направленную на создание подверженных бедствиям зон бедствия на территории другого государства.

Промышленные отходы и сточные воды сбрасываются непосредственно в реки в связи с прекращением деятельности 19-ти водоочистных станций в Армении. Эксперты делают проблемы водного хозяйства на две основные группы. Первая из них связана с управлением водными ресурсами, другая – с ситуацией в сети водоснабжения и муниципальным водоснабжением.

Неконтролируемое использование второго типа водных ресурсов было связано с недостатком инфраструктуры и большими потерями воды. Каджарские медно-молибденовые и биологически загрязненные отходы сельскохозяйственных объектов, больниц городов Кафан и Каджаран (включая деревни) направляются непосредственно в реку Окчучай деревни Шарикан Зангиланского района, которая превратила бассейн реки в «мертвую зону».

43 км реки, впадающей в территорию Азербайджана, и 455 кв.км водосборной площади подвержены постоянному загрязнению. В результате микрофлора и фауна, образовавшаяся в реке, была уничтожена, и процесс самоочищения был остановлен. Река Ханашен, текущая с запада на восток, расположена в 200-300 метрах от Мартунинской районной больницы, а также животноводческого и свиноводческого комплекса, и в результате сброса сточных вод и отходов река загрязняется. Следует отметить, что в результате вмешательства фермеров, пересекающих оккупированные земли, появилось небольшое озеро. Этот источник воды является единственным в этом районе, который используется для питьевой воды, а также для различных целей (для полива площадей насаждений и животных) [9, с.133].

Армения загрязнила реку Араз, чтобы повлиять на экологическую среду Нахчывана, изменила направление реки Воскерара, протекающей по его территории, и использует Сарсангское водохранилище в качестве средства давления на Азербайджан. Все виды животных, в том числе рыб, в водоеме были искоренены.

Расположенный в сейсмической зоне Армении и технологически истощенной Мецаморской АЭС, весь регион Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т.3. № 1(3)

он является опасным убежищем для людей. В настоящее время большая часть воды, предназначенная для промышленных целей, направляется на Мецаморскую АЭС. Не случайно, что в августе 2016 года египетская пресса (газета «Яшасин Мисир») определила текущее состояние Мецаморской АЭС и сравнила с утечкой на АЭС «Фукусима-1» в Японии и ее потенциал для Кавказа, а также для всего мира, сделав тревожные сообщения о загрязнении рек как источнике опасности [10, с. 86].

На долю Грузии приходится 62% всех водных ресурсов Южного Кавказа, Армении - 28% и только 10% - Азербайджана. 70% поверхностных водных ресурсов формируются за пределами Азербайджана и проникают на территорию страны с загрязнением сельскохозяйственными, промышленными и бытовыми отходами. На территории Азербайджана ресурсы пресной воды распределены неравномерно. В настоящее время запасы поверхностных вод страны составляют около 27 кубометров. Источники поверхностных водных ресурсов включают реки, в том числе сезонные реки, озера, водохранилища и ледники.

Около 70-72 % его запасов пресной воды формируются за пределами страны. 19-20,6 кубических километров поверхностных водных ресурсов сформированы трансграничными реками и 9,5-10 кубических метров местными речными потоками. За исключением реки Самур, годовой сток воды непосредственно в Каспийское море составляет 2,2-2,5 кубических километров [11]. Реки Кура и Араз, которые являются основными водными артериями страны, подвержены загрязнению различными химическими элементами и соединениями, органическими веществами, до того как они попадают в страну. В водах этих рек встречаются такие вещества, как нефтепродукты, фенолы, медь, висмут, титан, марганец и другие элементы.

Уровень загрязнения в реке Араз, которая протекает также и по территории Армении, выше, чем в других реках. Речные воды также подвержены различным загрязнениям на территории этой республики. Ежегодно из Армении и Грузии через трансграничные реки сбрасывается соответственно 350 млн. и 330 млн. кубических метров сельскохозяйственных, промышленных и бытовых отходов. Эти воды, содержащие вредные нефтепродукты, фенолы и тяжелые металлы, наносят серьезный ущерб здоровью населения и экологии водного бассейна [8, с.225]. Армения препятствует устойчивому развитию на Южном Кавказе своей политикой агрессии в отношении окружающей среды, а также проводит «политику эко-этнической чистки коренных народов с их родных земель, создавая неблагоприятную экологическую ситуацию».

Армения также представляет экологическую угрозу для Грузии. В бассейн реки Дебед попадают горнопромышленные отходы Армении. «Здесь находятся горнорудный комбинат Ахтала и медный завод Алаверди, отходы которых отравляют реку Дебед, текущую в Грузию» [3].

Следует помнить, что реки Араз и Дебер впадают в Куру, а Кура в конечном итоге впадает в Каспийское море. Армения противостоит не только Северному Азербайджану, но и Южному Азербайджану, Грузии и даже России, Казахстану и Туркменистану, создавая экологическую угрозу не только для Южного Кавказа, но и для соседних стран, что для постоянного развития региона является серьезным препятствием. Учитывая, что промышленные отходы Армении являются источником экологической катастрофы для Грузии, Ирана, Каспийского региона и Южного Кавказа, в Армении должен быть установлен серьезный международный экологический контроль [5].

8-9 сентября 2009 г. представители Грузии, Азербайджана и Армении встретились в Тбилиси, чтобы обсудить экологические аспекты энергетической политики региона Южного Кавказа. В грузинской столице источ-

ники энергии, региональная энергетическая политика и транспортировка энергии и экологическая инфраструктура обсуждались на конференции «Экологическая инфраструктура Кавказа, а также инвестиции и финансы в энергетике», но стороны не согласились с политикой Армении в отношении оккупации и экологического геноцида окружающей среды.

Общенациональный лидер Гейдар Алиев охарактеризовал постоянную военную агрессию Армении на Южном Кавказе как самое серьезное препятствие устойчивому развитию: «Агрессия Армении против Азербайджана, приведшая к бесчисленным трагедиям миллионов людей, вооруженные силы Армении оккупировали 20% территории Азербайджана, провели зачистку и вытеснили миллион азербайджанцев со своих родных земель ... Эта агрессия была основным фактором, который нарушил стабильность на Южном Кавказе ... Не решив армяно-азербайджанский конфликт, включая иностранные военные силы, невозможно достичь мира и безопасности» [6, с.17].

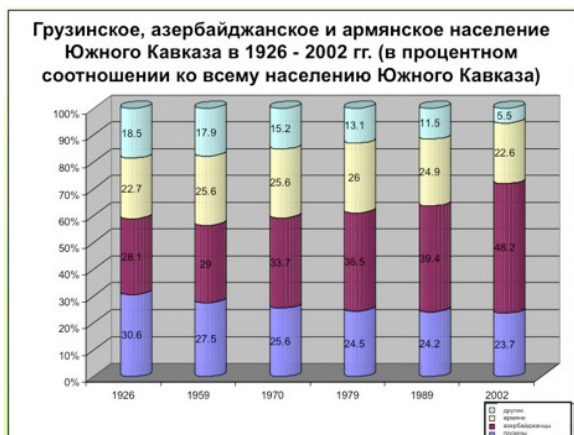


Рисунок 1 - Численность населения Грузии, Азербайджана и Армении на Южном Кавказе (1926-2002 гг.)

Источник: <http://www.geostat.ge/>

Низкий естественный прирост, высокая миграция за рубеж оказали серьезное влияние на демографическую ситуацию не только Грузии, но и всего Южного Кавказа. «По сравнению с 1926 г. число грузин на Южном Кавказе увеличилось на 104,5% (с 1798,0 до 3676,1 тыс.), азербайджанцев на 353,2% (с 1652,8 тыс. до 7490,4 тыс.) [1, с. 14-15].

С 60-х гг. гендерный состав населения Грузии претерпел серьезные изменения. За этот период доля населения сократилась до 15 лет, а количество людей в возрасте 65 лет и старше увеличилось. Сегодня демографическое старение в Грузии очень велико. По данным Фонда народонаселения ООН, прирост населения и демографические условия на Южном Кавказе прогнозируются следующим образом:

- население Азербайджана увеличится на 33 процента;

- население Армении увеличится на 7 процентов [2, с. 140].

Демографический процесс нарушен на Южном Кавказе. В 1926 году грузины были самым многочисленным населением на Южном Кавказе. Но спустя 75 лет их стало вдвое меньше числа азербайджанцев. В 1926 году на Южном Кавказе на тысячу грузин приходилось 919 азербайджанцев и 741 армянин, в 2002 году – 2037 азербайджанцев и 956 армян. Сегодня демографическая ситуация резко изменилась.

Сегодня Грузия и Армения считаются странами с демографической катастрофой на Южном Кавказе. Как и во всех областях, Армения представляет свою демографическую позицию искаженной. Грузия признает, что существует демографическая катастрофа, и пытается

принять серьезные меры для ее предотвращения.

Выводы. Таким образом, если Азербайджан и Грузия вносят вклад в устойчивое развитие на Южном Кавказе, Армения является одним из главных препятствий для этого. Армения, которая совершила военную агрессию против Азербайджана, оказала разрушительное воздействие на все аспекты устойчивого развития на Южном Кавказе, в политической, правовой, экономической, социальной, экологической областях, сфере здравоохранения, демократии, семье, образовании, культуре и психологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Арчвадзе И. Современное демографическое положение Грузии-заложили политико-экономического состояния // Демографическая ситуация в Грузии (материалы семинара 17 июня 2011 года). Тбилиси, 2011, с. 14-15.
2. Бердзенишвили А. М. К вопросу демографической ситуации в Грузии. 2014, том 4, с. 140.
3. Грузия занимает 111 место в рейтинге экологической эффективности // 29.01.2016 // <https://www.apsny/ge/2016>.
4. Экология Грузии пострадала на 8,5 миллионов лари // 17.01.2018 // <https://www.echo-kavkaza.com/a/18981193.html>.
5. Экологический геноцид Арменией азербайджанского населения Исламской Республики Иран // 12.03.2017 // <https://kavkazplus.com/news.php?id=17506=w91Fwtzbiy>.
6. Əliyev H. Müstəqilliyimiz əbədidir. Bakı: Azər nəşr, 1999, IV kitab, 650 s.
7. Hüseynov S. Davamlı insan inkişafının strateji istiqamətləri. Bakı: Adiloğlu, 2003, 264 s.
8. Qurbanov A. Ermənistanın Azərbaycan Respublikasına qarşı ekoloji və hidroloji təhdidləri // Qafqazsünəslərin I Beynəlxalq forumu. 17-18 aprel 2017. İkinci kitab. Bakı: MTM Innovation, s.224-230.
9. Qurbanov A. Hidroböhran, hidromünaqişələr və hidrostrategiya, Bakı: Adiloğlu, 2013. – 186 s.
10. <https://analitika.at.ua/news/>
11. <http://www.eco.gov.az/hid-chay-gol-bar.php>

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ В ГРУЗИИ
(на примере азербайджанцев и армян)**

© 2019

Салаев Камаль, специалист отдела Грузиноведения Института Кавказоведения
*Национальная Академия Наук Азербайджана**(AZ1143, Азербайджанская Республика, Баку, пр. Г. Джавида, 113, email: kamalsalayevev1988@gmail.com)*

Аннотация. В данной статье анализируются проблемы образования азербайджанцев и армян в Грузии, а также выясняются причины возникновения проблем с изучением грузинского языка. Исследована проблема обучения грузинскому языку в азербайджанских школах, а также факты обучения грузинскому языку этнических армян, проживающих в Ахалкалаки и Самцхе-Джавахети. Изучено положение азербайджанских школ, открытых в регионах компактного проживания азербайджанцев в Грузии. Как известно, 23 сентября 2010 года министры образования Азербайджана и Грузии приняли участие в открытии двух школ в Дманиси и Гардабани, где компактно проживают азербайджанцы. Эти школы были восстановлены с помощью Фонда Гейдара Алиева. Также в статье изучалось финансирование правительством Грузии армянских школ в Грузии. В отчете омбудсмена Грузии по правам и свободам человека в 2017 году указано, почему азербайджанские учебники несовместимы с системой образования Грузии. Надо обратить внимание также на встречу с главой Армянской Апостольской Церкви в Грузии Вазген Мирзаханяном с бывшим президентом Армении Сержем Саргсяном в Тбилиси. Так, в ходе встречи, состоявшейся 26 декабря 2017 года, Вазген Мирзаханян затронул ряд вопросов, связанных с проблемами образования армян. Было проведено расследование факта открытия еще одной армянской школы в селе Кумурдо Ахалкалакского района (в Самцхе-Джавахетском регионе). Некоторые азербайджанские и армянские школы в Грузии восстановлены благодаря фонду США. Так, 7 февраля 2018 года 13 школ в Квемо-Картли планировалось восстановить американским фондом Millennium Challenge Corporation. Также были изучены статистические показатели существующих азербайджанских и армянских школ в Грузии. Согласно этим статистическим данным, 30 июня 2018 года в Грузии функционируют 140 армянских и 90 азербайджанских школ.

Ключевые слова: Азербайджан, Грузия, Армения, армяне, азербайджанцы, азербайджанские школы, армянские школы, проблема образования, грузинский язык, Фонд Гейдара Алиева

**EDUCATIONAL PROBLEMS OF NATIONAL MINORITIES IN GEORGIA
(on the example of Azerbaijanis and Armenians)**

© 2019

Salaev Kamal, specialist of Georgian Studies Department Institute of Caucasus Studies
*National Academy of Sciences of Azerbaijan**(AZ1143, Azerbaijan Republic, Baku, G. Javid Ave, 113, email: kamalsalayevev1988@gmail.com)*

Abstract. In this article analyzes the problems of education of Azerbaijanis and Armenians in Georgia, as well as identifies the causes of problems with the study of the Georgian language. The problem of teaching the Georgian language in Azerbaijani schools, as well as the facts of teaching the Georgian language to ethnic Armenians living in Akhalkalaki and Samtskhe-Javakheti, have been investigated. The situation of Azerbaijani schools opened in the regions densely populated by Azerbaijanis in Georgia have been studied. As you know, on September 23, 2010, the ministers of education of Azerbaijan and Georgia took part in the opening of two schools in Dmanisi and Gardabani, where Azerbaijanis live in a compact way. These schools were restored with the help of the Heydar Aliyev Foundation. The article also examined the financing by the government of Georgia of Armenian schools in Georgia. The report of the Georgian ombudsman for human rights and freedoms in 2017 states why Azerbaijani textbooks are incompatible with the education system of Georgia. It is necessary to pay attention also to a meeting with the head of the Armenian Apostolic Church in Georgia Vazgen Mirzakhanyan with the former president of Armenia Serzh Sargsyan in Tbilisi. So, during the meeting which took place on December 26, 2017 Vazgen Mirzakhanyan mentioned a number of questions the Armenians connected with problems of education. Investigation of the fact of opening of one more Armenian school in the village of Kumurdo of the Akhalkalaki district was made (in the Samtskhe-Dzhavakhetinsky region). Some Azerbaijani and Armenian schools in Georgia have been restored by the US Foundation. So, on February 7, 2018, 13 schools in Kvemo-Kartli were planned to be restored by the American Foundation Millennium Challenge Corporation. The statistical indicators of existing Azerbaijani and Armenian schools in Georgia were also studied. According to these statistics, on June 30, 2018, there are 140 Armenian and 90 Azerbaijani schools in Georgia.

Keywords: Azerbaijan, Georgia, Armenia, Armenians, Azerbaijanis, Azerbaijani schools, Armenian schools, education problem, Georgian language, Heydar Aliyev Foundation

Цель статьи. Проблема образования в азербайджанских школах Грузии является одним из важных вопросов повестки дня. Поэтому основной целью статьи является прояснение проблем в сфере образования.

Анализ последних исследований и ключевых аспектов проблемы. Учитывая, что проблема образования многомерна, мы попытались изучить проблемы образования азербайджанцев и армян в Грузии. При изучении было выявлено, что грузинский язык в азербайджанских школах в Грузии изучается один академический час в неделю. С этой точки зрения отсутствие факультетов в грузинском высшем образовании в этом направлении, отсутствие потенциальных учителей в школах для обучения учащихся, несовместимость учебников, а также тот факт, что азербайджанских школ меньше по сравнению с армянскими школами, являются ключевыми аспектами проблемы.

Тот факт, что грузинский язык не преподается азербайджанцам на должном уровне в Грузии, является одним из основных факторов, препятствующих их ин-

теграции в грузинское общество. Одна из проблем, наблюдаемых в сфере образования, заключается в том, что большинство учителей в азербайджанских школах в Грузии с годами становятся все старше, и нет нового поколения молодых учителей, которые могли бы их заменить. Привезенные из Азербайджана учебники в Грузию не соответствуют потребностям системы образования Грузии и возникает необходимость публикации книг в местных издательствах.

Азербайджанский язык в азербайджанских школах Грузии преподается каждый день, а грузинский язык - один час в неделю. Эта является более или менее дискриминационным положением по отношению к этническим меньшинствам. А это противоречит духу Европейской хартии, подписанной Грузией [1].

Министры образования Грузии и Азербайджана посетили азербайджанские школы в Марнеульском районе 25 ноября 2009 года. Тогдашний министр образования Азербайджана Мисир Марданов сказал, что он доволен школами в Марнеульском районе Грузии. Он по-

сетил школу № 3 со своим грузинским коллегой Никой Гварамия. В этой школе министры вручили ученикам 18 золотых и серебряных медалей. Затем они посетили компьютерный класс. Мисир Марданов высказал такую мысль: «Я был в этой школе несколько лет назад и она оставила у меня плохие впечатления, но сегодняшние условия нельзя сравнить с условиями в прошлом». Он заявил, что здание школы было фактически создано заново. Бывший министр Марданов отметил, что несколько проектов в Марнеульском регионе будут реализованы совместно. Он также обсудил эти проекты с учителями местной школы. Гварамия отметил, что 565 000 лари (около 350 000 долларов США) были переданы школам в районе Марнеули для реабилитации школ в рамках общенациональной программы под названием «Якоб Гогешвили». Мисир Марданов разъяснил этот вопрос так: «мы затронули все вопросы, представляющие взаимный интерес, и открыто говорили о проблемах азербайджанских школ в Грузии» [2]. Стороны подчеркнули, что договорились по всем вопросам и пришли к взаимопониманию.

Ситуация в армянских школах иная. 11 марта 2010 года правительство Грузии профинансировало 144 армянских школы, функционирующие в стране. Были привезены армянские учебники в Грузию, хотя на самом деле было запрещено привозить армянские учебники в Самцхе-Джавахеги. Об этом на пресс-конференции в Ереване заявил бывший посол Грузии в Армении Григол Табатадзе. «Правительство Грузии финансирует 144 армянские школы в Грузии. Книжки и учебники, утвержденные планом Министерства образования Грузии, переведены на армянский язык в Армении и отправлены в Грузию. Другие армянские учебники, не одобренные министерством обороны Грузии, не могут быть пропущены через армяно-грузинскую границу» [3], сказал Табатадзе. Он также отметил, что в 2010 году выпускники школ национальных меньшинств сдают тест по грузинскому языку. Посол добавил: «Правительство Грузии потратило 108 миллионов долларов на улучшение социально-экономического положения в Джавахети» - в Грузии были реализованы специальные программы, и был восстановлен ряд армянских школ, в том числе школа Ваана Терьяна [3].

Следует отметить, что Фонд Гейдара Алиева всегда предпринимал важные шаги для преодоления проблем в сфере образования. Примером этого является создание двух школ, открытых 23 сентября 2010 года в регионах, где компактно проживают азербайджанцы. Между тем министры образования Азербайджана и Грузии также приняли участие в открытии двух школ в Дманисском и Гардабанском районах Грузии. Эти школы были восстановлены непосредственно из Фонда Гейдара Алиева. Мисир Марданов и Дмитрий Шашкин поздравили учеников школы № 3 в Гардабани и школы № 2 в Дманиси (Квемо-Картлинский район) с началом нового учебного года. Шашкин поблагодарил своего коллегу за помощь в восстановлении азербайджанских школ и отметил особую роль Фонда Гейдара Алиева. Он сказал, что Фонд Гейдара Алиева много сделал для развития образовательной инфраструктуры в населенных азербайджанцами регионах Грузии и азербайджанской школы в Тбилиси, а учебные заведения были полностью отремонтированы. В свою очередь Марданов подчеркнул, что Азербайджан заботится о своих соотечественниках в Грузии и делает все возможное для повышения их уровня образования. Он отметил, что сотрудничество двух стран полезно для дальнейшего укрепления дружбы между двумя народами. Школы в Гарабани и Дманиси были полностью отремонтированы, установлены новые двери и окна, а также системы отопления. Эти школы были оснащены спортивным оборудованием, а также современным техническим оборудованием. Обе школы имеют свое собственное водохранилище [4].

Был запланирован ряд проектов по интеграции на-

ших соотечественников в грузинское общество. Одним из шагов, предпринятых в этом направлении, стало участие директоров 77 азербайджанских школ 12 апреля 2011 года в Кутаиси в семинаре по изучению грузинского языка, как государственного языка. На семинаре присутствовал заместитель министра образования и науки Кока Сепертеладзе. Он отметил, что этот семинар был важен для интеграции азербайджанцев в грузинское общество: «Министерство также осуществляет другие программы по интеграции азербайджанских соотечественников в единое грузинское общество, включая детей, когда они встречаются, чтобы познакомиться с языком и традициями жизни друг друга. Это еще больше сближает грузин и азербайджанцев» [5].

Наблюдается четкая разница в статистических показателях количества азербайджанских и армянских школ в Грузии. И так, 15 октября 2015 года Министерство науки и образования Грузии представило статистику негрузинских школ в редакцию «Миутюн». Согласно этой статистике, в Грузии было 131 учебное заведение на армянском языке. «По данным Министерства образования и науки Грузии, с 20 мая 2015 года в Грузии действуют 310 негрузинских школ, а также секторы», - сообщили в редакции газеты «Миутюн». Цифры этой статистики стали поводом для размышлений. Число учащихся, обучающихся в армянских школах Грузии, составило 13912. Количество азербайджаноязычных школ в Грузии составило 120. Несмотря на небольшое количество азербайджанских школ, количество обучающихся там составило 25609 человек. Количество русскоязычных школ в Грузии было 61. Количество учеников в Грузии в 131 школах с армянским языком составляла 13835 учеников и столько же учились в русскоязычных школах. Статистика показывает, что в школах с армянским языком для обучения грузинского языка преподавали 431 грузинских учителей и 837 учителей на своем родном языке [6].

Согласно информации, предоставленной Министерством науки и образования Грузии от 11 августа 2017 года, жителям города Ахалкалаки, этническим армянам, проживающим в Самцхе-Джавахеги, преподавали грузинский язык. Тренинг проводился Школой государственного управления имени Зураба Джвани по инициативе Армянской Апостольской Церкви в Ахалкалаки (Самцхе-Джавахеги). Заместитель министра науки и образования Грузии Лиа Киагури сказала, что школа Джвани подготовила 130 мобильных групп в Самцхе-Джавахеги. Эти группы были подготовлены для обучения грузинскому языку, где это необходимо, и для предоставления образовательных услуг заинтересованным лицам.

«Мы посетили одну из этих групп. Представители армянской общины впервые в Грузии выразили желание изучать грузинский язык. Это беспрецедентное событие», - сказала Киагури. На первом уроке грузинского языка, помимо Киагури, присутствовали заместитель министра мира и гражданского равенства Грузии Петре Канкава, директор государственной школы Джвани Кетеван Махарашвили и члены парламента Грузии. Участники отметили, что для того, чтобы в полной мере пользоваться услугами, предлагаемыми государственными органами страны, необходимо знать грузинский язык.

«Изучение грузинского языка становится все более популярным среди взрослого населения, представляющего этнические меньшинства. Они говорят, что хотят изучать государственный язык», - сказали в министерстве. 85% населения знают государственный язык в Ахалкалаки, и используют в повседневной жизни. Это мешало им интегрироваться в грузинское общество и быть полноправным гражданином страны. Эксперты были убеждены, что в результате новых курсов ситуация кардинально изменится. Так, по переписи населения Грузии 2014 года в общей численности проживало 168,1

тысячи армян [7].

Проблема с отсутствием в Грузии школьных учебников носит общий характер. Уполномоченный по правам и свободам человека в Грузии отметил, что учебники из Азербайджана и Армении не соответствуют стандартам системы образования страны. Уполномоченный уже заявлял об этом в отчете за 2017 год. В документе отмечалось: «В Армении недавно принята 12-летняя система образования. В Азербайджане до сих пор существует 11-летняя система образования. В Азербайджане нет учебников для 12 класса. Учебники, предоставляемые азербайджанским школам в Грузии, не соответствуют системе образования». Омбудсмен посоветовал Министерству образования и науки Грузии издать учебники на азербайджанском языке. За последние четыре года министерство образования Азербайджана отправило в Грузию 73805 учебников «Азербайджанский язык» и «Литература» [8].

26 декабря 2017 года Вагген Мирзаханян, глава Представительства Армянской Апостольской Церкви в Грузии, во время визита бывшего президента Армении Сержа Саргсяна в Тбилиси обсудил вопросы, касающиеся армянской общины, а также образования и культуры. По его словам, во многих армянских школах не хватает учителей, и учителям необходимо совершенствовать свои навыки. «У нас проблема с обеспечением многих школ учителями. Конечно, этот вопрос находится в юрисдикции Министерства образования Грузии. Однако очевидно, что армянская молодежь из Грузии бесплатно учится в Армении. В результате этого они вернутся сюда, чтобы преподавать в армянских школах, особенно в Самцхе-Джавахетском и Квемо-Картлинском районах», - сказал глава армянской церкви.

«В Грузии функционируют более 120 армянских школ, и они нуждаются в учителях, в Джавахети есть одна школа, где преподает один из выпускников этой школы не имеющий высшего образования», - сказал Вагген Мирзаханян, добавив, что для президента Армении важно активизировать культурные связи между Арменией и Грузией, добавив, что перевод современной армянской литературы на грузинский язык важен. Епископ, с бывшим президентом Сержем Саргсяном обсудили финансирование Джавахети, где проживает армянское население. «Важно, чтобы местное население занималось чем-то другим, помимо сельского хозяйства и животноводства, чтобы социальная жизнь могла улучшиться, и люди не покидали своих родных деревень», - сказал епископ [9].

17 января 2018 года в Грузии была открыта еще одна армянская школа. По данным Министерства науки и образования Грузии, армянская школа, отвечающая современным стандартам на 450 учеников, была открыта в селе Кумурдо Ахалкалакского района (Самцхе-Джавахетском регионе). Новая школа была построена местным спонсором и оснащена современными технологиями. Школа имеет игровые площадки, школьный стадион, бассейн, а также стадион для волейбола и баскетбола. «Министерство науки и образования занимается вопросами интеграции и образования этнических меньшинств. В этом направлении реализуются многие проекты», - сказали в министерстве.

На церемонии открытия присутствовал бывший министр науки и образования Грузии Михаил Чехникели. По данным Министерства образования агентству новостей «Новости-Грузия», в Грузии функционируют 130 школ с армянским языком обучения. 55 из них расположены в Ахалкалаки. Как известно, Самцхе-Джавахети - регион, где компактно живут армяне [10].

В последние годы количество азербайджанских учителей в Грузии сократилось, и нет молодых специалистов, которые могли бы занять их место. Поэтому проживающим в Грузии азербайджанцам трудно выучить родной язык. В школах, где преподавали азербайджанский язык, не хватало учителей. 18 января 2018 года азербайджанские исследователи Балканского исследования. 2019. Т.3. № 1(3)

айджанцы Грузии обратились к властям через Sputnik Азербайджан. Председатель Конгресса азербайджанцев в Грузии Гусейн Юсифов обратился к ответственным властям в Баку с призывом разработать специальную государственную программу, которая позволит нашим соотечественникам в Грузии учиться на родном языке. По официальным данным прошлого года, в Грузии проживает более 233 тысяч азербайджанцев. Большинство азербайджанцев живут в Квемо-Картли. Так, в Квемо-Картли проживает 177322 человека, 32354 в Кахетии и 15187 в Тбилиси.

По неофициальным данным, число азербайджанцев в Грузии составляет около полумиллиона. Масса такого большого населения имеет немало проблем. Важнейшей из этих проблем является система образования. Председатель Конгресса азербайджанцев в Грузии заявил, что проблема образования азербайджанцев на протяжении нескольких лет исходит из того, что они не знают языка страны. Но в настоящее время эта проблема все еще не решена.

«Первые 20 лет нашей независимости были переходным периодом, и система образования еще не отрегулирована. Не было конкретной программы по образованию национальных меньшинств», - сказал он. Поскольку азербайджанцы в Грузии тесно связаны со своим родным языком, грузинский язык остается вторым. Но сегодня большая часть населения заинтересована в знании государственного языка. Для решения проблемы была разработана программа, связанная с национальными меньшинствами 10 лет назад в Грузии. По этой программе выпускники средних школ теперь могут сдавать вступительные экзамены в грузинские вузы. «В первый год они изучают грузинский язык, а затем продолжают свое обучение на государственном языке. Я лично участвовал в подготовке этой программы. Благодаря этой программе 3000 азербайджанцев получили дипломы от грузинских университетов», - сказал он.

По словам Юсифова, в настоящее время самая большая проблема - преподавание родного языка. «Любое образование на азербайджанском языке не будет отменено. Однако нехватка учителей может привести к закрытию азербайджанских школ в будущем. Учителя, которые могут преподавать уроки на родном языке, стареют, и их количество с годами уменьшается. Но нет молодых специалистов, которые могли бы их заменить». Юсифов сказал, что в нескольких сельских школах уже не хватает учителей. По его словам, в грузинских вузах нет факультетов, которые готовили учителей азербайджанского языка для этих школ. [11].

Планируется восстановление школ на азербайджанском и армянском языках расположенных в Грузии, за счет средств фонда США 7 февраля 2018 года. Millenium Challenge Corporation, американский фонд, планирует капитальный ремонт 13 школ в Квемо-Картли, где азербайджанцы живут в компактной форме. Об этом было объявлено на тбилисской конференции. Директор Грузинского агентства по инфраструктурным проектам Картлос Кипиани сказал, что: «Реконструкция школ, как ожидается, будет завершена в мае. Многие школы в Квемо-Картли нуждаются в ремонте. Однако возможности фонда ограничены. Организация проводит реставрационные работы примерно в 90 школах Грузии». Кипиани отметил, что учебные заведения были отобраны в соответствии с определенными критериями относительно школ, нуждающихся в ремонте: «Правила отбора школ включают квоты для школ с азербайджанским и армянским языками обучения. Все школы будут отремонтированы за счет средств Фонда». Американский фонд Millenium Challenge Corporation выделил грант в размере 68 миллионов на реализацию проектов инфраструктуры образования в Грузии. Организация уже отремонтировала более 30 государственных школ в разных регионах [12].

Министр науки и образования Армении Араик

Арутюнян планирует в ближайшее время встретиться со своим грузинским коллегой Михаилом Багиашвили. Об этом сообщили на Первом канале. По словам Арутюняна, на встрече будут обсуждаться вопросы развития армянского языка и истории в армянских школах, действующих в Грузии. «Проблемы связаны с изучением армянского языка и истории. У нас также есть проблема с описанием отдельных событий. Мы работаем в этом направлении. Министерство образования Грузии внимательно следит за этим. Мы решили некоторые вопросы с бывшим министром. Возможно, новый министр должен рассмотреть эти вопросы», - сказали в министерстве образования Армении [13].

По состоянию на 30 июня 2018 года в Грузии функционируют 140 армянских и 90 азербайджанских школ. Армения выделяет квоты для учителей из Грузии, а азербайджанцы не проходят обучение персонала. По словам Эльбруса Мамедова, главы грузинского Центра мониторинга прав человека, школы в будущем могут быть закрыты из-за нехватки персонала. Так, около 90 из 187 азербайджанских школ остались в Грузии. 140 армянских школ защитила армянская диаспора. Армянская диаспора очень активна в этом вопросе. Таким образом, квоты для учителей из Грузии были выделены в Армении. Здесь действуют более 30 армянских школ [14].

18 октября 2018 года государственный министр по вопросам мира и гражданства Грузии Кетеван Цхелашвили встретилась с учителями и учениками армянской государственной школы в Ахалкалаки. Говоря о программах на грузинском языке для этнических меньшинств, государственный министр отметил, что, помимо этих программ, государство также заботится о защите родного языка этнических меньшинств. Государственный министр сосредоточил внимание на роли двуязычных учителей и отметил, что они играют важную роль в изучении грузинского языка для представителей этнических меньшинств. Кетеван Цхелашвили отметила важность образовательной программы по грузинскому языку (1 + 4). После этого студенты могут практиковаться в упрощенном режиме в государственном секторе. Позже министр принял участие в курсе грузинского языка в восьмом классе, который проводил ассистент двуязычного учителя. Кетеван Цхелашвили рассказала о необходимости популяризации государственного языка среди студентов и отметил, что это позволит им в полной мере участвовать в общественной жизни страны [15].

Согласно статистическим данным, в первом классе государственных школ Грузии было зачислено 50 232 ученика, а в первом классе частных школ - 5 892 ученика. В то же время реставрационные работы были отложены в 5 частных и 4 государственных школах в начале 2018-2019 учебного года. С сентября 2017 года отремонтировано 152 школы. Будет построено 27 новых школ, из которых 23 будут введены в эксплуатацию в 2018-2019 годах [16].

Заключение. Сегодня реализуется ряд проектов государственного уровня для решения проблемы образования азербайджанцев в Грузии. Важно разработать программы обучения грузинскому языку (1+4) для решения проблемы нехватки учителей в школах, а также реконструкции школьной инфраструктуры. В связи с этим стоит отметить большую роль, которую сыграл Фонд Гейдара Алиева в обновлении и реконструкции школ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Проблемы Национальной Политики и Интеграции в Грузии// 24.01.2019 // <http://www.e-reading>.
2. Министры образования Грузии и Азербайджана посетили азербайджанскую школу в Марнеули// 25.11.2009 // <https://www.apsny.ge>
3. Грузинское правительство финансирует 144 армянские школы на территории Грузии// 11.03.2010 // <https://www.apsny.ge>
4. В местах компактного проживания азербайджанцев открылись две школы// 23.09.2010 // <https://www.apsny.ge>
5. 77 директоров азербайджанских школ из мест компактного проживания изучают грузинский язык// 04.12.2011 // <https://www.apsny.ge>

6. Статистика армянских школ Грузии// 15.10.2015 // <http://jnews.ge/>
7. Мобильные группы будут обучать армян Самцхе-Джавахети грузинскому языку// 11.08.2017 // <https://sputnik-georgia.ru>
8. Омбудсмен: «Предоставленные Азербайджаном учебники не соответствуют стандартам образовательной системы»// 23.07.2018 // <https://www.apsny.ge>
9. Президент Армении провел встречу в Тбилиси с епископом Вагеном Мирзаханяном// 26.12.2017 // <https://www.apsny.ge>
10. В Самцхе-Джавахети открылась еще одна армянская школа// 17.01.2018 // <https://sputnik-georgia.ru/>
11. SOS от азербайджанцев Грузии: глава КАГ обратился к властям через Sputnik Азербайджан// 18.01.2018 // <https://az.sputniknews.ru>
12. В Грузии азербайджаноязычные школы восстанавливаются за счет средств США// 07.02.2018 // <https://www.apsny.ge>
13. Министры образования обсуждают проблемы армянских школ// 17.07.2018 // <http://jnews.ge/?p=22510>
14. Из 24 депутатов 20 не знали языка: кто виноват в бедах азербайджанцев Грузии// 30.06.2018 // <https://az.sputniknews.ru>
15. Цхелашвили встретилась с учителями и учениками армяноязычной школы Ахалкалаки// 18.10.2018 // <https://www.apsny.ge/>
16. В школах Грузии начался новый учебный год// 17.09.2018 // <https://www.apsny.ge>

ФУНКЦІЙНІ ВИЯВИ ВІДОКРЕМЛЕНИХ ЧЛЕНІВ РЕЧЕННЯ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

© 2019

Грозян Ніна Федорівна, кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри української філології

Кримській інженерно-педагогічній університет

(295015, Україна, Сімферополь, пров. Навчальний, 8, e-mail: hrozian@ukr.net)

Анотація. У статті схарактеризовано типологічні вияви напівпредикативних синтаксичних відношень, висвітлено основні підходи до аналізу аплікації. Прокоментовано функційні вияви відокремлених членів речення в сучасній лінгвістиці. Значну увагу приділено критеріям розмежування уточнювальних та поширювальних членів речення. У статті розглянуто різні аспекти дослідження відокремлених членів речення, з'ясовано їхній статус у системі граматичних категорій. Визначено типологічно-кваліфікаційні ознаки напівпредикативних відношень, уточнено диференційні ознаки пояснювальних одиниць у структурі простого ускладненого речення. Єдність усіх аспектів методологічного трикутника дасть змогу обґрунтувати типологічні вияви другорядних членів речення в сучасній українській мові. Розглянуто історію дослідження уточнювальних членів речення в структурі простого ускладненого речення, з'ясовано їхній статус у системі граматичних категорій, диференційні ознаки, синтаксичний зв'язок, яким поєднані уточнювальні компоненти з граматичною основою речення. Перспективним постає типологізація засобів вираження другорядних членів речення в текстах різних типів і жанрів.

Ключові слова: словосполучення, напівпредикативність, аплікативний зв'язок, відокремлені члени речення, уточнення, пояснення, уточнення, уточнювальні члени речення.

FUNCTIONAL EXPRESSION OF SEPARATED SENTENCE MEMBERS IN THE CONTEMPORARY UKRAINIAN LANGUAGE

© 2019

Hrozian Nina Fedorovna, candidate of sciences (philology), associate-professor,
head of the department of the Ukrainian philology

Crimea Engineering-Pedagogical University

(295015, Ukraine, Simferopol city, Navchalnyi prov. 8, e-mail: hrozian@ukr.net)

Abstract. Typological expressions of semi-predicative syntactic relations were characterized in the paper, the main approaches to the analysis of application were revealed. Functional expressions of separated members of a sentence in modern linguistics were commented on. A special attention was paid to the criteria of the differentiation of specifying and extending members of a sentence. Various aspects of studying separated sentence members were considered in the paper, their status in the system of grammatical categories was identified. Typological-qualifying features of semi-predicative relations were determined, differential features of explanatory units in the structure of a simple complicated sentence were defined. The article reviews the history of rehear chin the specifying of the sentence structure simple complicated sentence, clarified their status in the system of grammatical categories, differential signs syntactic relationship, which combines the specifying components with grammatical sentence basis. The unity of all the aspects of a methodological triangle will make it possible to ground typological expressions of minor sentence members in the contemporary Ukrainian language. Typology of the means of expression of minor members of a sentence in the texts of different types and genres is considered to be promising.

Keywords: phrases, semi-predicability, applicative connection, separated sentence members, refinement, the specifying of the sentence, specification, explanation.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У структурі простого ускладненого речення знаходиться вияв фундаментальна тенденція мови до економії, до формування і використання коротких форм вираження думки. Існує значна кількість теорій і думок щодо статусу ускладненого речення в синтаксичній системі, його диференційних ознак, механізму ускладнення, а також набору конструкцій, які ускладнюють речення. Проте загальноприйнятого підходу до системи простого ускладненого речення на сьогодні не напрацьовано.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Становлення у вітчизняному мовознавстві теорій членів речення має тривалу та складну історію. На сьогодні в лінгвістиці виконано низку вагомих наукових студій, що презентують різні підходи до вивчення членів речення. Теоретичне осмислення формально-синтаксичної структури речення представлено в працях В. Белошапкової [1], І. Вихованця [2], Н. Гуйванюк [3], А. Загнітка [4], Н. Іваницької [5], Н. Кирпичникової [6], Є. Кротевича [7], В. Малащенко [8], М. Мірченка [9], М. Степаненка [10], К. Шульжука [11] та ін.

На сьогодні немає загальноприйнятого системного погляду щодо статусу простого ускладненого речення, його класифікаційних ознак, також відсутня чітка типологія відокремлених членів речення. Актуальним залишається питання диференціації уточнювальних та

поширювальних членів речення, статусу однорідних присудків у структурі речення тощо. Необхідність ґрунтовного осмислення цих питань із позиції сучасних досягнень лінгвоукраїністики вимагає нових пошуків у цій галузі синтаксису.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета дослідження полягає в комплексному аналізі відокремлених членів речення в сучасній українській мові.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

1) проаналізувати основні підходи до визначення напівпредикативних відношень у сучасній лінгвістиці;

2) окреслити специфіку аплікативного зв'язку в структурі речення;

3) схарактеризувати закономірності формально-семантичного ускладнення простого речення в сучасній українській мові.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аплікацію (накладення, накладання) «можна вбачати у випадках, які зазвичай трактують як відокремлені додатки (у широкому значенні цього слова), зі включенням не тільки применникового, але й приад'єктивного, приадвербіального тощо компонентів речення» [12, с. 35].

І. Распопов [12] до аплікації зараховує не тільки відокремлені додатки на зразок *крайцїй ученє, Петро Сидоренко*, але й уточнювальні та пояснювальні відокремлені члени речення, напр.: *...в старенькій,*

дуже пошарпаній, сукні ...; Ліворуч, біля дороги, ...). Диференційне аплікативний зв'язок і Н. Валгіна, включаючи до нього випадки вираження напівпредикативних відношень. «Аплікативний зв'язок, або зв'язок накладення, – зауважує автор, – виявлюваний унаслідок реалізації напівпредикативних відношень» [13, с. 59]. До цього зв'язку вона зараховує зв'язок всіх відокремлених членів речення з головним словом, напр.: *Дні летять, повні сонця й музики* (В. Сосюра); *Хліба, змиті дощем, яскраво зеленіли* (О. Гончар).

Деякі вчені всі відокремлені члени речення поділяють на такі групи:

1) із напівпредикативним значенням:

а) прикметники, що в реченні виконують функцію відокремленого означення, напр.: *Рум'янець, ледве примітний, розливався по щоках* (І. Нечуй-Левицький); *Проте ще мить і ... мозок повірив. Бо він прагнув вірити в цей дивовижний світ, барвистий, насичений, веселковий, у сповнене емоцій, думок, подій життя* (Н. Нікалео); *Фургони, повні челяді, рушили з місця* (І. Нечуй-Левицький); *У Львові на розі вулиць Зам'яковського і Міцкевича стоїть кам'яниця, схожа на корабель* (Н. Нікалео); *Її місто, останніми тижнями дуже дощове, поволі перетворювалося на майже-Венецію* (Н. Нікалео);

б) дієприкметники або дієприкметникові звороти, напр.: *Я гадав, що вельможна пані – серйозна жінка, а не маленьке дівча, закохане в казках* (М. Трублаїні); *Вмить дощем, усе довкола вмить набрало насиченіших відтінків...* (А. Рогашко); *Заскочений нагло сохатий [лось] прикипав на галявині, спаралізований жахом, а далі зривався й, ламаючи ноги та обдираючи шкіру, гнав скільки духу у безвість* (І. Багрянний);

в) дієприслівники або дієприслівникові звороти: *Переборюючи легкий страх у грудях, обережно ступаючи по припущкій землі, наближаєшся до першого-ліпшого соняшника, протягаєш руку, повертаєш його біде обличчя до свого – і вражено й трохи безпорадно відповідаєш усмішкою на потемнілу, на присаслу усмішку соняшника* (Є. Гуцало).

2) зі значенням уточнення та пояснення, напр.: *Світить у темряві сивиною, що до неї ніяк я не можу звикнути – посівте Заболотний за останній рік чи два, перебуваючи вже тут, за океаном, куди його метнула доля ще на один випроб* (О. Гончар); *А там десь, поперед, повитий мряками, стояв загадковий дунайський красень – Будапешт!* (О. Гончар); *На тому боці, ген під обрієм, примостилося село, а над ним посотались угору сірими верболозами дими з коминів* (Є. Гуцало); *А потім вони оселилися в Австрії, у справжньому старовинному замку, з усіма зручностями, з парком та мисливськими угіддями у дві тисячі гектарів, з конюшнею й автопарком* (А. Рогашко).

Аплікативний реченнєвий зв'язок охоплює зв'язок відокремлених членів речення з тим компонентом, якого вони стосуються. У цьому випадку залежний складник не «поєднаний» із головним, а ніби «накладається» на нього. Такий зв'язок передає напівпредикативні відношення, напр.: *Вигляд океану, чайки, що, граючи з вітром, біло завихрились поблизу, видно, впливали заспокійливо на цю розширану горем жінку* (О. Гончар); *Тамара тим часом все дивилася, мовби аж суворо, на Заболотного, наче скульптор, вивчаючи його обличчя* (О. Гончар). Засобом вираження аплікативного зв'язку є порядок слів (залежний компонент найчастіше стоїть після слова, якого стосується), інтонація, інколи сполучники чи їхні аналоги, напр.: *Від океану до океану перенав, не втративши жодної!* (О. Гончар); *Божевільний від жаху, мчав він, не потрапляючи в стремена чобітьми* (З. Тулуб); *Ти знову закохалась, як шалена* (Л. Костенко); *Водій потер чоло, наче відмахуючись від своїх думок* (Н. Нікалео); *Про те, що жінку, а надто красиву, зазвичай не вважають розумною?* (Н. Нікалео).

За аплікації головний компонент вимовляють ниж-

чим тоном і відмежовують від іншої частини речення паузою (якщо стоїть у кінці речення) або двома паузами (якщо стоїть у середині), напр.: *Досвітні вогні, переможні, урочі, прорізали темряву ночі* (Л. Українка); *Але я вчинила б так само, навіть якби і знала, що так станеться, бо це моя, нехай нещаслива, але обрана самою доля* (А. Рогашко); *Він, скажімо, в мене тенісист міжнародного класу, ніхто з наших у нього не виграв, крім мене, звичайно* (О. Гончар).

Деякі конструкції пов'язані з головним словом сполучниками *як, або, тобто, а саме*, напр.: *Він угорський хорват з Балатону, по професії чизмар, тобто швець* (О. Гончар); *Власне, Матільда, як жінка передбачлива, не покладалася на випадкове сумління істориків, а тримала коло себе в замку Каносса, схильного до укладання латинських віршів монаха Доніцо, який під пильним наглядом графині неквапливо й з належною шанобливістю написав поему, названу «Життя Матільди» (Vita Mathildis)* (П. Загребельний).

Аплікативним зв'язком поєднані й відокремлені додатки з прийменниками на зразок *крім, окрім, опріч, за винятком, зокрема*, напр.: *Вона жила й виросла в такій глушині, де, крім фанта, ніяких розваг не знають* (М. Хвильовий); *Якщо тобі треба путівку на лікування, то теж, окрім лікаря, ще підеш і до неї, до голови робіткому, і вона вислухає тебе не менш уважно, ніж найкращий лікар* (О. Гончар). У цьому випадку також виражені напівпредикативні відношення.

Дискусійним залишається питання щодо розмежування уточнювальних та поширювальних членів речення. Термінові «пояснення» Н. Кирпичникова присвятила одну зі своїх статей [6]. На думку автора, до пояснювальних конструкцій (включаючи й уточнення) необхідно зараховувати тільки ті утворення, які допускають наявність пояснювальних сполучників (*тобто, цебто, себто, а саме, чи то пак*) між пояснюваним і пояснювальним. Уживання пояснювальних конструкцій визначає комунікативними потребами мовця. Синтаксичний зв'язок компонентів не обов'язковий, а тільки можливий, напр.: *Юна душа завжди шукає в житті щось істинне, справжнє, тобто неминуще, для формування своєї структури її, певне, саме такий вітамін потрібен...* (О. Гончар); *Біля такого [чоловіка] втрачаєш контроль над ситуацією і добровільно передаєш жінки, тобто кермо, тобто взагалі право будь-що вирішувати* (А. Рогашко); *Мабуть, ті перехожі, які ніяк не могли визначитися, що їм робити, вже знайшли своє місце під сонцем – чи то пак під сірим, затягнутим важкими хмарами небом* (А. Рогашко).

У «Русській граматиці» [14] (автор відповідного розділу – В. Іцкович) пояснення теж відмежовано від відокремлення. На наш погляд, і пояснювальні одиниці в широкому значенні цього слова виражають напівпредикативні відношення. Пояснювальна конструкція так само може бути трансформована в речення, як й інші відокремлені члени. Напр.: *Страх і глянути з урвища вниз, де на самому дні каньйону сріблиться Ворскла, клубочаться верби, біліють хатки соколянські, – аж дивно, як звідти люди видираються сюди, на цей горішний степ, на безліччю ніг утрамбовану ярмаркову толоку* (О. Гончар) – *Люди видираються на цей горішний степ. Люди видираються на безліччю ніг утрамбовану ярмаркову толоку.*

Подібну думку висловлює й В. Малащенко, наголошуючи, що уточнювальні й пояснювальні члени речення набувають значення додаткової предикації [8, с. 160]. І. Расповов [12] зв'язок відокремлених дієприслівників і дієприслівникових зворотів зараховує до тяжіння, напр.: *Нікого не вносили, ніхто не заходив, обливаючись кров'ю й шукаючи допомоги* (О. Гончар).

Категорія уточнення реалізована одиницями всіх синтаксичних рівнів. Уточнювальні відношення виникають на рівні простого ускладненого речення, складного речення, а також складного синтаксичного цілого.

У простому реченні уточнюються можуть як головні, так і другорядні члени речення, проте найчастіше уточнені саме другорядні члени речення. Пояснення, на відміну від уточнення, – це повторна номінація того самого денотата з метою розкриття його особливостей. Уточнення зазвичай реалізоване в двох членах речення, нетотожних за змістом, що являють собою різні денотати й позначають різні референти, напр.: *І це були оповіді не про збірний образ Марусі (знаємо не одну отаманшу під таким ім'ям), а саме про тебе, Олександр Соколовську* (В. Шкляр). Під час уточнення конструкція формально незворотна, тобто зміна порядку складників, що виконують функцію уточнення, порушує відношення, реалізовані у вихідній структурі. Пояснення й уточнення в простому реченні розрізняють також формально. Якщо в пояснюваних членах речення можлива редукція засобів зв'язку (сполучників та їхніх аналогів), то при уточненні їхня формальна реалізація є обов'язковою. Крім того, уточнювальні члени речення можуть утворювати структурні ряди (*Нарешті скінчив і сів за столом, ближче до професора та командира есміньця* (М. Трублаїні); *Одна група звикла працювати в тиші, у своєму кабінеті, за своїм столом* (Форбс. – 15.10.2015)), на відміну від пояснюваних членів речення, де стверджується тотожність тільки двох складників.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Отже, на сьогодні немає загальноприйнятої типології напівпредикативних синтаксичних зв'язків, панорамного опису відокремлених членів речення з урахуванням структурних, семантичних і функційних особливостей у їхній нерозривній єдності, що забезпечило б методологічну основу дослідження. До напівпредикативних структур зараховуємо синтаксичні одиниці, що зберігають предикативні ознаки, зокрема це відокремлені члени речення, виражені одиничним інфінітивом, дієприслівником чи дієприкметником або інфінітивним, дієприслівниковим чи дієприкметниковим зворотом. Не слід зараховувати до відокремлених членів речення конструкції зі сполучниками *тобто, цебто, себто, а саме, чи то пак*, які поєднані з граматичною основою речення подвійним синтаксичним зв'язком і перебувають у постпозиції щодо уточнюваного компонента. Такі синтаксичні одиниці завжди надають головному слову додаткової, більш детальної інформації. Зазвичай у семантичному аспекті вони вирізняються тим, що конкретизують ширше поняття. Перспективним постає типологізація засобів вираження другорядних членів речення в текстах різних типів і жанрів, дослідження другорядних членів речення в різносистемних мовах у зіставному аспекті.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Белошапкова В. Современный русский язык. Синтаксис.. Москва: Высшая школа, 1977. 248 с.
2. Вихованець І. Граматика української мови. Синтаксис : [підручник] К. : Либідь, 1993. 368 с.
3. Гуйванюк Н. Формально-семантичні співвідношення синтаксичних одиниць у системі синтаксичних одиниць : дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.01 «Українська мова»; АН України, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні. Київ, 1993. 444 с.
4. Загітко А. Теоретична граматики української мови. Синтаксис. Донецьк : ДонНУ, 2001. 662 с.
5. Іваницька Н. Член речення як синтаксична категорія. Наукові записки: зб. наук. праць. Серія : Філологія. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2000. Вип. 2. С. 70–74.
6. Кирпичникова Н. О синтаксическом термине пояснение. Исследования по современному русскому языку. Москва : Наука, 1976. С. 96–112.
7. Кротевиц Е. Члены предложения в современном русском языке. Львов : Изд-во Львовского университета, 1954. 38 с.
8. Малащенко В. Свободное присоединение предложно-падежных форм имени существительного в современном русском литературном языке. Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1972. 172 с.
9. Мірченко М. Структура синтаксичних категорій. Луцьк : Ред.-вид. відд. «Вежа» ВДУ ім. Лесі Українки, 2004. 393 с.
10. Степаненко М. Просторові поширювачі у структурі простого речення. Полтава: АСМІ, 2004. 463 с.
11. Шульжук К. Синтаксис української мови. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 408 с.
12. Распопов И. Строение простого предложения в современном

русском языке. Москва : Просвещение, 1970. 191 с.

13. Валгина Н. Синтаксис современного русского языка : [учеб. для вузов]. Москва: Высшая школа, 1991. 431 с.

14. Русская грамматика : [в 2 т.] / [редкол. : Н. Ю. Шведова (гл. ред.) и др.]. Москва: Наука, 1980. Т. 2. Синтаксис. 709 с.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ:

1. Баззяний І. Тигролови. Харків : Фоліо, 2018. 224 с.
2. Гончар О. Циклон ; Тронка ; Собор Київ : Рад. шк., 1990. 592 с.
3. Гуцало Є. Що ми знаємо про любов. Київ: Рад. письменник, 1979. 340 с.
4. Загребельний П. Я, Богдан (Сповідь у славі). Харків : Фоліо, 2002. 675 с.
5. Костенко Л. Вибране. Київ : Дніпро, 1989. 559 с.
6. Львів. Пані. Панянки (укладач Н. Нікалео). Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2018. 320 с.
7. Нечуй-Левицький І. Кайдашева сім'я. Харків : Фоліо, 2005. 351 с.
8. Рогошко А. Її сукня. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2017. 150 с.
9. Сосюра В. Розстріляне безсмертя: Вірші та поеми. Київ: Укр. письменник, 2001. 319 с.
10. Трублаїні М. Шхуна «Колумб». Київ: Держ. вид-во, 1964. 330 с.
11. Українка Л. Зібрання творів : У 12-ти т. Київ : Наук. думка, 1976. Т. 7 : [прозові твори] ; Перекладна проза / Упоряд. Т. Г. Третьяченко. 1976. 567 с.
12. Форбс. 15.10.2015. URL : <http://forbes.net.ua> (дата звернення: 22.01.2019).
13. Хвильовий М. Вибрані твори. Харків : Ранок : Веста, 2004. 352 с.
14. Шкляр В. Залишенець. Чорний Ворон. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2011. 384 с.

UDC 82

КУЛЬТ СИЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ЛЯМЕНТАХ НА ЧЕШТЬ ДУХОВНИХ ОСІБ

© 2019

Мартинюк Галина Володимирівна, здобувач кафедри української літератури
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
(43025, Україна, Луцьк, проспект Воли, 13, e-mail: galynka111@gmail.com)

Анотація. У статті проаналізовано давньоукраїнські ляменти, присвячені духовним особам – священикам, які своєю діяльністю заслужили шану та славу від суспільства. На початку XVII століття, у час поживавлення реформаційних і контрреформаційних рухів на українських землях, активізації державотворчих процесів, священики не лише ревно виконували релігійний обов'язок. Вони брали активну участь у розвитку освіти, книгодрукування, у розбудові української православної церкви та захисті її інтересів. Автори ляментів зображають священиків як сильних вірою, духом і характером особистостей. Священики в ляментах – благодійники, наставники та мудрі порадики, їх любить і поважає громада, а після смерті – гірко їй довго оплакує. Головні риси священика в ляменті – стоїцизм у вірі, майстерне володіння словом, доброта. Щоб увиразнити ідеал особи, автори порівнюють їх із біблійними персонажами – Аароном, Мойсеєм тощо, а художньому тексту надають літургійного характеру. Як посередник у спілкуванні людини з Богом, священик є співучасником глобального спасіння людства.

Ключові слова: Бароко, смерть, лямент, Бог, священик, церква, стоїцизм, особистість, духовна особа, православ'я, М. Смотрицький, Д. Андрієвич.

THE CULT OF A STRONG PERSONALITY IN LAMENTS IN HONOR OF CLERICS

© 2019

Martyniuk Halyna Volodymyrivna, postgraduate student
of the department of Ukrainian literature
Lesya Ukrainka Eastern European National University
(43025, Ukraine, Lutsk, Voli Avenue, 13, e-mail: galynka111@gmail.com)

Abstract. The article analyzes the ancient Ukrainian laments devoted to clerics – priests who had earned fame and respect from society. At the beginning of the 17th century, the time of revival of the Reformation and the Counter-Reformation movements in the Ukrainian lands and activation of the state-building processes, the priests carried out not only religious duty. They took an active part in the development of education, book printing, formation of the Ukrainian Orthodox Church and protecting its interests. The authors of the laments depict priests as personalities strong in faith, spirit and character. Priests in the laments are philanthropists, mentors and wise advisers; they are loved and respected by the community and after the death they are mourned over for long. The main features of the priest in the laments are stoicism in faith, skilful preaching and kindness. To reveal the ideal of the priest, the authors compare them with the biblical characters – Aaron, Moses, etc., and attribute liturgical properties to the artistic text. As a mediator in communication between man and God, the priest is a contributor to the global salvation of humanity.

Keywords: Baroque, death, lament, God, priest, church, stoicism, personality, cleric, Eastern Orthodoxy, M. Smotrytsky, D. Andriievych.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У суспільній свідомості творенню образу ідеалізованого наставника, як і харизматичного лідера, сприяють кризові ситуації, переоцінка цінностей, зміна усталених суспільних поглядів. За слабкого розвитку інших соціальних інститутів церква зосереджує на собі виконання не лише духовної, релігійної функції, а й культурної, просвітительської, освітньої, а духовні особи на рівні з військовими формуваннями стають на захист державних інтересів.

Для митців Середньовіччя та Бароко було характерно розкривати людську природу через релігійні чинники, прославлення її чеснот у християнському дусі. Звернення до теми сильної, харизматичної особистості набуває все більшої актуальності в працях дослідників барокової літератури (С. Журавльової [1], О. Матушек [2], І. Мельничук [3], Л. Семенюк [4]).

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми та на яких обґрунтовується авторська думка; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зокрема, О. Матушек, досліджуючи погребові казання, наголошує, що ідеал людини XVII століття передовсім полягав у побожності, дотриманні чеснот, «воцерковленості» та захисті держави [2]. Л. Семенюк зосереджує увагу на засобах художнього моделювання ідеалізованого образу священика в «Ляменті по отцю Іоану Василевичу» [4]. І. Мельничук аналізує образ сильної особистості зі шляхетського середовища на прикладі «Плачу або Ляменту на відхід з цього світу вічної пам'яті гідного Григорія Желіборського» П. Презвітера [3]. На думку С. Журавльової, соціокультурні обставини, в яких перебувала Україна на початку XVII століття, зумовили появу в літературі образу

пастиря і духовного воїна одночасно. Саме таким особистостям було під силу об'єднати українців в умовах націєтворчих процесів [1]. Таким чином, образ духовної особи був предметом наукових студій або окремих текстів барокової поезії, або певних жанрів літератури цього періоду (погребових казань, панегириків).

Формування цілей статті (постановка завдання). Завдання цієї розвідки – з'ясувати специфіку творення та функціонування культу сильної особистості в давньоукраїнському поетичному жанрі ляменту. Таке дослідження дасть змогу осягнути не тільки характер окремої особистості, але й певного суспільного стану загалом.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Образ священика як духовного воїна фіксують давньоукраїнські ляменти, написані з приводу смерті духовних осіб – «Лямент на жалосное преставленіє Леонтія Карповича» Мелетія Смотрицького (1620) та «Лямент по святобливо вмерлім Іоанну Василевичу» Давида Андрієвича (1628).

Як зазначає Л. Задорожна, з давньої української літератури можна осягнути три типи особистості: військову, можновладну та духовну (подекуди ці типи можуть сублімуватися) [5, с. 6]. Для своєї епохи вони були не тільки зразками для наслідування, еталонами освіченості та людяності, а й своєрідними нормативними формулами чи навіть канонами, посередництвом яких було можливе вирішення багатьох, часто глобальних проблем. Такі постаті хоч і були поодинокими, та перетворювалися на житійні орієнтири, що належать до своєрідних див у онтологічному плані [5, с. 65].

У часи Київської Русі із засадами християнства, Господньою роллю на землі найбільше співвідносилися князі. Аналізуючи «Літопис Руський», Л. Задорожна за-

уважає, що державні діячі, які жили за Божими приписами, отримували швидку канонізацію, а з часом співвіднесеність влади з церквою лише посилювалася [5, с. 23, 59]. Вони ж виступали і своєрідними ілюстраціями до біблійних історій та сюжетів [5, с. 8].

Моральність, заснована на християнських засадах, перенеслася в політику, від чого гріховне стало чинним і для політичної сфери. Літописці маніфестують політичну мораль і моральність політики як явища, що відповідають інтересам самої особистості [5, с. 58]. Проте згодом, як зазначає Л. Задорожна, князівська політика переступає християнські закони, а хто дотримувався їх – мав прибрати на себе роль мученика [5, с. 64].

Давньоукраїнські ляменти засвідчили феномен свідомості людини – державного діяча, який співвідноситься своїм життям із морально-етичними засадами християнства. У такому дусі написані «Епіцедіон, себто вірш жалобний про благородного і вічної пам'яті гідного князя Михайла Вишневецького, каштеляна київського» (1585) Ждана Білицького, «Лямент дому князят Острозьких» (1602) Дем'яна Наливайка та «Вірші на жалісний погреб... Петра Конашевича Сагайдачного» (1622) Касіяна Саковича, які презентують світську особистість (воїнську та можновладну). Натомість «Лямент на жалосне преставленіє Леонтія Карповича» Мелетія Смотрицького та «Лямент по святобливо вмерлім Іоанну Василевичу» Давида Андрієвича засвідчують не лише винятковий теоцентризм, але й існування в бароковому просторі культу сильної особистості – духовного воїна.

Характерна риса сильної особистості – стоїцизм. У житті духовних осіб він виражається ревністю віри, глибоким усвідомленням обраного шляху і як наслідок – відданим служінням Богу та людям. Так, отець Леонтій Карпович «...умів он при вірі стояти / Других утверждаючи, готов бив на рани, / Будучи раз о неї в'язанем скараний» [8, с. 207–208]. Цей фрагмент засвідчує ще й активну суспільну позицію священнослужителя. Леонтія Карповича було ув'язнено за виступ на вальному сеймі у Варшаві проти унії церков і підготовку та видання текстів полемічної літератури, серед яких і відомий «Тренос» М. Смотрицького. Детально аналізує цей переломний епізод із життя служителя та його наслідки білоруська дослідниця Л. Левшун у праці «Леонтій Карпович. Життя і творчество» [6, с. 23–47]. Окрім цього, священник був автором і упорядником духовної літератури, погребових казань, проповідей тощо [7]. Непорушно, хоча й менш публічно захищав волинські землі від покатоличення отець Іоанн Василевич: «А як там гоніння стали суворіі настали, / Твого сталого серця найменш не смущали. / Дпоки сь міг, своїх овець боронив статечно, / У вірі церкви східної утверждав безпечно» [9, с. 27]; «Про слуг Церкви Божої потрібних старався, / Людські гріхи карав безпечними слови, / На всі церкви послуги завше був готовий» [9, с. 47].

Слово – один із головних інструментів самовираження особистості. Майстерне володіння словом завжди було невід'ємним атрибутом шанованого служителя церкви, якнайкраще реалізуючись у пастирському навчанні вірних. Про важливість слова священника зауважують автори ляментів, називаючи священницьку науку «солодкою і смачною манною», «небесним хлібом», «присмаками», «м'якими потравками легкими» [8, с. 210]. Часто отці навчають не лише словесно, засобами Святого Письма, але й власними життєвими прикладами: «Отца, матку наболей розказав-есь чтити / Хотячому на землі Сам погребши довголітне жити [...] / Уставниче готов бив бив в огонь і яму / На киненне родичов, котрих учтивє / Сам погребши, жив по них чисто, святобливе» [8, с. 206–207]; «Розумом і ученням упас святобливо, / Розумом, з себе приклад достойний даючи, / Ученням, побожними словами керуючи, / Аби в молитвах, в милостині, в пості ся кохали...» [9, с. 29].

У ляментах пастирська наука має на меті спонукати інших підготувати себе до зустрічі з Христом і досягати

нути найвищої нагороди для християнина – спасіння. Висловлюючи прагнення інших до отримання благодаті, священник виступає своєрідною з'єднувальною ланкою між світом сакральним і профанним. Саме посередництвом священника Бог у вигляді Слова сходить до людей, у «світ облуди» [8, с. 206], «нендзу світа, в которой повно страха» [8, с. 213] ще й для того, щоб урятувати вірних від жалю за померлим наставником [8, с. 211].

Прикметно, що в ляментах рівень взаємодії духовної особи з суспільством, оточенням носить «родинний» характер. Заповідаючи не забувати Леонтія Карповича, М. Смотрицький називає його отцем не лише в значенні «священник, служитель церкви, пастир», а й накладаючи поняття родинних, сімейних зв'язків. Леонтій Карпович – отець і син «церкви, стада, братії, духовних дітей», але й «матір сиріт і вдів грішних», «отець, ненька, синочок єдиний, брат», «брат малих і найбільших». Усі ці номінації реалізуються в «одній отця особі» [8, с. 203]. Отець Іоанн Василевич іменується «пастирем прелюб'язним», який полишає «прелюб'язних синів» [9, с. 23], «щотливим мужем», «кормителем», «любим отцем діток» [9, с. 33], «патроном» [9, с. 37], «любим родичем російського (тобто «руського» – Г. М.) правовірного роду» [9, с. 37]. Про важливість діалогу між священником і паствою свідчить і композиція ляментів. До прикладу, «Лямент на жалосне преставленіє...» містить значну за обсягом частину «Голос отця до синів» – «відповідь» і настанови отця Леонтія плакальникам [8, с. 212–218]. У «Ляменті...» Д. Андрієвича священника оплакує не узагальнений образ парафіян, вірних або суспільства, а персоналізована церква, причому від першої особи, та спудей, тобто учні братської школи [9, с. 23–29].

Введення автором у текст усталених релігійних формул із церковного життя свідчить про своєрідний літургійний характер ляментів, присвячених духовним особам. Зокрема, в ляменті на честь отця Леонтія Карповича є згадки про деякі з частин Божественної Літургії: «Первей води сльозами тварі умиваєм, / Первей хліба вздыханнем душу посилаєм. / – По молитві «Отче наш» отця, діти, плачте, / Учителя учневе сльозами урачте...» [8, с. 204]. Священник, готуючись до Літургії і одягнувши ризи, проводить обряд умивання рук. Він призначений не лише для зняття фізичного бруду, але, як і сама вода, символізує духовне очищення [10, с. 2].

Ще одна важлива частина Літургії – молитва «Отче наш». Як зазначає М. Смотрицький, оплакування померлого настоятеля, прощання з ним, як і його відхід, є можливими лише після виголошення молитви. Як літургійна частина, вона символізує наближення Святого Причастя, а разом із тим – єднання з Ісусом і через Нього – з Небесним Отцем. Про обряд Євхаристії говорить і згадування хліба. Доктор літургійного богослов'я М. Думич зазначає, що багато святих Отців розуміли «хліб насущний» як Хліб Євхаристійний, який живить саму суть людського життя [10, с. 18]. Проте тяжкість горя плакальників настільки велика, що «стогнання», «вздихання» і сльози вживаються автором паралельно з літургійними елементами. Заклики до виголошення молитви Господньої разом із плачем знаходимо і в «Ляменті...» Д. Андрієвича [9, с. 35].

Увіражують релігійний характер твору поняття з православного церковного життя – таїнства, аскези, богослужіння. Такими мотивами М. Смотрицький ілюструє пастирське навчання вірних отця Леонтія Карповича: «Жив нас світі за світом, научив постити, / Дні святії, празники, чесно обходити, / На всеночних молитвах трвати нетескливо, / Хутне ходить до церкви, жити святобливе, / Гріхов сповідатися, таємниць Христових / Заживати начастей справив би готових...» [8, с. 207]. Окрім молитви, милостині, посту, опіки над «нищими», найбільшою заслугою отця Іоана Василевича стало щоденне служіння храмових літургій та читання акафістів «много ночей». На думку Д. Андрієвича, саме ці риси визначають священника як істинного пастиря [9,

с. 29]. Переліком чеснот покійного, яких духовні особи дотримувалися самі та навчали інших, ляменти споріднені з жанром погребових казань.

Яскраво виражена риса духовних ляментів – уподібнення до біблійних сюжетів та ідей. Автори, славлячи вчинки православних священників, не цураються наводити як новозавітні, так і старозавітні паралелі. С. Журавльова, аналізуючи українські барокові панегірики, виокремлює агіографічний топос «imitatio Christi», тобто уподібнення життя священника до земного життя Христа [1, с. 158]. Так, М. Смотрицький співвідносить о. Леонтія з Божим «коханим пророком і кролем» [8, с. 206], але порівнює й зі старозавітним Ісааком, сином Авраама. Автор луцького ляменту Д. Андрієвич отця Іоана Василевича зіставляє зі старозавітним священником Аароном, братом Мойсеєвим, якого оплакували тридцять днів і для іудеїв «мав їм вождем бути» [9, с. 23]. У ляментах натрапляємо й на відсилання до Книги Буття, а саме – до сюжету про створення людини: «...як добрий, створив неіздольно, / Напочатку нічого не дав-єсь нам злого, / Добрим зразу невинним чоловіка самого / Учинив-єсь, хотів-єсь, же бити в добром добрий / Раю, світі жив, в доброту завжди бив-єсь щодрий» («Лямент на жалосное преставленіе...») [8, с. 206].

Доброта в ляменті – джерело життя, початок усього, вона синонімічна божественному. Образ і Бога, й людини (оплакуваного священника) характеризує постійна та часто вживана ознака «добрий»: «Добрим нам бил. Доброго чому, добрий Боже, / Взав-єсь од нас без часу?» [8, с. 206]. Священик Леонтій Карпович характеризується й такими похідними означеннями як «послушний», «потребний», «щодрий», «сумлінний», а «пристойній, прилежній і милій» за нього не любив Бога ніхто [8, с. 210]. Отець Іоан Василевич – пастир «прелюб'язний», «правдивий», ієрей «непорочний» і «священний». Отож, сильна особистість – це в першу чергу людина, наділена «добрими» рисами.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Особистості священнослужителів у ляментах подаються авторами лише як однозначні, з чіткою життєвою позицією. Служіння для них – справа всього життя, обрана за покликом серця. Це виражається в тісному зв'язку з оточенням, у відданому служінні Богу, церкві, державі та ближнім. У цьому сенсі актуальності набирає передсковородинівський мотив «сродної праці». Гіперболізуючи чесноти, автори ляментів удаються до своєрідного «обоження» духовних осіб (риси святих, зіставлення з біблійними персонажами). В ідейному аспекті творів священник як духовний лідер, учитель і митець виконує функцію посередника між земним і Божественним, який покликаний гармонізувати будову Всесвіту. У структурі ляменту найголовніша функція образу сильної особистості – сюжетотворча.

У подальшому доцільно детальніше дослідити проблему взаємодії в ляментах двох світів – небесного (сакрального) та земного (профанного).

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Журавльова С. *Вож и пастыр при Христе»: образ пастыря як духовного воїна в українських барокових панегіриках поетів православної церкви. Листвиця Якова: зб. ст. на пошану професора Леоніда Ушкалова з нагоди його шістдесятиліття. 2016. С. 154–161.*
2. Матушек О. *Ідеал людини в українських погребових казанях XVII століття. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Літературознавство. 2015. № 43. С. 49–62.*
3. Мельничук І. «Плач, альбо Лямент по зестю з свѣта сего вѣчної памяти годного Григорія Желиборского» в системі танатологічних жанрів української барокової поезії. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна. 2015. Вип. 59. С. 131–134.*
4. Семенов Л. *Особливості художнього моделювання ідеалізованого образу священника в «Ляменті по отцю Іоану Василевичу». Роль особистості в Церкві: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (19.05.2016) / орг. ком.: прот. Володимир Вакін (голов. орг. ком.) [та ін.]. Луцьк: Видавництво Волинської православної богословської академії. 2016. С. 191–201.*
5. Задорожна Л. *Риси етнотипу та етнохарактеристики у системі розвитку української літератури. Літописна спадщина: на-*

вчальний посібник. Київ. Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет». 2006. 140 с.

6. Левшун Л. *Леонтій Карпович. Життя і творчість. Минск: Экономпресс. 2001. 288 с.*

7. *До тебе, світе.: Українська література Берестейщини: Проза. Поезія, і Публіцистика / Упорядкув., передм., тексти біогр. Цвида А.П. Київ: Український Центр духовної культури, 2003. 544 с.: портр. URL: <http://holos.at.ua/load/4-1-0-7>*

8. *Українська література XVII с.: Синкрет. Писемність. Поезія. Драматургія. Белетристика / Упоряд., приміт. і вступ. стаття В. І. Кречотня; Ред. тому О. В. Мишанич. Київ: Наукова думка. 1987. 608 с.*

9. *Лямент по отцю Іоану Василевичу, написаний в Луцьку року 1628-го: фототипія, переклади, дослідження / упоряд. О. Бірюліна, перекл. В. Александрович, В. Шевчук. Луцьк: Зоря. 2008. 112 с.*

10. *Мирослав (Думич) О. Пояснення (короткий коментар) Божественной Літургії. URL: <http://buchacheparchy.org.ua/files/pbl.pdf>*

UDC 82

ІНТЕРМЕДІЯ ТА ВЕРТЕПНА ДРАМА ЯК ЯВИЩА БУРЛЕСКНОГО БАРОКО

© 2019

Семенюк Лариса Степанівна, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української літератури*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
(43025, Україна, Луцьк, проспект Воли, 13, e-mail: nediljalar@gmail.com)*

Анотація. У статті проаналізовано тексти українських інтермедій та вертепної драми з точки зору втілення в них бурлескного світобачення. Як явища низового бароко ці жанри демонструють тісний зв'язок із народним світосприйняттям, міфологізмом мислення, гумором, що об'єднуються терміном «бурлескне світобачення». Його основою вважається народно-бурлескний сміх як альтернатива серйозного світогляду. Інтермедії та вертепні драми – мистецькі явища бароко, що постали внаслідок синтезу бурлескної й академічної культури. Вони є виявом своєрідної етико-філософської системи, що сформувалася на ґрунті культури низового бароко та демонструє особливий погляд на світ і людину. В інтермедійній реальності простежується синкретичність мислення як засіб упорядкування дійсності; різноманітні сюжетні мотиви, пов'язані з тілесними потребами людини; своєрідне ставлення до категорії святості (вільне поводження з церковними канонами, надання божественним особам людських рис і потреб); святковість, що передбачала показ у текстах плотських утіх, настрою «святкового часу» (у сценах вертепу); поєднання мотивів та образів язичницької і християнської культур; естетизація народного побуту, особливо в ярмаркових сценах; морально-дидактична складова; варіативність, що вела до модифікації текстів.

Ключові слова: бароко, низове бароко, бурлескне бароко, бурлескне світобачення, бурлескний сміх, інтермедія, вертепна драма, гумор, бурлеск, сюжет, образ.

INTERLUDES AND NATIVITY PLAY AS A PHENOMENA OF BURLESQUE BAROQUE

© 2019

Semenyuk Larysa Stepanivna, candidate of Philological Sciences (Ph.D.),

Associate Professor at the Department of Ukrainian Literature

*Lesya Ukrainka Eastern European National University**(43025, Ukraine, Lutsk, Voli Avenue, 13, e-mail: nediljalar@gmail.com)*

Abstract. The article analyzes the texts of Ukrainian interludes and Nativity play from the perspective of the embodiment of Burlesque aesthetics in them. As the phenomena of the Ukrainian grassroots Baroque ('Nyzove Barocco'), these genres show a close connection with folk traditions, mythological thinking and humor united by the term 'burlesque worldview'. It is based on folk burlesque laughter as an alternative to a serious worldview. Interludes and Nativity play are the artistic phenomena of Baroque, which appeared as a result of burlesque and academic culture synthesis. They are a manifestation of ethical and philosophical system, which was formed on the basis of the grassroots Baroque culture and demonstrates a special view on the world and man. Interludes are characterized by the following features: syncretic thinking as a means of arranging reality; various story motifs related to human physical needs; different attitude to the category of holiness (free treatment of church canons, attributing human traits and needs to holy persons); festivity which included the display of carnal pleasures in the texts and the mood of 'festive time' (in the scenes of the Nativity play); combination of motifs and images of pagan and Christian cultures; aestheticization of folk life, especially in fair scenes; moral and didactic component; variability leading to the modification of texts.

Keywords: Baroque, grassroots Baroque, Burlesque Baroque, Burlesque worldview, Burlesque laughter, interludes, Nativity play, humor, Burlesque, plot, image.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. В історії української драматургії і театру XVII–XVIII ст. помітне місце займають комічні сцени з народного життя, що складають основу сюжетних колізій давньоукраїнських інтермедій та побутової частини вертепної драми, близької до інтермедій. Витоки, еволюція, характерні ознаки цих жанрів не раз були предметом уваги вчених XIX–XX ст. Для сучасних дослідників (І. Ісиченка [1], М. Рудковської [2], М. Сулими [3], В. Шевчука [4], М. Шевчук [5]) вони видаються важливими й цікавими не лише як факти історії давньої драматургії й театру, а також як явища барокової культури, що відображають світоглядні засади епохи. Це дозволяє по-новому поглянути на ці різновиди давньої української драматургії, з'ясувати їх стильову природу та місце в культурі бароко.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких ґрунтується авторська думка; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Доцільність та результативність такого підходу демонструють дослідження початку XX ст. Так, В. Шевчук розглядає інтермедії (в т. ч. вертепні) як підвид літератури низового бароко, де засобами комічного створюється «особливий гротескний світ, який яскраво відбиває реальні життєві суперечності» [4, с. 351]. Подібне трактування інтермедій як низької форми бароко пропонує М. Шевчук [5]. М. Сулима, досліджуючи українську драматургію XVII–XVIII ст., аналізує інтермедії в сукупності з хором, що дозволяє побачити в них не лише розважальну функцію, а й проєкцію на тогочасні суспільно-політичні процеси [3, с. 180–182]. Для польської

дослідниці М. Рудковської інтермедії становлять інтерес «як маніфестація певного погляду на світ, в якій дуже важливу роль відіграє категорія іншості» [2, с. 105]. Серед учених, що звертались до проблеми відображення бурлескного світобачення у творах низового бароко, назвемо М. Кароль та Г. Ногу, які зосередились на гумористично-сагіричних віршах XVII–XVIII ст. [6–7]. Таким чином, на сьогодні питання про інтермедії та вертепні драми як явища бурлескного бароко залишається відкритим.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета цієї статті – проаналізувати тексти українських інтермедій та вертепної драми з точки зору втілення в них бурлескного світобачення.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Враховуючи праці сучасних учених, присвячені явищу низового бароко (Г. Пехник [8], М. Шевчук [9], В. Шевчука [4]), є всі підстави зараховувати українські інтермедії та вертепну драму до низового стильового рівня барокової літератури. Як наголошує культуролог М. Кароль, «характерною ознакою низового бароко є тісний зв'язок із народним світосприйняттям, міфологізмом мислення, гумором тощо» [6, с. 145]. Цими поняттями характеризується термін «бурлескне світобачення», уведений до наукового словника сучасною українською дослідницею Т. Бовсунівською [10], яка, спираючись на працю М. Бахтіна «Франсуа Рабле і народна культура Середньовіччя і Ренесансу» (1965) [11], визначає його як «сміховий аспект світовідчуття, тотожний народній сміховій культурі» [10, с. 87]. М. Кароль підкреслює також, що «коріння цього світобачення невіддільне від фоль-

клорної основи» та вирізняє такі його характерні ознаки як синкретичність та всеохопність мислення, завдяки чому «все сприймається в комплексі, в одвічних зв'язках», «прекрасне «зростається» з потворним, смішне – із серйозним» [6, с. 145]. Основними складовими бурлескного світобачення народної та бурлескної творчості дослідниці вважає різноманітні сюжетні мотиви, пов'язані з тілесними потребами людини (фізична сила, непомірність у їжі), варіативність, співіснування залишків язичництва і християнства, своєрідне ставлення до категорії святості (вільне поводження з церковними канонами, надання божественним особам людських рис і потреб), святковість, що допускала в текстах як норму надмірне вживання персонажами алкоголю, еротичні мотиви [6, с. 145–146]. При цьому стержнем, віссю такого світобачення, його «універсальним об'єднуючим началом» вважався народно-бурлескний сміх як альтернатива «серйозного», академічного світогляду. «Сміх тут повертав світ до давньої форми і відновлював його, хоча це не всеосяжний, загальний, універсальний і амбівалентний карнавальний сміх» [2, с. 108]. Цей сміх, на відміну від новітнього, «життєствердний за своєю природою, пробуджує в людині лише позитивні емоції». Його мета – «не деструкція, а поштовх до самовдосконалення бурлескного тіла» [6, с. 146–147].

Цікавими мистецькими зразками епохи бароко, що постали внаслідок синтезу бурлескної й академічної культури та ввібрали ознаки бурлескного світобачення, слід вважати інтермедії та вертепні драми (побутові сценки вертепного дійства за своєю природою близькі до інтермедійних). У зв'язку з цим необхідно уважніше придивитися до цих текстів, які є виявом своєрідної етико-філософської системи, що сформувалася на ґрунті культури низового бароко та демонструє своєрідний погляд на світ і людину.

Варто зауважити, що в інтермедійній реальності простежується синкретичність мислення, що є спробою упорядкування дійсності, в якій співіснують різні, часто суперечливі явища. Про специфіку світу інтермедій польська дослідниця жанру М. Рудковська пише: «Інтермедії несуть із собою уявлення про барвистий, неупорядкований, наповнений суперечностями світ. Змальовані в них постаті є навмисно схематичними, а також сильно контрастними. Події здаються незначними і спрямованими лише на комічний ефект, а потім на ідейний вплив на глядачів» [2, с. 112].

Як зразки драматургічної творчості інтермедії та вертепні драми за основу сюжетів мають конфлікт. «Інтермедійна сценка сконструйована так, що її вісю був якийсь конфлікт, що розв'язується передусім у якійсь фізичній акції. Можна ствердити, що це спроба театралізації щоденних проблем, яких не можна в житті вирішити однозначно і просто. Маємо справу із залюбленням у конфліктну ситуацію...» [2, с. 114].

Як правило, у цих коротких сценках (і вертепних, і інтермедійних) змальовані антитетичні світи (світ селянський і панський, польський і український, світ правди й ошуканства тощо), виступають антагоністичні одна до одної постаті, наприклад, Німець і Хлоп, Поляк і Козак, довірливий селянин і шахрай, польський Астролог і селяни. Постійно підкреслюється дистанція, що їх розділяє (національна, релігійна, соціальна, ментальна), пропонуються методи розв'язання колізій, виходячи з ментальних установок персонажів.

Уже в першій із досі відомих інтермедій «Продаж kota в мішку» (тут і далі назви інтермедій умовні) (перша інтермедія до драми Я. Гаватовича) показано простакування селянина Стецька і кмітливого шахрая Климка, тобто довірливого хазяїна й хитрого слугу [12, с. 33–42]. Конфлікт між ними має розв'язати пан, до якого в кінці інтермедії йде жалітися ошуканий Стецько. В інтермедії «Найкращий сон» (друга інтермедія до драми Я. Гаватовича) непорозуміння між селянами вирішується в найпростіший спосіб: Максим і Грицько збираються побити Дениса, який з'їв спільного пирога, але він часно тікає, демонструючи власне зухвальство [12, с. 42–48].

В інтермедії «Астролог між селянами» (1-ша інтермедія до драми М. Довгалевського «Коміческое д'їйствіє») конфліктна ситуація побудована на зіткненні «вченості» польського пана, що є маркером його «іншості», гордовитості, та простоти селянського середовища, яке бачить в Астрономові шахрая [12, с. 99–101]. Подібне протистояння в інтермедіях набуває комічного забарвлення завдяки елементам гумористичної самохарактеристики персонажів, у тому числі мовної, пародійною характеру образів, протистоянню різних етичних моделей тощо.

Сенс інтермедійної колізії польська дослідниця М. Рудковська визначає так: «Ми спостерігаємо тут невинне відштовхування і притягування відмінних етнічних і культурних елементів» [2, с. 106]. У цьому полягає суть представленої в інтермедіях світу, синкретичного за своїм характером, де все перебуває в постійних і неминучих зв'язках: прекрасне «зростається» з потворним, позитивне з негативним, серйозне – з комічним, реальне – з фантастичним, що є невід'ємною складовою бурлескного світобачення.

«Герої інтермедій, – пише М. Рудковська, – міцно пов'язані зі світом, який їх оточує, а також постійно перебувають у зв'язку з іншими і, напевно, не мають ілюзій, що можуть змінити дійсність, щонайбільше мають можливість її освоїти...» [2, с. 108]. Відтак, світ інтермедій «підлягає невинним процесам деструкції і конструкції... Постаті, що з'являються на сцені і кидаються між схильністю до деструкції та бажанням встановлення ладу, намагаються перебудувати дійсність на свій лад. Звідси величезна роль різних фізіологічних акцій» [2, с. 107]. Йдеться про силове, фізичне вирішення проблем шляхом безпосереднього впливу на опонента: скарга сильнішому (пану), побиття, запрягання кривдників (єзуїтів та орендаря) у віз, вигнання зі сцени, спроба розрубати кріпака навіл та інші форми фізичної зверхності. Усе це набуває комічного оформлення та гіпертрофічних форм.

Як стверджує Т. Бовсунівська, «максимальне виявлення живучої тілесності є в системі архаїчного бурлеску позитивною ознакою персонажа» [10, с. 91]. На продовження цих слів культуролог М. Кароль відзначає: «Оскільки народне бурлескне тіло потребує постійного живлення, їжа та ритуали, пов'язані з її вживанням, – одна з основних сюжетних сфер бурлескної творчості. Мотиви зажерливості чи, навпаки, голоду переважають в образній системі низового бароко» [6, с. 146].

Йдеться про сюжети, пов'язані із тілесними потребами людини – вияв фізичної сили, потреба в їжі, – якими насичені тексти інтермедій. Так, в «Інтермедії на дві персони: німець і хлоп» із Дернівського збірника Німець домагається від Хлопа смачної їжі та м'якої постелі: він хоче масла, меду, білого хліба й холодного пива, а селянин, не маючи цього, пропонує: «Потребуєш, добродзю, масла молодого? / А коби-сь, як я, хліба іззів часом сухого, / А вмiсто меду зимной водиці...» [12, с. 55]. Така «зухвала», з погляду Німця, поведінка Хлопа викликає відповідну реакцію співрозмовника: «Klop, skurway syn, kazie mi iesć hleby suchy! / Iak go wezne kanczukiem szstać po uchy!» («Хлоп, скурвий син, каже мені їсти сухий хліб! / Як візьму його канчуком по ушах шмагати!») [12, с. 55].

Гастрономічними деталями насичена розповідь селянина Максима про рай (інтермедія «Найкращий сон» до драми Якуба Гаватовича), куди він потрапив у сні і де його запросили на трапезу самого Господа: «Било м'ясо, поросята, / Били печони курчата, / Били там і варонос, / Та били і смажоне, / Все хорошо, і з юшкою білою, та з жолтою / (...) І пироги там били, / Та і борщика зварили...» [12, с. 46].

В інтермедії «Ліки на голод» (3-тя інтермедія до драми Г. Кониського «Воскресіння мертвих») головний герой – ледачий і завжди голодний Циган – скаржиться на те, що він не просто голодний, а «захворів» на голод. Він мріє про сало та ковбаси, мріє побачити їх хоч уві сні. Шукаючи способів покращити свій стан, він просить дружину поворожити йому який сон та доручає szuka-

ти для нього харчі. Циганку дратує неробство чоловіка, вона дорікає йому за злидні та обіцяє нагодувати тим, що є: «Я для тебе достала два хрощи з осятра. / Навару теб' борщу, спеку комара» [12, с. 177].

У восьмій інтермедії Дернівського збірника ведеться суперечка між Хлопом і Жидом на тему «Чия віра є кращою?». Жид перераховує сім своїх свят, додаючи до кожного короткий коментар; Хлоп називає ще більше християнських, при цьому вириваючи Жидові волосся з бороди та наголошуючи: «Нехай теж на другий раз будет пам'ятати, / Як ся з християнином в диспути вдавати» [12, с. 82–83]. З приводу цього сюжету М. Рудковська зауважує: «Побоювання Жида, що йому не вистачить бороди, щоб перерахувати всі свята, його тривога, поєднана з задикуватістю, деформована мова, якою він послуговується, мають на меті створення комічного ефекту» [2, с. 107].

В інтермедіях простежуємо й таку особливість бурлескного світобачення, як своєрідне ставлення до категорії святості (вільне поводження з церковними канонами, надання божественним особам людських рис і потреб). Особливо цікавим видається трактування раю та пекла, що зустрічається в кількох сюжетах. Так, в інтермедії «Найкращий сон» персонажі (Максим і Ригор) під час сну потрапляють у потойбіччя (один – у рай, інший – у пекло). В описах героїв за допомогою засобів бурлеску відбувається максимальне зближення світу небесного й земного. Зокрема, розповідь селянина Максима про рай і райське життя сповнена подробиць, що визначають народну інтерпретацію раю. Багатьма деталями воно нагадує багатий замок польського чи українського шляхтича: «Та тот небо, як золоти / Замок, що такей роботи / В світі-м не видал красное! / Мури маєт золотое / Та каменами сажене / Дорогимі: сут зелене, / Сут білоє, черленое, / Сут блакитне та світлоє. / Та и муст там ест золоти» [12, с. 46]. Бачимо, що рай тут трактується не як певне метафізичне поняття, а в проекції на життєві реалії.

Український побутовий простір нагадує також опис пекельних мук, поданий в інтермедії «Литвин у тенетах» (1-ша інтермедія до драми М. Довгалевського «Властотворній образ»). У сюжеті інтермедії старий білорус (Литвин-батько), що був помилково забитий мисливцями, потрапляє в інший світ, оживає і розповідає про потойбічного життя спершу двом своїм синам, а потім латинському священикові [12, с. 121–126]. Цей мотив інтермедії, за словами І. Ісіченка, «травестіює центральну пасхальну подію – воскресіння Ісуса Христа з мертвих, сходження Божого Сина до пекла й виведення звідти спочилих праведників у рай, до вічного життя» [1, с. 521]. Білоруси зображені тут доброзичливо, але не без іронії. Вони забобонні й простакуваті – свого загиблого батька воскрешають за допомогою жаби. У такий спосіб «травестійна інтерпретація воскресіння з мертвих переносить події на профанний рівень» [1, с. 522]. Бурлескно-травестійного характеру набуває також мотив подорожі Литвина в потойбічний світ. Оповідь селянина про пекельне життя грішників нагадує апокрифічні сюжети, використані мандрівними студентами у великодніх віршах-травестіях. Батько-литвин спостерігає звичні для селянина картини: святі молотять, волочать снопи, працюють у кузні [12, с. 126].

Бурлескно-травестійний характер має опис сну Мужика в інтермедії «Загадковий сон» (2-га інтермедія до драми М. Довгалевського «Комическое д'їйствіє»). Поданий Мужиком опис пародіє агіографічні мотиви видінь: «Бачиться, янгол з рогами прибрався до мене. / С'їпає, торкає, кличе: «Устань лиш, Семене!» / Я швиденко кинувся, всоди озираюсь, / А тут: що хивра хвата, я й не спод'їваюсь, / За руку! Як же шпурне мною, як м'ячиком, на пул, / Дак у мене ис правої ноги испав постул» [12, с. 103]. Тут видіння безтілесного ангела підміняється появою «янгола з рогами» (біса), персонаж лякається «хитри», або «хуври» (свині), при падінні він губить постола.

Зрідка в інтермедіях простежується така риса бурлескно-Хуманитарні Балканські дослідження. 2019. Т.3. № 1(3)

свого світобачення як святковості, що передбачала показ у текстах різного роду розваг, вживання алкоголю, інших плотських утіх. Так, у сцені «Ігнання свадьбы» із п'єси «Про Олексія, чоловіка Божого», яку зазвичай зараховують до інтермедій [12, с. 7–8], хоча М. Сулима це спростовує [3, с. 183–184], змальовано епізод весільного дійства – піднесення Олексію дарів від його підлеглих. В епізоді беруть участь типізовані персонажі простолюду: Мужики, Слуги. Вони п'ють, танцюють, а потім сваряться і б'ються між собою. На завершення Мужик 5 перепрошує глядачів за надмірне вживання алкоголю: «Хмел – не вода, як кажут. Панове! Пробачте, / А на их п'яних за то дивоват не рачте!» [12, с. 93]. Тут надмірне вживання алкоголю не засуджується, а сприймається цілком позитивно поряд з іншими тілесними втіхами.

Подібне спостерігаємо і в сценах вертепу, функцією якого було «не лише ілюстрування євангельських подій, але й впровадження глядачів в атмосферу загальної радості, що охоплює світ з приходом його Спасителя» [1, с. 537]. Настрій «святкового часу» присутній у сценічному втіленні Пастухів, які дарують святому дитяті ягня й танцюють під звуки скрипки; у сцені з Дідом і Бабою, які веселяться, бо «Прода вже не стало» [13]. Поетика бурлеску позначається й на манері поведінки та мови Пастухів, що нагадують українських селян. Їх тут названо «місцевими» іменами: Грицько й Прицько. М. Сулима вбачає в цьому «українізацію» біблійних героїв [3, с. 182]. Він також наголошує на тій обставині, що у вертепній драмі, на відміну від драми різдвяної, «цей епізод з пастухами набув діаметрально протилежного трактування – він став буденним» [3, с. 158–159], тобто знавав впливу бурлескної естетики.

Атмосферу святкового часу у вертепному дійстві в основному передають додаткові інтермедійні сценки. «Їхня поява, – як стверджує І. Ісіченко, – мотивувалася загальною стратегією перекладу сакрального сюжету мовою народної карнавальної культури. Радість людства від зустрічі з Месією відображається у формі низки веселих, розважальних сюжетів, об'єднаних мотивом святкування» [1, с. 537].

«Оскільки бурлескне світобачення є цілісним і не розділяє у своїх межах народних вірувань, у ньому цілком органічно співіснують і залишки язичництва, і християнство» [6, с. 146]. Так, у вертепній драмі біблійні сюжети й персонажі накладаються на суцільну обрядовість та обрядову приуроченість, що сягає своїм корінням до християнських вірувань.

У ряді інтермедійних сюжетів зафіксовано поганські (язичницькі) вірування, що мали місце в житті християнина у вигляді забобонів та пересторог. Так, у інтермедії «Закрутки» (інтермедія до драми Г. Кониського «Воскресіння мертвих») змальовано бідного селянина, котрий оглядає своє поле і сподівається на добрий урожай. Він непокоїться, що значну частину майбутнього урожаю йому доведеться витратити на податки, тому його родині мало що залишиться. До того ж якась баба на його ниві «закрутки» робить, щоб накликати біду. З криком він виганяє її з поля [12, с. 165]. Деякі інтермедії побудовані на дохристиянських уявленнях про віру в сні та здатність окремих людей їх розгадувати («Найкращий сон» – інтермедія до драми Якуба Гаватовича, «Загадковий сон» – 2-га інтермедія до п'єси М. Довгалевського «Комическое д'їйствіє»).

У сюжеті «Чорт, Жид і Циган» (2-га інтермедія до драми М. Довгалевського «Властотворній образ») інтермедійна колізія обумовлена міфологізмом мислення, як питомо етнічного, так і християнського. Тут діють три типізовані персонажі зі стійкими художніми характеристиками. Чорт, будучи представником темної частини духовного світу, зіпсованої гріхом, послуговується церковнослов'янською мовою. «Сакральна ж мова, – на переконання І. Ісіченка, – виступає знаком належності до духовного світу, протиставленості світові буденному, видимому» [1, с. 523]. Жид погоджується на угоду

з Чортом, очікуючи на певні вигоди: «А я таки все буду тут орандовати, / Гор'їлку, мед і пиво буду продавати, / Або по ярмарках проїздзатись буду / З одного та на другий с тим, цого не збуду» [12, с. 128]. Погоджуючись на умови контракту, Жид має намір обдурити Чорта. Знаком підвладності дияволу виступає в сюжеті інтермедії заборона їсти хліб. І. Ісіченко припускає, що «таке несподіване табу стало виявом народного ставлення до хліба, сакралізованого в народній культурі, де його й назвали «хлібом святим» [1, с. 523]. Попри це, вводиться мотив заміни табуованого продукту: Жид вирішує відмовитися не від хліба, а від свинини, що пов'язано з відразливим ставленням релігійних юдеїв до цього виду м'яса. При цьому Жид виявляє своє шахрайське ество, адже при одній згадці про свинину він не може вдержати слину [12, с. 523]. Циган же, який мріє про «поросю, сало і ковбасю», роздратований відмовою Жида, нахваляється його побити та відправити до пекла. Він, як і Жид, – типовий шахрай, який генджує кіньми та обманює покупців. «Обидва ці соціотетичні типи входять у художній простір, що антитетично сполучає в собі і жваві картини ярмаркування, і марковану присутність Чорта згадку про пекло. Ярмаркове шахрайство інтерпретується як шлях у світ темних духів, до пекла» [1, с. 524].

Загалом ярмаркові мотиви, розвинуті в ряді інтермедій, привносять у твори низового бароко «потужний вплив поетики бурлеску з естетизацією народного побуту і впровадженням у літературний текст назв страв, продуктів, напоїв, ужиткових речей» [1, с. 524]. Так, у інтермедії «Невдалиий ярмарок» (3-тя інтермедія до драми М. Довгалевського «Властотворній образ») події відбуваються на ярмарці, куди приїхали селяни (Батько з Сином) продавати горіхи, щоб потім придбати, зі слів Сина, «Греб'їнь і веретено, и люльку для Яця, / Черцю, курки, галуни покрасити яйця, / А мин'ї на чоботи кармазину, тату, / Горщок, макутру, м'яло и соли у хату» [12, с. 130]. Тут побутово-ужиткові образи, мова та вчинки персонажів засвідчують демократизацію творчості.

У зв'язку з аналізом інтермедій та вертепної драми особливої уваги заслуговує морально-дидактичний аспект феномена бурлескного світобачення. На думку М. Кароль, «оскільки цей феномен є джерелом суспільного етосу, таким чином він намагається виправити недоліки способу життя певних членів суспільства» [6, с. 152]. Зазначимо, що в інтермедіях доброзичливий гумор часто поступається місцем гострій сатири. І це віддаляє їх від народного бурлеску, для якого сатира є дещо чужим сміховим засобом. Однак при цьому, як наголошує М. Кароль, «повноцінно втілюється дидактичний аспект цього світобачення» [6, с. 152]. Дидактична складова помітна в більшості інтермедій, особливо тих, що порушують теми міжтетичних, соціальних та політичних стосунків. Зауважимо, що такі сюжети переважають в інтермедіях XVIII ст., доданих до драм М. Довгалевського та Г. Кониського, яким, за словами І. Ісіченка, притаманні «тенденційність», яскраво виражений «агітаційний характер» та «публіцистичний стиль» [1, с. 519, 526, 528]. Про політичний зміст багатьох зразків цього жанру писали й інші дослідники. Так, М. Рудковська зазначає: «Комічні інтерлюдії не лише реєструють складну ситуацію людини, протиставленою своїм, а також чужим, але також торкаються цього питання у площині сильно зорієнтованої політично» [2, с. 108]. М. Сулима наголошував, що «... у їх тканину часом вплітаються й політичні натяки, які відображають складні суспільні процеси, що відбуваються в Україні XVII–XVIII ст. У такому випадку інтермедія виконувала функцію або ж вставного розважального номера, або ж номера, що включав у себе натяки на ті чи інші політичні події» [3, с. 180]. Завдяки цьому «театр, – за словами М. Рудковської, – допомагав упорядковувати сучасну йому дійсність і створював нову, в якій «свої», а разом з тим «чужі», переставали бути таємничими та незнайомими» [2, с. 113].

Бурлескна естетика піддавала свої твори постійним модифікаціям. «Народне бурлескне тіло передбачає

поєднання його частин – людей – у єдине й неподільне ціле. При цьому поєднується не лише фізичний, а й творчий потенціал людської спільноти. Звідси й варіативність народної і бурлескної творчості» [6, с. 146]. В інтермедіях цьому сприяло залучення глядача до сценічної дії. Польська дослідниця П. Левін перераховує такі його способи: прямі звернення до глядачів, презентаційні звернення, вихід акторів на сцену просто із залу під час вистави, висловлювання «на стороні», що створюють ілюзію спільної свідомості частини постатей, а також глядачів [14, с. 412–414].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Отже, інтермедії та побутові сцени вертепної драми являють собою досить складне культурне явище. Як показало наше дослідження, вони презентують явище бурлескного бароко в Україні, в якому знайшло вияв специфічне бурлескне світобачення із притаманним йому поглядом на світ. В інтермедійній реальності простежується синкретичність мислення, що є спробою упорядкування дійсності. У цих коротких сценках змальовані антитетичні світи, виступають антагоністичні одна до одної постаті та змальовано шляхи їх співіснування. Про бурлескную природу таких текстів свідчать різноманітні сюжетні мотиви, пов'язані з тілесними потребами людини (непомірність у їжі, фізичне вирішення конфліктів), своєрідне ставлення до категорії святості (надання божественним особам людських рис і потреб), святковість, що допускала в текстах показ плотських утіх, настрою «святкового часу» (у сценах вертепу), співіснування залишків язичництва і християнства, естетизація народного побуту, дидактизм, варіативність. Як явища бурлескного бароко інтермедії та вертепні драми демонструють тісний зв'язок із народним світосприйняттям, міфологізмом мислення, гумором.

Подальші дослідження бурлескного бароко доцільно здійснювати в напрямку розширення жанрового діапазону таких студій та з метою глибшого розуміння категорії комічного, зокрема співвідношення бурлескного і гротескного як естетичних явищ низового бароко.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Ісіченко Ігор, архієпископ. *Історія української літератури: епоха Бароко (XVII–XVIII ст.): навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів.* Львів: Святославець, 2011. 568 с.
2. Рудковська М. Багатомовні інтермедії XVII–XVIII ст. Київські полоністичні студії. Українсько-польські літературні контексти доби Бароко: зб. наук. пр. Т. VI. Київ, 2004. С. 103–118.
3. Сулима М. Українська драматургія XVII–XVIII ст. Київ: ПЦ «Фоліант»; ВД «Стилос», 2005. 368 с.
4. Шевчук В. Низове бароко і засоби його творення. *Муза Роксоланська. Українська література XVI–XVIII століть: У 2-х кн. Кн. 2.: Розвинене бароко. Пізнє бароко.* Київ: Любінь, 2005. С. 348–369.
5. Шевчук М. Дещо нове про природу українських інтермедій як явища низового бароко. *Літературознавство. III Міжнародний конгрес українців. Упор. і відп. ред. О. Мишанич.* Київ: Обереги, 1996. С. 251–259.
6. Кароль М. Ф. Християнська тематика в українських гумористично-сатиричних творах епохи Бароко і прояв у них бурлескного світобачення. *Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського.* 2016. № 1 (30). С. 143–154.
7. Нога Г. Звичай тії з давніх школярів бували ... (Український святковий бурлеск XVII–XVIII ст.). Київ: Стилос, 2001. 190 с.
8. Пехник Г. Українське низове бароко: поетика стилю і жанру. Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.01.01. Львів, 2001. 19 с.
9. Шевчук М. Кілька зауважень до проблеми так званого «низового бароко». *Українське бароко: Матеріали I конгресу Міжнародної асоціації українців.* Київ: Інститут археології АН України, 1993. С. 136–143.
10. Бовсунівська Т. В. *Історія української естетики першої половини XIX століття.* Київ: Д. Бураго, 2001. 343 с.
11. Бахтин М. Ф. *Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса.* Москва: Новый мир, 1990. 475 с. URL: http://www.bim-bad.ru/docs/bakhtin_rabla.pdf
12. *Українські інтермедії XVII–XVIII ст. Пам'ятки давньої української літератури. Вступна стаття і ред. М. Гудзія, підгот. текстур Л. Махновця.* Київ: Вид-во АН УРСР, 1960. 240 с.
13. *Berpen.* URL: http://litopys.org.ua/old18/old18_32.htm
14. Levin P. *Relacje między sceną a widowiską w polskim teatrze intermedialnym XVI–XVII w. Kultura i literatura dawnej Polski: studia ofiarowane prof. Juliuszowi Nowakowi-Dłużewskiemu na 75 rocznicę urodzin.* Warszawa, 1968. S. 412–414.

ПРОБЛЕМА ІСНУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ УНІВЕРСАЛІЙ

© 2019

Сніяговська Інґа Юрїївна, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу

Донецький національний університет економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського
(50005, Україна, Кривий Ріг, вулиця Трамвайна, 16, e-mail: siniahovskainga@gmail.com)

Анотація. Існує об'єктивна проблема, що пов'язана з якістю володіння іноземною мовою рядовими користувачами засобів масової комунікації. Це може викликати підвищення попиту на перекладацькі послуги та посилить конкуренцію між перекладачами, що в свою чергу призведе до підвищення стандарту якості перекладу. Підвищення якості перекладів вимагає проведення додаткових досліджень загальних властивостей і закономірностей, що відрізняють перекладені тексти від оригінальних. Матеріали більшості вже проведених досліджень на основі вивчення інформаційно-публіцистичних і художніх текстів підтверджують існування перекладацьких універсалій. Недостатньо висока якість професійно виконаних перекладів пояснюється дією таких універсальних перекладацьких явищ, як симпліфікація, експліцітація й нормалізація. Вивчення перекладацьких універсалій ускладнюється тим, що їх визначення, розмежування та класифікація на даному етапі досить розпливчасті. Головні питання, які були розглянуті в статті: як конкретно кожна універсалія проявляється в тексті; яким способом можна виявити універсалію і яким чином можливо її представити. Було проаналізовано, що вивчення перекладацьких універсалій відбувається на основі виокремлення в текстах перекладів певних маркерів (індикаторів), які потім використовуються для аналізу спеціально створених корпусів текстів.

Ключові слова: перекладацькі універсалії, перекладацька діяльність, корпусна лінгвістика, гомогенність, синхронність, анахронічність, діахронічність, репрезентативність.

THE PROBLEM OF TRANSLATIONAL UNIVERSALS OCCURENCE

© 2019

Sinyagovska Inga Yuryevna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the foreign philology department

Donetsk National University of Economics and Trade named after Mykhailo Tugan-Baranovsky
(50005, Ukraine, Kryvyi Rih, Tramvaina Street, 16, e-mail: siniahovskainga@gmail.com)

Abstract. There is an objective problem related to the quality of foreign language proficiency of ordinary mass media users. This may cause an increase in demand for translation services and increase competition between translators, which in turn will lead to an increase in the translation quality standard. Improving the quality of translations requires additional studies of general properties and patterns that distinguish translated texts from the original ones. The insufficiently high quality of professionally executed translations is explained by the effect of such universal translation phenomena as simplification, explication, and normalization. The study of translational universals is complicated by the fact that their definitions, distinctions and classification at this stage are rather vague. The main questions that the researchers put before themselves, sound like this: how exactly each universals manifest themselves in the text and how can it be discovered and presented there? In other words, the study of translation universals takes place on the basis of identifying certain markers (indicators) in the translation texts, which are then used to analyze specially created text boxes. The materials of most of the studies already conducted on the basis of the study of sociopolitical and artistic texts confirm the existence of translation universals.

Keywords: translational universals, translation activity, corpus linguistics, homogeneity, synchronicity, anachronism, diachronicity, representativeness.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Бурхливий розвиток науки й активне застосування її досягнень на практиці призводить до того, що життя людей за останні кілька десятиліть перетворилася так сильно, як ніколи раніше. Сучасні технології змінили наше уявлення про простір і час. Сьогодні для того, щоб обмінятися інформацією з людиною на іншому кінці світу, досить мати персональний комп'ютер, телефон або планшет, підключений до мережі Інтернет. Вирішення питань, які раніше потребували дні, тижні й місяці, може займати лічені хвилини, а то й секунди.

Такий стан речей призводить до того, що спостерігається неухильне зростання інтенсивності обміну інформацією в глобальному масштабі. Комунікація, що пов'язана з обміном текстової, аудіо- та відеоінформації, вимагає серйозної мовної підготовки, яку загальноосвітня школа поки забезпечити не в змозі. З одного боку, існує маса можливостей для спілкування, наприклад, через Інтернет. З іншого боку, навичок роботи з інформацією на іноземній мові абсолютній більшості користувачів не вистачає. Поява великої кількості електронних словників, програм-перекладачів і програм «перекладацької пам'яті» цю проблему не вирішує. Використання подібного спеціалізованого програмного забезпечення ефективно тільки в руках підготовленого фахівця. Це призводить до того, що роль перекладацької діяльності в сучасному світі не зменшується, а навпаки – зростає, оскільки попит на інформацію з іншомовних джерел тільки збільшується. Причому обсяги перекладеної інформації по відношенню до неперекладеного настільки

великі, що справедливо говорити про те, що переклад стає повсюдною практикою у повсякденному житті сучасної людини [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких ґрунтується авторська думка; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Роботи, присвячені перекладацьким універсаліям, та їх історію можна умовно розподілити на три етапи: зародження (1993–1995), ривок у перекладознавстві, обумовлений досягненнями корпусної лінгвістики (1996–1999), і, нарешті, новий рівень (з 2000 року) культурологічних досліджень.

Думки про те, що перекладеним текстам притаманні певні універсальні характеристики, з'являлися й раніше. Проте основні дослідження, що визначили більш-менш чіткий напрямок, це роботи М. Бейкер [1], А. Франкенберг-Гарсія [2], С. Хеллгрен [3], С. Лавіоза-Брейтвейт [4]. У цих дослідженнях пропонується вивчати не лише найбільш загальні, універсальні характеристики, що розрізняють текст перекладу й текст, написаний носієм мови, але й використовувати методологію корпусної лінгвістики в якості основи для аналізу й перевірки на практиці окремих положень нових досліджень.

Серед усіх мов міжнародного спілкування особливу роль відіграє англійська, яка є однією з шести офіційних мов ООН. Вона переважає в Інтернеті, де для більш 30 % користувачів є рідною. Британська рада, організація, що пропагує британську культуру, прогнозує, що половина населення світу до 2020 року будуть говорити англійською. У першу чергу зростання кількості англійськомовних

людей пов'язане з тим, що англійська мова є засобом ділового спілкування [5]. Тому цілком логічно, що багато «неангломовних» компаній та інформаційні агентства часто пропонують англійські версії своїх сайтів, адже це багаторазово збільшує потенційну аудиторію.

Виходить, що в найближчому майбутньому значення перекладу з англійської мови ніяк не зменшиться. Швидше за все, подальший розвиток ринку перекладів буде пов'язаний з підвищенням якості послуг. Результати роботи перекладачів стають все більш доступними, що дозволяє аудиторії помічати всілякі недоліки. Це буде стимулювати конкуренцію й неминуче призведе до посилення вимог, що пред'являються до професійних перекладачів. Це відноситься не лише до знання власне мови перекладу, а й до використання тих чи інших допоміжних засобів.

Формування цілей статті (постановка завдання). Вищевказане підводить нас до необхідності емпірично перевірити гіпотезу про існування перекладацьких універсалій.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Мова, будучи явищем динамічним, постійно змінюється. Часто причинами цього стають серйозні політичні та економічні події. Наприклад, в останні два десятиліття років швидкими темпами пов'язано з корінними трансформаціями у політичній, економічній і соціальній сферах життя суспільства. З'являється велика кількість запозичень, оскільки мова просто «не встигає» давати назви все новим і новим явищам, які стають частиною нашої дійсності. Це відноситься не лише до української мови. Розвиток засобів масової комунікації впливає практично на всі мови, які існують у сучасному світі.

Бурхливий розвиток персональної обчислювальної техніки також вплинув і на діяльність професійних перекладачів. Крім згаданих вище електронних словників, програм-перекладачів і програм «перекладацької пам'яті», у їхньому розпорядженні є велика кількість спеціалізованих Інтернет-ресурсів. Виходить, що у зв'язку з ускладненням комп'ютерної техніки та програмного забезпечення до сучасного перекладача пред'являються додаткові вимоги: крім власне мовної компетенції, він повинен бути ще й досвідченим користувачем персонального комп'ютеру.

Отже, для виконання якісних перекладів сьогодні необхідна всебічна ерудованість. Перекладач повинен постійно працювати над підвищенням свого багажу знань про мову перекладу, бути в курсі останніх тенденцій, урахувати появу нових понять, знати відповідні їм словникові еквіваленти. Крім мовної складової, важливим моментом є володіння всебічними навичками роботи на персональному комп'ютері (від швидкості набору тексту до здатності графічно оформити переведення) і в світовій павутині (від користування пошуковими сервісами до можливості застосувати на практиці інформацію зі спеціалізованих сайтів перекладацьких спільнот).

Великий відбиток на сучасну перекладацьку діяльність надає організація роботи перекладацьких агентств. Найчастіше фахівці, що займаються технічним перекладом, змушені перекладати юридичні документи, медичні статті та навіть художні тексти. При цьому строки зазвичай залишаються дуже короткими.

Крім того, часто буває, що технічні тексти складаються авторами, які не приділяють необхідної уваги тому, яким чином вони виражають думки. Багато речей описуються недостатньо чітко або двозначно. Нерідко доводиться перекладати погано написані й по формі, і за змістом тексти, автори яких недостатньо освічені, не володіють літературною мовою й не вміють логічно викладати свої думки [6].

Усе вищесказане говорить про те, що маючи справу з подібними текстами, перекладач стикається з масою проблем, що робить дуже ймовірними термінологічні та

фактологічні ляпсуси у перекладі [7].

Проте замовник хоче, щоб перекладний текст був «гарним», тобто не просто стилістично й граматично правильним, але й відповідав неписаним нормам мови перекладу, мірилом яких слугує лише суб'єктивна оцінка [4]. Потрібно додаткове редагування із залученням носія мови. При цьому більшість виправлень часто припадає на несуттєві суб'єктивні моменти. У результаті цього перекладачу доводиться самостійно шукати шляхи вирішення проблем, що виникають у процесі перекладу на іноземну мову

Підвищення вимог до перекладачів і виконуваних ними перекладів, а також розширення масштабів перекладацької діяльності породжують необхідність проведення додаткових досліджень. Оскільки залучення носіїв мови справа досить дорога й не завжди виправдана, необхідно проводити аналіз властивостей і закономірностей, притаманним оригінальним і перекладеним текстам однієї мови. На сьогоднішній день більшість подібних лінгвістичних досліджень проводяться в рамках корпусної лінгвістики [3]. Окремо стоять роботи, присвячені вивченню проблемам перекладознавства.

Вони складають окремих напрямком, так звані корпусні дослідження в теорії перекладу [7]. Проведення корпусно-лінгвістичних досліджень із застосуванням сучасної електронно-обчислювальної техніки дає новий поштовх розвитку теорії перекладу. Великий обсяг корисної інформації складають дані не тільки про те, які саме слова, вирази й синтаксичні конструкції використовують носії мови й перекладачі, а й як часто вони їх вживають.

Найпростіший аналіз найбільш загальних помилок, що допускають перекладачі або системами машинного перекладу, які перекладають на нерідну для них мову, показує, що основним фактором їх появи є прагнення зосередитися на окремих словах. Таким чином, у пошуках необхідного еквівалента перекладач змушений шукати додаткову інформацію про слово у великих словниках, програмах «перекладацької пам'яті» (translation memory), системах машинного перекладу, енциклопедіях, довідниках або користуватися допомогою експертів.

Виходить, що якщо багатозначність є суттєвою причиною для появи помилок у перекладах, виконаних перекладачами або системами машинного перекладу, то при перекладі необхідно зосередитися на одиницях, що допускають набагато менше тлумачень. Йдеться про більші одиниці ніж окреме слово – колокації. [2]

Колокації зазвичай не так багатозначні, як окремі слова. З виходом сучасної комп'ютерної техніки на новий рівень фахівці вважають, що саме корпуси текстів стануть найбільш перспективним засобом.

Центральне місце в корпусній лінгвістиці займає поняття про корпуси або, як його ще називають, корпуси текстів. Звідси й термін «корпусна лінгвістика». Корпуси текстів являють собою величезні масиви текстів іноземною мовою, зібрані на магнітному носії та належним чином упорядковані й розмічені для більш швидкого пошуку потрібної лінгвістичної інформації.

Сучасна лінгвістика виділяє чотири ознаки в основі цього поняття:

- 1) розміщення корпусу на машинному носії;
- 2) стандартизоване уявлення словесного матеріалу на цьому машинному носії, що дозволяє застосовувати стандартні програми його обробки;
- 3) кінцевий розмір;
- 4) репрезентативність як результат особливої процедури відбору [8].

Якщо говорити про цілі й наміри, з якими складається корпус текстів, то можна виділити два основні класи: універсальні й не універсальні. До першого належать корпуси текстів, що відображають об'єктивну картину мовної діяльності незалежно від дослідника. До них можна віднести всі основні відомі корпуси, такі як Браунський корпус, British National Corpus, The Bank of

English, Чеський національний корпус та інші. В інший клас входять корпуси, побудовані для вивчення певного явища або для конкретного виду діяльності [8]. У зв'язку з цим дослідники, що працюють у найрізноманітніших напрямках мовознавства (таких, як обробка природної мови й розпізнавання мови, машинний переклад, лексикографія, перекладознавство, навчання іноземним мовам, психолінгвістика, соціолінгвістика та ін.), складають свої спеціальні корпуси, що використовуються виключно для вирішення конкретної практичної чи теоретичної задачі [4].

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що великі масиви текстів формуються цілеспрямовано й повинні задовольняти деяким критеріям. Однією з основних вимог є репрезентативність, тобто корпус текстів повинен містити достатню кількість прикладів того чи іншого явища, щоб отриманий висновок виявився максимально достовірним. Тому, наприклад, національний корпус може вважатися репрезентативним, якщо його обсяг обчислюється десятками й сотнями мільйонів слововживань. Для прикладу обсяг Британського й Американського національних корпусів складає близько 100 млн. слововживань кожний.

Ще однією вимогою до корпусу може бути гомогенність, тобто тексти повинні бути близькими один одному за жанром й тематикою. Таким чином, ми маємо справу з ситуацією, при якій тексти, гомогенні в рамках тематики деякого рівня генералізації, гетерогенні за субтемами, тобто на більш низькому рівні генералізації. Крім того, звуження предметної області (наприклад, до рівня опису хімічного складу окремих видів вибухових речовин) може перетворити створення корпусу достатнього обсягу у практично нездійсненне завдання.

Іншою вимогою, що пред'являються до корпусів, може стати синхронність, тобто підібрані тексти не повинні істотно відрізнятися за часом написання, оскільки навіть за 10 років у мові можуть відбутися значні зміни в лексичі й з'явитися нові тенденції. «Разом з тим у тих випадках, коли потрібно дослідити мову або деяку її частину в динаміці, можуть застосовуватися діахронічні корпуси текстів, датованих відповідно до раніше установлених вимогам. Іншими словами, у певних випадках корпуси повинні характеризуватися необхідною анахронічністю» [4].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. У рамках порівняльних корпусних досліджень необхідно враховувати, чи співставленні складені текстові масиви. Існує ряд параметрів, які дослідники вважають важливими для такого роду аналізу. Домогтися того, щоб усі співставленні тексти корпусів були однакові за тематикою та обсягом, неможливо. Та це не є необхідною умовою. Достовірність досліджень і точність результатів можна забезпечити, якщо складені корпуси відповідають вищезазначеним ознакам (репрезентативність, гомогенність і синхронність / діахронічність). Сучасні дослідження показують, що навіть обсяг самих корпусів може відрізнятися, але не повинен перевищувати співвідношення одного до чотирьох. Набагато важливішим є дотримання жанрової й тематичної одноманітності. Матеріали більшості вже проведених досліджень на основі вивчення інформаційно-публіцистичних і художніх текстів підтверджують існування перекладацьких універсалій, проте цей феномен вимагає подальшого вивчення на матеріалі текстів різноманітної жанрової спрямованості. Крім того, для доказу універсальності цих характеристик необхідно дослідження дії певних феноменів на прикладі різних видів як усного перекладу, так і письмового перекладу.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Baker, M. *Encyclopedia of translation studies*. London: Routledge, 2001. 654 p.
2. Frankenberg-Garcia, A. *Using a Parallel Corpus in Translation Practice and Research*. Lisboa: Instituto Superior de Linguas e Administracao, 2006. Pp. 142–147.

3. Helgegren, S. *Tracing Translation Universals and Translator Development by Word Aligning a Harry Potter Corpus*. Linkoping: University of Linkoping, 2005. 74 pp.

4. Laviosa-Braithwaite, S. *Universals of Translation*. Routledge Encyclopedia of Translation Studies. London and New York: Routledge, 1998. Pp. 288–291.

5. Арнольд И. В. *Стилистика современного английского языка: (Стилистика декодирования)*. 3-е изд. Москва: Просвещение, 1990. 300 с.

6. Климзо Б. Н. *Ремесло технического переводчика*. Москва: Р. Валент, 2006. 508 с.

7. Комиссаров В. Н. *Современное переводоведение. Учебное пособие*. Москва: ЭТС, 2004. 424 с.

8. Рыков В. В. *Лингвистическое исследование Брауновского корпуса. Риторика и стиль*. Москва: МГУ, 1984. С. 102–121.

UDC 821.161'01"12"

О СТИЛЕ «ПЛЕТЕНИЯ СЛОВЕС» В ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIII ВЕКА

© 2019

Жиляков Сергей Викторович, кандидат филологических наук,
доцент кафедры «Менеджмента»
*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
филиал в г. Старый Оскол*
(309503, Россия, Старый Оскол, м-он. Солнечный, 18, mail: szhil@list.ru)

Аннотация. Стиль «плетения словес» как феномен литературы Древней Руси имел употребление уже в XIII веке. К этому заключению подвигает анализ некоторых литературных произведений этого периода, в особенности первой половины века. Обладая определенным набором признаков, состоящих в одновременном чередовании и следовании друг за другом однотипных словесных конструкций, аннексированных синтаксическими параллелизмами, анафорическими повторами, эмоциональной лексикой, нанизыванием синонимов и проч., он способствует выражению экспрессии и ярко осязаемого публицистического воздействия, а также развитию глубокого психологизма. В связи с этим принято считать манифестацию стиля «плетения словес» в качестве проявления предвозрожденческих мотивов и тенденций, чуждых по своей эстетичности, орнаментальности и искусности культуре Средних веков. Однако в отличие от прежде предложенных хронологических начал, признанных за древнерусским Предренессансом, которые приходятся на конец XIV века, обусловленные обильными образцами в плане употребления «плетения словес» произведениями Епифания Премудрого, правомочно их переместить на начало (первую половину) XIII века. Источником столь раннего существования «плетения словес», вероятно, требуется признать, как собственно русский литературно-фольклорный резерв домонгольской Руси, так и, предположительно, заимствованный в результате культурных контактов из итало-византийской литературной поэтики первой половины обозначенного века. Однако последнее требует дополнительного осмысления в рамках последующих исследований.

Ключевые слова: стиль, «плетение словес», параллелизм, традиция, словесная организация, синтаксическая конструкция, риторика, торжественный, жанр, внутренний мир, ритмико-интонационная модель, проблема, генезис, феномен, структурно-типологический, пышный, нагромождение, витиеватый.

ABOUT THE STYLE OF "WEAVING OF WORDS" IN RUSSIAN LITERATURE OF THE XIII CENTURY

© 2019

Zhilyakov Sergey Viktorovich, Candidate of Philological Science, Associate Professor
at the Department of "Management"
Belgorod National Research University, Branch in Stary Oskol
(309503, Russia, Stary Oskol, street Solnechny, 18, e-mail: szhil@list.ru)

Abstract. The style of "weaving words" as a phenomenon of literature of Ancient Russia was used in the XIII century. This conclusion is inspired by the analysis of some literary works of this period, especially the first half of the century. Having a certain set of features, consisting in simultaneous alternation and following each other the same type of verbal constructions, annexed syntactic parallelisms, anaphoric repetitions, emotional vocabulary, stringing synonyms, etc. it contributes to the expression of expression and clearly perceptible journalistic impact, as well as the development of deep psychology. In this regard, it is considered to be a manifestation of the style of "weaving words" as a manifestation of pre-Renaissance motifs and trends, alien to its aesthetics, ornamentation and skill of the culture of the Middle ages. However, in contrast to the previously proposed chronological principles recognized for the old Russian pre-Renaissance, which fall at the end of the XIV century, due to the abundant samples in terms of the use of "weaving words" works of Epiphany the Wise, it is authorized to move them to the beginning (first half) of the XIII century. The source of such an early existence of "weaving words" is probably required to recognize as the actual Russian literary and folklore reserve of pre-Mongol Russia, and, presumably, borrowed as a result of cultural contacts from the Italian-Byzantine literary poetics of the first half of the designated century. However, the latter requires further reflection in subsequent studies.

Keywords: the style, "weaving of words", parallelism, tradition, verbal organization, syntactic structure, rhetoric, solemn, genre, inner world, rhythmic-intonational model, problem, genesis, phenomenon, structural-typological, magnificent, piling up, ornate.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Объектом рассмотрения данной статьи является стиль «плетения словес». Проблема стиля «плетения словес» и вопросы, связанные с его генезисом, композиционными характеристиками фактуры, структурно-типологическими характеристиками в славянских литературах обсуждались с давних пор. «Плетение словес» становится объектом пристального научного внимания с XIX века, системное же изучение этого явления приходится на XX век.

Общелитературные и общекультурные проблемы феномена «плетения словес» в свое время поставил Д.С. Лихачев. В одном из своих трудов он пишет, что в XIV веке «в Византии, на Руси, в Сербии и в Болгарии, поддерживавших между собою тесное культурное общение возникает своеобразное и единое литературное направление. Вырабатывается жанр витиеватых и пышных «похвал», первоначально обращенных к славянским святым, покровительствовавшим победам соотечественникам» [1, с. 143].

Данный витиеватый стиль (названный впоследствии «плетение словес»), пришедший путем культурных кон-

тактов из торжественных жанров византийской литературы на Русь, рассматривается ученым как симптом древнерусского Предвозрождения в контексте всевропейского Возрождения, являясь его стилистическим маркером, специфической формулой выражения внутреннего мира автора, показателем индивидуализма и психологизма в литературе, – характеристиками, выступающими вкупе отличительными чертами словесной культуры Ренессанса от литературы Средних веков. В связи с чем общим местом стало, что стиль «плетения словес» в древнерусской литературе связан с именем Епифания Премудрого и культурой конца XIV – начала XV в., тем временем, которое «характеризуется повышенным интересом к домонгольской культуре Руси к старому Киеву, к старым Владимиру и Суздалью, к старому Новгороду» [2, с. 165] и которое типично по своим ментальным интенциям аналогичной эпохе пристального внимания Европы к античности, начиная с XIII века. Это явилось основанием для дальнейшего понимания типологии литературы Древней Руси и Европы.

О соотношении языка и данного стиля писал Б.А. Успенский. В «плетении словес», исторически связан-

ном с процессом II южнославянского влияния, главным было то, по его мнению, что «из южнославянского языка берутся, главным образом, не формы, а модели, которые стимулируют производство новых слов и выражений, – в частности, модели словообразовательные, стилистические» [3, с. 288], достигающие своего совершенства в применении мультисинонимии в целях расширения смыслового диапазона представленной темы и гипнотизирования внимания воображаемой публики. Ученый считал, что южнославянская традиция предложила готовые структурные рецепты «плетения словес», которыми все остальные авторы пользовались для решения поставленных перед собой задач. Эта идея в большей степени отражает распространения стиля как один из способов диалога культур.

В свое время было обращено на взаимосвязь фило-софско-религиозных концепций и «плетения словес». Так было замечено, что, например, один из крупнейших деятелей тырновской литературы в Болгарии патриарх Евфимий, будучи приверженцем исихазма, в своем внимании к обновлению стиля в литературе, культивированию его в образе «плетения словес» опирался на известный тезис о том, «что слово является воплощенной сущностью бога и потому так же священо, как и обозначаемое словом явление» [4, с. 35]. Следовательно, многократно повторенное в близких коннотациях слово ритуально сакрализирует окружающий мир в целом, особо выделяя при этом объект описания, изображения и его контекст. Религиозная направленность стиля «плетения словес» дала повод рассматривать его в дальнейшем как религиозный дискурс.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Заявленная тема и близкие с ней аспекты: генезис, формо-содержательная конституция, смысло-выразительные характеристики стиля «плетения словес» и т.д. обсуждалась во многих современных научных публикациях. Структурно-семантическое и синтаксическое строение «плетения словес» пристально изучала С.В. Коломейченко. Она выдвигает предположение, что метод организации «плетения словес» – повтор, конституирует «маркер сакральности» в священном тексте, каким представляется (не без основания) автору «Житие Стефана Пермского» Епифания Премудрого [5]. Результат изыскания священной функции «плетения словес» в контексте религиозного дискурса вылился в диссертационное исследование автора [6, с. 17, 19].

Далее логика исследователя подводит к всеохватной взаимозависимости конституции «плетения словес» в контексте всего произведения на разных ярусах языка: главные черты «моделей «плетения словес» на синтаксическом и морфологическом уровнях являются необходимым и значимым для анализа «плетения словес» на семантическом уровне, а также для описания ритмико-интонационных моделей» [7]. М.Г. Шарихина указывает на то, что переводческая традиция «Жития Николая Мирликийского» в определенной мере способствовала становлению стиля «плетения словес» на Руси в XIV-XV веках [8]. Традиционную тему связи исихазма и «плетения словес» (о чем говорилось выше) исследует В.Д. Петрова. Она приходит к выводу, в отличие от своих предшественников, что «нет особых оснований рассматривать славянское «плетение словес» как эстетическую реализацию идей исихазма» и что особое значение для оформления стиля имеет «славянский перевод Ареопagitик» [9, с. 256]. Кроме того, исследователь предлагает видеть источник «плетения словес» в собственной русской традиции – в творчестве Илариона, К. Туровского и Серапиона Владимирского, поскольку «он же не являлся инновацией в славянских литературах XIV в.» [10, с. 260].

Итак, проблема генезиса «плетения словес» остается

в науке еще до конца неразрешенной, несмотря на то, что она многократно и с разных аспектов освещалась. Отчасти проливают свет на нее обнаружение «плетения словес» в произведениях Древней Руси XIII века. Оно становится одним из важных факторов развития этого литературного феномена, который позволяет переосмыслить некоторые существенные процессы в древнерусской литературе и переместить Предвозрождение на Руси, связанное со стилем «плетения словес», с XIV на XIII век.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Цель данной статьи заключается в том, чтобы показать на основе анализа некоторых древнерусских произведений наличие стиля «плетения словес» в XIII веке.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Важной частью презентации композиции художественного произведения для реципиента являются повторы, которые, с одной стороны, модифицируют «нормальный» текст, акцентируя внимание на его отдельных «повторяемых» элементах, с другой же, генетически восходят к речевому (долитературному) бытованию смысла, имеющему ритуальный характер. Последнее означает, что вербальные повторы не могут не иметь сакральный подтекст. Одной из разновидностей повтора является параллелизм. В универсальном значении параллелизм – общее обозначение повтора одинаковых синтаксических конструкции: слов, словосочетаний, предложений, структурно реализующихся в анафоре, эпифоре, симплоке). Кроме того, «это особый текстообразующий (композиционный) прием, который способен образовать как симметричную, так и асимметричную композицию» [11, с. 198].

Наличие параллелизма выявляет приметы поэтического текста или стиля в составе прозы. «Грамматический параллелизм входит в поэтический канон многочисленных фольклорных моделей» [12, с. 124-125], – утверждал Р.О. Якобсон. А потому он и является существом поэзии наряду с метафорой и иными фигурами и тропами речи и свойством поэтизации прозаической речи, которая в свою очередь представляет собой сознательную стилизацию текста художественного произведения под старинный склад; как правило, этот прием представления разностилевой парадигмы в одном целом, в котором преимущество имеет повторяемость, параллельность, отсылает нас к истокам организации архаической художественности и ритуальной речи, главным свойством которой был расчет на ее запоминание. «Удобнее запоминается то, что может пересказываться не всякими словами и словосочетаниями, а лишь особенным образом отобранными», – писал М.Л. Гаспаров [13, с. 126].

Синтаксический, как и любой, параллелизм выполняет функции нагнетания, сгущения смысла речи. Он приводит в напряженное состояние ожидания чего-то сверхъестественного, концентрирует и заостряет внимание на циклизации повествования вокруг архиважного события и такого же сверх значимого героя. Метафизическая же суть параллелизма заключается в торжестве вечности над временностью, в попытке поймать и остановить эту вечность природы и человеческого духа с помощью средств искусства. Захваченный в повторяемых конструкциях смысловой акцент эмоционально воздействует на читателя и слушателя произведения, в связи с чем оно являет установку на публицистичность и риторичность.

Применительно к древнерусской литературе повторы, параллелизмы, амплификации, чередование синонимов, гомеотелевтоны и иные риторические приемы, подпадающие под эпитеты «пышный», «многословный», «витиеватый» и др., дефинитно относятся к высокохудожественной парадигме стиля «плетения словес». Говоря о содержании термина «плетение словес», современный исследователь отмечает, что значение термина дифференцируется в зависимости от контекста, в котором тот

употребляется: христианские тема и объект описания пронизаны положительной семантикой, а языческие реалии, напротив, – отрицательной [14]. От этого и источником стиля являются языческая риторика и христианское боговдохновенное слово.

Показательно, что данный стиль возникает как момент приобретения опыта и результат зрелости древнерусской литературы. Симптомом является освоение предшествующих античной языческой риторики и христианской традиций. С другой стороны, он представляет рудимент народного поэтического творчества. А.Н. Веселовский давно писал, что в народной поэзии присутствовала мощная традиция использования средств созвучий слов, частей речи, звукового параллелизма, имитирующего во многих случаях рифму [15, с. 118-122]. Подобное находим и в «плетении словес». Три вектора существования стиля, разнящихся происхождением (языческое античное, христианское и русское фольклорно-литературное), обеспечивают его полифоничное нахождение (бытование) в древнерусской литературе, а вместе с тем и сложность обнаружения генетической преемственности, учитывая историю многообразия культурных связей Древней Руси. В связи с чем в одном произведении могут сосуществовать приметы стиля «плетения словес» одновременно из трех траекторий происхождения.

Обратимся к произведениям древнерусской литературы. Стиль «плетения словес» отчетливо видится в «Сказании о Мамаевом побоище» в эпизоде описания богатырей Пересвета и Челубея, поединок которых предварял саму Куликовскую битву. Вот описание Челубея, опосредованное чувством страха, вызванным образом татарского богатыря: «И бе всем страшен зело, и никтоже смеаше противу его изыти, и глаголаше кождо друг ко другу своему, да бы кто противу его изшел, и не идяше никтоже» [16, с. 189]. Характерной особенностью является то, что равноцельные, относительно завершённые по смыслу, логически последовательные (один вытекает из другого) синтаксические отрезки (числом три) объединены анафорическим сочинительным союзом *и*. Между тем, ассоциация повтора усиливается, когда на морфологическом уровне троекратно повторяется слово *идти* в разных формах, дважды *никтоже* и *противу*. Внутри высказывания словосочетания вступают в симметричные (зеркальные) отношения, подчеркивающие вычурность стиля: *никтоже смеаше противу его изыти – да бы кто противу его изшел, и не идяше никтоже*.

Равнодольные синтаксические конструкции (синтаксические параллелизмы, вызванные нагромождением однородных членов) мы встречаем в другом фрагменте, посвященном описанию русского воина: «Бе же сей Пересвет, егда в мире бе, славный богатырь бяше, великую силу и крепость имея, величеством же и широтою всех превзыде, и смыслен зело к воинственному делу и наряду. И тако по повелению преподобнаго игумена Сергия возложи на себя святую схиму, аггельский образ, и змянася святымъ крестом и окропился священою водою, и простися у духовнаго отца, таже у великаго князя, и у всех князей, и у всего христьяньскаго воинства, и у брата своего Ослебя. И восплака...» [16, с. 64].

Однородные нанизывания однопадежных (гомеоптон) форм (повторение родительного, винительного и творительного падежей) конституированы анафорическим союзом *и*, соединительными союзом *и*, соединительным союзом *и* с предлогом *у* в значении настойчивого и скрупулезного повествования, а также с очевидной функцией внутренней рифмы. Складывается впечатление, что такая развернутая цепочка повторов никогда не прекратится, а будет продолжаться вновь и вновь. Таким образом, вслед за И.Ю. Абрамовой отметим, что «очень активное использование конструкций с однородными членами можно считать ярким синтаксическим показателем для «плетения словес» и отличающим тексты, написанные в такой манере, от иных текстов» [17,

с. 18]. Тут мы имеем дело с несколькими источниками, оказавшими свое влияние на представленный стиль.

Во-первых, типичная повествовательная канва, навязанная союзом *и*, – распространенная схема нарратива Библии, которую в качестве эталона избирает автор. И вот почему. Задача летописца или иного автора минимизирована и скромна: она сводится к тому, что «автор проповедовал не свою точку зрения, не свое личное отношение к изображаемому, а единую, общую, как ему казалось, точку зрения. Авторы русских произведений XI—XVI вв. не искали выражения своего авторского, индивидуального начала, они не стремились отличаться друг от друга. В большинстве случаев они подчиняли свое изложение трафарету, пользовались традиционными формулами» [18, с. 124] и устоявшейся системой взглядов. Отсюда может объясняться подчиненность всех авторских задумок и замыслов уже сложившимся сюжетам, темам на все случаи из жизни, продиктованные Священным Писанием.

И действительно, в нашем случае образы участников знаменитого поединка Пересвета и Челубея перефразируют библейских прототипов Давида и Голиафа из Первой книги Царств, указывая на следы влияния ветхозаветного текста на древнерусское «Сказание» [19], которое еще вдобавок заимствует синтаксические параллелизмы с анафорическим союзом *и*, распространенные не только в данной части, но и во всей Библии. Эти такие синтаксические формулы-клише типа: *и услышал, и встал, и сказал, и выступил, и пошли* и т.д.

Во-вторых, тому, что синтаксические строения, аналогичные «плетению словес», обнаруживаются в «Сказании», можно найти объяснение в хронологической близости рассмотренного произведения с «официальным» (признанным всеми исследователями) появлением литературного феномена «плетения словес» в творчестве Епифания Премудрого, сочинения которого являются образцовыми в данном стиле [20, с. 99]. Вполне вероятно, что Епифаний Премудрый, находившийся в Троице-Сергиевой лавре в 1380 году вплоть до 1390 года [21, с. 212], был знаком и контактировал с автором «Сказания», написанного, возможно, именно в этот промежуток времени по свежим следам Куликовской битвы. А если это так, то, стало быть, есть основания полагать, что явление «плетения словес», наблюдаемое в «Сказании о Куликовской битве» имеет русский аутентичный источник в двух вариантах: 1) полученный путем заимствования из творчества Епифания Премудрого; 2) доставшийся от древнерусской литературной традиции раннего времени (XIII – первая половина XIV века). Рассмотрим второй, наиболее правдоподобный, вариант существования стиля «плетения словес», значительно сдвинутый в прошлое.

Существует достаточно веское и аргументированное предположение о том, что стиль «плетения словес» существовал задолго до официального до XIV века. М.И. Мулич относит его возникновение в южнославянской литературе к середине-концу XIII века, возводя источник к творчеству древнерусских авторов Киевской Руси (Иларион Киевский и Кирилл Туровский), на стиль которых и ориентировались реформаторы сербского литературного языка (Доментриан, Феодосий и Данило) [22].

Почему же тогда традиция «плетения словес» прерывается в XIII веке на Руси, где он бытовал ранее, и вновь возрождается в XIV через посредство южнославянской литературы? На этот вопрос не может дать ответ та общекультурная ситуация на Руси в XIII веке, сложившаяся после разорительного нашествия монголо-татарских орд. Художественные произведения в XIII столетии писались – и именно в них мы находим следы величия стиля, по всем признакам напоминающего «плетение словес».

В последней композиционной части, называемой «похвала», «Жития Авраамия Смоленского», написанного по предположениям исследователей после 1237 года,

автор в пространной тираде вмещает жизненные заслуги Авраамия, противопоставляя им как недостойного себя: «Онъ умиленый плачяся, азъ же веселяся и глумляся; онъ иже на молитву и почитания Божественныхъ книгъ, на славословие въ Божию церковь тшяся, азъ же на дреманіе и на сонъ многъ; онъ еже трудитися и бдѣти, азъ празденъ ходити и в лѣности мнозѣ, онъ еже непразденъ ходити, азъ же в лѣности мнозѣ; онъ еже не празднословити и не осужати, азъ же осужати и празднословити; онъ же страшный судный день Божий поминая, азъ же трапезы ве- lia и пиры; онъ память смертнующую и разлучение души отъ телеси, испытание въздушныхъ мытаревъ, азъ же бубны и сопѣли, и плясания ...» [23, с. 58]. Характерной особенностью «Жития» является форма тирады, основанная на антитезе (он – я), с четким интонационно-смысловым разделением анафорически связанных между собой конструкций, включающих изоморфные лексические композиты – одинаковые слова и их повторы (празденъ, непразденъ, празднословити; осужати; ходити; лѣности). Этот прием использования ампликативной тирады, по-видимому, автор заимствует из «Слов» Кирилла Туровского, являющийся для последнего «визитной карточкой» в литературе.

Чтобы понять, что это так, приведем цитату по И.П. Еремину с нашими незначительными соединительными вставками, не меняющими сам ход суждения. Исследователь пишет: «Завершал Кирилл свои «праздничные» слова обращением: или к слушателям с призывом еще раз прославить праздник, или к героям повествования с «похвалой» им и молитвой. Самая примечательная особенность заключительной части речей Кирилла – редкое даже у него нагромождение близких по значению слов и словосочетаний», а также «чередование близких по значению и однотипных по синтаксической структуре предложений», иногда основанных на антитезе, в которой «риторическая “цезура” делит в них каждое чередуемое предложение на две противопоставленные одна другой части, резко различные по интонации» [24, с. 133, 134, 141]. Как видим, легко и непринужденно, не нарушая общей текстовой канвы «Жития», обращается автор некий Ефрем, с приемом ампликации тирады К. Туровского.

Следующее произведение XIII века, нарочито использующее стилистику «плетения словес», – «Слово о погибели Русской Земли». Оно как самостоятельное произведение принадлежит «к числу произведений русского литературного языка так называемой «старшей поры», периода до татаро-монгольского завоевания» (хотя и выдвигались предположения, что написание его относится к первой половине 1238 г., как отклик на Батыево нашествие на Северо-Восточную Русь» [25, с. 32]), о чем свидетельствуют данные языка текста, который, несмотря на «южно-славянское влияние» и иные исторические перипетии, «сохранил в относительной неприкосновенности ту свою языковую основу, которая была типичной для его первооригинала, произведения древнерусской литературы домонгольского периода. Заметней всего проявляется эта исконная основа языка в восточно-славянском фонетическом и морфологическом оформлении лексики» [26, с. 213, 222]. А это означает, что мы можем использовать «Слово» в данной редакции как памятник древнерусской литературы, принадлежащий XIII веку и отражающий литературный процесс этого времени.

Вот зачин небольшого по объему «Слова о погибели Русской земли» – поэтического обращения, рассчитанного на публику: «О, свѣтло свѣтлая и украсно украшена, земля Руская! И многими красотоми удивлена еси: озера многими удивлена еси, рѣками и кладязми мѣсточестными, горами, крутыми холми, высокими дубравами, чистыми польми, дивными звѣрми, различными птицами, бесчисленными городами великими, селами дивными, винограды обителными, домами церковными и князьями грозными, бояры честными, вельможами многа-

ми. Всего еси исполнена земля Руская, о прававѣрная вѣра хрестиянская!» [23, с. 90]. Здесь мы видим многие признаки «плетения словес»: нанизывание однородных членов (образование словесных рядов), гомеотелевтон (слова с одинаковыми окончаниями – ами, ыми, оми) и гомеопотон (однотипные слова творительного падежа), типично близкие (однокоренные) слова (свѣтло, свѣтлая; украсно, украшена, красотоми; прававѣрная вѣра), повторы (многими, многими).

Возвеличивая русскую землю с высоты эпического обзора, автор прославляет ее славное прошлое. В такой эпидейктической рефлексии над былым проявляется родство «Слова о погибели Русской земли» с лучшими образцами этого жанра, например, со «Словом о полку Игореве», а также с дружинно-песенным и былинным фольклорным творчеством. От них досталась система повторов, берущая начало в форме ритуальных воззваний, связанных с воскресением и перерождением, что роднит «Слово о погибели Русской земли» с треном, сочетающим в своих жанровых основаниях торжественный плач по утраченной славе и надежду на светлое будущее. К месту сказать, характерным местом в «Слове о полку Игореве» является эпизод, вспоминающий древний способ-формулу сочинять хвалебные песни: «О Бояне, соловию старого времени! А бы ты сия плыки ушекоталь, скача, славую, по мыслену древу, летая умомъ подь облакы, свивая славы оба полы сего времени, рища въ тропу Трояню чресь поля на горы!» [27, с. 254]. В нем умение «свивать славы» ставилось в профессиональную компетенцию сказителя, а значит и в заслугу фольклорного песенного творчества в целом.

Однако на произведение существенное влияние оказал не только местный эпос, но и византийская традиция [28, с. 112], стилистически и риторически скорректировавшая словесный поток в единое русло. Как бы то ни было, но факт остается им – наличие элементов стиля «плетения словес». Таким образом, уже на базе русских литературно-фольклорных традиций смогли зародиться предпосылки становления «плетения словес», которые мы находим в произведениях XIII века.

Одно из поучений Серапиона Владимирского дает будто своеобразный ответ автору «Слова о погибели Русской земли», манифестирующий то, во что превратилась русская земля после набега монгол, от былой славы которой не осталось и следа: «Разрушены божественныя церкви, осквернены быша ссуди священни и честные кресты и святыя книги, потоптана наша святая мѣста, святители мечю во ядь быша, плоти преподобныхъ мнихъ птицамъ на снѣдъ повержени быша, кровь и отецъ, и братья наша, аки вода многа, землю напои, князии нашихъ воеводъ крѣпость ищезе, храбрии наша, страха напольнышеся, бѣжаша, множайша же братья и чада наша въ плѣнъ ведени быша, града мнози опустѣли суть, села наша лядиною поростоша, и величество наше смѣрися, красота наша погыбе, богатство наше онѣмъ в користь бысть, трудъ нашъ погани наслѣдоваша, земля наша иноплеменикомъ в достояние бысть, в поношение быхомъ живущимъ въскраи земля наша, в посмѣхъ быхомъ врагомъ нашимъ, ибо сведохомъ собѣ, аки дождь съ небеси, гнѣвъ Господень!» [23 с. 377]. В нем также, как и в рассмотренным нами других произведениях, очевидна взаимосвязь с принципом «плетения словес». Богатое количество повторов однотипных слов, составляющих группы, в одной тираде: святыя, святая, священни, святители; братья; множайша, многа, мнози; наша, наша; быша, бысть, быхомъ. Чередование словесных рядов в одинаковой падежной форме и проч. Кроме того, «Поучение» Серапиона Владимирского также, как и другие представленные тексты, функционально настроены на публицистическое их восприятие. Отсюда самая главная коммуникативная задача автора – задержать на значимых текстуальных моментах внимание слушателя/читателя путем частотности и экспрессивности повторения слов и их дериватов, а также иных языковых ком-

позитах – выполняется только при условии понимания, что перед нами произведение, рассчитанное именно на общественную интенцию. Причем, стиль «плетения словес», в сущности публицистический, понимается не иначе как жанровый, в той атрибутивной связке, что стиль, в данном случае берущий на себя ведущую жанровую роль, равно как и последний, «выступает в роли коммуниканта между писателем и читателем» [29, с. 6]. А значит «плетение словес» как литературный феномен содержит идею трансляции текста в ритмически удобных способах в контексте «похвальных» жанров.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Анализ представленных текстов позволяет говорить, что уже в XIII веке в Древней Руси на основе собственной, а также иноязычных традиций существовал (пусть даже не в таком развитом виде, как у Епифания Премудрого) стиль «плетения словес». И это произошло до времени общепризнанных интенсивных культурных связей между Русью и южнославянскими государствами: Болгарией, Сербией, Византией (конец XIV – начало XV веков), связанных с так называемым II южнославянским влиянием и способствовавших его возникновению. Что дает повод, если опираться на известную концепцию Д.С. Лихачева, к локализации Предвозрождения на Руси в XIII веке.

Предположительно, кроме искомого источника, стиль «плетения словес» обязан своим существованием итало-византийской поэзии, развивавшейся при дворе сицилийского короля Фридриха II (первая пол. XIII века) [30, с. 230-235], чья риторическая витиеватость путем диалога культур могла распространяться на всю Южную Европу, включая Византию, Болгарию, Серию, а через них могла проникнуть и на территорию Древней Руси.

В связи с этим правомерным в перспективе окажется изучение параллельных «предвозрожденческих» литературных процессов в Западной Европе (например, «сладостный новый стиль» в Италии) в их взаимосвязи со стилем «плетения словес» в славянских и древнерусском словесном искусстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лихачев Д.С. Предвозрождение на Руси в конце XIV – первой половине XV века // Литература эпохи Возрождения и проблемы всемирной литературы. М.: Наука, 1967. С. 136-182.
2. Лихачев Д.С. Культура Руси времени Андрея Рублева и Епифания Премудрого (конец XIV – начало XV в.). М.; Л.: АН СССР, 1962. 172 с.
3. Успенский Б.А. История русского литературного языка (XI-XVII вв.). – 3-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2002. 558 с.
4. Андреев В.Д. История болгарской литературы Учеб. для студентов филол. спец. вузов. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 1987. 311 с.
5. Коломейченко С.В. Роль «плетения словес» в смысловой структуре предложения (на материале «Жития Стефана Пермского») // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. № 1(2). С. 56-60.
6. Коломейченко С.В. Стиль «Жития Стефана Пермского»: автореф. дисс. ... к.ф.н. Архангельск, 2012. 24 с.
7. Коломейченко С.В. О структуре «плетения словес» (на материале «Жития Стефана Пермского») // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2012. № 3 (62). С. 303-308.
8. Шарихина М. Г. Синтаксические особенности славяно-русской переводной агиографии XIV-XV вв.: стилистический аспект (на материале русских списков Жития Николая Мирликийского): автореф. дис. ... к.ф.н. СПб.: СПбГУ, 2016. 24 с.
9. Петрова В. Плетение словес в средневековой славянской книжности // Преславска книжовна школа. Т. 6. 2002. С. 260-270.
10. Петрова В.Д. Проблемы исихазма и древнеславянского «плетения словес» в современной филологии // Вестник Чувашского университета. 2011. № 1. С. 251-257.
11. Приходько В.К. Выразительные средства языка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 256 с.
12. Якобсон Р.О. Работы по поэтике: Переводы / Сост. и общ. ред. М.Л. Гаспарова. М.: Прогресс, 1987. 464 с.
13. Гаспаров М.Л. Поэзия и проза – поэтика и риторика // Историческая поэтика: Литературные эпохи и типы художественного сознания. М.: Наследие, 1994. С. 126-159.
14. Петрова В.Д. О содержании термина «плетение словес» в средневековой славянской книжности // Вестник Нижегородского университета Н.И. Лобачевского. 2009. № 6 (2). С. 314-320.
15. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. М.: Высшая школа, 1989. 648 с.
16. Сказание о Мамаевом побоище. Киприановская редакция //

Сказания и повести о Куликовской битве / Ответ. ред. Д.С. Лихачев. Л.: Наука, 1982. С. 49-72.

17. Абрамова И.Ю. Структурно-семантическая и синтаксическая организация агиографических текстов стиля «плетения словес» (на материале житий XIV-XV вв.): автореф. дисс. ... к.ф.н. Нижний Новгород, 2004. 25 с.

18. Лихачев Д.С. Избранные работы: В 3 т. Т. 3. Человек в литературе Древней Руси: Монография; О «Слове о полку Игореве»; Литература – реальность – литература; О садах. Л.: Художественная литература, 1987. 520 с.

19. Жильяков С.В. Архетипический образ поединка в древнерусской литературе: на примере «Сказания о Мамаевом побоище» // Вестник Костромского государственного университета. 2018. № 2 (24). С. 90-94.

20. Сиваев Д.Л. Матричные построения в стиле «плетения словес» // Труды Отдела древнерусской литературы. 1996. Т. 49. С. 99-111.

21. Словарь книжников и книжности Древней Руси. Вып. 2 (вторая половина XIV – XVI в.). Ч. 1: А-К / Отв. ред. Д. С. Лихачев. Л.: Наука, 1988. 516 с.

22. Мулич М.И. Сербские агиографы XIII-XIV вв. и особенности их стиля // Труды Отдела древнерусской литературы. 1968. Т. 23. С. 127-142.

23. Библиотека Древней Руси. Т. 5: XIII век. СПб.: Наука, 1997. 527 с.

24. Еремин И.П. Литература Древней Руси (этюды и характеристики). М.; Л.: Наука, 1966. 263 с.

25. Горский А.А. Проблема изучения «Слова о погибели Рускыя земли» // Труды Отдела древнерусской литературы. 1990. Т. 43. С. 18-38. С. 32.

26. Мецкерский Н.А. Из наблюдения над языком «Слова о погибели Рускыя земли» // Мецкерский Н.А. Избранные статьи. СПб.: Языковой центр филологического факультета СПбГУ, 1995. С. 212-222.

27. Библиотека Древней Руси. Т. 4: XII век. СПб.: Наука, 1997. 688 с.

28. Пикио Р. Древнерусская литература / Пер. с итал. М.Ю. Кругловой и др. М.: Языки славянской культуры, 2002. 352 с.

29. Шатин, Ю.В. Три аспекта жанровой теории (тезисы) // Проблемы литературных жанров: Материалы VI научной межвузовской конференции (7-8 декабря 1988 г.) / Томский гос. ун-т им. В.В. Куйбышева; ред. Н.Н. Киселев. Томск, 1990. С. 5-6.

30. Бибииков М.В. Историческая литература Византии. СПб.: Алетейя, 1998. 318 с.

РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ МАТЕРИИ В ФИЛОСОФИИ

© 2019

Эфендиев Фикрет Мамед оглу, профессор кафедры философии
Бакинский государственный университет

(1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23, e-mail: fikret.m.efendiyev@mail.ru)

Аннотация. Проблема материи в философии и естествознании весьма актуальна, что объясняется трудностями в периодизации элементарных частиц, неудачами экспериментального обоснования гипотез о существовании кварков (частиц с дробным электрическим зарядом) и тахионов (частиц сверхсветовых скоростей). В этой проблеме важно руководствоваться двумя основными понятиями: а) определение материи как философской категории; б) положение о неисчерпаемости материальных свойств и видов материи. Материя – это философская категория для обозначения объективной реальности, которая существует независимо от сознания и отражается в нем. Материя – это абстракция, субстрат всех многообразных свойств и отношение реально существующих форм движущейся материи. Материя неисчерпаема на любых уровнях ее структурной организации: и электрон и атом неисчерпаемы. Но материя – это абстрактное понятие, ибо существуют только реальные разновидности материи: вещественная, полевая, вакуумная (обусловлена реальностью виртуальных частиц). Современное понимание структурной организации материи выделяет три ее основных структурных уровня: микромир, макромир и мегамир, которые подразделяются на множество промежуточных структур. В структурной картине мира критерием элементарности ее частей выступает их инвариантность и тождественность относительно роли и места в данной системе, неделимость и целостность ее отдельных компонентов. «Элементарность» частиц не трактуется по-абсолютистски. Нет «кирпичиков мироздания», как и нет упрощенной, бесконечной механической делимости «элементарных» частиц. Вместе с тем структурный этап исследования критерия «элементарности» характеризует строго фиксированные свойства «элементарно-фундаментальных» частиц, их целостность и неделимость в аспекте сохранения этих свойств. Отметим, что все исторические представления о материальной действительности имеют общую основу, они подтверждают положение о материальном единстве мира, о разных формах материальной реальности. В данной работе и анализируется эволюция различных представлений о материи.

Ключевые слова: материя, развитие, картина мира, единство мира, элементарные частицы, неисчерпаемость.

DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF MATTER IN PHILOSOPHY

© 2019

Efendiyev Fikret Mamed, Professor of the Philosophy Department
Baku State University

(1148, Azerbaijan, Baku, Z. Khalilov St., 23, e-mail: fikret.m.efendiyev@mail.ru)

Abstract. The issue of matter is extremely actual in philosophy and natural sciences. It can be explained by the complexity of the periodicity of elementary particles as well as by difficulty of experimental argumentation of various hypotheses about the existence of quantum and tachyon (tachyon is a hypothetical particle that always moves over the speed of light; quantum – is the minimum amount of any physical entity involved in an interaction). There must be two major principles regarding this problem: a) The definition of matter as a philosophical category, b) The assumption concerning the infinity of categories and material attributes. Matter is a philosophical category for designating objective reality, which exists independently of consciousness. Matter is an abstraction, a substrate of all diverse properties. Matter is inexhaustible at all levels of its structural organization: both electron and atom are inexhaustible. But matter is an abstract concept, for there are only real types of matter: material, field, vacuum (due to the reality of virtual particles). Substance is determined by volume and vacuum (the reality of virtual particles). There are some common elements in all historical views regarding material reality – the material unity of the world proves the assumption about various forms of material reality. The modern concept of the structural organization of matter identifies its three main structural levels: the microcosm, the macrocosm, and the megaworld, which are divided into many intermediate structures. In the structural picture of the world the invariance and identity of elementary particles regarding the role and place in the system, the indivisibility and integrity of its individual components act as the criterion of the elementary nature of the structure. The “elementary” particles are not interpreted in absolute terms. There are no “building blocks of the universe”, as well as no simplified, infinite mechanical divisibility of “elementary” particles. At the same time, the structural stage of the study of the “elementary” criterion characterizes strictly fixed properties of “elementary-fundamental” particles, their integrity and indivisibility in the aspect of the preservation of these properties. It should be noted that all historical ideas about material reality have a common basis: they confirm the proposition about the material unity of the world, about various forms of material reality. This work analyzes the evolution of various ideas about matter.

Keywords: matter, vision of the world, development, unity of the world, elementary particles, infinity.

Проблема материи в философии и естествознании весьма актуальна, что объясняется трудностями в периодизации элементарных частиц, неудачами экспериментального обоснования гипотез о существовании кварков (частиц с дробным электрическим зарядом) и тахионов (частиц сверх световых скоростей). В этой проблеме важно руководствоваться двумя основными понятиями: определение материи, как философской категории, и положения о неисчерпаемости материальных свойств и видов материи. Материя – это философская категория для обозначения объективной реальности, которая существует независимо от сознания и отражается в нем. Материя – это абстракция, субстрат всех многообразных свойств и отношение реально существующих форм движущейся материи. Материя неисчерпаема на любых уровнях ее структурной организации: и электрон и атом неисчерпаемы. Но материя – это абстрактное понятие, ибо существуют только реальные разновидности

материи: вещественная, полевая, вакуумная (обусловлена реальностью виртуальных частиц). По этому поводу Ф.Энгельс писал: материя как таковая – это чистое создание мысли и абстракция.

Мы отвлекаемся от качественных отличий вещей, когда объединяем их как телесно существующие, под понятием материи. Материя как таковая, в отличие от определенных, существующих форм материи, не является, таким образом, чем-то чувственно существующим. В этом аспекте «действительное единство мира» состоит в его материальности, а последнее доказывается не парой фокуснических фраз, а длинным и трудным развитием философии и естествознания [11, с.43], то есть борьбой лагеря материализма (Демокрита) и лагеря идеализма (Платона) на протяжении 2000 лет развития философии.

В развитии представлений о материи [10, с. 415-423] фундаментальную роль сыграла атомистика (учение о дискретном, прерывном состоянии материи, состоящей

из микрочастиц, то есть «элементарных» частиц: атомов и их движений). Схематично этапы развития этого учения можно представить следующим образом:

- первоначальная формулировка понятий о дискретности материи в философском учении Вайшешика (Индия);

- полная умозрительная разработка понятия об атомах и их движении – философия Левкиппа, Демокрита, Эпикура (Др. Греция), Лукреция (Др. Рим);

- атомистика как материалистическая теория, которая разрабатывалась в эпоху возрождения Галилеем, в новое время – Ньютоном и Ломоносовым. Их атомистика абсолютизировала идею дискретности и допускала реальность «кирпичиков мироздания», последней ступени делимости материи. Это была метафизическая атомистика;

- Дальтон, Авогадро, Бутлеров превратили атомистику в физико-химическую теорию строения материи, а Менделеев впервые осуществил научную периодизацию химических элементов, как определенного структурного уровня материи, чем возвел атомистику в разряд точных, экспериментально доказуемых наук. Однако и в этот период в атомистике продолжала господствовать метафизическая идея о конечной делимости материи, абсолютизировалось ее вещественное состояние;

- современная атомистика есть результат развития ядерной физики, квантовой механики, теоретических и экспериментальных исследований. Она признает многообразие микрообъектов всех структурных уровней (молекул, атомов, «элементарных» частиц), неисчерпаемость их компонентов, сложность структуры, видов взаимодействий и взаимопревращений. Современная атомистика отрицает конечность и неизменность какого-либо материального образования, исходит из признания количественной и качественной бесконечности материи. Она диалектична, в ее представлении материя не только дискретна, но и непрерывна, «элементарные» частицы обладают корпускулярно-волновыми свойствами. Материя проявляется в трех состояниях, как дискретных свойств, как вещество, и непрерывных свойств, как поле (поле электромагнитное, мезонное, гравитационное и др.) и как полевая материя вакуума, отвечающая наинижнему энергетическому состоянию квантового поля. Силы взаимодействия между микрочастицами переносятся через посредство непрерывных полей, непрерывно связанных с «элементарными» и виртуальными частицами, выступающими своеобразными квантами этих полей (обычных и вакуумных), дискретными корпускулами непрерывного поля.

Следует осознать, что вещество и поле – это фундаментальные физические понятия, только макроскопических видов существования материи. На микроуровне материя («элементарные» и виртуальные частицы) обладает вещественно-полевыми, дискретно-непрерывными свойствами, корпускулярно-волновым дуализмом. В «элементарных» и виртуальных частицах наглядно воплощено диалектическое единство прерывного и непрерывного, корпускулярных и волновых свойств материи.

Современное понимание структурной организации материи выделяет три ее основных структурных уровня: микромир, макромир и мегамир, которые подразделяются на множество промежуточных структур. В структурной картине мира критерием элементарности ее частей выступает их инвариантность и тождественность относительно роли и места в данной системе, неделимость и целостность ее отдельных компонентов. «Элементарность» частиц не трактуется абсолютистски. Нет «кирпичиков мироздания», как и нет упрощенной, бесконечной механической делимости «элементарных» частиц.

Вместе с тем, структурный этап исследования критерия «элементарности» характеризует строго фиксированные свойства «элементарно-фундаментальных» частиц, их целостность и неделимость в аспекте сохра-

нения этих свойств. Обыденное понятие «элементарности» на структурном уровне действия законов квантовой механики вступает в противоречие с фактической невозможностью объяснить «большое» с точки зрения «малого», ибо при взаимопревращениях частиц эти понятия относительны. Если в классической механике часть трактуется всегда меньше целого, то квантовая механика от подобного истолкования отказывается и формулирует новый принцип «элементарности» частей, смысл которого – целостность и неделимость свойств объекта, подчиненность его общим динамическим и статистическим закономерностям. Современное структурное понимание «элементарных» частиц основано на предположении, что каждая из них составлена из определенного числа других частиц, или даже из всей совокупности «элементарных» образований (теория «шнуровки» или «ядерной демократии» - т.н. идея бутстрапа). Взаимопревращения «элементарных» частиц протекают без нарушения законов природы, так как во всех этих процессах выполняются законы сохранения и главный из них – закон сохранения массы и энергии.

Под влиянием атомизма, вплоть до XX века, полагали, что не только физический, но и духовный предмет может распадаться на отдельные абсолютизированные части, подобные «атомам». Так же идеалистические концепции мироздания маскировались под атомизм. Такова, например, монадология Лейбница, согласно которой в мире наличествуют «элементарные души» - монады, из которых слагается мировой дух. С идеалистических позиций отрицал атомистику Гегель, который, подметив ее материалистическую направленность, писал: «атомистика вообще противопоставляет себя предположению о сотворении мира и сохранении мира силою чужого существа».

В конце XIX, начале XX века с субъективистской трактовкой атомистики выступили Э. Мах и Авенариус. Мах с позиции субъективного идеализма отрицал реальность атомов.

Достижения квантовой механики [9, с. 101] вскрыли несостоятельность этих положений. Понятие классической причинности уступило место понятию причинности статистического характера, выяснились аспекты взаимоотношений микрообъекта с макроприбором и роль экспериментатора в этом процессе. Однако борьба материализма против неопозитивистских трактовок атомистики не утратила своей актуальности и в настоящее время. Например, в моделях, конструирующих возникновение Вселенной, философы-идеалисты и идеалиствующие физики применяют тезис: «возникновение первоначального или сингулярного состояния Вселенной» из «ничего». Т.е. фактически они, желая этого или нет, вводят религиозную трактовку возникновения мира «из ничего», известный всем креационизм.

Эта ошибка – следствие того, что «вакуум» отождествляется с «небытием», объявляется нематериальным. Фактически «вакуумные» поля – суть материальные поля в наиболее устойчивом энергетическом состоянии. Вакуум физический в квантовой теории поля – это материя, точнее низшее энергетическое состояние материально-квантованных полей, характеризующиеся отсутствием т.н. реальных (экспериментально обнаруживаемых) частиц. Характерно, что вакуумная материя имеет много состояний: существует непрерывный спектр физических состояний вакуума (вакуумных полей), как и состояний вещественной и обычной полевой материи. Реальность виртуальных процессов в вакууме приводит к эффекту взаимодействия реальных частиц с вакуумом. Но взаимодействие возможно только между различными видами материи. Значит, вакуумные поля материальны, и домыслы идеалистов научно несостоятельны.

Глубинные и фундаментальные представления о физико-философской сущности материи нашли свое отражение в квантовой механике и теории поля [6, с. 302].

На основе открытий Планка, Эйнштейна, Резерфорда, Бора, де Бройля и др. физиков возникло новое учение – атомная теория. В этой теории микрообъекты истолковываются в аспекте корпускулярно-волнового дуализма, их взаимодействие носит квантовый характер, а движение и взаимопревращение определяется как вероятностное поведение. Согласно новой теории, физическая реальность и физическое взаимодействие характеризуются дискретностью и непрерывностью, вещество, поле и вакуум образуют три вида материи, а Вселенная в целом является собой квантово-полевое многообразие.

В дальнейшем Гейзенбергом, Борном и Шредингером была создана квантовая механика – вероятностно-статистическая механика атомов и молекул, основанная на принципе квантирования [1, с. 142]. Позже Дирак обосновал положения релятивистской квантовой механики, охарактеризовав движение свободных электронов и позитронов. Учение Дирака позволило создать современную теорию взаимодействия и взаимопревращения частиц, квантовую теорию поля. В 50-х годах Фейнманом, Дайсоном, Швингером и др. завершена работа по созданию теории взаимодействия электронов, позитронов и фотонов, (т. н. квантовая электродинамика, фундаментальная основа современной квантово-полевой картины мира).

Выводы. Квантовая физика показала, что энергия может передаваться только порциями вполне определенной величины, зависящими от системы и от ее состояния. Квант энергии – это минимальное количество энергии, которое система может отдать или получить.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гейзенберг В. Шаги за горизонт. М.: Прогресс 1987. - 368 с.
2. Гайденок П.П. Эволюция понятие в науке. М: Наука, 1980
3. Горохов А.А. Концепция современного естествознания. М: Инфра, 2003
4. Шлик М. Философия и естествознание.// Эпистемология и философия науки. Т.1, № 1, 2004, с. 213-227
5. Кун Т. Структура научных революций. М: АСТ 2001
6. Философия и методология в науке. М: Новое знание. 2004
7. Эйнштейн А., Инфельд Л. Эволюция в физике. М: Наука, 1965, том 4
8. Рузавин Г.И. Методология научного познания. М: Юнити, 2005
9. Дорфман Я. Г. Рождение квантовой механики // Философские вопросы квантовой физики. М: Наука, 1982
10. Эфендиев Ф. М. О природе первоматерии (вещь, событие, явление, отношение, процесс). Баку: Озан, 2000
11. К. Маркс и Ф.Энгельс, соч. т. 20, с.570

UDC 1:37

ОБУЧЕНИЕ ФИЛОСОФИИ В ШКОЛЕ И ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ: ОСНОВЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЙ ПРАКТИКИ

© 2019

Кришмарел Виктория Юрьевна, кандидат философских наук, старший научный сотрудник,
старший научный сотрудник отдела обществоведческого образования
Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины
(04053, Украина, Киев, ул. Сечевых Стрельцов, 52-Д, e-mail: krishmarel@ukr.net)

Аннотация. Статья посвящена обоснованию необходимости включения аспектов обучения философии в школьное образование и определение основных тенденций их внедрения в странах мира для определения возможностей учета их опыта в украинских реалиях. Философия в школе понимается как в первую очередь становления навыков, связанных с вдумчивым мышлением, умением анализировать, синтезировать и оценивать информацию, позиции, аргументацию, что в перспективе будет способствовать реализации человеком осознанной личной позиции в любых сферах. Понимание необходимости обучения философии в школе сейчас присуще большинству европейских стран. В целом философию в школе можно свести к двум направлениям - история философии и философствование. Методическая работа учителя при этом требует: отказа от авторитарности; создания поля для дискуссии и управления ею; поощрения творческого подхода на основании логической аргументации; стимулирования аналитического восприятия информации; отслеживания наличия взаимосвязи между теорией и повседневной жизнью. Для Украины актуальным сейчас есть вопрос методического сопровождения, учебных материалов и подготовки соответствующих специалистов, что является проблематикой для отдельных направлений исследований.

Ключевые слова: философия, обучение, школа, компетентность, метод, Европа, мир.

THE TEACHING OF PHILOSOPHY AT SCHOOL AND FORMATION OF COMPETENCE: BASES OF THEORY AND METHODS IN THE CONTEXT OF WORLD PRACTICE

© 2019

Kryshmarel Viktoria Yurievna, candidate of philosophical sciences (PhD in Philosophy), senior research,
senior research officer at the department of social science education
Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
(04053, Ukraine, Kyiv, Sichovykh Strilciv Str., 52-D, e-mail: krishmarel@ukr.net)

Abstract. The article deals with the specifics of some aspects of teaching philosophy. For Ukraine, the implementations of elements of such education are connected with the consistency of education, the concept of the New Ukrainian School, civic education. Philosophy at school is primarily understood as the development of skills related to thoughtful thinking, the ability to analyze, synthesize and evaluate information, positions, arguments that in the future will contribute to the realization of a person's conscious position in all spheres of life – from socio-political to cultural-personal. Understanding the need for teaching philosophy at school is currently inherent in most European countries. Even the countries where this practice was not traditionally developed, in recent years made significant shifts in the implementation of such training. This is mainly due to the challenges of modern society, in which, against the background of information and technology development, critical thinking, emotional intelligence, the ability to systematically solve problems and realize the implications and prospects become the most relevant competencies. In general, if we summarize the main approaches, then the philosophy at school can be reduced to two directions – the history of philosophy and philosophizing. Allow nowadays, the effectiveness, expediency and perspective of a separated subject on teaching philosophy in the whole system of secondary school is not mentioned. So, the methodological conditions for cross-subject education of such teaching in social and human subjects are provided more detailed. At the same time, further work on this issue in Ukraine should be aimed primarily at the development and experimental verification of teaching materials for teachers, as well as the implementation of programs (on public and on state levels) for trainings, courses, etc. for teachers about effective ways of teaching philosophy. Allow nowadays, the effectiveness, expediency, and perspective of the subject. So, the methodological conditions of such training in social and human subjects are provided more detailed. In particular, the following methodological conditions were substantiated: asking as the main method of working with students; giving students the opportunity to express and develop their thoughts; using of interactive teaching methods; high level of teacher's professional background. There are recommendations for teachers in the process of conducting cross-subject teaching philosophy at school. Methodological work of a teacher at the same time requires: the refusal of authoritarianism, becoming a facilitator; the creation and managing the environment for discussion; encouragement of the creative approach based on logical reasoning; stimulating analytical perception of information; observation of the relationship between theory and everyday life. It is philosophy as a methodology that allows us to form an intellectual basis for overcoming the challenges of society, and with the need to teach it at school, it requires development, overcoming existing contradictions in approaches and subsequent widespread implementation. In particular, the following methodological conditions were substantiated: asking as the main method of working with students; giving students the opportunity to express and develop their thoughts; using of interactive teaching methods; high level of teacher's professional background. For Ukraine, the current issue is the methodological support, teaching materials and training of the specialists, which is a problem for certain areas of research. The final finding is the conclusion of the study of the secondary school system in the Ukrainian and global trends. At the same time, further work on this issue in Ukraine should be aimed primarily at the development and the experimental verification of teaching materials for teachers, as well as the implementation of programs (on a public and on state level) for trainings, courses, etc. for teachers.

Keywords: philosophy, education, teaching, competence, method, Europe, world.

На сегодняшний день, по данным Всемирного экономического форума, основными навыками, наиболее востребованными работодателями, является критическое мышление, умение комплексно решать задачи, эмоциональный интеллект и умение сотрудничать [1]. Формирование этих навыков напрямую соотносится с компетентным подходом, являющимся на сегодняшний день основным в образовании и реализующимся через курикулярную систему. Его эффективность подтверждается результатами исследования PISA в

2015 году, которые свидетельствуют о высоких показателях успешности учеников Сингапура, Японии, Эстонии, Финляндии, Канады, а также Австралии, Великобритании, Китая, Германии и США. Эти данные могли бы так и остаться статистической информацией для осмысления реформирования в образовании и перспектив его развития, но они дают крайне интересную основу для размышлений при соотнесении с данными об обучении философии по информации ЮНЕСКО на 2007 г. [2]. Высокие показатели философии в школе и

высокие показатели успешности PISA – не случайность, так как засвидетельствованы на примере многих стран мира. То есть, на сегодняшний день философия в школе перестала быть маргинальным направлением, поскольку ее внедрение можно рассматривать как один из основных факторов, влияющих на качественное повышение эффективности образования в целом. Такая ситуация связана с тем, что именно обучение философии обеспечивает сквозную реализацию компетентностного подхода. Украина в контексте очерченной проблематики соответствует основным мировым тенденциям, поскольку законодательно-нормативные изменения 2017 года закрепили переход к компетентностному образованию (Закон Украины «Об образовании» и др.). Но на сегодняшний день остается открытым вопрос о наполненности, например, гражданской и социальной, а также культурной компетентностей (которые упоминаются в законодательно-нормативных документах, но в их наполненности нет целостного подхода). Именно поэтому считаем, что сейчас в Украине благоприятная ситуация для внедрения философии в общеобразовательный процесс.

Исходя из вышеизложенного, целью статьи считаем очерчивание компетентностных аспектов в обучении философии в школе на основе анализа опыта стран Европы для выделения эффективных методических путей его внедрения в контексте реформирования системы образования в современной Украине.

Актуальность обучения философии в странах Европы на сегодняшний день является не дискуссионным, а вполне решенным вопросом. По данным ЮНЕСКО 2007 г., в основном в выпускных классах оно представлено в Австрии, Бельгии, Болгарии, Дании, Кипре, Германии, Греции, Израиле, Ирландии, Исландии, Испании, Италии, Латвии, Люксембурге, Монако, Нидерландах, Норвегии, Польше, Португалии, Румынии, Сербии, Словакии, Турции, Финляндии, Франции, Хорватии, Чехии, Эстонии [3]. Возникающие противоречия касаются форм такого обучения, места в общеобразовательном процессе, критериев оценивания и места в выпускной аттестации. Остановимся более детально на наиболее ярких примерах, демонстрируемых Австралией, Великобританией, Канадой, США и Францией. Эти страны выбраны, поскольку имеют давнюю и разнообразную традицию обучения философии в школе, но при этом ее место в программе – существенно отличается, как и роль государственных структур в этом процессе.

Ярким примером заинтересованности государства в эффективной реализации обучения философии в школе демонстрирует Австралия, так как в качестве этического компонента оно представлено в национальном curriculum [4]. Курсы по философии присутствуют в программах как государственных, так и частных и религиозных школ большинства штатов, а на сегодняшний день наиболее актуальным является вопрос увеличения часов на развитие критического и творческого мышления, как методов философского познания мира, в младшей школе [5]. Кроме того, активную позицию занимает гражданский сектор, например, особый вес имеет работа Ассоциации Виктории по обучению философии в школе [6].

Достаточно сложная система подчинения государственных и частных школ Великобритании позволяет им выбирать предметы по собственному усмотрению, и на сегодняшний день все большее количество останавливается, в том числе, и на обучении философии. Такая ситуация сформировалась вследствие нескольких факторов. В первую очередь это включение в философии в сертификат типа AS / A2 [7]. Кроме того, особый контекст возник вследствие того, что в Ирландии обучении философии включили в национальный curriculum, что подтверждает поддержку обозначенного направления на уровне министерства образования [8]. Кроме того,

высшие учебные заведения демонстрируют заинтересованность в обучении философии школьников (напр., факультет философии Эдинбургского университета [9], Королевский институт философии [10]). Также высокую активность в интересующей нас сфере проявляет Общество продвижения философского мышления и осмысления в образовании (SAPERE) [11].

Сущностно другой поход демонстрирует США, где обучение философии в школе как «философия для детей» (Philosophy for Children – P4C) возникло еще в 60-х годах XX в. На основании разработок М. Липмана. Но, не смотря на то, что этот предмет выбирают в некоторых как государственных, так и частных школах, на сегодняшний день в стандартной программе его нет. В основном сквозное обучение в обозначенном аспекте происходит на уроках английского языка и литературы. При этом высокий уровень обучения философии наблюдается во внеурочной деятельности: возникают клубы, дискуссионные команды и т. д. Организационную активность демонстрируют не только негосударственные общественные организации [12], но и центры при высших учебных заведениях (напр., Дж. Хопкинса, Северо-Западного университета и т. д.).

Канада – еще один яркий пример поддержки P4C на государственном уровне. С 1996 г. в округе Онтарио все школы включили в свои программы обучение философии, другие округа пока что делают это по собственному усмотрению [2, с. 40]. Особо следует отметить, что именно в Канаде пристальное внимание уделяется подготовке учителей обозначенного направления. В основном этим занимается Ассоциация учителей философии Онтарио (ОРТА) при Канадской философской ассоциации в рамках проекта «Философия в школах» [13], которая также готовит методическое сопровождение.

На фоне стран, где обучение философии в школе происходит на основе P4C, Франция демонстрирует достаточно самобытную модель. В этой стране сравнительно давно сформировалась традиция включения обучения философии в общеобразовательную систему как отдельный предмет в последний год обучения. При этом формы обучения могут быть разными (чтение классических текстов, общение на определенные темы на протяжении учебного года, написание эссе и т. д.), что на сегодняшний день вызывает критику из-за нечеткости целей такого обучения и неопределенность критериев его оценивания [14]. В контексте компетентностного похода основная сложность такой ситуации – невозможность, собственно, формирования компетентностей, так как выпускники и учителя не имеют целостного представления о месте и роли такого обучения.

Учитывая вышеизложенные яркие опыты внедрения обучения философии в общеобразовательный процесс, остановимся более детально на его компетентностной наполненности, что и позволяет говорить об этом направлении как актуальном с нескольких позиций. При этом обучение философии понимается достаточно широко, приобретая особые аспекты в зависимости от конкретного контекста (государства, методологического похода и т. д.). В данном случае мы исходим из того, что обучение философии можно рассматривать, по А. Грейлингу [15], как метод, направленный на анализ, углубленное изучение, умозрительное представление о структуре мышления, теоретическом и творческом срезе идей и концепций, возникающих в процессе осмысления мира, на основании чего и формируются интеллектуальные способности учеников. Известный современный украинский философ А. Баумейстер выделяет следующие компетентности, которые формируются при обучении философии: вдумчивое чтение, умение выражать свои мысли в устной и письменной форме, умение аргументированно обосновывать собственную позицию / точку зрения [16]. Таким образом, обобщая две приведенные точки зрения представителей разных традиций, выводим общую направленность в осмыслении

места обучения философии не как активности на определенном уроке, а как систематизированной во времени, осмысленной интеллектуальной деятельности. Именно поэтому под обучением философии предлагаем понимать становление навыков, связанных с вдумчивым мышлением, умением анализировать, синтезировать и оценивать информацию, позиции, аргументацию, что впоследствии будет способствовать реализации человеком осознанного личного мнения в любой сфере жизни – от общественно-политической до культурно-личностной.

Формирование же вышеизложенных навыков как компетентностей возможно на основе двух методологических подходов – обучение философии как история философии и обучение философии как философствование. Первый является менее актуальным в контексте школьного обучения, а второй позволяет использовать потенциал философии при сквозном обучении, что и является наиболее оптимальным, исходя из мировой практики. Именно такой подход позволяет искать ответы на вопросы, касающиеся сферы смысла жизни, остающиеся вне общеобразовательного процесса, но являющиеся зачастую приоритетными для подростков. При этом особым образом изменяется роль учителя, и это та профессиональная компетентность, которая зачастую остается без должного внимания к ее формированию со стороны государства. Самообразование педагога позволяет овладеть навыками интерактивного ведения уроков, развития критического мышления, повысить общий интеллектуальный и культурный уровень, но плохо справляется с задачей формирования учителя как фасилитатора. Философствование возможно лишь в психологически безопасном кругу общения, проявляется в открытой глубинной дискуссии, и это то, что требует особых навыков при проведении/внедрении таких уроков / аспектов в общеобразовательной среде.

Проведенный нами опрос учителей в рамках научно-исследовательской работы отдела обществоведческого образования Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины «Методические основы компетентностно ориентированного исторического и гражданского образования в лицее» свидетельствует о том, что большинство учителей понимают необходимость сквозного внедрения обучения философии (58 %), при этом 28 % даже считают необходимым отдельный предмет, и лишь 14 % поддерживают мысль о том, что такое обучение должно быть лишь по желанию учеников (как предмет по выбору). Эффективными методами обучения философии все учителя назвали интерактивные (100 %) и исследовательские внеурочные задания (81 %), но при этом интересным является разнообразие сущностного их наполнения: изучение и осмысление образцов художественной культуры как возможность для обучения философии выбрали 47,5 %, а по 29 % остановились на лекции по истории философии и изучении первоисточников. Вышеприведенные данные свидетельствуют о том, что учителя понимают важность и необходимость внедрения обучения философии, но не имеют инструментария, чтобы его реализовать. Об этом свидетельствуют их ответы на следующие вопросы. О потребности в дополнительных средствах для обучения старшеклассников философии 38 % ответили, что учитель вполне может сделать это на доступных материалах (и здесь мы не можем не согласиться, вот только вопрос о том, действительно ли может, или думает, что может – в данном контексте не философский, а методический, ведь специальной подготовки для обучения философии в государственных педагогических программах практически не предусмотрено). Важно также отметить, что равное количество опрошенных (по 28 %) отметили необходимость специальных методических материалов для учителей, а также мультимедийных средств обучения. Также интересно, что учителя считают, что для обучения философии им самим необходимо владеть критическим мышлением (57 %), давать ученикам возмож-

ность свободно общаться (47 %), пройти специальные мастер-классы (47,5 %) и курсы повышения квалификации (38 %). При этом задавать много вопросов, изучать первоисточники и проявлять толерантность считают нужным менее 10 %. Это напрямую соотносится с тем, что проявлять логичность считают нужными лишь 19 %, а вот творческий подход – 43 %. То есть, наблюдается методологический голод педагогов в сфере обучения философии учеников. Преодолеть его можно с помощью он-лайн ресурсов (но овладение ими требует знания иностранных языков), специальных методических разработок для учителей (для формирования необходимого теоретико-методологического базового уровня), а также проведение тренингов и мастер-классов интересующей нас направленности (поскольку они более компактны во времени и более ориентированы на практический результат по сравнению со специальными курсами).

Отвечая на сформированный обществом запрос на обучение философии (и это касается не только непосредственно Украины, где в рамках процесса реформирования образования в целом происходит качественный переход к компетентностному образованию, проявляющемуся в том числе в понимании важности обучения философии, но в основном как критическому мышлению на основе интерактивного обучения, но и стран мира, где реализация такого обучения имеет сравнительно давнюю историю и высокие показатели эффективности [17], необходимо исходить из того, что, как отмечает Дж. Тейлор, «если мы хотим, чтобы наши ученики были более глубокими мыслителями, нам нужно дать им время подумать, и свободу выбрать их собственные вопросы для осмысления» [2]. Таким образом, учитель превращается в фасилитатора, который создает поле для дискуссии и руководит ею, углубляясь в проблематику, стимулируя аргументированные позиции, следя за связью теоретических размышлений и практического воплощения провозглашенных идей, логичностью обоснований и творческим полетом мысли. Основным оружием педагога в такой деятельности становятся вопросы (и лучше, чтобы они были сформированы самими учениками). Ответы на них формируют личное мнение (на основе дискуссии, исследовательских проектов и т. д.). при этом сложнейшей задачей является оставаться безоценочным координатором обсуждения [18]. Детальнее методические нюансы обучения философии в школе – тема отдельного исследования. С некоторыми примерами общих рекомендаций методического характера можно ознакомиться из соответствующих публикаций автора [19].

В качестве базового подспорья для учителей можно рекомендовать как пособия по интерактивному и критическому мышлению, а также специализированные исследования [14, 16], книги для чтения [20], так и специальные разработки тематических интернет-ресурсов, доступных в открытом доступе [18, 21].

На основе вышеизложенного приходим к следующим выводам. В современном образовании переход к компетентностному подходу с необходимостью связан с внедрением обучения философии в школе, что также является основой для ответа на запрос общества к навыкам выпускников (как личностей, граждан, профессионалов). Обучение философии как философствование, являясь наиболее эффективным путем, одновременно требует и наибольшей профессиональной подготовки учителей, а также поддержки соответствующих программ со стороны государства, высших учебных заведений и общественных организаций, о чем свидетельствует успешный опыт разных стран мира. Таким образом, в контексте реформирования системы образования в Украине необходимо учитывать вышеобозначенный аспект, реализуя как специальные программы (курсы, тренинги и т. д.) для учителей, так и обеспечивая их надлежащего качества методическими материалами. В ином случае результаты исследования PISA, к которому

в следующем году присоединится Украина, могут показать высокий уровень знаний, но низкий уровень сквозных компетентностей, формирование большей части из которых связано со сквозным обучением философии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. 7 skills your child needs to survive the changing world of work. *World Economic Forum*. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2017/09/skills-children-need-work-future/> (Last accessed: 08.02.2019).
2. *Philosophy, a School of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. Paris: UNESCO, 2007. 279 p.
3. *Teaching Philosophy in Europe and North America*. Paris: UNESCO, 2011. 97 p.
4. *The National Curriculum: Electronic resource*. URL: <http://vaps.vic.edu.au/curriculum/national-curriculum> (Last accessed: 10.02.2019).
5. Sowe M. Teaching philosophy to children? It's a great idea. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2013/nov/21/teaching-philosophy-to-children-its-a-great-idea> (Last accessed: 10.02.2019).
6. Victorian Association for Philosophy in Schools. Supporting philosophical thinking in Victorian schools: *Electronic resource*. URL: <http://vaps.vic.edu.au/> (Last accessed: 11.02.2019).
7. Philosophy. AQA. Realising potential. URL: <http://www.aqa.org.uk/subjects/philosophy> (Last accessed: 11.02.2019).
8. Hughes C. Ireland teaches Philosophy to school pupils, why doesn't the UK? URL: <https://uk.blastingnews.com/education/2015/04/ireland-teaches-philosophy-to-school-pupils-why-doesn-t-the-uk-00351851.html> (Last accessed: 11.02.2019).
9. Philosophy in Schools. URL: <https://eidyn.ppls.ed.ac.uk/outreach/philosophy-schools-0> (Last accessed: 12.02.2019).
10. Philosophy in Schools: *Electronic resource*. URL: <http://royal-instituteforphilosophy.org/funding-education/philosophy-in-schools/> (Last accessed: 12.02.2019).
11. The Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education: URL: http://sapere.net/main_file.php/ (Last accessed: 12.02.2019).
12. Plato. Philosophy Learning and Teaching Organization. URL: www.plato-philosophy.org (Last accessed: 15.02.2019).
13. The Ontario Philosophy Teachers' Association (OPTA). URL: <http://ontariophilosophy.ca/about.htm> (Last accessed: 15.02.2019).
14. Знепольский Б. Как преподается и как должна преподаваться философия (французская дискуссия). *Отечественные записки*. 2002. № 2(3). URL: <http://www.strana-oz.ru/2002/2/kak-prepodaetsya-i-kak-dolzha-prepodavatsya-filosofiya> (дата обращения: 19.02.2019).
15. Grayling A. C. Should Philosophy be a Core Subject at School? URL: <https://www.schoolhousemagazine.co.uk/education/philosophy-core-subject/> (Last accessed: 19.02.2019).
16. Баумейстер А. Чому філософію необхідно вивчати в школі. URL: <https://day.kyiv.ua/uk/blog/suspilstvo/chomu-filosofiyu-neobhidno-vuchaty-v-shkoli> (дата звернення: 19.02.19).
17. Кришмарел В. Навчання філософії в школі: основні тенденції. *Український педагогічний журнал*. № 3, 2018. С. 126–136.
18. Tips for Philosophy Sessions: *Electronic resource*. URL: <https://depts.washington.edu/nwcenter/resources/tips/> (Last accessed: 19.02.2019).
19. Кришмарел В. Методичні особливості навчання філософії в школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України*. Вип. 25 (2–2018). Частина 1, 2018. С. 90–95.
20. Гордер Ю. *Світ Софії*. Київ: Літопис. 536 с.
21. Drabble E. How to teach ... philosophy. URL: <https://www.theguardian.com/education/teacher-blog/2013/jul/29/philosophy-teaching-resources-schools> (Last accessed: 19.02.2019).

UDC 1(075.8)

EMPIRIK BİLİK VƏ ONUN STRUKTURU EPISTEMOLOJİ TƏDQIQLAR MÜSTƏVISİNDƏ

© 2019

Məmmədov Əziz Bəşir oğlu, professor, Fəlsəfə kafedrası
Əfəndiyev Fikrət Məmməd oğlu, professor, Fəlsəfə kafedrası
Bakı Dövlət Universiteti

(1148, Azərbaycan, Bakı, Z.Xəlilov, 23, e-mail: fikret.m.efendiyev@mail.ru)

Xülasə. Oxucuların istifadəsinə verilən bu məqalədə izlənen başlıca məqsəd idrak prosesinin mühüm elementlərindən sayılan və insan reallığı haqqında təsəvvürlərin inkişafına təkan verən empirik biliyin sistemli təhlilini vermək və onun idrakı əhəmiyyətinin ontoloji, qnosoloji, anseoloji və prakseoloji aspektlərini açıqlamaqdır. Nəzərdə tutulan məqsədin reallaşdırılması məqsədilə məqalədə bir-birini tamamlayan aşağıdakı məsələlər nəzərdən keçirilir: bilik və onun əsas formaları, o cümlədən nəzəri, produktiv, reproduktiv, deklarativ, prosedural, konseptual növləri sadalanır. Empirik biliyin sistem struktur təhlili verilir və onun hissi idrak və məntiqi idrakla əlaqəsi açıqlanır. Empirik biliyin nəzəri biliklə qarşılıqlı əlaqəsi təhlil edilir, empirik biliyin səviyyələrinin təhlili verilir, empirik biliyin formalaşmasında müşahidə və eksperimentin rolu izah edilir. Məqalənin ümumi məzmunundan belə qənaət hasil edilir ki, dünyanın pozitiv dərkinin ilkin pilləsini təşkil edən empirik idrak bütövlükdə hissi və məntiqi idrakın cəhətlərini ehtiva etməklə insan idrakının obyekt yaxınlaşmasını, subyekt ilə obyektin vəhdətinin əsasını qoyur.

Açar sözlər: bilik, empirik bilik, sadələvh realizm, fakt, müşahidə, müşahidə materialları, eksperiment, sinergetika

EMPIRIC KNOWLEDGE AND ITS STRUCTURE ON THE EPISTEMOLOGICAL RESEARCH BASE

© 2019

Mammadov Aziz Bashir, Professor of the Philosophy Department
Efendiyev Fikret Mamed, Professor of the Philosophy Department
Baku State University

(1148 Azerbaijan, Baku, Z. Khalilov St., 23, e-mail: fikret.m.efendiyev@mail.ru)

Abstract. The main purpose of the article is to systematically analyze the empirical knowledge, which is thought to be one of the most significant elements of the cognition and has prompted the presumptions about human reality. It further opens up the cognitive importance of this empirical knowledge considering it from ontological and cognitive aspects. In order to realize this purpose, the following issues are taken into account: knowledge and its main forms; moreover, its theoretical, productive, reproductive, declarative, procedural, conceptual types are also given. Empirical knowledge is systematically and structurally analyzed and its relation to perceptive and logical cognitions is defined. In addition, the relationship between empirical knowledge and theoretical knowledge is analyzed; the different levels of empirical knowledge are analyzed as well, and the significance of observation and experimentation is given due regard in the formation of the empirical knowledge. All in all, the article summarizes that empirical knowledge contains perceptive and logical cognitions in order to unlock the positive understanding of the world. It also lays the foundations of subjective and objective harmony vis-a-vis the human cognition.

Keywords: knowledge, empirical knowledge, naive realism, fact, observation, experiment, synergetic

Giriş. Oxucuların istifadəsinə verilən bu məqalədə izlədiyimiz başlıca məqsəd idrak prosesinin mühüm elementlərindən sayılan və insanın reallığı haqqında təsəvvürlərinin əsasını təşkil edən empirik biliyin fəlsəfi obrazını yaratmaq və onun idrakı əhəmiyyətinin ontoloji, qnoseoloji və aksioloji aspektlərini araşdırmaqdır. Bu məqsədlə biz əlbəttə öləri də olsa, bilik anlayışının məzmununa nəzər salmağı, onun bir sıra epistemoloji dəyərlərini açıqlamağı vacib bilir.

Məlumdur ki, mənəvi istehsal sahəsi və gerçəkliyin inikas forması kimi fəaliyyət göstərən elm öz mənşəyini hadisələrdən, predmetlərdən, faktlardan deyil, bu obyektiv fenomenlərin subyektiv obrazlarını təmsil edən mənələrdən, nəzəri sxemlərdən baza və törəmə xarakterli abstrakt obyektlərdən, ideal konstruksiyalardan, biliklərdən təşkil olunan konseptual karkaslardan götürür.

Elmin mühüm tərəflərindən birini bilik təşkil edir. Bilik elmin mənəvi tərəfi, şüurun mövcudluq üsulu, idrak vahididir. Təbiət və cəmiyyət hadisələrinin mühüm əlaqələrini, obyektiv qanunauyğunluqlarını əks etdirək bilik özünün məntiqi strukturunu, nəzəri təbiəti, ictimai xarakteri və sistemliyi ilə səciyyələyir. Biliyin bu xüsusiyyətləri xüsusi sistem təşkil etməsi hələ iki əsr bundan əvvəl İ.Kant (1724-1804) tərəfindən sezilmiş və o, bu məsələyə münasibətini belə səsləndirmişdir: «Adi bilik yalnız sistemlə vəhdət hesabına elmi biliyə çevrilir, başqa sözlə, biliyin sadə aqreqatından sistem səviyyəsinə yüksəlir» [2, 680].

Həqiqiliyi praktika ilə yoxlanılan elmi bilik gerçəkliyin idrakının nəticəsi, onun insan təfəkküründə doğru, düzgün inikasıdır. Bilikdə insanların ictimai-tarixi prosesdə ümumiləşdirilən təcrübəsi ifadə olunur. Obyektiv aləmi adekvat əks etdirən bilik donuq və dəyişilməz qalmayıb, gerçəkliyin inkişafı ilə bağlı özü də dəyişikliyə uğrayaraq durmadan təkmilləşir.

Əsas hissə. Müasir elm öz aralarında qarşılıqlı əlaqələnen və bununla birlikdə nisbi müstəqilliyə də malik olan müxtəlif bilik sahələrindən, o cümlədən reproduktiv, produktiv, deklarativ, prosedural, konseptual və s. təşkil olunur. Elmin hər bir konkret sahəsi, o cümlədən fəlsəfə, riyaziyyat, fizika, biologiya, tarix, kimya və s. biliyin müxtəlif formalarını, empirik faktları, ideyaları, prinsipləri, qanunları, nəzəriyyələri və s. ehtiva edir.

Hazırda strukturundan və inkişaf xarakterindən asılı olaraq elmi biliyin empirik və nəzəri formaları bir-birindən fərqləndirilir. Həm də elmi biliyin bu səviyyələri idrakı fəaliyyətin iki spesifik növünə – empirik və nəzəri tədqiqatlarla tam uyğun gəlir.

Məlum olduğu kimi, idrakın empirik səviyyəsi duyğularla qavranılan dünyanın predmet və hadisələrinin, xassə və münasibətlərinin öyrənilməsi ilə bağlıdır. Lakin bununla belə, empirik idrak hissi idrakla eynilik təşkil etmir. Obyektiv mövcud olan predmet və hadisələr haqqında informasiya mənbəyi rolunu oynayan duyğu və qavrayışlar predmet və hadisələr ilə bilavasitə bağlı olub, onların real xassə və münasibətlərini əks etdirdiklərindən onlara insanların hiss orqanlarına təsirləri ilə təmsil olunan əşyaların hissi obrazı kimi baxmaq olar. Məsələn, xarici qıcıqlandırıcıların insana təsiri predmetlərin forması, həcmi, rəngi, bərkliyi, yumşaqlığı, istiliyi və s. xassələri haqqında duyğular və duyğuların vəhdəti və bütövlüyünü əks etdirən qavrayışlar yaradır. Buna görə idrakın hissi mərhələsinə elmi idrakın empirik səviyyəsi ilə üst-üstə düşməyən və xarici aləmin bilavasitə hissi seyri kimi qəbul edilən proses kimi baxmaq olar. İnsana bəzən elə gəlir ki, cisimlər məhz biz onları qavradığımız şəkildə mövcuddurlar. Halbuki, bu heç də belə deyildir. Fəlsəfədə «sadələvh realizm» kimi səciyyələndirilən təsəvvürlər gündəlik təfəkkürdə geniş yayılmışdır. Belə təsəvvürlərdə real aləmin obyektiv mövcudluğuna olan inam hissi diqqəti

çəksə də, onun özünün dərkı proresi heç də həmişə düzgün anlaşılır. «Sadələvh realizm» baxımından xarici aləm və onun hadisələri məhz subyekt tərəfindən qavranıldığı kimidir. Məsələn, ilk baxışda bizə belə görünür ki, Yer sükunətdə Günəş isə hərəkətdədir; materiyanın görünməz hissəcikləri (atom və molekullar), viruslar və mikroblar mövcud deyil, belə ki, biz onları nə görür, nə də bilavasitə qavrayırıq. Elm isə sübut edir ki, Günəşin görünən hərəkəti Yerin Günəş ətrafındakı hərəkəti ilə izah edilir, materiyanın görünməz hissəciklərinin mövcudluğu onların digər cisimlərlə qarşılıqlı təsiri ilə təsdiq olunur, elementar hissəciklərin hərəkətinə Vilson kamerasındakı treklar, virusların mövcudlucauna ultramikroskoplar, bakteriyaların mövcudlucauna isə adi mikroskoplar şəhadət verir.

Fəlsəfə tarixindən məlumamdır ki, «sadələvh realizm» təsəvvürlərinə söykənən subyektiv idealizm istiqamətinin tərəfdarları sübut etməyə çalışdılar ki, insan idrakının mənbəyini obyektiv aləmin predmet və hadisələri deyil, subyektin özəl duyğuları təşkil edir. Bu kontekstdə subyektiv idealizmin məşhur nümayəndəsi C.Berklı insanları inandırmağa çalışdı ki, subyekt bilavasitə yalnız özünün duyğuları ilə iş gördüyündən o, duyğuların arxasında nələrin yerləşdiyini heç sürə anlaya bilməz. Buna görə də Berklı cisimlərə insan duyğularının kompleksi və ya kombinasiyası kimi baxmağı məsləhət görürdü. Subyektiv idealistlər duyğu və qavrayışlara obyektiv mövcud olan əşyaların xassələrinin inikası kimi baxmaq əvəzinə, əksinə, onların birləşmələrinə və kombinasiyalarına real şeyləri yaradan ilkin başlanğıc kimi baxırlar. Belə bir səhv nöqtəyi-nəzərin ardıcıl yeridilməsi labudən solipsizmə, yəni mövcud cisim və hadisələrin subyektin duyğularının kombinasiyasına müncər edilməsinə gətirib çıxarırdı.

Deyilənlərdən belə qənaətə gəlmək olar ki, «sadələvh realizm» nöqtəyi-nəzəri özlüyündə xeyli aydın görünsə də, aşağıdakı səbəblərə görə qəbul edilməzdir: əvvəla, elm inandırıcılıqda sübut edir ki, real şeylər bizə göründükləri kimi deyil, daha mürəkkəb struktura və xassələrə malikdirlər. İkincisi, fəlsəfi kontekstdə «sadələvh realizm»in mövqeyi kifayət qədər zəif görünür, belə ki, bu baxış sistemi qavranılan obyektlə qavrayışın mənbəyi arasındakı fərqi aşkarlaya bilmir. Axı, insan real dünyanı bilavasitə dərk etmir, onun dərkı xeyli mürəkkəb, həm də bilvasitə səciyyə dəşiməqlə müəyyən metod və üsulların köməklili ilə həyata keçirilir.

Elmdə empirik idrak müşahidə və eksperimentlərdən alınan məlumatların təhlil ilə başlanır. Bu təhlil əsasında empirik obyektlər haqqında təsəvvürlər formalaşdırılır. Belə obyektlər real predmetlərin xassə və münasibətlərini empirik dilin termin və mühakimələri ilə təsvir edir. Lakin onların dərkı, bəzən düşündüyü kimi, bilvasitə deyil, bilavasitə, hissi idrak vasitəsi ilə reallaşır. Deməli, empirik obyektlərə xarici aləmin predmetləri ilə bilavasitə bağlı olan hissi obyektlərin modeli kimi baxmaq lazımdır.

İdrakın empirik səviyyəsi haqqında deyilənləri yekunlaşdırıb bir daha qeyd edək ki, o idrakın hissi forması ilə heç də eynilik təşkil etmir. Hissi idrak empirik idrakın müqəddəm şərti olsa da, ona identik deyildir. Buna görə də sözün dəqiq mənasında duyğu və qavrayış dərrakəli idrakın əhəmiyyətli rol oynadığı empirik idrakın deyil, yalnız hissi idrakın formalarıdır. Fəlsəfi baxımdan idrakın empirik səviyyəsini İ.Kantın və K.V.Hegelin rəssional idrakın aşağı pilləsi kimi dəyərləndirdikləri dərrakə kateqoriyası vasitəsi ilə səciyyələndirmək olar.

Hissi idrakın materiallarına söykənən dərrakə bu materialların təsnifatını və sistemləşdirilməsinə reallaşdıraraq onların əsasında bir sıra anlayış və mühakimələr yaratsa da, onların vəhdətini açıqlamaq və mahiyyətlərini aşkarlamaq funksiyasını yerinə yetirə bilmir. Bu səbəbdən dərrakə mərhələsində hissi idrak materiallarının bölünməsi nəticəsində bir-biri ilə əlaqələnməyən və buna görə də vahid sistem təşkil edə bilməyən ayrı-ayrı abstraksiyalar yaranır. Halbuki, konkret nəzəri sistem çərçivəsində belə bir vəhdətin aşkarlanması və ayrı-ayrı abstraksiyaların sintezinin reallaşdırılması rəssional təkəkkürün inkişafının daha yüksək pilləsini təşkil edən zəka kateqoriyası səviyyəsində baş verir.

Nəzəri idrak öz təcəssümünü rəssional idrakın müxtəlif formalarını quraşdırılması əməliyyatında tapır. Bu formalar sırasına ayrı-ayrı anlayış və mühakimələrə yanaşı elmi fənlər və fənlərərası tədqiqat istiqamətləri çərçivəsində fəaliyyət göstərən nəzəriyyələr və nəzəriyyələr sistem idə daxil olur. Lakin bunun üçün xüsusi obyektlərdən və tədqiqatın metodlarından istifadə olunur [3, 299].

Biliyin empirik və nəzəri səviyyələrinin fərqiindən danışarkən qeyd etməliyik ki, baxılan halda söhbət bütövlükdə idrak prosesindən deyil, yalnız spesifik xarakterli elmi idrakdan gedir. Halbuki, bütövlükdə idrak proresi elmi idrakla yanaşı adi, həyati, praktiki, dünyanın dərin obrazlı mənimlənilməsinə də ehtiva edərək inkişafda dialektik xəttlə birləşən hissi və məntiqi pillələrdən keçir.

Biliyin empirik və nəzəri səviyyələrə bölünməsi müəyyən mənada idrakın hissi və rəssional pillələrə ayrılmasına bənzərsə də, hissi idrakı empirik biliklə, məntiqi-rəssional idrakı isə nəzəri biliklə eyniləşdirmək olmaz. Bu fərqi, hər şeydən əvvəl, ondan görmək olar ki, əgər idrakın hissi və məntiqi pillələrinin fərqi bütövlükdə idrak prosesinin dialektikasını səciyyələndirsə biliyin empirik və nəzəri səviyyələrinin fərqi də bütövlükdə elmi idrakın dialektikasını əks etdirir. Başqa sözlə, hissi və məntiqi-fərdi idrakın, empirik və nəzəri isə ictimai idrakın dialektikasını əks etdirir. Bu bölgədə həmçinin tətbiq olunan metodların fərqi də öz əksini tapır. Belə ki, hissi idrak duyğu, qavrayış və təsəvvürlə, məntiqi idrak isə anlayış, mühakimə və əqli nəticə ilə səciyyələnilirsə, elmi idrakın empirik pilləsi eksperiment, müşahidə, müqayisə, ölçmə analogiya və digər induktiv metodlarla qazanılan elmi faktların təhlili və sistemləşdirilməsi ilə, nəzəri səviyyəsi isə irəli sürülən fərziyyələr və onların ictimai praktika zəminində elmi nəzəriyyələrə çevrilməsi ilə səciyyələnilir [1, 156-158].

Yuxarıda deyilənləri nəzərə alıb belə nəticəyə gələ bilərik ki, empirik idrakı yalnız onunla bağlı olan hissi idrakı müncər etmək olmaz, hissi idrakın formalarından fərqli olaraq empirik biliyin hətta birinci qatını təşkil edən müşahidə materialları da dil vasitəsilə qeydə alınır. Həm də bu dildə adi, gendəlik anlayışlar ilə yanaşı spesifik elmi abstraksiyalar da iştrak edir. Müşahidələrin nəticələrini də yalnız duyğu, qavrayış və təsəvvür kimi hissi formalara müncər etmək düzgün olmazdı, zira bu nəticələrdə artıq hissi və rəssional səpkilərin mürəkkəb sintezi baş verir. Fikrimizdə, empirik idrakı yalnız müşahidə nəticələrinə də müncər etmək olmaz, çünki empirik idrak müşahidə nəticələrini zəminində biliyin xüsusi tipini təşkil edən faktların təşəkkül tapmasını təşkil edir. Unudulmamalıdır ki, elmi fakt müşahidə materiallarının rəssional işlənməsi, düzgün anlaşılması və adekvat şərhı sayəsində formalaşır. Bu mənada elmin ixtiyari faktı idrakın hissi və rəssional səpkilərinin qarşılıqlı təsirindən yaranır.

Aparılan araşdırmalar göstərir ki, biliyin empirik səviyyəsi duyğu, qavrayış və təsəvvürlə məhdudlaşan hissi idrakı nisbətən daha tutumlu olub, bir tərəfdən, insanın hissi-maddi fəaliyyətini ehtiva edən praktika ilə, digər tərəfdə, bu fəaliyyətin nəticəsi kimi çıxış edən elmi faktları yenidən işləyib sintezləndirən əqli fəaliyyətlə əlaqələndiyindən nəzəri təkəkkürə eynilik təşkil edir. Empirik biliyin təkəkkürlə əlaqəsini başa düşməkdən ötrü yalnız bunu demək kifayətdir ki, «alınmış nəticələrin dil ilə ifadəsi artıq təkəkkürdür, ümumiləşdirmədir» [8, 119]. Halbuki, biliyin nəzəri səviyyəsi təkəkkürün ixtiyari formalarının deyil, idrak obyektinin hissi qavrayışlara müyəsər olmayan daxili, zəruri tərəflərinin və münasibətlərini əks etdirən formalarını, üsul və metodlarını ehtiva edir. Bu münasibətlə sözü S.Xudakova verək: «Empirik bilik idrak obyektinin tarixi inkişafdan, digər obyektlərlə qarşılıqlı əlaqədən, daxili ziddiyətlərdən kənarında öyrənilir. Belə yanaşmada kəşf olunan qanunlar obyektlərin mühüm, zəruri, dayanıqlı tərəf və münasibətlərini ifadə etsələr də, bu münasibətlərin səbəblərini izah edə bilmirlər. Buna görə də empirik təkəkkürün məntiqi, hər şeydən əvvəl, konkretdən abstrakta keçidlə bağlı olan formal məntiqidir» [7, 62-63].

Biliyin empirik səviyyəsi öz tərkibinə görə amorf olmayıb, mürəkkəb təşkilə və struktura malikdir. Bu bilik səhəsi onun gedışində qazanılan biliyin xüsusiyyətlərindən asılı olaraq iki yarımsəviyyəyə bölünür: a) empirik biliyin birinci

yarımsəviyyəsi müşahidə amteriallarından (duyğu, qavrayış, təsəvvür), onları dil vasitəsilə ifadə edən gündəlik və qismən elmi anlayışlardan təşkil olunur. Obyekt haqqında müşahidə materialları onun üzərində bilavasitə aparılan müşahidələrdən alınır. Qeyd etdiyimiz müşahidə materialları obyekt haqqında qazanılmış ilkin informasiyalar olub, əvvəlcə subyektin hiss üzvlərində, sonra isə müəyyən sənədlərdə (müşahidə protokolları) qeyd edilir.

Bu prosesdə subyekt müşahidə materiallarını dil formasında ifadə edərək onlara rasionallıq gətirir. Müşahidə sənədlərində müşahidəçinin şəxsiyyəti və idrak prosesində istifadə olunan cihazlar haqqında məlumat verilir. Müşahidə materiallarından obyektiv biliklərlə yanaşı müşahidəçidən və onun hiss orqanlarının vəziyyətindən asılı olan bəzi subyektiv amillər də mövcud olur. Buna görə müşahidə materialları hələ tam mötəbər, səhih bilik sayıla bilməz və bu səbəbdən də onun üzərində müəyyən nəzəriyyə qurula bilməz.

Empirik biliyin ikinci yarımsəviyyəsi məzmununa görə daha mürəkkəb olub, müşahidə materiallarının ümumiləşdirilməsindən alınan empirik faktları, onları ifadə edən gündəlik və elmi anlayışları və empirik qanunları ehtiva edir.

Elmi idrakda müşahidə materiallarından empirik faktlara keçid mürəkkəb dialektik proses olub, müşahidə materiallarının işlənməsini və onların məzmunundakı dəyişməz, invariant səpkilərin axtarılıb tapılmasını da tələb edir.

Faktların formalaşdırılması üçün bir çox müşahidə materiallarını tutuşdurmaq, onların məzmunundakı təkrarlanan cəhətləri seçib ayırmaq, müşahidəçinin yol verdiyi səhvlərlə bağlı təsadüfi xətəldən sərfnəzar etmək, nəhayət, əvvəllər qazanılmış nəzəri biliklərdən istifadə etməklə müşahidə prosesində aşkara çıxarılan məzmunu da şərh etmək lazımdır.

Empirik idrakın struktur səviyyələri haqqında dediklərimizi yekunlaşdırıb, belə qənaətə gələ bilərik ki, empirik müşahidələr əsasında qazanılan empirik materialların və epirik faktların həqiqiliyi yeni empirik faktlar ilə yoxlanılan bir sıra nəzəri müddəaların irəli sürülməsini tələb edir. Bu isə empirik faktlarla nəzəriyyənin qarşılıqlı əlaqələrinin tarixi və dialektik səciyyəyə daşmasına dəlalət edir.

Empirik biliyin çıxış nömrəsini müşahidə təşkil edir, belə ki idrak prosesi müşahidədən başlanır. Müşahidədən həm adi, həm də elmi idrakda istifadə olunur. Elmi müşahidə gündəlik həyat praktikasında istifadə olunan adi, təsadüfi müşahidədən özünün məqsədyönlü olması, sistemliliyi, idrak predmetinin mütəşəkkil qavranılması ilə fərqlənir.

Müşahidənin hissi idrakla əlaqəsi danılmaz faktdır, belə ki, gerçəkliyin qavranılması prosesi müşahidəçinin xarici aləmdən aldığı duyğuların, təəssüratların, obrazların yenidən işlənməsi və sintezi ilə bağlıdır. Bu obrazlar müşahidə olunan ayrı-ayrı predmet və hadisələrin hissi qavranılan xassə, tərəf və münasibətlərinin inikasındır. Müşahidə introspeksiya adlanan bir sıra hallarda subyektin həyəcanlarının, hisslərinin və digər psixi hallarının qavranılmasına da şamil edilə bilər.

Müşahidə prosesində şüurun fəaliyyəti duyğuların yalnız vahid bir hissi obrazda birləşdirilməsi və sintezi ilə məhdudlaşır. İdrakın empirik mərhələsində şüurun fəal rolu, hər şeydən əvvəl, bunda təzahür edir ki, alim nəinki rastlaşdığı faktları qeyd edir, o həm də müəyyən qaydalara, hipotezlərə, fərziyələrə, nəzəriyyələrə söykənməklə onları şüurlu və məqsədyönlü şəkildə axtarır. İnsanlar müşahidədən istifadə edərkən hətta adi idrakda da özlərinin gündəlik həyatı fikirlərinə, təcrübə və ümumiləşdirilməsinə söykənirlər.

İnsanların gündəlik həyat praktikasında istifadə etdikləri və əksəriyyəti təsadüfi, qeyri-mütəşəkkil səciyyə daşıyan sadə müşahidələrdən fərqli olaraq elmi müşahidələr sistemli və nizamlı səciyyə daşıyır. Belə hallarda hipotezin təsdiqi və ya təkzibi üçün bir neçə müşahidə hadisəsi qətiyyə kifayət etmir.

Elmi müşahidə həm də məqsədyönlü xarakter daşıyır, elmi tədqiqata qatılan alim öz qarşısına onu maraqlandıran hər bir hipotez və nəzəriyyənin təsdiqə və ya təkzib edilməsi kimi aydın bir məqsəd qoyur. Bununla da müşahidəçi alim ixtiyari faktı sadəcə qeydə almaqla kifayətlənməyib onların içərisindən öz məqsədinə uyğun gələni şüurlu surətdə seçib götürmək

imkanı əldə edir. Elmi müşahidələrin nəzəri təsəvvürlərlə əlaqələndirilməsi nəinki yeni faktların məqsədyönlü axtarışlarını reallaşdırmağa, həm də onların düzgün, adekvat şərhini verməklə mühüm faktları qeyri-mühüm faktlardan fərqləndirməyə əsas verir. Elə buna görə də mühüm faktların qeyri-mütəxəssislər tərəfindən aşkarlanması yalnız təsadüfi hallarda baş verir. Məşhur fransız mikrobioloqu Lui Pasterin bu münasibətlə səsləndirdiyi “yalnız hazırlıqlı zəka insanlara nə isə öyrədə bilər” fikri bizə tamamilə doğru görünür.

Elmi müşahidələrin gedişində duyğu orqanlarının təbii məhdudluğunu kompensə etməklə müşahidə nəticələrinin dəqiqlik və obyektivlik dərəcəsini yüksəldən xüsusi vasitələrdən və qurğulardan (mikroskop, teleskop, fotokamera, kino və teleaparətlər və s.) geniş istifadə olunur.

Epistemoloji baxımdan elmi müşahidələrin aşağıdakı cəhətləri diqqəti çəkir. Müşahidələrin belə nəticələrindən birincisi onun intersubyektiv səciyyə daşmasıdır. Elmi müşahidələr, bir tərəfdən, hipotez və nəzəriyyələrin qurulmasının evristik əsası, digər tərəfdən, onların empirik yoxlanılması vasitəsi kimi çıxış etdiyindən müşahidələrin nəticələri subyektin iradəsindən, arzu və istəklərindən asılı olmamalı və o, problemlə tanışlığı olan ixtiyari tədqiqatçı tərəfindən yenidən hasil edilə bilməlidir. Yalnız belə hallarda müşahidə nəticələrinin intersubyektivliyindən, yəni onların tədqiqatından asılı olmamasından, digər alimlər tərəfindən təkrarlana bilməsindən, yenidən hasil edilə bilməsindən danışmaq ola. Lakin bu halda məqsədə nail olunması bir sonra çətinliklər və buraxılan səhvlərlə müşayiət olunur. Müşahidə hissi qavrayışlara əsaslınsa da, bu qavrayışlar heç də gerçəkliyin passiv seyri ilə bağlı deyil, belə ki, şüur dünyanı yalnız əks etdirməyib, onu təkzib etməklə yenidən yaradır. Dünyanın belə fəal, yaradıcı mənimsənilməsində hiss orqanlarının fəaliyyəti ilə bağlı müəyyən səhvlərə, yanılmalara, hətta sadə illyuziyalara da yol verilə bilər [6, 39-44]. Müşahidələr zamanı subyektiv amillərlə şərtlənən belə xətlərin aradan qaldırılması xüsusi çətinliklər törədir və bir qayda olaraq təcrübələrlə təkzib edilir. Buna görə də müşahidələrdən düzgün nəticələr çıxarılmasının mühüm tələblərindən birini onun intersubyektiv xarakter daşması, yəni bu nəticələrin digər müşahidəçilər tərəfindən də təkrarlana bilməsi təşkil edir.

Müşahidələrin digər bir səciyyəvi cəhəti onun verdiyi məlumatların interpretasiyası ilə bağlıdır. Məlum olduğu kimi, elmdə müşahidə məlumatları müşahidəçiyə hazır şəkildə verilməyib, uzun sürən və mükəmməl düşünülmüş tədqiqatın nəticəsidir. Bu məlumatlar ayrı-ayrı tədqiqatçılar tərəfindən alındığından onlar müxtəlif subyektiv təəssüratlardan azad olmalıdır.

Müşahidə materiallarının müvafiq nəzəriyyənin terminləri vasitəsilə şərhli yalnız o zaman mümkün olur ki, onlar hər hansı bir nəzəriyyənin təsdiqi və yaxud təkzibi üçün istifadə olunur. Belə materiallardan istifadə edilməsinin zəruri şərtini onların yoxlanılan hipotezə qarşı nümayiş etdirdikləri relevantlıq təşkil edir. Bu, o deməkdir ki, həmin materiallardan elmi tədqiqatda istifadə olunan hipotezi yoxlamaq, b.s. onun təsdiqi və ya təkzibi üçün istifadə etmək olar. Fizika tarixində toplanmış çıxsaylı misallar göstərir ki, yaxşı düşünülmüş və mükəmməl hazırlanmış müşahidə nəinki hazır hipotez və nəzəriyyələrin yoxlanılmasının, həm də yeni nəzəriyyələrin evristikcəsinə axtarılması vasitəsidir.

Misallar göstərir ki, müşahidə materialları nəzəri interpretasiyalardan istifadə etmədən hər hansı bir hipotezin “lehinə” və yaxud “əleyhinə” şəhadət verə bilməzlər. Müşahidə materiallarının nəzəri mənimsənilməsi baş verəndə qədar aşkar edilən yeni faktlar ən yaxşı halda təsadüfi və anlaşılmaz kəşflər olaraq qalacaqdır. Belə kəşflərə misal olaraq qədim yunanların dəriyə sürtülmüş kəhrəbanın xırd cisimləri (hazırda bu hadisə cismin sürtünmə ilə elektriklənməsi adlanır) və ya maqnit cismin metal predmetləri cəzb etməsini (təbii maqnetizm) göstərmək olar. Fizikada elektormaqnit nəzəriyyəsi yaradılanadək (XIX əsr) bu hadisələrin elektrik və maqnit mayələrin mexaniki modelləri ilə izah edilməsi təşəbbüslərinə baxmayaraq onlar mənsəyi məlum olmayan hadisələr kimi qalmaqda idi. Beləliklə, elmi müşahidənin adi,

gündəlik müşahidədən fərqi yalnız müşahidə nəticələrinin obyektivliyi və dəqiqliyi ilə məhdudlaşmayıb, həm də onların interpretasiyasında və izahında nəzəri anlayış və qanunlardan daha geniş miqyasda istifadə edilməsi ilə fərqlənir. Gətirdiyimiz müddəalar bir daha göstərir ki, müşahidələr hissi qavrayışlar əsasında həyata keçirilsə də, onların nəzəri yükü də az deyil.

Empirik idrakın digər forması elmi tədqiqatlarda özünə geniş yer almış və təbiətsünaslığın formalaşması və inkişafında əvəzsiz rol oynamış eksperimentdir.

Elmdə eksperimental metodun qoparılması uzun sürən mürəkkəb proses kimi olmuşdur. Nəzəri fikir tarixində təcrübənin elmin əhəmiyyətinin əsaslandırılması şərafi ingilis alimi F.Bekona (1564-1626) məxsus olsa da, bu elmin əsasını qoyan və təbiətin öyrənilməsində təcrübə ilə nəzəriyyənin qarşılıqlı əlaqəsinin üstünlüklərini nümayiş etdirən Q.Qaliley olmuşdur. Həç bir mübaligəyə yol vermədən təsdiq etmək olar ki, son dörd əsrdə təbiətin öyrənilməsində qazanılmış misilsiz nailiyyətlər məhz eksperiment hesabına baş vermişdir.

Eksperiment həmişə müşahidə ilə bağlı olmuşdur, hətta tarixi kontekstdə ona müşahidə metodunun inkişaf mərhələsi kimi baxanlar da olmuşdur. Lakin müşahidədən fərqli olaraq insan eksperimentdə daha dəqiq və etibarlı nəticələr əldə etmək üçün prosesin gedişinə şüurlu surətdə müdaxilə edərək onları elə bir "süni" vəziyyətə gətirir ki, bu halda onların xassələrini öyrənmək təbii hala nisbətən daha asan olur. Obyektiv prosesə müdaxilə edən tədqiqatçı buna müxtəlif yollarla – ya öyrənilən prosesə bilavasitə təsvir etməklə, ya da prosesin cərəyan etdiyi real şəraiti dəyişməklə nail olur. Sadə müşahidənin prosesə fəal təsirlə tamamlanması eksperimenti empirik tədqiqatın ən rəşadətli, səmərəli, məhsuldar metoduna çevirir. Məşhur amerikalı filosofu və sosioloqu Q.Uells bu münasibətlə qeyd edir ki, "sadə müşahidədən fərqli olaraq eksperiment xarici örtük altında olanlara daha dərinə nüfuz edərək inkişaf edən və qarşılıqlı əlaqələndirən mahiyyəti aşkara çıxarır" [10, 230].

Eksperimentin gedişində öyrənilən prosesin fəal təsirlə tamamlanmasını şərtləndirən başlıca amil eksperimentin nəzəriyyə ilə sıx bağlı olmasıdır. Sinergetikanın yaradıcılarından olan İ.Priqotin və onun həmkarı İ.Stengers bu münasibətlə yazırlar: "Eksperimentləşdirmə yalnız həqiqi faktların səhih müşahidəsi və hadisələrin empirik əlaqələrinin axtarıları olmayıb, eyni zamanda nəzəri anlayışlarla müşahidələr arasında mövcud olan sistemli qarşılıqlı təsirdir" [4, 144]. Doğrudan da, eksperiment ideyası, onun həyata keçirilməsi yolları və nəticələrinin interpretasiyası müşahidə axtarılarından və onun nəticələrinin interpretasiyasından daha çox nəzəriyyədən asılıdır. Qəbul edilmiş ənənəyə görə eksperimental metoddan yalnız təbiətsünaslığa aid edilən məcburi elmlərdə (mexanika, fizika, kimya və s.) deyil, habelə canlı təbiəti öyrənən və öz tədqiqatlarında fiziki və kimyəvi metodlardan istifadə edən elmlərdə də (genetika, molekulyar biologiya, fiziologiya və s.) geniş istifadə olunur. Müasir elm özünün bütün fundamental nailiyyətlərinə görə eksperimentə borcludur, yalnız eksperimentin sayəsində elmi fikri təcrübə, nəzəriyyə və praktika ilə bağlamaq mümkün olmuşdur. Sözlün əsl mənasında eksperiment təbiətə yönəldilmiş məsələdir. Buna görə də Qalileydən tutmuş ta indiyədək eksperiment insanla təbiət arasında baş verən dialoq, təbiətin dərin sirlərinə nüfuz etmək üsulu, müşahidə olunan hadisələri idarə edən qanunauyğunluqların kəşf edilməsi vasitəsi olmuşdur.

Eksperiment mədəni-elmi tədqiqatlar ilə yanaşı pedaqoji proseslər də böyük rol oynayır. Təəssüflər olsun ki, ali və orta məktəblərdə təbiət elmlərinin tədrisində müəllimlərin əksəriyyəti bu metoddan istifadədən qaçırlar. Əslində bir dəfəlik qəbul etmək lazımdır ki, istənilən fiziki proses bu hadisənin öyrənilməsi, eksperimentlərin köməyi ilə daha asan həyata keçirilir. Bu zaman insanın duyğu hiss üzvləri tam fəaliyyətdə olduğundan qazanılan biliklər kompleks halda təfəkkürə ötürülür. Buna görə təsadüfi deyil ki, məşhur pedaqoq U.Singer eksperimenti tükədən nazik sap üzərində gəzən hörümçəklə müqayisə edərək göstərir ki, əgər hörümçəyin ayaqlarından bir neçəsi sapdan qoparsa, o biri ayaqları ilə o, sapdan möhkəm yapışaraq yerə dəyməkdən

xilas olur. Deməli, hadisələrin mahiyyətinin açıqlanması insanın hiss üzvlərinin hamısının birgə fəaliyyətindən sonra baş tuta bilər.

Müşahidə ilə müqayisədə eksperiment bir sıra mühüm üstünlüklərə malikdir [6, 45-55]. Həmin üstünlükləri qısaca belə səciyyələndirmək olar: eksperiment vasitəsilə tədqiq olunan obyektin müşahidəçi üçün maraqlı olan əlaqə, münasibət və tərəflərini seçmək, prosesi qəlizləşdirən əlavə amilləri aradan qaldıraraq əsas diqqəti tədqiqatçı maraqlandıran hadisə və ya xassə üzərinə yönəltmək olar; eksperimentin mühüm üstünlüklərindən biri də obyektin xassələrini müxtəlif ekstremal şəraitlərdə, məsələn çox yüksək və çox aşağı temperaturalarda, çox yüksək təzyiqlərdə, çox böyük intensivliyə malik elektrik və maqnit sahələrinə tədqiq etməyə imkan verməsidir; eksperimentin mühüm məziyyətlərindən biri də onun təkrarlanan olmasıdır.

Eksperimenti məzmununa qnoseoloji kontekstdə yanaşdıqda onun məzmununda vəhdət təşkil edən əks tərəflərin – obyektiv və subyektiv səpgilərin mövcudluğunu görmək olar. Eksperimentin obyektiv tərəfini onun gedişində eksperimentçinin tətbiq etdiyi obyektiv əşyalar, proseslər, hadisələr və eksperiment vasitələri (cihazlar, aparatlar, alətlər və s.), subyektiv tərəfin isə tədqiqatçının şüur və iradəsindən asılı olan elementlər təşkil edir.

Nəticə. Eksperiment yalnız praktika ilə deyil, nəzəri təfəkkürlə də sıx bağlıdır. Eksperimentin nəzəriyyə ilə əlaqəsi öz ifadəsini fikri eksperimentlərdə tapır. Fikri eksperimentin real eksperimentdən fərqi bundadır ki, real eksperimentdə cismin özündən istifadə edən alim fikri eksperimentində onun obrazından, ideal modelindən istifadə edir [9, 44]. Real eksperimentdən fərqli olaraq fikri eksperiment subyektin nəzəri fəaliyyətinin spesifik forması, bir növ real eksperimentin ideal növüdür. Obraz və model təsəvvürləri üzərində aparılan fikri eksperimentlərdə xalis məntiqi yolla alınması mümkün olmayan yeni biliklər əldə edilir. Fikri eksperiment maddi (real) eksperimentlə nəzəriyyə arasında aralıq mövqe tutaraq özündə real eksperimentin gücü ilə məntiqin gücünü birləşdirir. Fikri eksperiment həyata keçirilərkən şüurdə real eksperimentin strukturu və şəraiti yenidən hasil edilir. Fikri eksperimentin gedişində aşağıdakı əməliyyatlar həyata keçirilir:

- 1) Müəyyən qaydalar əsasında tədqiq olunan obyektin fikri modelinin, ideallaşdırılmış şəraitin və modelə təsir edən ideallaşdırılmış "cihazların" quraşdırılması;
- 2) Şəraitin şüurlu və planlı şəkildə dəyişdirilməsi və onun modelə təsirinə təmin edilməsi;
- 3) Fikri eksperimentin bütün mərhələlərində obyektiv qanunların və elmi faktların şüurlu və planlı şəkildə tətbiq olunması.

Elmi idrakda fikri eksperimentin rolu böyükdür. Fikri eksperimentin təhlili göstərir ki, onun başlıca funksiyası irəli sürülmüş hipotez və prinsipləri əsaslandırmaqdır. Tarixən ilk fikri eksperiment Qaliley tərəfindən söylənilmiş və o, özünün ətalət prinsipini bu eksperiment əsasında formulə etmişdir. Digər bir tarixi fikri eksperiment (ideal buxar maşını haqqında mülahizələr) fransız fiziki S.Karnoya məxsus olmuşdur.

Eksperimentdən yalnız təbiətin tədqiqində deyil, həm də ictimai həyatın öyrənilməsində də istifadə olunur. Nisbətən kiçik kollektivlərdə sosial eksperimentlər müəyyən idraki dəyər kəsb edir. Sosial eksperimentlərin köməkliyi ilə müəyyən ictimai qanunauyğunluqlar, onların təsir mexanizmi və nəticələri aşkar edilib öyrənilir.

Eksperimentin empirik tədqiqatlar üçün əhəmiyyətini qeyd etməklə yanaşı onun müəyyən məhdudluğunu da nəzərdən qaçıрмаq olmaz. Yaxşı hazırlanmış və dəqiq həyata keçirilmiş hər bir elmi eksperiment tədqiqatçının nəzəri mülahizələrini ya təsdiq, ya da təkzib etməklə həqiqətin meyarı rolunda çıxış edə bilər. Lakin nəzər almaq lazımdır ki, hər bir eksperiment öyrənilən hadisəni onun üçün qeyri-adi olan bir şəraitdə müəyyən qədər dəyişdirir [5, 116].

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI:

1. Алексеев П.В., Панин А.В. Теория познания и диалектика. М.: Высшая школа, 1991. – 456 с.
2. Кант И. Сочинения, т.3, М.: ИЛ, 1968. – 742 с.
3. Карнап Р. Философские основания физики. М.: Наука, 2003. – 412 с.

4. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 2000. – 431 с.
5. Розов М.А. Проблема эмпирического анализа научных знаний. Новосибирск: Наука, 1988, 308 с.
6. Рузавин Г.И. Методология научного познания М.: ЮНИТИ, 2005, 287 с.
7. Худаков С. Эмпирическое и теоретическое как уровни развития научного знания // Дialeктика как методология научного познания. Уфа, 1976
8. Штофф В.А., Микешина Л.А. Форма и методы научного познания // Философские науки, 1974, №5
9. Чернов А.П. Мысленный эксперимент. М.: Наука, 1979, 208 с.
10. Уэллс Г. Дialeктическая логика и кризис мысли (Современная прогрессивная философия и социологическая мысль в США. М.: Наука, 1997, 384 с.

UDC 330:657

ОСОБЕННОСТИ, ЗАДАЧИ И ЭТАПЫ ПРОВЕДЕНИЯ КОМПЛЕКСНОГО УПРАВЛЕНЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2019

Бердникова Лейла Фархадовна, кандидат экономических наук,
доцент департамента магистратуры (бизнес-программ)
Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: bleylaf@mail.ru)

Аннотация. Управленческий анализ способствует выявлению и детальному пониманию стратегически важных аспектов деятельности предприятия. В результате его проведения устанавливается соответствие внутренних ресурсов и возможностей компании стратегическим задачам, потребностям рынка. В статье выделены цель и задачи комплексного управленческого анализа. Важной задачей управления организацией выступает разработка эффективного управленческого решения. Каждое управленческое решение является уникальным. В статье выделены циклы принятия управленческого решения. В работе особое внимание уделено положительным сторонам комплексного управленческого анализа. В статье указано, что внедрение на предприятиях системы комплексного управленческого анализа необходимо осуществлять с учетом основных принципов. К ним относятся: комплексность, системность, регулярность, динамичность, принцип учета специфики предприятия, эффективность. В статье выделены особенности комплексного управленческого анализа. Существенное внимание этапам проведения комплексного управленческого анализа хозяйственной деятельности предприятия.

Ключевые слова: комплексный управленческий анализ, этапы комплексного управленческого анализа, цель и задачи комплексного управленческого анализа; управленческое решение; принципы комплексного управленческого анализа, особенности комплексного управленческого анализа

FEATURES, TASKS AND STAGES OF CARRYING OUT THE COMPLEX MANAGEMENT ANALYSIS OF ACTIVITY OF THE MODERN ORGANIZATION

© 2019

Berdnikova Leyla Farhadovna, candidate of economic Sciences, associate Professor
of Department Magistracy (business programs)
Togliatti State University
(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: bleylaf@mail.ru)

Abstract. Management analysis contributes to the identification and detailed understanding of the strategically important aspects of the enterprise. As a result of its implementation, the compliance of internal resources and the company's capabilities with strategic objectives and market needs is established. The article highlights the purpose and objectives of a comprehensive management analysis. An important task of managing an organization is developing an effective management solution. Each management decision is unique. The article highlighted the cycles of management decision making. In this paper, special attention is paid to the positive aspects of a comprehensive management analysis. The article states that the implementation of a complex management analysis system at enterprises should be carried out taking into account the basic principles. These include: complexity, consistency, regularity, dynamism, the principle of taking into account the specifics of the enterprise, efficiency. The article highlights the features of a comprehensive management analysis. Significant attention to the stages of a comprehensive management analysis of the economic activity of the enterprise.

Keywords: integrated management analysis, stages of integrated management analysis, purpose and objectives of integrated management analysis; management decision; principles of integrated management analysis, features of integrated management analysis

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Базой для разработки управленческого решения как внутри организации, так и за ее пределами является информационное учетно-аналитическое пространство. Оперативность и качество получения данных о работе хозяйствующего субъекта требуют использования комплексного подхода и развития методических основ учетно-аналитической системы. Проведение комплексного управленческого анализа требует выделения важных направлений деятельности компании для возможности дальнейшего влияния на них, изменения и доведения до уровня запланированных показателей, что подтверждает актуальность темы исследования.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблем. Значительный вклад в изучение теоретико-методических и практических проблем комплексного управленческого анализа и управленческого учета внесли ведущие ученые как О.И. Аверина, С.В. Булгакова, М.А. Вахрушина, Н.В. Войтоловский, В.О. Галькова, Н.П. Кондраков, Н. П. Любушин, Э.А. Маркарян, М.В. Мельник, А.Д. Шеремет и др. [1-28]. Несмотря на разработанность темы исследования, быстроменяющиеся условия внешней среды требуют регулярного совершенствования теории и методики их построения и реализации.

Формирование целей статьи (постановка задания)
Основной целью данной статьи является раскрытие ком-

плексного подхода к управленческому анализу деятельности современной организации.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Вопросы эффективности использования ресурсов, производства и продажи продукции, формирования затрат решает комплексный управленческий анализ.

Целью комплексного управленческого анализа является предоставление информации собственникам и руководителям в целях разработки и принятия управленческих решений, выбора вариантов устойчивого развития предприятия.

К основным задачам комплексного управленческого анализа следует относить:

- 1) оценку рыночной позиции предприятия по представлению данного товара (установление емкости рынка, определение конкурентоспособности, наличие организационно-технических возможностей организации);
- 2) анализ возможности в увеличении объемов производства и продаж продукции за счет использования основных факторов производства;
- 3) оценку возможных результатов производства и продажи продукции, путей ускорения оборачиваемости оборотных активов;
- 4) разработку решений по качеству и возможному ассортименту продукции;
- 5) выбор стратегии управления закупками и запасами;
- 6) разработку политики ценообразования;
- 7) управление безубыточностью производства с по-

мощью определения взаимосвязи между прибылью, затратами и объемами продаж;

8) мобилизацию выявленных резервов повышения эффективности хозяйственной деятельности и др.

Процесс управления организацией - это целенаправленный и непрерывный социально-экономический процесс, который осуществляется с помощью различных технических средств и методов для достижения поставленных целей [2].

В системе управления организацией основной целью является обеспечение необходимых условий для достижения поставленных задач [5; 7]. Среди них большое значение отводится экономическим методам целенаправленного воздействия на объект управления.

Одной из важных задач управления организацией является разработка управленческого решения. Каждое управленческое решение является уникальным [4].

Выделим циклы принятия управленческого решения:

- 1) установление цели и задач управленческого решения;
- 2) поиск альтернативных вариантов действий;
- 3) определение оптимальной последовательности действий из этих вариантов;
- 4) выбор оптимального варианта;
- 5) сравнение планируемых и фактических результатов;
- 6) корректировка действий.

Выделим положительные стороны комплексного управленческого анализа.

Во-первых, комплексный управленческий анализ формирует направления и процессы развития предприятия, выявляет внутренние и внешние факторы, влияющие на его деятельность.

Во-вторых, комплексный управленческий анализ способствует улучшению использования ресурсов.

В-третьих, комплексный управленческий анализ воздействует на совершенствование механизма системы управления и безубыточности организации, раскрывает недостатки системы, указывает пути повышения прибыли.

Необходимо отметить, что разработку и внедрение на предприятия системы комплексного управленческого анализа необходимо осуществлять с учетом основных принципов [1; 3; 7; 14-21]:

- 1) комплексность - управленческий анализ должен выступать в единстве с анализом производственных и финансовых показателей с целью разработки тактических и стратегических управленческих решений;
- 2) системность - предполагает проведение управленческого анализа как целостной системы;
- 3) регулярность - управленческий анализ должен проводиться регулярно;
- 4) динамичность - необходимо учитывать динамику всех показателей деятельности организации и определять влияющие факторы, повлекших их изменение;
- 5) принцип учета специфики предприятия (отраслевой и региональный).
- 6) эффективность - результаты управленческого анализа должны быть выше нежели затраты на его проведение.

Выделим особенности комплексного управленческого анализа [4; 7; 8; 22]:

- отсутствие четкого регламента с внешней стороны;
- необходимость комплексного исследования всех сторон деятельности организации;
- интегрирование учета, анализа, планирования и принятия решений;
- в процессе проведения управленческого анализа используются все доступные источники информации;
- результаты ориентированы на руководство и собственников компании;
- данные и результаты управленческого анализа содержат коммерческую тайну и к ним должен быть ограниченный доступ.

Эффективность проведения управленческого анализа во многом зависит от его методического обеспечения. В зависимости от специфики работы предприятия необходимо выбирать наиболее эффективные для данной отрасли приемы и методы управленческого анализа.

Комплексный управленческий анализ хозяйственной деятельности предприятия проводится в несколько этапов.

1. Разрабатывается план и методика анализа.
2. Определяются объекты и исполнители.
3. Собирается информация, уточняются методики и приемы анализа.
4. Обрабатывается информация и решаются поставленные задачи.
5. Формулируются выводы и предложения.

Существует методика, для качественного проведения управленческого анализа. Она включает в себя следующие элементы:

- установление цели и задач управленческого анализа;
- разработка системы показателей;
- определение последовательности и периодичности осуществления анализа;
- определение способов сбора информации;
- обработка и анализ полученной информации;
- установления перечня организационных этапов и распределение обязанностей между службами организации;
- разработка порядка оформления результатов управленческого анализа.

Управленческий анализ можно разделить на две составляющие:

- оценка внешней среды;
- оценка внутренней среды.

Внешняя среда характеризуется совокупностью субъектов и факторов, которые находятся за пределами организации, и воздействуют на ее деятельность [2; 23-28]. Она динамична и постоянно подвергается изменениям. Одна часть процессов, которые протекают во внешней среде, открывает потенциальные возможности и перспективы для организации, создает для нее благоприятные условия. Однако, некоторые изменения внешней среды, наоборот, могут приносить сложности и ограничения.

Способность предприятия прогнозировать появление трудностей и выявлять перспективные возможности, то есть оперативно реагировать и справляться с изменениями внешней среды способствуют успешному функционированию в перспективе.

Внутренняя среда организации определяется факторами, которые называются внутренними, поскольку они образуются ею самостоятельно в ходе деятельности и существенно влияют на ее результаты и на перспективы функционирования.

Комплексный анализ внутренней среды имеет большое значение в принятии обоснованного управленческого решения. Он способствует определению сильных и слабых сторон в работе предприятия, позволяет оценить его потенциальные возможности и установить требуемые преобразования, способствующие эффективному развитию [6].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, с помощью информации, полученной с посредством управленческого анализа и умению грамотно использовать данные знания в практике, возможно избежание рисков и угроз, преодоление трудностей. Кроме этого благодаря управленческому анализу можно своевременно использовать выявленные положительные возможности, устранить слабые стороны в деятельности, рационально распределять и потреблять ресурсы

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абрютин М.С., Грачёв А.В. Анализ финансово-экономической деятельности предприятия: Учебно-практическое пособие. – 5-е

- изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во «Дело и Сервис». – 2013. – 172 с.
2. Аверина О.И. Комплексный экономический анализ хозяйственной деятельности: Учебник / О.И. Аверина, В.В. Давыдова, Н.И. Душенкова. – М.: КноРус, 2012. – 432 с.
 3. Бердникова Л.Ф. К вопросу снижения рисков инвестиционно-инновационной деятельности организации / Л.Ф. Бердникова // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. № 4. – С. 11-13.
 4. Бочаров В.В. Финансовый анализ: Учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2013. – 240 с.
 5. Вахрушина М.А. Управленческий анализ: вопросы теории, практика проведения: монография / М.А. Вахрушина, Л.Б. Самарина. – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2011. – 144 с.
 6. Войтоловский Н.В. Комплексный экономический анализ предприятия / Н.В. Войтоловский, А.П. Калинина, И.И. Мазурова. – СПб.: Питер, 2014. – 576 с.
 7. Вокина Е.Б., Бердникова Л.Ф. Аспекты аудита и экономического анализа интегрированной отчетности / Е.Б. Вокина, Л.Ф. Бердникова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2015. № 4 (23). С. 23-28.
 8. Волкова О.Н. Управленческий анализ: учеб. / О.Н. Волкова. – М.: ТК Велби, изд-во Проспект, 2011. – 304 с.
 9. Галькова В.О. Управленческий анализ и его место в системе управления организации // Учет и статистика. – 2011. – Т. 2. – №22. – С. 86-91.
 10. Егорова И.С. Аудит: учебное пособие. – КНОРУС, 2017. – 537 с.
 11. Кондраков Н.П. Бухгалтерский учет / Н.П. Кондраков – М.: Инфра-М, 2010. – 374 с.
 12. Лебедева Е. М. Бухгалтерский учет; Академия - Москва, 2012. – 304 с.
 13. Любушин Н. П. Финансовый анализ: Учебник для вузов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ЭКСМО, 2014. – 332 с.
 14. Макарова Л.Г., Петров А.М., Бабаев Ю. А. Бухгалтерский финансовый учет: Учебник М: Инфра-М, 2011. 576 с.
 15. Маркаръян Э.А. Экономический анализ хозяйственной деятельности : учебное пособие / Э.А. Маркаръян, Г.П. Герасименко, С.Э. Маркаръян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: КНОРУС, 2010. – 536 с.
 16. Тямусев Д.И. Аналитический учет товаров как составляющая управленческого учета в торговых организациях // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 3 (8). С. 102-104.
 17. Усианов И.Г. Стратегический управленческий учет как информационная основа бизнес-анализа // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2 (7). С. 85-88.
 18. Алтухова Н.В. Бухгалтерский учет на предприятии как сложная система // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 10-12.
 19. Гоголь М.Н. Формирование системы управленческого учёта на вертикально-интегрированных предприятиях // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 1 (6). С. 23-26.
 20. Насакина Л.А. Формирование управленческой отчетности о финансовых результатах и направления ее анализа // Научен вектор на Балканите. 2018. № 1. С. 8-12.
 21. Ярыгина Н.А., Карева Е.В. Бухгалтерский (финансовый учет) как основа управленческого учета // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 390-392.
 22. Альдебенева С.П. Роль финансового анализа и контроля в принятии управленческих решений // Карельский научный журнал. 2014. № 3 (8). С. 37-40.
 23. Мельник М.В., Булгакова С.В. Эволюция управленческого учета в современной бухгалтерской системе // Управленческий учет. 2012. № 3. С. 3-10.
 24. Никифорова Е.В., Бердникова Л.Ф., Вокина Е.Б. Методические аспекты стратегического анализа в определении устойчивого развития организации / Е.В. Никифорова, Л.Ф. Бердникова, Е.Б. Вокина // Актуальные проблемы экономики. – 2015. – №4 (166). С. 44-51.
 25. Пласкова Н. С. Экономический анализ : учебник / Н. С. Пласкова – М. : Эксмо, 2009. – 704 с.
 26. Сапожникова Н. Г. Бухгалтерский учет. Учебник. Издатель - КноРус, 2013г. - 456 с.
 27. Соколов Я.В. Финансовый учет / Я.В. Соколов -М.: Проспект, 2012 – 408 с.
 28. Суїц В.П. Аудит: учебник. – КНОРУС, 2017. – 287 с.
 29. Шеремет А.Д. Аудит: учебник. – ИНФРА-М. – 2017. – 375 с.

UDC 338

АНАЛИЗ И ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕШНЕТОРГОВЫХ КОНТРАКТОВ: СУЩНОСТЬ И ЗНАЧЕНИЕ

© 2019

Шнайдер Ольга Владимировна, кандидат экономических наук,
доцент департамента учета, анализа и аудита

Пурденко Владимир Дмитриевич, магистр департамента учета, анализа и аудита
Финансовый университет при Правительстве РФ

(Россия, Москва, ул. Верхняя Масловка, 15, e-mail: vladimir.purdenko@yandex.ru)

Аннотация. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что, независимо от нескончаемых экономических санкций, экономические субъекты Российской Федерации становятся инициативными участниками внешнеэкономической деятельности. Устойчивая деятельность российских экономических субъектов в части внешнеэкономической деятельности, в большей степени торговой деятельности, способствует приобретению практического опыта. Законодательные акты Российской Федерации, регламентирующие внешнеэкономическую деятельность экономических субъектов, недостаточно отражают сложные и неоднозначные хозяйственные ситуации, негативно отражающие результаты внешнеэкономической деятельности. Несовершенство законодательства формирует обусловленные трудности при учете хозяйственных операций внешнеэкономической деятельности. Все вышеобозначенное определяет необходимость внедрения внутреннего контроля за данным видом хозяйственных операций. Методика бухгалтерского учета и анализа по широкому спектру разновидностей ВЭД имеет свои специфические особенности, без знания которых невозможно обеспечить получение достоверной информации о предпринимательской внешнеэкономической деятельности. Несомненно, финансово-хозяйственная деятельность экономических субъектов в части ВЭД сопряжена с различными видами рисков. Минимизация рисков посредством анализа эффективности внешнеторговых контрактов подтверждает потребность во внутреннем и внешнем контроле за фактами финансово-хозяйственной деятельности. Учетно-аналитическое сопровождение внешнеэкономической деятельности сложный процесс, отличающийся от бухгалтерского учета операций, связанных с финансово-хозяйственной деятельностью экономических субъектов участников внутреннего рынка.

Ключевые слова: анализ, внешнеэкономическая деятельность, контракт, компания, учет, импорт, продукция, риски, организация, внешний контроль, внутренний контроль, хозяйствующий субъект, хозяйственные операции, эффективность, внешнеторговые контракты.

ANALYSIS AND EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF FOREIGN TRADE CONTRACTS: THE NATURE AND SIGNIFICANCE OF

© 2019

Schneider Olga Vladimirovna, candidate of economic Sciences, associate Professor
of accounting, analysis and audit Department

Purdenko Vladimir Dmitrievich, master of accounting, analysis and audit Department
Financial University under the Government of the Russian Federation

(Russia, Moscow, st. Upper Maslovka, 15, e-mail: vladimir.purdenko@yandex.ru)

Abstract. The Relevance of the research topic is due to the fact that, regardless of the endless economic sanctions, the economic entities of the Russian Federation become initiative participants of foreign economic activity. Sustainable activity of Russian economic entities in terms of foreign economic activity, to a greater extent trade activities, contributes to the acquisition of practical experience. Legislative acts of the Russian Federation regulating the foreign economic activity of economic entities do not sufficiently reflect complex and ambiguous economic situations that negatively reflect the results of foreign economic activity. The imperfection of the legislation forms the difficulties in accounting for economic operations of foreign economic activity. All of the above determines the need to implement internal control over this type of business operations. The method of accounting and analysis for a wide range of types of foreign economic activity has its own specific features, without knowledge of which it is impossible to provide reliable information about business foreign economic activity. Undoubtedly, the financial and economic activity of economic entities in terms of foreign trade is associated with various types of risks. Minimization of risks by analyzing the effectiveness of foreign trade contracts confirms the need for internal and external control over the facts of financial and economic activity. Accounting and analytical support of foreign economic activity is a complex process that differs from accounting of operations related to financial and economic activities of economic entities of the internal market participants.

Keywords: analysis, foreign economic activity, contract, company, accounting, import, production, risks, organization, external control, internal control, economic entity, economic operations, efficiency, foreign trade contracts.

Ведение внешнеэкономической деятельности (ВЭД) определяется рядом взаимосвязанных процессов и этапов бизнес процесса (рисунок 1).

Раскрывая взаимосвязь основных этапов внешнеэкономической деятельности экономических субъектов необходимо отметить, что каждый последующий этап данной деятельности напрямую зависит от предыдущих. Недочеты каждого этапа отражаются на эффективности экономического субъекта в целом. Последствия неэффективных действий финансово-хозяйственной деятельности экономических субъектов являются причинами проблем процессов сделок или их результатов на протяжении трехлетнего периода при проверке ИФНС.

Сложность внешнеэкономических сделок обуславливается всесторонним контролем со стороны:

- таможенных органов, при перевозке товарно-материальных ценностей через российскую границу;

- банками которые контролируют валютные операции;

- налоговой инспекцией, учитывающей внешнеэкономические сделки в части налогообложения.

При формировании внешнеэкономических сделок следует обратить внимание на требования международного права. Только грамотное применение международного права позволяет решить непредвиденные ситуации, связанные с российскими и международными законодательными актами. Недостаточная грамотность участников внешнеэкономической деятельности в части административной ответственности увеличивает уровень таможенных правоотношений. Административные правонарушения влекут за собой крупные штрафы, предусмотренные за совершение такого рода правонарушений в части таможенного регулирования ВЭД. Штрафы влекут за собой финансовые потери, как компании-импортеру, так и российской компании.

Грамотное оформление внешнеэкономической деятельности требует достаточно большое количество первичных документов, которые должны подтвердить

факты осуществления сделок. Примером может служить подтверждение нулевой ставки НДС при экспорте. При этом следует учесть существующий порядок регистрации платежных документов и таможенных деклараций в книге покупок и отражения показателей в декларации по НДС. Проанализировать эффективность внешнеэкономических сделок способен не каждый, а только высококвалифицированный специалист - эксперт в данной области.

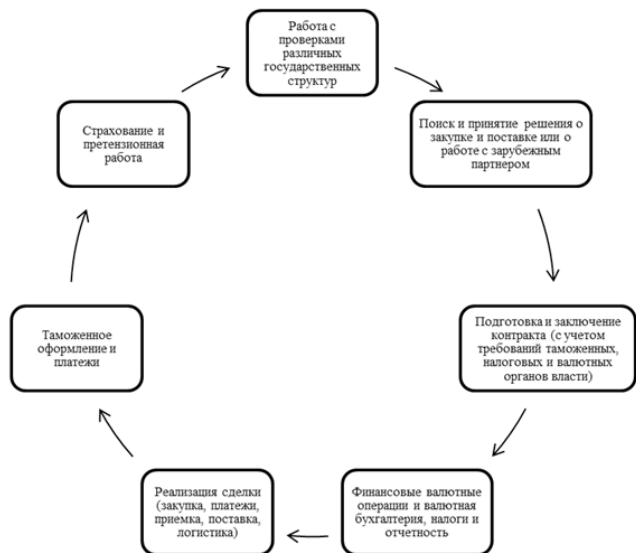


Рисунок 1 - Этапы внешнеэкономической деятельности

«Методика бухгалтерского учета по широкому спектру разновидностей ВЭД имеет свои специфические особенности, без знания которых невозможно обеспечить получение достоверной информации о предпринимательской внешнеэкономической деятельности».

Предметом бухгалтерского учета ВЭД являются хозяйственно-финансовые сделки экономических субъектов при выполнении конкретных контрактов (договоров) с резидентами и нерезидентами РФ.

Объектом бухгалтерского учета ВЭД являются отдельные операции между резидентами и нерезидентами в процессе выполнения конкретных контрактов (договоров) [1, с. 40].

Главные и основные задачи организации бухгалтерского учета внешнеэкономической деятельности представлены на рисунке 2.

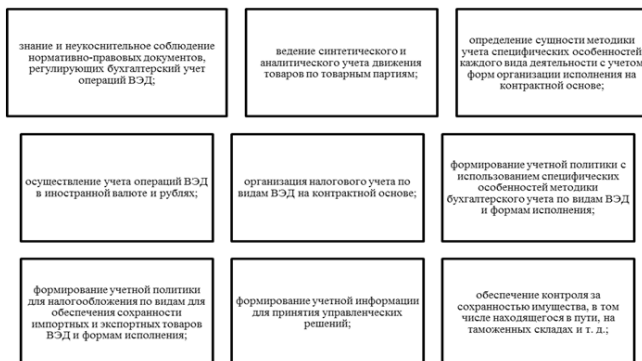


Рисунок 2 - Главные задачи организации бухгалтерского учета всех разновидностей ВЭД

Задачи организации бухгалтерского учета внешнеэкономической деятельности обусловлены основной целью эффективной работы экономического субъекта направленной на получение прибыли. В свою очередь формирование прибыли и результаты финансово-хозяйственной деятельности напрямую зависят от грамотного

учета. Т.А. Мирошниченко утверждает, что «перед руководством любой организации стоит очень важная задача – грамотная организация бухгалтерского учета» [1, с.58].

Учетно-аналитическое сопровождение внешнеэкономической деятельности сложный процесс, отличающийся от бухгалтерского учета операций, связанных с финансово-хозяйственной деятельностью экономических субъектов участников внутреннего рынка. Основными отличительными чертами является то, что:

- учет внешнеэкономических операций существенно отличается от операций внутреннего бухгалтерского учета;
- ввоз товаров обусловлен взиманием НДС, являющимся налоговым и таможенным сбором.

Л.И. Воронина утверждает, что «во избежание доначислений со стороны госорганов необходимо хорошо ориентироваться в налоговом, валютном и таможенном законодательстве» [2].

Несомненно, расчеты и платежи внешнеэкономической деятельности должны быть учтены полностью, а финансовая отчетность соответствовать требованиям по РСБУ и МСФО.

Важным аспектом внешнеэкономической деятельности экономических субъектов является налоговый учет экспортно-импортных операций, сделок и контрактов. Необходимо заметить, что импортные операции необходимо учитывать отдельно от экспортных. Это связано с тем, что существуют существенные отличия в части налогообложения такого рода хозяйственных операций. Так, особого внимания при ведении бухгалтерского учета требует возмещение НДС по экспорту (нулевая ставка НДС), что значительно отличается и соответствующие отчеты по ВЭД [3]. Учитывая данные тонкости при формировании налоговой отчетности для ИФНС, снижаются проблемы связанные со штрафами со стороны налоговых органов.

Правомомерность внешнеэкономических сделок определяется строгим соблюдением российского и международного права учитывающих:

- временной лаг осуществления экспортных и импортных операций между покупателем и продавцом товара;
- нюансы товародвижения через таможенные границы РФ;
- риски связанные с использованной иностранной валютой;
- сопряженность продвижения товара с значительными затратами, которые несут участники внешнеэкономической деятельности;
- высокий уровень расходов на содержание внешнеэкономической службы;
- большие затраты на таможенное оформление по внешнеторговым сделкам и т.д.

И.М. Дмитриева определяет, что «учет внешнеторговой деятельности отличается сложностью и высокой степенью как российского, так и международного регулирования» [4].

Любой учет требует определенного контроля за ведением финансово-хозяйственной деятельности. Одним из видов контроля является аудит внешнеэкономической деятельности. Аудит – это контрольный процесс, требующий значительных временных затрат и основательного подхода, а работа аудитора должна быть тщательно спланирована. Следует отметить, что только в этом случае взаимодействие с руководителями и сотрудниками экономического субъекта будет эффективным, а экспертное заключение аудитора корректным.

Методика проведения аудита основана на трех взаимосвязанных этапах, которые позволяют провести проверку на высоком уровне: планирование, сбор и анализ информации, обеспечивающей достоверность отчетности и составление аудиторского заключения [5-32].

Информация аудиторского заключения, раскрывающая дополнительные данные позволяет инвесторам

и контрагентам экономического субъекта принимать эффективные бизнес-решения, направленные на повышение оценки бизнес-рисков и финансовых результатов деятельности.

В заключении необходимо отметить, что достоверность результатов анализа и оценки эффективности внешнеторговых контрактов экономического субъекта всецело зависит от предоставленной учетной информации, а посредством контроля, в частности аудита, выявляются факторы, негативно влияющие на их внешнеэкономическую деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Учет и аудит внешнеэкономической деятельности: учебное пособие / Т.А. Мирошниченко. - п. Персиановский: изд-во ДонГАУ, 2012. - с. 40
2. Воронина Л. И. Теоретические и прикладные аспекты планирования внешнего аудита // Вестник Финансового университета. 2013. №5 С.80-95.
3. Герасимова Л.Н. Профессиональные ценности и этика бухгалтеров и аудиторов. Учебник / М.: Юрайт, 2014. - 318 с.
4. Дмитриева И.М. Бухгалтерский учет и аудит / - М.: Юрайт, 2014. - 306 с.
5. Ерофеева В.А. Аудит. / - М.: Юрайт, 2014. - 640 с.
6. Новосельцев А.А. Функции внутреннего контроля и внутреннего аудита на предприятии // Социально-экономические явления и процессы. 2013. №4 (050) С.121-125.
7. Розуленко Т.М. Основы аудита / М.: Флинта, 2013. - 672 с.
8. Никифорова Е.В. Отражение в отчетности экономической деятельности субъекта об устойчивом развитии аспектов деятельности // Вестник СамГУПС. - 2017 - №1(35). - С. 120-123.
9. Nikiforova E.V. PARADIGM OF PUBLIC REPORTING OF ECONOMIC ENTITIES. World Applied Sciences Journal. 2014. Т. 29. № 5. С. 667-670.
10. Бубновская Т.В., Скалкин Д.В. Проблемы аудита формирования финансового результата // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 59-63.
11. Бердникова Л.Ф., Андриевская Е.Н. Внутренний контроль в системе экономической безопасности: сущность, необходимость и основные проблемы // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 95-97.
12. Бурцева К.Ю. Идентификация рисков и контрольных мероприятий в соответствии с потребностями стейкхолдеров университетов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета - Тольятти: 2016 - № 2 (25) - С. 5-9.
13. Шнайдер О.В. Взаимосвязь внутреннего контроля и управленческого учета финансово-хозяйственной деятельности экономического субъекта банковского сектора // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 271-275.
14. Шнайдер В.В. Современные тенденции формирования бухгалтерской финансовой отчетности. Аудит и финансовый анализ. 2016. № 2. С. 47-50.
15. Алтухова Н.В., Могилы Н.А. Риск мошенничества в аудируемой организации и аудиторские процедуры в ответ на оцененный риск // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 14-17.
16. Медведева Е.В. Особенности аналитического обеспечения сегментарной отчетности / Наука - промышленности и сервису. 2012. № 7. С.193-196.
17. Боровицкая М.В., Заикин В.П. К вопросу об организации системы внутреннего контроля в компании // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 57-61.
18. Лыкова Е.В., Бердникова Л.Ф. Особенности аудита производственных предприятий как инструмента повышения их экономической безопасности // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 104-107.
19. Шнайдер В.В., Фролова В.А., Шнайдер В.В. Организация аудита материально-производственных запасов: задачи, особенности проведения и анализа // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 266-270.
20. Шнайдер О.В., Азуреева Т.П. Система внутреннего аудита качества и её влияние на прибыль предприятия // Карельский научный журнал. 2014. № 3 (8). С. 110-114.
21. Даудов С.Д., Ковалева О.Н. Оценка системы внутреннего контроля внутренним аудитом как метод повышения эффективности бизнес-процессов организации // Вестник НГИЭИ. 2017. № 7 (74). С. 132-147.
22. Алтухова Н.В., Шпырко О.А. Анализ допущения непрерывности деятельности аудируемой организации как метод диагностики её финансовой несостоятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 22-25.
23. Батова В.Н., Юдаева Н.Ю. Роль внутреннего аудита в обеспечении экономической безопасности предприятия // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 142-148.
24. Варкулевич Т.В., Булгакова М.А. Оценка эффективности внедрения службы внутреннего аудита в строительной отрасли // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 43-44.
25. Юрина В.С., Васильчук О.И. Современные проблемы устой-

чивого развития экономики региона // В сборнике: Российская наука: актуальные исследования и разработки. Сборник научных статей II Всероссийской заочной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Самарского государственного экономического университета: в 2 частях. 2016. С. 293-297.

26. Боровицкая М.В. К вопросу о роли аналитических процедур в процессе аудита // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 57-60.

27. Василенко М.Е., Шакина Д.Д. Собственный капитал организации и особенности его аудита // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 130-132.

28. Мамушкина Н.В. Теоретические основы аудита затрат на производство и себестоимости продукции животноводства: объект и содержание // Вестник НГИЭИ. 2015. № 9 (52). С. 54-59.

29. Алтухова Н.В., Сикорская О.И. Планирование аудиторского задания - мнение практикующих аудиторов // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 9-12.

30. Варкулевич Т.В., Булгакова М.А. Методология внутреннего аудита в строительной отрасли // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 59-63.

31. Андреев В.А., Мартынова Е.А. Аудит эффективности муниципальных программ // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 188-191.

32. Васильчук О.И. Использование данных управленческого учета при принятии управленческих решений // Карельский научный журнал. 2013. № 2 (3). С. 8-10.

ОСНОВНИТЕ ПРИНЦИПИ НА АДМИНИСТРАТИВНОПРОЦЕСУАЛНИЯ КОДЕКС СВЪРЗАНИ С ДОКАЗВАНЕТО

© 2019

Петров Недялко Георгиев, докторант

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

(4000, България, Пловдив, ул. „Цар Асен“ № 24, e-mail: nedyalko.petroff@gmail.com)

Анотация. Правните принципи изразяват ръководните идеи, въплътени в определени комплекси от правни норми. От практическа гледна точка правните принципи са основа за тълкуване и преодоляване на празнини в по пътя на аналогия на правото. Основните принципи на АПК са установени в Глава Втора от АПК и представляват основните начала на всички производства, попадащи в обхвата на кодекса. Като основни принципи, те намират своето приложение към всички аспекти на производствата провеждани по кодекса. Доказването също не прави изключение. В процеса на издирване на истината, относно релевантните за случая факти и връзките между тях, приложение намират принципите на истинност, служебно начало, безпристрастност и равенство. Ролята на основните принципи и задължението за тяхното спазване, обаче не рядко биват пренебрегвани от административните органи. Последно се дължи на недостатъчното разбиране за смисъла и функцията на принципите на кодекса от страна на административните органи. Настоящото изложение има за цел да разгледа принципите на АПК свързани с доказването и последните законодателни промени, целящи да обезпечат тяхното стриктно спазване.

Ключови думи: основни принципи, принцип на истинност, принцип на служебно начало, принцип на безпристрастност, принцип на равенство, административнопроцесуален кодекс, доказване

THE MAIN PRINCIPLES OF THE ADMINISTRATIVE PROCEDURE CODE CONCERNING THE EVIDENCE

© 2019

Petrov Nedyalko Georgiev, PhD student

Plovdiv University „Paisii Hilendarski“

(4000, Bulgaria, Plovdiv, str. „Tzar Asen“ № 24, e-mail: nedyalko.petroff@gmail.com)

Abstract. The legal principles express the guiding ideas embedded in certain complexes of legal norms. From a practical point of view, legal principles are the basis for interpreting and overcoming gaps along the path of analogy to law. The basic principles of APC are set out in Chapter II of the APC and represent the basic principles of all proceedings falling within the scope of the Code. As basic principles, they find their application to all aspects of proceedings under the Code. Proving is no exception. In the process of finding the truth about the facts relevant to the case and the links between them, direct application finds the principles of truth, ex officio, impartiality and equality. However, the role of the fundamental principles and the duty to comply with them are rarely neglected by the administrative authorities. The latter is due to the insufficient understanding of the meaning and function of the Code's principles by the administrative authorities. This report aims to examine the APC principles of proof and the latest legislative changes aimed at ensuring their strict compliance.

Keywords: basic principles, principle of truth, principle of official beginning, principle of impartiality, principle of equality, administrative procedure code, proving

1. Общи бележки

Принципът е ръководно начало. Правните принципи представят в синтезиран вид ръководните идеи, въплътени в определени комплекси от правни норми (К. Лазаров, Е. Къндева, А. Еленков [1]). Основните принципи на АПК са установени в Глава Втора от АПК и представляват основните начала на всички производства, попадащи в обхвата на кодекса. Тези основни начала нямат препоръчителен или пожелателен характер, а са действащи правни норми, които изискват безусловно и точно приложение. В този контекст, чл. 46, ал. 1 от Закона за нормативните актове сочи, че разпоредбите на нормативните актове се прилагат според точния им смисъл, а ако са неясни, се тълкуват в смисъла, който най-много отговаря на други разпоредби, на целта на тълкувания акт и на основните начала на правото на Република България. Последното налага спазването на тези принципи и по отношение на доказването, както в хода на административното производство, така и в съдебното производство. Въпреки изложеното, ролята на основните принципи често бива пренебрегвана, което неизбежно води до изкривено тълкуване на разпоредбите призвани да осигурят тяхното практическо приложение.

Принципите на административния процес са редовно разглеждани в теорията, като ръководни начала. При това тези принципи не са разгледани в дълбочина по отношение на проявлението в процеса на доказване. Теорията се съсредоточава в разглеждането на характеристиките на самите принципи. Макар да са налице позовавания, че принципите заложи в кодекса намират приложение и по отношение на доказването, то често приключва с посочване на съответните разпоредби свързани с това проявление, без по-нататъшно задълбочаване. Така са разглеждани основните принципи от Лазаров, Е. Къндева и А. Еленков („Коментар на Административнопроцесуалния

кодекс“, ЦОА „Кръстю Цончев“, София, 2007) както и от Д. Костов, Д. Хрусанов (Административен процес на Република България, Сиби, София, 2011). Принципът на служебно начало е разгледа по-задълбочено от С. Янкулова (Сп. „Съвременен право“, XVIII, № 3, София, 2007, с. 58-72 Служебното начало в административния процес). Комплексно разглеждане на въпроса „кои принципи на АПК се проявяват в процеса на доказване в производството по издаване на индивидуални административни актове?“ не е налице.

Настоящото изложение има за цел да даде основа на едно такова, по-задълбочено проучване на този въпрос, в което да се разгледа всеки от принципите в неговото развитие и да бъде извършена съпоставка на принципите на националното ни законодателство с тези на правото на ЕС. С оглед последното, настоящото изследване има за цел да разгледа принципите на Административнопроцесуалния кодекс, които са намерили отражение в процеса на доказване, изолирано и само по отношение на доказването в процеса. От практическа гледна точка това дава по-голяма яснота на принципите относими към доказването, а от друга дава основа за бъдещи теоретични изследвания в тази насока.

По отношение на провеждане на доказването в административното производство, пряко приложение намират принципите на истинност, служебно начало, безпристрастност и равенство. Тяхното negliжиране и пренебрегване от страна на административните органи съставлява съществен проблем, тъй като пречат за установяването на обективната истина в производството по издаване на индивидуалните административни актове. Последното доведе до приемане на редица изменения и допълнения на Административнопроцесуалния кодекс (*по-долу АПК*) в периода от 2007 г. до 2018 г. С последното изменение на разпоредбите, касаещи събирането на

доказателства и осигуряване на участието на страните в административното производство, законодателят ясно показва, че неспазването на преждепосочените принципи няма да бъде пренебрегвано. Напротив, законодателят ясно показва, че ако не може да се разчита на прякото приложение на принципите установени като основани начала на кодекса и тълкуването им от административните органи, то ще се въвеждат изрични разпоредби в тази насока. Последните значими изменения и допълнения на АПК се въведоха със Закона за изменение и допълнение на Административнопроцесуалния кодекс (Обн., ДВ, бр. 77 от 18.09.2018 г.).

2. Принцип на „истинност“

По отношение на доказването, първо следва да бъде разгледан принципът на „истинност“, регламентиран в чл. 7 от АПК. Този принцип задължава административния орган да изследва пълно и задълбочено фактическите аспекти на конкретния случай (К. Лазаров, И. Тодоров, [2]), като посочва, че административните актове се основават на действителните факти от значение за случая. Тъй като е свързан преди всичко с доказването в процеса, принципът за истинност почти винаги се прилага в тясна връзка с принципа на „служебно начало“. Принципът на „истинност“ изразява задължението на административния орган да търси обективната истина, при това активно (служебно), тъй като това е процес, в който могат да възникнат пречки, чието отстраняване не е по силите на страните (Д. Костов, Д. Хрусанов [3]). Също така, колкото повече се разчита на усилията на заинтересованите страни, толкова по-пасивна роля е отредена на водещия процеса орган и следователно той би могъл да преследва и да постигне единствено формална истина (А. Еленков, А. Ангелов, А. Дюлгеров, А. Дишева, Л. Панов, М. Казанджиева, С. Янкулова, Т. Николова, Ю. Ковачева [4]).

Какво следва да се разбира под израза „административните актове се основават на действителните факти от значение за случая“. Установяването в хода на съответното производство на достатъчно, непротиворечива и несъмнена информация относно проявлението на конкретно юридическо действие или юридическо събитие означава, че е налице „действителен факт от значение за случая“. Установяването на тази информация в производството по издаване на индивидуален административен акт следва да бъде сторено от водещия производството орган. Активността, която полагат страните в тази насока не е от значение, законодателят е разпоредил, че органът е този който следва да положи всички усилия за установяване на обективната истина, по реда и със средствата, предвидени в кодекса.

Спазването на принципа за „истинност“ не допуска административния акт или съдебното решение да се основават на предположения, на неверни или изопачени сведения за съществуването или несъществуването на определен факт от действителността с правно значение (Е. Къндева [5]). Последното налага истината за фактите да се установява по реда и със средствата, предвидени в кодекса. Доколкото АПК не съдържа изрична уредба относно доказателствената сила на официалния и частния документ; достоверността на датата на частния документ; оспорването и проверката на истинността на документа; очна ставка; последици от възпрепятстване на доказването; приложение следва намерят съответните правила в ГПК. Що се касае до съдебното производство, то субсидираното приложение на ГПК е изрично предвидено с чл. 144 от АПК. В производството по издаване на индивидуални административни актове, по отношение на доказателствената сила, приложение отново следва да намери ГПК. От една страна е недопустимо доказателствената сила да бъде различна за съда и водещия орган. От друга страна, регламентацията на доказателствената сила в ГПК се основава на вида и характеристиките на самите доказателства и доказателствени средства и тя не се променя,

независимо от производството, в което се използват с оглед установяването на информация за действителен факт от значение за случая. Така например официалният свидетелстващ документ е официален свидетелстващ документ, независимо дали се представя в производство по ГПК или АПК. Горното налага да се приеме, че законодателно решение на Данъчно-осигурителен процесуален кодекс (*по-долу ДОПК*) е по-разумно от това в АПК. По силата на § 2 от ДР на ДОПК, за неуредените с ДОПК случаи, следва да се прилагат разпоредбите на Административнопроцесуалния кодекс и Гражданския процесуален кодекс. Подобна разпоредба би била от полза и в АПК.

3. Принцип на „безпристрастност“

Принципът на „истинност“ не би могъл да не бъде разгледан във връзка с принципа на „безпристрастност“, установен в чл. 10 от АПК.

Разпоредбата на чл. 10, ал. 2 от АПК забранява в производството да участва длъжностно лице, което е заинтересовано от изхода му или има с някои от заинтересованите лица отношения, пораждащи основателни съмнения в неговото безпристрастие. В тези случаи, по свой почин или по искане на някой от заинтересованите, длъжностното лице може и следва да бъде отведено, като редът за отвод е разписан в чл. 33 от АПК. Макар в текста на чл. 10, ал. 2 от АПК да не е налице посочване на съда, то това съвсем не означава, че е допустимо съдия по дело да е лице, което е заинтересовано от изхода му или лице за което са налице факти или обстоятелства пораждащи основателни съмнения в неговото безпристрастие. Отводът по отношение на съда обаче се реализира при наличието на основанията по чл. 22, ал. 1 от ГПК и по реда на чл. 23 от ГПК във връзка с чл. 144 от АПК. Още повече, в хода на съдебното производство основанията за отвод са приложими и спрямо прокурора и съдебния секретар. По аналогичен начин би следвало да пристъпва и по отношение на експертите, в случаите на възлагане на експертиза в производството по издаване на индивидуални административни актове. Дори да не е налице изрична разпоредба, то спазването на принципа следва да доведе до отвеждане на заинтересованият експерт.

4. Принцип на „служебно начало“

Принципът на „служебно начало“ също има основно значение за доказването. Общото разбиране за принципа на „служебното начало“ го определя като принцип, по силата на който съдът е длъжен служебно, без изрично искане за това, да предприеме необходимите процесуални действия по движението и разглеждането на делото (О. Стамболиев [6]). Обхватът на служебното начало в безспорното административно и в съдебното производство е различен и това е естествено, тъй като административният орган е по-близо до доказателствата и производствата пред него са по-малко формални (К. Лазаров [7]). В административното производство служебното начало се намира в тясна връзка с принципа за истинност и не е свързано с това, по чие искане е започнало производството (С. Янкулова [8]). Принципът е установен в чл. 9, ал. 1 от АПК, според която норма, при условията, посочени в закона, административният орган е длъжен да започне, да проведе и да приключи административното производство, освен ако издаването на акта е предоставено на свободната му преценка. От своя страна нормата на чл. 9, ал. 2 от АПК допълва, че административният орган събира всички необходими доказателства и когато няма искане от заинтересованите лица. Безспорно от посочените разпоредби може да се направи заключение, че веднъж поставено в ход, административното производство следва да бъде проведено и приключено от административния орган, независимо от полагането на активност от страните или заинтересованите лица (*разбира се ако не се проявят обстоятелства обосноваващи спиране или прекратяване на производството*). На този принцип противостой „диспозитив-

ното начало, изразяващо се в обусловеността на защитата от волята на лицето, легитимирано да я търси (Ж. Сталев, А. Мингова, В. Попова, Р. Иванова [9]).

Принципът на служебното начало е уреден с различен интензитет в административните и съдебните производства в кодекса. В производствата, развиващи се пред административните органи, служебното начало е силно застъпено и категорично формулирано в разпоредбите на чл. 9, ал. 1 и 2 АПК. За съдебното производство служебното начало не е така категорично формулирано. Разпоредбите на чл. 9, ал. 3 и ал. 4 от АПК сочат, че за съда служебното начало се изразява само в процесуалното съдействие, да укаже на страните за кои обстоятелства те не сочат доказателства и в осъществяването на едно общо процесуално съдействие за законосъобразно и справедливо решаване на спора, включително със споразумение. Това налага текстовете на преждепосочените разпоредби да бъдат разглеждани едновременно с други разпоредби от дял трети на кодекс, уреждащи правомощията на съда при оспорването на административните актове. Например задължението на съда въз основа на представените от страните доказателства да провери законосъобразността на оспорения административен акт на всички основания по чл. 146 от АПК. Друг такъв пример е възможността на съда да разпита като свидетели лицата, дали сведения пред административния орган, и вещите лица, както и да назначи служебно вещи лица, оглед или освидетелстване.

Посредством принципа на „служебното начало“ законодателят е възложил доказателствената тежест на административния орган. Доказателствената тежест лежи върху органа независимо от активността на страните в производството. Административните органи са органи от системата на изпълнителната власт, като са снабдени с всички необходими правомощия, упражняването на които им позволяват да установят необходимата пълнота от информация за установяването на проявлението на относимите юридически факти. Подобни правомощия не са на разположение на страните в производството. Напротив, в производството те са задължени да съдействат на административния орган, като са длъжни да представят доказателства, които се намират при тях, включително да дават пояснения при искане от водещия орган. В спорното съдебно производство, двете страни – адресатът на акта и административният орган, са равнопоставени (чл. 121, ал. 1 от КРБ – Съдилищата осигуряват равенство и условия за състезателност на страните в съдебния процес). Те имат еднакви възможности за извършването на процесуални действия, насочени към разкриване на истината относно фактите, релевантни за спорното право, т.е. административния орган вече не е в надмощно положение спрямо адресата. Именно защото съдебното производство е спорно и страните в него са равнопоставени по отношение на възможностите за доказване, това се отразява и на разпределянето на доказателствената тежест. Според чл. 170, ал. 1 от АПК – административният орган и лицата, за които оспореният административен акт е благоприятен, трябва да установят съществуването на фактическите основания, посочени в него, и изпълнението на законните изисквания при издаването му. Решаващо е обстоятелството – каква правна последица страната претендира като настъпила. Относно факта, обуславящ тази последица, страната носи доказателствената тежест.

Видно от изложеното по-горе, принципът на „служебното начало“ има основополагащо значение за доказването в производството по издаване на индивидуални административни актове. Това обаче не бе пречка административните органи да го пренебрегват в известна степен, възглайки събирането на доказателства на страните. Законодателят показва непримиримост с това поведение, като чл. 36 от АПК, регламентиращ събирането на доказателства бе неколккратно изменена и допълвана (2014 г., 2017 г. и последно през 2018 г.). Последното изменение

и допълнение бе със Закона за изменение и допълнение на Административнопроцесуалния кодекс (Обн., ДВ, бр. 77 от 18.09.2018 г.), при което се приеха изменения и допълнения на чл. 36 от АПК, които би следвало да препятстват пренебрегването на служебното начало от страна на административните органи. С разпоредбата на чл. 36, ал. 6 от АПК (нова – ДВ, бр. 77 от 2018 г., в сила от 10.10.2019 г.) е предвидено, водещият производството орган, по своя инициатива или по искане на страна, да изисква от съответните административни органи, органите на съдебната власт, лицата, осъществяващи публични функции, и организациите, предоставящи обществени услуги, в рамките на своята компетентност да издадат и изпратят удостоверения, да изпратят документи, други доказателства или информация, от значение за производството. Задължението на органа да изиска от другите правни субекти необходимата информация, а не да задължи страната в административното производство да я представи, е най-важната гаранция за служебното събиране на доказателства и за фактическото осъществяване на принципа на служебното начало (С. Янкулова, Т. Николова [10]). Безспорно, така приетата разпоредба ще улесни значително както органите, така и другите страни в производството по издаване на административни актове и същевременно значително ще съкрати времето необходимо за събиране на доказателства. Следва да се уточни, че събирането на доказателства по описания по-горе ред може да бъде иницирано и от страните в производството. В последния случай, в искането страната би следвало да посочи конкретен документ, други доказателства или информация, органа или организацията от която следва да бъдат изискани. Искането следва да съдържа и посочване на фактите и обстоятелствата, които ще установява с исканите доказателства и какво е тяхното значение за производството. Макар разпоредбата на чл. 36, ал. 6 от АПК да не съдържа подобни изисквания, то същите ще бъдат необходими, за да може административният орган да извърши преценка дали исканите удостоверения, документи, други доказателства или информация са действително от значение за производството. Ако исканата информация не е от значение за производството, административния орган следва да откаже искането на страната. Редът по който следва да бъде предоставена исканата информация или доказателства е разписан в разпоредбите на чл. 36, ал. 7 и ал. 8 от АПК (и двете нови – ДВ, бр. 77 от 2018 г., в сила от 10.10.2019 г.). С оглед приемането на измененията на чл. 36 от кодекса, законодателят е преценил, че разпоредба на чл. 42 от АПК вече не е необходима и същата е отменена със същия ЗИДАПК.

5. Принцип на „равенство“

Посочените по-горе разпоредби до голяма степен обезпечават спазването и на принципа на „равенство“ (чл. 8 от АПК), т.е. на страните да бъде дадена възможност да участват в административното производство. Именно това предвижда разпоредбата на чл. 8, ал. 1 от АПК – всички лица, които са заинтересовани от изхода на производствата по този кодекс, имат равни процесуални възможности да участват в тях за защита на своите права и законни интереси. Следователно всички те трябва да имат възможност да представят обясненията и възраженията си. С други думи, всеки заинтересован може да се възползва от всички права, предвидени в АПК, съобразно процесуалното положение, което заема, ако са налице законовите условия за това. Законодателят се е погрижил това участие да не остава символично, напротив въвел е задължение на водещия орган да обсъди обясненията и възраженията на заинтересованите граждани и организации, ако такива са дадени, съответно направени. Действително, органът може да не възприеме тези обяснения и възражения, но е длъжен да ги обсъди и да посочи защо не следва да се вземат предвид. Ограничаването на участието на заинтересованите лица в производството е допустимо само в случай, че реша-

ването на въпроса не търпи отлагане, за да се осигури животът или здравето на гражданите или да се защитят важни държавни или обществени интереси. Във всички случаи по предходното изречение органът е длъжен да изложи мотиви за наличието на описаните обстоятелства.

Съобразно така изложеното, доказването в административното производство, макар и възложено от законодателя на административния орган, следва да протича с участието на всички заинтересовани лица. Неглижирането на задължението за уведомяване на страната за започване на административното производство и лишаването ѝ от право на участие – както от административните органи, така и от съдилищата, принудиха със Закона за изменение и допълнение на Административнопроцесуалния кодекс (Обн., ДВ, бр. 77 от 18.09.2018 г.), да бъдат въведени разпоредбите на чл. 168, ал. 4 и ал. 5. Така посочените изрично предвиждат, че е налице съществено нарушение на административнопроизводствените правила при всички случаи, когато вследствие на нарушаване на задължението за уведомяване, гражданин или организация са били лишени от възможността да участват като страна в производството по издаване на индивидуален административен акт. Наличието на съществено не поставено в зависимост от това дали участието на страната би могло да се отрази на издадения акт. Още повече, не се предвижда страната въобще да не е била уведомена. Формулираният от законодателя текст сочи, че за да е съществено, нарушението следва да е лишило гражданина или организацията от възможността да участват като страна в производството. Такова нарушение би било налице дори когато изискването за уведомяване е изпълнено, но е така изпълнено, че страната не е могла да участва в производството (*например страната е уведомена ден преди издаването на акта*).

6. Заключение

В заключение следва да се отчете, че описаните по-горе принципи целят да обезпечат откриването на обективната истина в процеса по издаване на индивидуалните административни актове и тяхното пренебрегване не следва да се допуска. То би могло да доведе до изкривяване на истината в производството, от което и до издаване на незаконосъобразни актове. Разпознавайки този проблем законодателят е предприел адекватни мерки за неговото разрешаване. Последно въведените изменения и допълнения на кодекса в голяма степен допринасят за правилното прилагане на тези принципи и лишават административните органи от възможността за тяхното интерпретиране във вреда на страните. Те са адекватно законодателно решение, посредством което се отстоява, че основни начала нямат препоръчителен или пожелателен характер, а са действащи правни норми, които изискват безусловно и точно приложение. Разумно е да се предложи и приемането в АПК на разпоредба, аналогична на § 2 от ДР на ДОПК по отношение на препращането към Гражданско процесуалния кодекс. ГПК регламентира доказването по-пълно от АПК и от подобно решение би имало голяма полза. От теоретична, а и от практическа гледна точка би било ползотворно задълбоченото изследване на всеки от описаните по-горе принципи, като бъде извършена съпоставка с принципите на правото на ЕС.

СПИСЪК НА ЛИТЕРАТУРА:

1. К. Лазаров, Е. Къндева, А. Еленков, Коментар на Административнопроцесуалния кодекс, ЦОА „Кръстю Цончев“, София, 2007, с. 17 – 23.
2. К. Лазаров, И. Тодоров, „Административен процес“, Сиела, София, 2009, с. 47 – 48.
3. Д. Костов, Д. Хрусанов, Административен процес на Република България, Сибир, София, 2011, с. 47.
4. А. Еленков, А. Ангелов, А. Дюлгеров, А. Дишева, Л. Панов, М. Казанджиева, С. Янкулова, Т. Николова, Ю. Ковачева, „Административнопроцесуален кодекс. Систематичен коментар“, ИК „Труд и право“, София, 2013, с. 76.
5. Е. Къндева, „Административно правосъдие“, 2013, с. 38 – 39.

6. О. Стамболиев, „Принципи на гражданския процес“, Сп. Правна мисъл, 2008, № 1.

7. К. Лазаров, Основни принципи на административния процес, Сп. „Административно правосъдие“, София, 2007, кн. 1, с. 9 – 10.

8. С. Янкулова, Служебното начало в административния процес, Сп. „Съвременно право“, XVIII, № 3, София, 2007, с. 58 – 72.

9. Ж. Сталев, А. Мингова, В. Попова, Р. Иванова, „Българско гражданско процесуално право, Сиела, София, 2006, с. 99.

10. С. Янкулова, Т. Николова, „Промените в Административнопроцесуалния кодекс“, ИК „Труд и право“, София, 2018, с. 145.

ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ ВТОРИЧНОЙ ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

© 2019

Скоробогатов Андрей Валерьевич, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры теории государства и права и публично-правовых дисциплин

Скоробогатова Анна Ильдаровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогической психологии и педагогики
Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязева
(420111, Россия, Казань, ул. Московская, 42, e-mail: skorobogatova@ieml.ru)

Аннотация. Цель статьи заключается в аксиологическом анализе вторичной правовой социализации. Методы: Методологической основой исследования является постклассическая парадигма, ориентированная на междисциплинарное философско-правовое исследование правовых явлений в широком историческом и социокультурном контексте, которая определила выбор конкретных методов исследования, позволяющих рассмотреть сущность, содержание и ценностные основы правовой социализации в социокультурном контексте. Результаты: вторичная правовая социализация представляет собой процесс овладения человеком правовых ценностей определенного сообщества. Будучи необходимым условием правовой идентификации и социальной адаптации человека, она определяет не только его роль в правовой реальности, но и характер правового поведения, а также факторы, влияющие на него. Эффективность вторичной правовой социализации зависит от корреляции индивидуальной и социальной системы правовых ценностей и уровня правосознания субъекта. Усиление целенаправленности вторичной правовой социализации (в т.ч. при получении профессионального образования) будет способствовать повышению эффективности горизонтального и вертикального правового взаимодействия человека. Научная новизна: в статье впервые на основе использования постклассической методологии исследована ценностная составляющая процесса вторичной правовой социализации и сделан вывод о ее значении в социальной адаптации человека. Практическая значимость: Сделанные в статье выводы могут быть использованы в научных исследованиях места человека в правовой реальности России, а также для формирования научно обоснованных рекомендаций по правовой социализации и социальной адаптации индивида.

Ключевые слова: правовая социализация, вторичная правовая социализация, правосознание, профессиональное юридическое правосознание, правовая реальность, правовое поведение, правовая ценность, аксиология права, постклассическая парадигма.

VALUABLE ASPECT OF SECONDARY LEGAL SOCIALIZATION

© 2019

Skorobogatov Andrey Valerievich, doctor of History sciences, associate professor, professor of the department of Theory of State and Law, Public Disciplines

Skorobogatova Anna Ildarovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Head of the Department of Pedagogical Psychology and Pedagogics
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov
(420111, Russia, Kazan, Moskovskaya Street, 42, e-mail: skorobogatova@ieml.ru)

Abstract. The purpose of article is the axiological analysis of secondary legal socialization. Methods: A methodological basis of a research is the post-classical paradigm oriented to a cross-disciplinary philosophical-law research of the law phenomena in a wide historical and sociocultural context which defined the choice of the specific methods of a research allowing to consider an entity, contents and the valuable bases of legal socialization in a sociocultural context. Results: secondary legal socialization represents process of mastering the person's law values of a certain community. Being a necessary condition of law identification and social adaptation of the person, it defines not only its role in law reality, but also the nature of law behavior and also the factors influencing it. The efficiency of secondary legal socialization depends on correlation of an individual and social system of law values and level of law-awareness of the subject. Gain of focus of secondary legal socialization (including at vocational training) will promote to increase efficiency of horizontal and vertical law interaction of the person. Scientific novelty: for the first time in article the valuable component of process of secondary legal socialization is investigated on the basis of use of post-classical methodology and the conclusion is drawn about its value in social adaptation of the person. Practical importance: The conclusions drawn in article can be used in scientific research of the person place in law reality of Russia and also for forming of evidence-based recommendations about legal socialization and social adaptation of the individual.

Keywords: legal socialization, secondary law socialization, law-awareness, professional legal law-awareness, law reality, law behavior, law value, axiology of law, post-classical paradigm.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В условиях распространения постклассической науки, все больше расширяется исследовательское поле юриспруденции, все более актуальными становятся междисциплинарные исследования социокультурной составляющей правовой реальности. Все больше внимание ученых привлекает формирование и деятельность правового человека. Изучение этих вопросов позволяет рассмотреть особенности правовой культуры личности, выявить степень ее включения в правовую реальность, проанализировать влияние на этот процесс социально-экономического и политического контекста [1]. Это актуализирует внимание не только на результативных, но и процессуальных аспектах. Одним из таких перспективных направлений исследования представляется изучение правовой социализации.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и

на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Правовая социализация стала самостоятельным объектом исследования с начала 1960-х гг. Однако преимущественно к ней обратились не юристы, а социологи, стремясь изучить влияние права на формирование сознания человека. Так, французские ученые сосредоточили внимание на теории и практике правовой социализации, стремясь выявить национальные особенности модели социализации (Ш. Курильски-Ожвэн [2], Х. Малевски-Пейер [3]). Американские авторы обратились, в первую очередь, к изучению проблемы возрастных кризисов, особенностях и факторах их преодоления человеком и формирования правового статуса личности (Р. Берджесс, Р. Эйкерс [4], С.О. Вайт, Э.С. Кон [5], Ф. Левин, Д. Тапп [6], Д. Луин-Тапп [7]). Интерес отечественных исследователей сосредоточился преимущественно в области духовной составляющей правовой социализации (М. Арутюнян и О. Здравомыслова [8], В.Н. Гуляихин [9],

С.Н. Жевакин [10], В.В. Сергеев [11], О.Г. Шапиева [12]). Самостоятельным направлением изучения правовой социализации является анализ роли в этом процессе юридического образования [13]. Несмотря на то, что процессе социализации большинство ученых рассматривают поэтапно, применительно к правовой социализации эта проблема изучалась достаточно мало. Кроме нескольких статей В.Н. Гуляихина [14] и написанных на их основе параграфа в его монографии [15], а также статей авторов этих строк [16], проблема вторичной правовой социализации не изучалась.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель статьи заключается в аксиологическом анализе вторичной правовой социализации.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Отношение человека к правовой реальности зависит от исторического и социокультурного контекста и правового статуса индивида и носит ценностный характер. Именно правовые ценности, принадлежа по своей природе [17] к многоуровневой системе регуляторов поведения человека, социальной группы и общества в целом, определяют жизненный мир индивида, его приоритетные потребности, возможность и готовность их реализации.

Освоение индивидом правовых ценностей происходит в процессе правовой социализации, выступающей как объективно-субъективный процесс идентификации субъекта. Ассоциируя себя с определенной социальной группой, человек не только определяет свою социальную роль, в т.ч. потенциальную, но и осуществляет включение в правовую реальность в качестве актора. Индивид усваивает правовые ценности группы, на основе которых формируются его индивидуальные ценности, лежащие в основе индивидуального права и правового поведения человека [18]. Цель правовой социализации заключается в формировании правового человека, его аксиологической и когнитивной адаптации в правовой реальности.

Темпорально правовая социализация не ограничена и охватывает всю жизнь человека [19]. В этом процессе можно выделить два периода, отличающихся как по содержанию, так и по целевым установкам:

1) первичная социализация, при которой происходит правовое воспитание человека на основе трансляции социального правового опыта с целью вхождения в правовую реальность;

2) вторичная правовая социализация, в процессе которой индивид с помощью индивидуального правового опыта овладевает ценностями, позволяющими осуществить правовую идентификацию с целью формирования субъекта в качестве актора [20].

Вторичная правовая социализация, в первую очередь, направлена на освоение субъектом правовых ценностей определенного сообщества. При этом индивид приобретает способность воспроизводить эти ценности не только в индивидуальном, но и в социальном правовом опыте [21]. Исследование этого процесса позволяет выявить корреляцию между степенью адаптации индивида и его готовностью к обновлению системы индивидуальных ценностей, сформированной при первичной социализации [22]. Происходящая при этом стереотипизация позволяет приобрести субъекту правовые ценности, сходные по содержанию с ценностями реальной и номинальной социальной группы, с которой он себя идентифицирует. Не учитывая существующие между членами сообщества индивидуальные ценностные различия, человек конструирует внутренне непротиворечивое, комфортное индивидуальное правовое пространство, позволяющее ему реализовать свои интересы и удовлетворить свои потребности. При этом индивидуальное пространство коррелирует как с реально существующим социально-групповым пространством, так и с его интерсубъективным образом, который сложился в

правовом сознании группы. Благодаря этому осуществляется субъективная (интерсубъективная) интерпретация причин, мотивов и результатов правового поведения человека (каузальная атрибуция) [23], выявляется их соответствие правовым ценностям различных уровней.

Результатом вторичной правовой социализации является формирование профессионального или доктринального правосознания, идентифицирующего человека с определенной социальной группой (реальной и номинальной). При этом необходимо учитывать, что профессиональное сознание всегда включает правовой компонент, что позволяет разграничить профессиональное юридическое правосознание, которым обладают представители юридического сообщества, и профессиональное правосознание, присутствующее у представителей иных социальных групп, сформированных по профессиональному признаку.

Характер профессиональной деятельности социальной группы определяет особенности господствующей системы правовых ценностей, которая носит дихотомичный характер. С одной стороны, правовые знания и правила формируются под влиянием социального правового опыта при пассивном восприятии субъекта и некритичном его к ним отношении. С другой стороны, правовые установки формируются под влиянием правовой коммуникации человека, опосредуясь его индивидуальным правовым опытом. Степень корреляции правового опыта с официальным правом зависит как от установок субъекта, сформировавшихся в процессе правового воспитания [24], так и от качества законодательства, его ориентации на легитимность и социальную эффективность [25].

Приоритет социального или индивидуального правового опыта во вторичной правовой социализации зависит от социальной роли человека в группе, включающей его статус, реальное положение и интерсубъективное отношение к нему других членов группы. Чем в большей степени индивид обладает профессиональным юридическим правосознанием и способен принимать решения, влияющие на правовое пространство группы, тем больше он опирается на индивидуальный правовой опыт. Одновременно повышается его участие в конструировании правового поведения сообщества. При этом он стремится к удовлетворению не только индивидуальных, но и социальных правовых интересов. В последнем случае индивид способен также влиять на трансформацию правовых ценностей группы. В тоже время индивид, обладающий обыденным правосознанием (или неюридическим профессиональным правосознанием) и не являющийся актором, в своих действиях преимущественно руководствуется социальным правовым опытом и стремится максимально соответствовать правовым ценностям группы. При этом необходимо учитывать, что при наличии обыденного правосознания субъект действует более интуитивно, а человек, обладающий профессиональным (особенно юридическим) или доктринальным правосознанием поступает более осмысленно.

Особенности правового опыта, влияющего на формирование правовых ценностей индивида, приводит к сосуществованию в его правосознании двух систем ценностей: индивидуальной и социальной (на уровне группы или общества). Эти системы, хотя и являются относительно самостоятельными, взаимосвязаны и взаимозависимы между собой. Приоритет той или иной системы зависит от выполняемой индивидом социальной роли, степени правовой рефлексии и уровня его правосознания. Однако при этом возможна калибровка [26] системы правовых ценностей, обусловленная как изменением социальной роли индивида, так и трансформацией места группы в правовой реальности.

Социальная система правовых ценностей носит чувственный характер и в значительной степени является объективной, формируясь в ходе исторического развития и будучи обусловленной правовой традицией-

ми и правовой ментальностью определенного социума. Будучи дихотомичной по содержанию, она отражает знания, правила и установки не только номинальной социальной группы, в т.ч. профессионального сообщества, но и реальной, с которой себя идентифицирует субъект. Зачастую принадлежность человека к группе носит не только ментальный или символический характер, но и воплощается в ношении особой одежды и действия на основе специфических ритуалов [27]. Историческая обусловленность социальной системы правовых ценностей позволяет человеку осуществлять рефлексивную правовую реальность не только персонально и пространственно, но и темпорально. Приоритет этой системы характерен для индивида, не обладающего профессиональным юридическим правосознанием и не сформировавшегося в процессе вторичной правовой социализации в качестве актора.

В зависимости от степени включенности человека в правовую реальность, определяется направленность формирующейся в процессе социализации системы правовых ценностей: от правового идеализма через социально активное поведение к правовому нигилизму. Чем меньше субъект и группа, к которой он принадлежит, способны влиять на содержание правовой реальности, тем более критичным будет отношение к ней, тем больше система ценностей будет определяться социальным правовым опытом.

Индивидуальная система правовых ценностей является более субъективной и отражает интеллектуальный аспект правосознания. В процессе вторичной правовой социализации в правовом сознании субъекта формируются знания, нормы и установки, содержание которых обусловлено особенностями субъективного восприятия правовой жизни, зависит от индивидуального опыта освоения индивидом правовой реальности и характера рефлексии индивидуальной и социальной правовой жизни.

Сформировавшиеся в процессе вторичной правовой социализации правовые ценности, воспринимаемые правильными (соответствующими знаниям, нормам и установкам группы и (или) общества, ведущие к воспроизводству и развитию), всегда направлены на удовлетворение не только индивидуальных, но и групповых (массовых) интересов. Поэтому в правосознании они выражаются не только когнитивно, но и функционально, в форме установки на совершение определенных социально значимых деяний. В противовес этому дискурс девиантности рассматривается как угроза существованию социальной группы. Внутригрупповая правовая коммуникация при этом выступает средством социального контроля, направленного не только на формирование эталонного образа правового поведения, соответствующего социальной системе правовых ценностей, но и поддержания действий членов группы в определенных границах дозволенного и недозволенного.

Каждая социальная общность (группа, общество) характеризуется наличием системы правовых ценностей, которые должны быть общими для всех ее членов. Их формирование в правосознании индивида в процессе вторичной правовой социализации свидетельствует о его правовой идентификации и социальной адаптации.

Сформировавшаяся система правовых ценностей соответствует не только правовому опыту, но и социально-правовому развитию. Она является имманентным регулятором правового поведения индивида, независимо от осознания в качестве таковых. Исходя из этого, система правовых ценностей должна быть общезначимой не только на уровне правосознания, но и постулироваться в качестве таковой актором, в т.ч. в форме правовых текстов. Оспоримость правовых ценностей группы и (или) общества способствует формированию в правосознании индивида собственной ценностной иерархии, зачастую противоречащей групповым и массовым правовым интересам. Это ведет к негативному отношению человека

к социальным правовым ценностям и девиантному поведению. В случае противоречия индивидуальных и социальных правовых интересов, ориентация человека исключительно на последние приводит к совершению действий, субъективно воспринимаемых как правильные (соответствующие индивидуальной системе правовых ценностей), но объективно являющихся противоправными (противоречащие социальной системе правовых ценностей). Подобная конфликтная ситуация не только препятствует дальнейшей правовой идентификации и социальной адаптации человека, но и способствует дисгармонизации правовой реальности в целом. Чем большее число индивидов имеют правовые ценности, не соответствующие общепринятым в обществе, тем больше степень интерполяции правовой реальности.

Сформировавшаяся в процессе вторичной правовой социализации система правовых ценностей определяет как правовое поведение индивида, так и его отношение к действиям других лиц. Сформировавшийся при этом образ правовой реальности создает потребность квалификации поведения не только нормативно, но и символически. При этом на первое место выходят не индивидуальные, а групповые и массовые интересы, что соответствует особенностям российской цивилизации [28].

Освоение человеком правовых ценностей является правовым взаимодействием, в ходе которого индивиды как на горизонтальном, так и на вертикальном уровне обмениваются правовой информацией [29]. Формируется своеобразный правовой полилог, т.е. многосторонний диалог субъектов между собой, с социальной группой, с обществом, с государством [30]. Ценностное содержание этого полилога обеспечивает бесконфликтность социального сосуществования и гармонизацию правовой реальности в целом. В процессе правовой коммуникации субъекты различного уровня обмениваются информацией, в содержание которой входит и ценностный компонент. Происходит правовой диалог личности и общества, личности и государства, гармонизация их взаимоотношений.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, вторичная правовая социализация представляет собой процесс овладения человеком правовыми ценностями определенного сообщества. Будучи необходимым условием правовой идентификации и социальной адаптации человека, она определяет не только его роль в правовой реальности, но и характер правового поведения, а также факторы, влияющие на него. Эффективность вторичной правовой социализации зависит от корреляции индивидуальной и социальной системы правовых ценностей и уровня правосознания субъекта. Усиление целенаправленности вторичной правовой социализации (в т.ч. при получении профессионального образования) будет способствовать повышению эффективности горизонтального и вертикального правового взаимодействия человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мамычев А.Ю., Мордовцев А.Ю., Шестопал С.С. *Российская государственность как особый цивилизационный и правоментальный тип* // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 492-498.
2. Kourilsky-Augeven C. *Legal Socialisation: From Compliance to Familiarisation through Permeation* // European journal of legal studies: Issue 1. April, 2007. URL: <http://www.ejls.eu/current.php?id=1> (Дата обращения: 08.02.2019).
3. Malewska-Peyre H., Tap P. *Les enjeux de la socialisation La socialisation de l'enfance a l'adolescence*. Paris: PUF, 1991. 510 p.
4. Burgess R., Akers R. *A Differential Association Reinforcement Theory of Criminal Behavior* // Social Problems. Autumn, 1966. Vol. 14. № 2. P. 128-147.
5. Cohn E.S., White S.O. *Legal Socialization: A Study of Norms and Rules*. Y.: Springer-Verlag, 1990. 226 p.
6. Tapp J.L., Levine F.J. *Law, Justice, and the Individual in Society: Psychological and Legal Issues*. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1977. 446 p.
7. Tapp J.L. *The geography of legal socialization: scientific and social markers* // Droit et Societe. 1991. № 19. P. 329-353.
8. Арутюнян М., Здравомыслова О., Курильски-Ожвэн Ш. *Образ и опыт права. Правовая социализация в изменяющейся России*. М.:

Весь мир, 2008. 208 с.

9. Гуляихин В.Н. Правовая социализация человека. М.: Юстицинформ, 2014. 282 с.

10. Жевакин С.Н. Правовая социализация личности в контексте проблем преобразования российского общества. Воронеж: Воронеж, высш. шк. МВД России, 1995. 95 с.

11. Сергеев В.В. Правовая социализация подростков в условиях обострения криминогенной ситуации в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04. Ставрополь, 1997. 23 с.

12. Шаниева О.Г. Проблема нравственно-правовой социализации личности: концептуальный и практический аспекты: монография / под ред. В. П. Сальникова. СПб.: Изд-во СПб. юрид. ин-та МВД России, 1996. 173 с.

13. Самыгин П.С. Состояние правового образования в России как фактор правовой социализации учащейся молодежи // Теория и практика общественного развития. 2007. №1. С. 45-49.

14. Гуляихин В.Н. Вторичная правовая социализация человека // Право и политика. 2011. № 9 (141). С. 1583-1590.

15. Гуляихин В.Н. Правовая социализация человека. М.: Юстицинформ, 2014. С. 58-87.

16. См. напр.: Skorobogatov A.V., Skorobogatova A.I. Вторичная правовая социализация и формирование профессионального правосознания // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17). С. 407-410.

17. Беляева О.М. Оценочные понятия и категории в российском праве // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 1. С. 203-207.

18. Skorobogatov A.V., Skorobogatova A.I. Вторичная правовая социализация как средство гармонизации правовой реальности // Бизнес. Образование. Право. 2017. № 4 (41). С. 275-279.

19. Андрианов М.С. Психологические механизмы и периодизация процесса правовой социализации // Психология и право. 2013. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n1/58284.shtml> (Дата обращения: 08.02.2019).

20. Резников Е.В. Правовая идентичность личности: от теоретических основ формирования и развития к профессиональной идентичности судьи. М.: Юрлитинформ, 2015. 248 с.

21. Skorobogatov A.V., Skorobogatova A.I. Вторичная правовая социализация как средство освоения правовых ценностей // История государства и права. 2018. № 2. С. 65-70.

22. Гуляихин В.Н. Вторичная правовая социализация человека // Право и политика. 2011. № 9 (141). С. 1590.

23. Гулевич О.А. Структура правосознания и поведение в правовой сфере // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2009. № 5 (7). С. 5. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/225-gulevich7.html> (Дата обращения: 08.02.2019).

24. Skorobogatov A.V., Skorobogatova A.I. Ценностные основы правового воспитания // Азимут научных исследований. Педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 3(24). С. 221-224.

25. Осипов М.Ю. Качество российского законодательства как ключ к повышению его эффективности // Актуальные проблемы экономики и права. 2016. Т. 10. № 4. С. 88-95.

26. Шауэр Ф., Спелман Б.А. Калибровка юридических суждений // Актуальные проблемы экономики и права. 2017. Т. 11. № 3. С. 208-226.

27. Корбаков В.В. Традиции, церемонии и ритуалы как истоки патриотизма // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 186-189.

28. Бабурин С. Н. Политические, социально-экономические, правовые и цивилизационные риски на пути России и славянского мира к устойчивому развитию // Актуальные проблемы экономики и права. 2017. Т. 11. № 2. С. 114-121.

29. Панченко В.Ю. Правовое взаимодействие как вид социального взаимодействия: монография. М.: Проспект, 2016. 232 с.

30. Агамиров К.В. Прогностическая характеристика взаимодействия и взаимной ответственности государства и личности // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 337-339.

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 УДК (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)