



НАУЧЕН ВЕКТОР НА БАЛКАНИТЕ

ISSN
2603-4840

2020
Том 4
№ 1(7)

НАУЧЕН ВЕКТОР НА БАЛКАНИТЕ

Основано през 2017 г.

Том 4

16+

№ 1 (7)

2020

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

Основател - «Научен хронограф» ЕООД

Главен редактор

Василев Веселин Костов, доктор на психологическите науки, професор

Заместник главен редактор:

Абасова Къзългюл Ясин къзъ, доктор на философските науки, професор
Ахаев Андрей Василиевич, доктор на педагогическите науки, професор
Бакалова Зинаида Николаевна, доктор на филологическите науки, професор
Билчак Василий Степанович, доктор на икономическите науки, професор
Зиядин Саябек Таттибекович, доктор на икономическите науки, професор
Зюграфова Йоланда Костадинова, доктор, професор
Иванов Георги Петков, доктор на педагогическите науки, професор
Клинков Георги Тодоров, PhD, главен асистент
Красич Даниела Костадинович, доктор, професор
Курилова Анастасия Александрова, доктор на икономическите науки, професор
Майхджик-Микула Джоана, доктор на педагогическите науки, професор
Мамичев Александър Юриевич, доктор на политическите науки, кандидат на юридическите науки, доцент
Микляева Анастасия Владимировна, доктор на психологическите науки, професор
Осадченко Ина Ивановна, доктор на педагогическите науки, професор
Тарантей Виктор Петрович, доктор на педагогическите науки, професор
Шарипов Фаридун Файзулаевич, доктор на педагогическите науки, професор

Редакционна колегия:

Борисов Галин Цоков, доктор, професор
Бочегова Наталия Николаевна, доктор на филологическите науки, доцент
Бурмикина Ирина Викторовна, доктор на социологическите науки, професор
Ваганова Олга Игоревна, кандидат на педагогическите науки, доцент
Васковска Галина Алексеевна, доктор на педагогическите науки, професор
Гаджалова-Левтерова Дора Стойлова, доктор на педагогическите науки, професор
Дамьянов Бисер Илиев, доктор на изкуствознание, професор
Демченко Ирина Иванова, доктор на педагогическите науки, професор
Димитрова Теофана Валентинова, доктор, доцент
Жаткин Дмитрий Николаевич, доктор на филологическите науки, професор
Ибатов Айгул Зуфаровна, кандидат на педагогическите науки, доцент
Кирова Алла Валентиновна, доктор, професор
Коберник Александър Миколайович, доктор на педагогическите науки, професор
Комар Таисия Василевна, доктор на психологическите науки, професор
Коновалчук Валентина Ивановна, доктор на философските науки, доцент
Костова Иванка Милкова, доктор, професор
Коцева Татяна Иванова, доктор, професор
Линков Александър Йорданов, PhD, доцент
Масюк Наталия Николаевна, доктор на икономическите науки, професор
Мотов Ирена, доктор на науките в отрасъл социална педагогика, професор
Нестеряк Юрий Василевич, доктор на науките за държавното управление, доцент
Панаедова Галина Ивановна, доктор на икономическите науки, професор
Розенберг Енадий 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
Фиделиос Анна, доктор на науките в отрасъл специална педагогика, професор
Христова Антоанета Русинова, доктор, професор
Чепил Мария Мироновна, доктор на педагогическите науки, професор
Шъвитава Ирениуш, доктор на науките в отрасъл философия, професор
Юнусов Ахат Ахнафович, доктор на юридическите науки, професор
Якунин Вадим Николаевич, доктор на историческите науки, професор

Зарегистрирано от Министерството на културата (с декларация 7а, ал.3 от Закона за задължително депозиране на печатни и други произведения) № 26-00-691 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 Copernic 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. Перушица 4225,
Област Пловдив, Община
Перушица, ул. "Д. Малинчев", №33
Тел.: +359895612046
E-mail: hronist@abv.bg
Сайт: <https://sci-vector-balkans.com/>

Подписано за печат 28.01.2020.
Излиза на 29.01.2020.
Формат 60x84 1/8.
Оперативен печат.
Условно отпеч. листове 13,62.
Тираж 50 екз. Поръчка 1-11-03.

Печатница S.R.L. «Fabrica Disa»
Ул. Валя Круция, 9/2
MD-2072, Кишинев, Молдова
Свободна цена

INFORMATION ABOUT THE MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Chief Editor

Vassilev Veselin Kostov, Doctor of Psychological Sciences, Professor
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Deputy Chief Editors:

Abbasova Kyzylgul Yasin kyzy, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Deputy Dean of the Faculty of Social Sciences and Psychology
(Baku State University, Baku, Azerbaijan)

Ahaev Andrey Vasilievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Center for International Partnership, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan)

Bakalova Zinaida Nikolaevna, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department "Russian Language, Speech Culture and Methods of Their Teaching"
(Samara State Social and Pedagogical University, Samara, Russia)

Bilchak Vasily Stepanovich, Doctor of Economics, Professor, Professor of the Department of Microeconomics
(Warmian-Masurian University in Olsztyn, Olsztyn, Poland)

Ziyadin Sayabek Tattibekovich, Doctor of Economics, Professor, Director of the Center for Economic Research
(Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan)

Zografova Yolanda Kostadinova, PhD, Professor, department „Psychology”, section leader «Social, Occupational and Organizational Psychology», Director of Institute
(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Population and Human Research, Sofia, Bulgaria)

Ivanov Georgy Petkov, doctor of pedagogical sciences, professor, Head of Quality and Accreditation Department
(Thracian University, Stara Zagora, Bulgaria)

Klinkov Georgi Todorov, PhD, Chief Assistant
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Bulgaria)

Krasich Daniela Kostadinovic, PhD, Professor, Deputy Dean of the Faculty of Education
(Belgrade University, Serbia)

Kurilova Anastasia Aleksandrovna, Doctor of Economic Sciences, professor, Head of the Department «Finance and Credit»
(Togliatti State University, Togliatti, Russia)

Majdijk-Mikula Joanna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Jan Kochanowski University, Kielce, Poland)

Mamichev Alexey Jurievich, Doctor of Political Sciences, Candidate of Legal Sciences, Associate Professor, Head of Department «Theory and History of Russian
and International Law»

(Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok, Russia)

Miklyayeva Anastasia Vladimirovna, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department «Human psychology»
(Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia)

Osadchenko Ina Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Uman Pedagogical University, Uman, Ukraine)

Tarantei Victor Petrovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Grodno State University, Grodno, Belarus)

Sharipov Faridun Fayzullayevich, Doctor of Pedagogical Sciences, the Head of Pedagogic Chair
(Tajik National University, Dushanbe, Tajikistan)

Editorial Board:

Borisov Galin Tsokov, PhD, Professor, Deputy Dean of the Pedagogical Faculty, Director of the Department for Qualification and Professional Development of Pedagogical
Specialists, Department of Pedagogy and Management of Education

(Paisii Hilendarski University of Plovdiv, Plovdiv, Bulgaria)

Bochegova Natalia Nikolaevna, Doctor of Philological Sciences, Dean of the Faculty of Philology
(Kurgan State University, Kurgan, Russia)

Burmykina Irina Viktorovna, Doctor of Social Sciences, Professor, Vice-rector for scientific work
(Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk, Russia)

Vaganova Olga Igorevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Professional Education and Management of Educational Systems
(Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia)

Vaskovskaya Galina Alekseevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Laboratory «Didactics»
(Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine)

Gadjalova-Levterova Dora Stoilova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Damyantov Biser Iliev, Doctor of Art Studies, Professor, Head of the Department of Aesthetic Education
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Demchenko Irina Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy
(Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine)

Dimitrova Teofana Valentinovna, PhD, Associate Professor, Head of the Department of Marketing and International Economic Relations
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Zhatkin Dmitry Nikolaevich, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Translation and Translation
(Penza State Technological University, Penza, Russia)

Ibatova Aigul Zufarovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of «Natural Sciences and Humanities»
(Tyumen Industrial University, Tyumen, Russia)

Kirova Alla Valentinovna, PhD, Professor, sector «Macroeconomics», Vice-Chairman of the Scientific Council
(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Economic Research, Sofia, Bulgaria)

Kobernik Alexander Mikhailovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine)

Komar Taisia Vassilevna, Doctor of Psychological Sciences, Professor
(Khmelnitsky National University, Khmelnytsky, Ukraine)

Konovalchuk Valentina Ivanovna, Doctor of Philosophical Science, Associate Professor
(Cherkasy Regional Institute for Graduate Education of Pedagogical Workers, Cherkasy, Ukraine)

Kostova Ivanka Milkova, PhD, Professor, Department of Marketing and International Economic Relations
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Koceva Tatyana Ivanovna, PhD, Professor
(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Population and Human Research, Sofia, Bulgaria)

Linkov Alexander Yordanov, PhD, Associate Professor
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Masyuk Natalia Nikolaevna, Doctor of Economic Sciences, Professor, Professor of the Department of Management
(Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok, Russia)

Motov Irena, Doctor of Social Pedagogy, Professor
(Humanities and Economics Academy, Lodz, Poland)

Nesterjak Yuri Vasilevich, Doctor of Government Studies, Associate Professor
(National Aviation University, Kiev, Ukraine)

Panaedova Galina Ivanovna, Doctor of Economics, Professor, Professor of the Department of Tax Policy and Customs
(North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia)

Rosenberg Gennady Samuilovich, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Biological Sciences, Professor
(Institute of Ecology of Volga Basin of Russian Academy of Science, Togliatti, Russia)

Sevastyanov Sergey Vitalevich, Doctor of Political Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of International Relations
(Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia)

Stanev Velin Stefanov, PhD, Professor, Department of Marketing and International Economic Relations
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Tsirigotis Konstantinos, Doctor of Psychology, Professor
(Jan Kochanowski University, Kielce, Poland)

Fellhner Andrzej, Doctor of Science in Education History, Professor
(Jan Kochanowski University, Kielce, Poland)

Fidelius Anna, Doctor of Science in Special Education, Professor
(Cardinal Stefan Vishinski University, Warsaw, Poland)

Hristova Antoaneta Rusinova, PhD, Professor, section leader „Psychology”
(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Population and Human Research, Sofia, Bulgaria)

Chepil Maria Mironovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Dragovic State Pedagogical University, Dragovic, Ukraine)

Shivitava Ireneush, PhD, Professor
(Pedagogical University in the name of KEN, Krakow, Poland)

Yunusov Ahat Akhnafovich, Doctor of Legal Sciences, Professor of the Criminal Law and Process Department
(Kazan University of Innovation, Kazan, Russia)

Yakunin Vadim Nikolaevich, Doctor of Historical Sciences, Professor, Vice-Rector for Research and Innovation
(Volga Region State University of Service, Togliatti, Russia)

НАУЧЕН ВЕКТОР НА БАЛКАНИТЕ

Основано през 2017 г.

Том 4

16+

№ 1 (7)

2020

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

Основател - «Научен хронограф» ЕООД

Главен редактор

Василев Веселин Костов, доктор на психологическите науки, професор

Заместник главен редактор:

Абасова Къзългюл Ясин къзъ, доктор на философските науки, професор
Ахаев Андрей Василиевич, доктор на педагогическите науки, професор
Бакалова Зинаида Николаевна, доктор на филологическите науки, професор
Билчак Василий Степанович, доктор на икономическите науки, професор
Зиядин Саябек Таттибекович, доктор на икономическите науки, професор
Зографова Йоланда Костадинова, доктор, професор
Иванов Георги Петков, доктор на педагогическите науки, професор
Клинков Георги Тодоров, PhD, главен асистент
Красич Даниела Костадинович, доктор, професор,
Курилова Анастасия Александрова, доктор на икономическите науки, професор
Майхджик-Микула Джоана, доктор на педагогическите науки, професор
Мамичев Александър Юриевич, доктор на политическите науки, кандидат на юридическите науки,
доцент
Микляева Анастасия Владимировна, доктор на психологическите науки, професор
Осадченко Ина Ивановна, доктор на педагогическите науки, професор
Тарантей Виктор Петрович, доктор на педагогическите науки, професор
Шарипов Фаридун Файзулаевич, доктор на педагогическите науки, професор

Редакционна колегия:

Борисов Галин Цоков, доктор, професор
Бочегова Наталия Николаевна, доктор на филологическите науки, доцент
Бурмикина Ирина Викторовна, доктор на социологическите науки, професор
Ваганова Олга Игоревна, кандидат на педагогическите науки, доцент
Васковска Галина Алексеевна, доктор на педагогическите науки, професор
Гаджалова-Левтерова Дора Стойлова, доктор на педагогическите науки, професор
Дамьянов Бисер Илиев, доктор на изкуствознание, професор
Демченко Ирина Иванова, доктор на педагогическите науки, професор
Димитрова Теофана Валентинова, доктор, доцент
Жаткин Дмитрий Николаевич, доктор на филологическите науки, професор
Ибатов Айгул Зуфаровна, кандидат на педагогическите науки, доцент
Кирова Алла Валентиновна, доктор, професор
Коберник Александър Миколайович, доктор на педагогическите науки, професор
Комар Таисия Васильевна, доктор на психологическите науки, професор
Коновалчук Валентина Ивановна, доктор на философските науки, доцент
Костова Иванка Милкова, доктор, професор
Коцева Татьяна Иванова, доктор, професор
Линков Александър Йорданов, PhD, доцент
Масюк Наталия Николаевна, доктор на икономическите науки, професор
Мотов Ирена, доктор на науките в отрасъл социална педагогика, професор
Нестеряк Юрий Василевич, доктор на науките за държавното управление, доцент
Панадова Галина Ивановна, доктор на икономическите науки, професор
Розенберг Геннадий Самуилович, член-кореспондент на Руската академия на науките,
доктор на биологическите науки, професор
Севастианов Сергей Виталиевич, доктор на политическите науки, доцент
Станев Велин Стефанов, доктор, професор
Тсиригос Константинос, доктор на науките в отрасъл психология, професор
Фелхнер Анджей, доктор на науките в отрасъл по история на образованието, професор
Фиделос Анна, доктор на науките в отрасъл специална педагогика, професор
Христова Антоанета Русинова, доктор, професор
Чепил Мария Мироновна, доктор на педагогическите науки, професор
Шъвитава Ирениуш, доктор на науките в отрасъл философия, професор
Юнусов Ахат Ахнафович, доктор на юридическите науки, професор
Якунин Вадим Николаевич, доктор на историческите науки, професор

Зарегистрирано от Министерството на културата (с декларация 7а, ал.3 от Закона за задължително депозиране на печатни и други произведения) № 26-00-691 от 29.10.2018 г.

Компютърен набор:
Никола Николов

Технически редактор:
Йорданка Петкова

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

Подписано за печат 28.02.2020.
Излиза на 29.02.2020.
Формат 60x84 1/8.
Оперативен печат.
Условно отпеч. листове 13,62.
Тираж 50 екз. Поръчка 1-11-03.

Печатница S.R.L. «Fabrica Disa»
Ул. Валя Круция, 9/2
MD-2072, Кишинев, Молдова
Свободна цена

INFORMATION ABOUT THE MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Chief Editor

Vassilev Veselin Kostov, Doctor of Psychological Sciences, Professor
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Deputy Chief Editors:

Abbasova Kyzylgul Yasin kyzy, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Deputy Dean of the Faculty of Social Sciences and Psychology
(Baku State University, Baku, Azerbaijan)

Ahaev Andrey Vasilievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Center for International Partnership, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan)

Bakalova Zinaida Nikolaevna, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department "Russian Language, Speech Culture and Methods of Their Teaching"
(Samara State Social and Pedagogical University, Samara, Russia)

Bilchak Vasily Stepanovich, Doctor of Economics, Professor, Professor of the Department of Microeconomics
(Warmian-Masurian University in Olsztyn, Olsztyn, Poland)

Ziyadin Sayabek Tattibekovich, Doctor of Economics, Professor, Director of the Center for Economic Research
(Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan)

Zografova Yolanda Kostadinova, PhD, Professor, department „Psihology”, section leader «Social, Occupational and Organizational Psychology», Director of Institute
(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Population and Human Research, Sofia, Bulgaria)

Ivanov Georgy Petkov, doctor of pedagogical sciences, professor, Head of Quality and Accreditation Department
(Thracian University, Stara Zagora, Bulgaria)

Klinkov Georgi Todorov, PhD, Chief Assistant
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Bulgaria)

Krasich Daniela Kostadinovic, PhD, Professor, Deputy Dean of the Faculty of Education
(Belgrade University, Serbia)

Kurilova Anastasia Aleksandrovna, Doctor of Economic Sciences, professor, Head of the Department «Finance and Credit»
(Togliatti State University, Togliatti, Russia)

Majdijk-Mikula Joanna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Jan Kochanowski University, Kielce, Poland)

Mamichev Alexey Jurievich, Doctor of Political Sciences, Candidate of Legal Sciences, Associate Professor, Head of Department «Theory and History of Russian
and International Law»

(Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok, Russia)

Miklyayeva Anastasia Vladimirovna, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department «Human psychology»
(Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia)

Osadchenko Ina Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Uman Pedagogical University, Uman, Ukraine)

Tarantei Victor Petrovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Grodno State University, Grodno, Belarus)

Sharipov Faridun Fayzullayevich, Doctor of Pedagogical Sciences, the Head of Pedagogic Chair
(Tajik National University, Dushanbe, Tajikistan)

Editorial Board:

Borisov Galin Tsokov, PhD, Professor, Deputy Dean of the Pedagogical Faculty, Director of the Department for Qualification and Professional Development of Pedagogical
Specialists, Department of Pedagogy and Management of Education

(Paisii Hilendarski University of Plovdiv, Plovdiv, Bulgaria)

Bochegova Natalia Nikolaevna, Doctor of Philological Sciences, Dean of the Faculty of Philology
(Kurgan State University, Kurgan, Russia)

Burmykina Irina Viktorovna, Doctor of Social Sciences, Professor, Vice-rector for scientific work
(Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk, Russia)

Vaganova Olga Igorevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Professional Education and Management of Educational Systems
(Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia)

Vaskovskaya Galina Alekseevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Laboratory «Didactics»
(Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine)

Gadjalova-Levterova Dora Stoilova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Damyanov Biser Iliev, Doctor of Art Studies, Professor, Head of the Department of Aesthetic Education
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Demchenko Irina Ivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy
(Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine)

Dimitrova Teofana Valentinova, PhD, Associate Professor, Head of the Department of Marketing and International Economic Relations
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Zhatkin Dmitry Nikolaevich, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Translation and Translation
(Penza State Technological University, Penza, Russia)

Ibatova Aigul Zufarovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of «Natural Sciences and Humanities»
(Tyumen Industrial University, Tyumen, Russia)

Kirova Alla Valentinovna, PhD, Professor, sector «Macroeconomics», Vice-Chairman of the Scientific Council
(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Economic Research, Sofia, Bulgaria)

Kobernik Alexander Mikhailovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine)

Komar Taisia Vassilevna, Doctor of Psychological Sciences, Professor
(Khmelnitsky National University, Khmelnytsky, Ukraine)

Konovalchuk Valentina Ivanovna, Doctor of Philosophical Science, Associate Professor
(Cherkasy Regional Institute for Graduate Education of Pedagogical Workers, Cherkasy, Ukraine)

Kostova Ivanka Milkova, PhD, Professor, Department of Marketing and International Economic Relations
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Koceva Tatyana Ivanova, PhD, Professor
(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Population and Human Research, Sofia, Bulgaria)

Linkov Alexander Yordanov, PhD, Associate Professor
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Masyuk Natalia Nikolaevna, Doctor of Economic Sciences, Professor, Professor of the Department of Management
(Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok, Russia)

Motov Irena, Doctor of Social Pedagogy, Professor
(Humanities and Economics Academy, Lodz, Poland)

Nesterjak Yuri Vasilevich, Doctor of Government Studies, Associate Professor
(National Aviation University, Kiev, Ukraine)

Panaedova Galina Ivanovna, Doctor of Economics, Professor, Professor of the Department of Tax Policy and Customs
(North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia)

Rosenberg Gennady Samuilovich, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Biological Sciences, Professor
(Institute of Ecology of Volga Basin of Russian Academy of Science, Togliatti, Russia)

Sevastyanov Sergey Vitalevich, Doctor of Political Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of International Relations
(Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia)

Stanev Velin Stefanov, PhD, Professor, Department of Marketing and International Economic Relations
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Tsirigotis Konstantinos, Doctor of Psychology, Professor
(Jan Kochanowski University, Kielce, Poland)

Fellhner Andrzej, Doctor of Science in Education History, Professor
(Jan Kochanowski University, Kielce, Poland)

Fidelius Anna, Doctor of Science in Special Education, Professor
(Cardinal Stefan Vishinski University, Warsaw, Poland)

Hristova Antoaneta Rusinova, PhD, Professor, section leader „Psihology”
(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Population and Human Research, Sofia, Bulgaria)

Chepil Maria Mironovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Dragovic State Pedagogical University, Dragovic, Ukraine)

Shivitava Ireneush, PhD, Professor
(Pedagogical University in the name of KEN, Krakow, Poland)

Yunusov Ahat Akhnafovich, Doctor of Legal Sciences, Professor of the Criminal Law and Process Department
(Kazan University of Innovation, Kazan, Russia)

Yakunin Vadim Nikolaevich, Doctor of Historical Sciences, Professor, Vice-Rector for Research and Innovation
(Volga Region State University of Service, Togliatti, Russia)

CONTENT

pedagogical sciences

PROFESSIONAL COMPETENCE OF PENITENTIARY OFFICERS IN UKRAINE: ESSENCE, STRUCTURE AND CONTENT Anishchenko Viktoria Oleksandrivna.....	5
MANAGEMENT OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF BACHELORS OF SOCIAL WORK Chernikova Elena Gennadyevna.....	10
TYPES OF UNSUPERVISED TRAINING OF TECHNICAL SPECIALITIES STUDENTS IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES Halatsyn Kateryna Oleksandrovna, Feshchuk Alla Mykhaylovna.....	13
THE FORMATION OF CREATIVE THINKING IN THE INNOVATIVE ACTIVITY OF TEACHERS OF THE UNIVERSITIES OF AZERBAIJAN Hasanov Aydin Vladimirovich, Tagiyeva Gemer Huseynali, Sultanov Oktay Pasha.....	18
MODEL OF PRACTICAL PURPOSE TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS-TO-BE TO GET THEM READY TO USE CULTURAL COMPETENCE IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES Hrechanyk Nataliia Igorovna.....	21
FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE IN FUTURE PRESCHOOL EDUCATION OF THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND Ivanova Victoria Viktorovna.....	25
COMICS AND FILM PEDAGOGICAL STRATEGIES Koleva Ralitsa Jivkova.....	30
MODELS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN THE USA Levrints (Lőrincz) Marianna Ivanivna.....	34
THE NATIONAL UP-BRINGING OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE AS A PRIORITY DIRECTION OF THE WORK OF PUBLIC SOCIETIES IN VOLYN REGION IN THE 20-30 YEARS OF THE XX CENTURY Marchuk Oksana Aleksandrovna.....	40
TO THE SOURCES OF THE DEVELOPMENT OF PHILOSOPHY OF MULTICULTURALISM IN AN ANCIENT EPOCH Mukhtarov Sonmez Tofiq.....	45
CONCEPTUAL FRAMEWORK OF MODELLING CONTINUOUS ECOLOGICAL TRAINING OF FUTURE DESIGNERS Prusak Volodymyr Fedorovych.....	49
PRACTICAL IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES DURING THE PRACTICAL WORKS OF SPECIALIZED FOOD P ROFILE DISCIPLINES Tkachuk Stanislav Ivanovuch, Filimonova Iryna Afanasiyivna.....	54
EFFICIENCY OF STUDENTS INDEPENDENT ACTIVITY WHILE STUDYING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES (BASED ON THE HISTORICAL EXPERIENCE OF THE LATE XX – EARLY XXI CENTURIES) Tsiupryk Andrii Yaroslavovych.....	58

philological sciences

WAYS TO IMPROVE TEACHING RUSSIAN IN A SECONDARY SCHOOL Babaeva Sevijnj Oktay.....	63
METHODOLOGICAL OPTIONS FOR THE FORMATION OF DIALOGICAL SPEECH IN PRESCHOOL AGE Cherneva Ekaterina Georgieva.....	67
FOLK TELGOMOGRAPHIC TERMINOLOGY IN UKRAINIAN LANGUAGE Danyliuk Oksana Klimovna, Hromko Tetyana Vasiljevna.....	71
THE STUDY OF SOCIAL STRATIFICATION OF SOVIET SOCIETY IN THE PERIOD 1986-1991. IN VERSES BY V.R. TSOY Mikhalchi Ekaterina Vladimirovna.....	77
PHENOMENON OF NAGUIB PASHA MAHFOUZ Mustafayev Zaur Telman.....	81

economic sciences

RELEVANT ASPECTS OF THE ANALYSIS OF LIQUIDITY OF CREDIT INSTITUTIONS Danilov Alexander Pavlovich, Usoltseva Irina Vasilyevna.....	84
FACTORS INFLUENCING THE FINANCIAL STABILITY OF ECONOMIC SUBJECTS Mikhalyonok Natalia Olegovna, Berdnikova Leyla Farhadovna, Schneider Veronika Viktorovna.....	88

ASSESSMENT OF FINANCIAL RISKS IN THE ORGANIZATION Natocheeva Natalia Nikolaevna, Gurieva Lira Konstantinovna, Kuznetsova Viktoriya Igorevna.....	92
THE IMPORTANCE AND ROLE OF THE PRODUCTION AND SOCIO- ECONOMIC POTENTIAL OF AN ECONOMIC ENTITY IN THE CURRENT BUSINESS ENVIRONMENT Schneider Viktor Viktorovich.....	98
ECONOMIC, SOCIAL AND ENVIRONMENTAL SAFETY OF PIPE ROLLING ENTERPRISES: RELATIONSHIP, PURPOSE AND OBJECTIVES Suglobov Alexander Evgenevich, Malyutina Tatyana Dmitrievna.....	102
PERFORMANCE AUDIT: DEFINITIONS, MEANING, AND CONTROL OF ACTIVITIES Vasilchuk Olga Ivanovna, Schneider Olga Vladimirovna, Chueva Elizaveta Sergeevna.....	106
Conditions of accommodation of scientific materials.....	110

UDC 378:37.01:343.8

DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0001

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОФІЦЕРІВ-ПЕНІТЕНЦІАРІЇВ УКРАЇНИ:
СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ**

© 2020

ORCID:0000-0002-5062-3789

ScopusID: 57208032016

Аніщенко Вікторія Олександрівна, кандидат технічних наук, доцент;
професор кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін
Академія Державної пенітенціарної служби

(14000, Україна, Чернігів, вулиця Гонча, 34, e-mail: oceansoulvik111@gmail.com)

Анотація. Результатом професійної підготовки у закладі вищої освіти зі специфічними умовами навчання може бути показник готовності до професійної діяльності майбутнього офіцера-пенітенціарія або сформованості у нього професійної компетентності. Набуття майбутніми фахівцями-пенітенціаріями сучасних знань, вмінь та навичок, а також певного рівня сприйняття умов та особливостей майбутньої службової квазіпрофесійної діяльності є важливими компонентами й певною гарантією нормальної адаптації молодих офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України. Метою дослідження є визначення більш глибоко на основі компетентнісного підходу сутності, структури та змісту поняття «професійна компетентність» майбутніх офіцерів-пенітенціаріїв України в закладі вищої освіти зі специфічними умовами навчання. Дослідження базувалися на використанні аналізу і синтезу педагогічної, психологічної літератури з проблеми дослідження, а також на узагальненні наявних теоретичних підходів для з'ясування універсальних тверджень про сутність та особливості поняття «готовність до професійної діяльності» та «професійна компетентність» майбутніх офіцерів-пенітенціаріїв України. Представлено структуру професійної компетентності майбутнього фахівця-пенітенціарія та зміст компонентів професійної компетентності майбутніх офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України з врахуванням сучасних вимог пенітенціарної реформи країни. Наведені міркування дозволили нам представити своє уявлення про основні функції (підвиди) професійної діяльності офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України та зміст компонентів професійної компетентності майбутніх офіцерів-пенітенціаріїв, що навчаються за спеціальністю 262 «Правоохоронна діяльність» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Для обох рівнів вищої освіти до структури професійної компетентності майбутнього фахівця-пенітенціарія входять п'ять основних компонентів: когнітивний, функціональний, мотиваційний, ціннісний та особистісний. Що стосується видів діяльності, характерних для пенітенціарної служби, то до другого (магістерського) рівня додається ще й дослідницька діяльність, оскільки фахівець-пенітенціарій, який має ступінь магістра, повинен гарно володіти навичками та вміннями аналітичної роботи і застосування результатів науково-дослідницького характеру у практику планування, організації, адміністрування, контролю особистої службово-професійної діяльності та вдосконалення функціонування установи виконання покарань, в якій він несе службу.

Ключові слова: компетентність, професійні знання, професійні навички та вміння; професійна компетентність, готовність до професійної діяльності, компоненти професійної компетентності, службова квазіпрофесійна діяльність.

**PROFESSIONAL COMPETENCE OF PENITENTIARY OFFICERS IN UKRAINE:
ESSENCE, STRUCTURE AND CONTENT**

© 2020

Anishchenko Viktoria Oleksandrivna, PhD in Engineering sciences, associate professor;
professor of the department of pedagogy and Humanities
Academy of the State Penitentiary Service of Ukraine
(14000, Ukraine, Chernigov, St. Honcha, 34, e-mail: oceansoulvik111@gmail.com)

Abstract. The result of professional training in a higher educational institution with specific training conditions may be a readiness indicator to professional activity of a future penitentiary officer or his / her professional competence formation. The acquisition of latest knowledge, skills and abilities by future penitentiary professionals as well as certain level of perception of future professional and quasi-professional activity conditions and features are important components and a certain guarantee of normal adaptation of young officers of the State Criminal and Executive Service of Ukraine. The purpose of the study is to determine more deeply the essence, structure and content of the concept of «professional competence» of future penitentiary officers of Ukraine in a higher educational institution with specific training conditions on the basis of the competent approach. Methodology. The research was based on the use of analysis and synthesis of pedagogical, psychological literature on the research problem, as well as the generalization of existing theoretical approaches to clarify universal statements about the essence and peculiarities of the concepts of «readiness for professional activity» and «professional competence» of future penitentiary officers of Ukraine. The structure of professional competence of a future penitentiary officer is presented as well as the contents of components for professional competence of future officers the State Criminal and Executive Service of Ukraine, considering the current requirements of the country's penitentiary reform. The above mentioned considerations allowed us to present our notion of the main functions (subspecies) of the professional officers' activity of the State Criminal and Executive Service of Ukraine and the contents of professional competence components of future penitentiary officers studying on the specialty 262 «Law Enforcement» of the first (bachelor's) and the second (master's) degree of higher education. For both levels of higher education, the structure of professional competence of a future penitentiary professional includes five main components: cognitive, functional, motivational, valuable and personal. Regarding to activities of the penitentiary service, the research activities is also added to the second (master's) degree, as a penitentiary professional, who has a master's degree, must have good analytical skills and abilities to apply the research results in practice of planning, organizing, administering, controlling personal professional activity and improving the functioning of the penitentiary institution in which he is serving.

Keywords: competence, professional knowledge, professional skills and abilities; professional competence, readiness for professional activity, components of professional competence, professional quasi-professional activity.

**ПРОФЕСІОНАЛЬНА КОМПЕТЕНТНОСТЬ ОФІЦЕРІВ-ПЕНІТЕНЦІАРІЇВ УКРАЇНИ:
СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ**

© 2020

Анищенко Виктория Александровна, кандидат технических наук, доцент;
профессор кафедры педагогики и гуманитарных дисциплин
Академия Государственной пенитенциарной службы

(14000, Украина, Чернигов, улица Гончая, 34, e-mail: oceansoulvik111@gmail.com)

Аннотация. Результатом профессиональной подготовки в учреждении высшего образования со специфическими условиями обучения может быть показатель готовности к профессиональной деятельности будущего офицера-пенитенциария или сформированности у него профессиональной компетентности. Приобретение будущими специалистами-пенитенциариями современных знаний, умений и навыков, а также определенное уровня восприятия условий и особенностей будущей служебной квазипрофессиональной деятельности являются важными компонентами и определенной гарантией нормальной адаптации молодых офицеров Государственной уголовно-исполнительной службы Украины. Целью исследования является определение более глубокого понимания на основе компетентностного подхода сущности, структуры и содержания понятия «профессиональная компетентность» будущих офицеров-пенитенциариев Украины в учреждении высшего образования со специфическими условиями обучения. Исследования основывались на использовании анализа и синтеза педагогической, психологической литературы по проблеме исследования, а также на обобщении имеющихся теоретических подходов для выяснения универсальных утверждений о сущности и особенностях понятий «готовность к профессиональной деятельности» и «профессиональная компетентность» будущих офицеров-пенитенциариев Украины. Представлена структура профессиональной компетентности будущего специалиста-пенитенциария и содержание компонентов профессиональной компетентности будущих офицеров Государственной уголовно-исполнительной службы с учетом современных требований пенитенциарной реформы страны. Приведенные размышления позволили нам представить свое видение об основных функциях (подвидах) профессиональной деятельности офицеров Государственной уголовно-исполнительной службы Украины и дать содержание компонентов профессиональной компетентности будущих офицеров Государственной уголовно-исполнительной службы Украины, которые обучаются по специальности 262 «Правоохранная деятельность» первого (бакалаврского) и второго (магистерского) уровней высшего образования. Для обоих уровней высшего образования в структуру профессиональной компетентности будущего специалиста-пенитенциария входит пять основных компонентов: когнитивный, функциональный, мотивационный, ценностный и личностный. Что касается видов деятельности характерных для пенитенциарной службы, то ко второму (магистерскому) уровню добавляется еще и исследовательская деятельность, поскольку специалист-пенитенциарий, который имеет степень магистра, обязан хорошо владеть навыками и умениями аналитической работы, применения результатов научно-исследовательского характера на практике при планировании, организации, администрировании, контроле личностной служебно-профессиональной деятельности и усовершенствовании функционирования учреждения исполнения наказаний, в котором он несет службу.

Ключевые слова: компетентность, профессиональные знания, профессиональные навыки и умения, профессиональная компетентность, готовность к профессиональной деятельности, компоненты профессиональной компетентности, служебная квазипрофессиональная деятельность.

ВВЕДЕННЯ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Професійна підготовка, готовність до професійної діяльності, професійні компетентності – ці поняття виступають як комплексні критерії, що визначають знання, вміння та навички фахівців різних сфер суспільної діяльності, в тому числі й пенитенциарної. Вони змінюються під впливом інформаційно-інноваційних процесів оновлення освіти та реформування різних сфер життєдіяльності людини. Тому ці поняття вимагають постійного переосмислення, поглибленого вивчення та створення певних новітніх педагогічних умов для своєчасного формування майбутнього фахівця-пенитенциарія як інтелектуально розвиненої людини, і як гідного офіцера-професіонала, що має виконувати свої службові обов'язки на високому професійному рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питання щодо визначення комплексних понять «готовність до професійної діяльності», «компетентність», «професійна компетентність» та інших, що характеризують необхідні знання, вміння та навички майбутніх фахівців різних сфер суспільної життєдіяльності, в тому числі й пенитенциарної, розглядала велика кількість вітчизняних та закордонних вчених різних країн: Т. Браже [1], О. Васильєва [2], А. Галай [3], С. Гончаренко [4], О. Гуренкова [5], П. Дармограй [6], О. Діденко [7], О. Дука [8], У. Дутка [9], О. Євсюков [10], А. Н. Єгоров [11], Е. Зеєр [12], А. Зельницький [13], С. Іванова [14], О. Коба [15], Н. Кобзар [16], В. Ковальчук [17], В. Костенко [18], А. Сапожников [19], В. Свистун [20], Л. Фішман [21], А. Хасіятулін [22], М. Чошанов [23] та інші.

Обґрунтування актуальності дослідження. Результатом професійної підготовки у закладі вищої освіти зі специфічними умовами навчання може бути

показник готовності до професійної діяльності майбутнього офіцера-пенитенциарія або сформованості у нього професійної компетентності. Набуття майбутніми фахівцями-пенитенциаріями сучасних знань, вмінь та навичок, а також певного рівня сприйняття умов та особливостей службової квазіпрофесійної діяльності є важливими компонентами й певною гарантією нормальної адаптації молодих офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України (далі – ДКВС України) для несення служби в установах виконання покарань. Тому питання більш глибокого розгляду сутності, структури та змісту професійної компетентності майбутніх офіцерів ДКВС України є актуальними.

МЕТОДОЛОГІЯ

Формування цілей статті. Визначити більш глибоко на основі компетентнісного підходу сутність, структуру та зміст поняття «професійна компетентність» майбутніх офіцерів-пенитенциаріїв України в закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання.

Постановка завдання. Для досягнення мети дослідження були поставлені такі завдання: виявити різницю між поняттями «готовність до професійної діяльності» та «професійна компетентність» та визначити зміст, структурні компоненти професійної компетентності майбутніх офіцерів-пенитенциаріїв України.

Методи, методика та технології, що використовуються. Дослідження базувалися на використанні аналізу і синтезу педагогічної, психологічної літератури з проблеми дослідження, а також на узагальненні наявних теоретичних підходів для з'ясування універсальних тверджень щодо інтерпретації поняття «професійна компетентність» майбутніх офіцерів-пенитенциаріїв України.

РЕЗУЛЬТАТИ

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Професійна компетентність є однією з основних характеристик професіоналізму фахівця будь-якої сфери, в тому числі й пенитенциарної. В світлі реформування кри-

мінально-виконавчої системи швидко змінюються певні вимоги до професійних компетентностей фахівців пенітенціарної служби, яких готують сьогодні в єдиному закладі вищої освіти зі специфічними умовами навчання – Академії Державної пенітенціарної служби, де на основі системи ступеневої фахової підготовки вони здобувають сучасні професійні знання, навички та вміння для використання згодом у майбутній квазіпрофесійній службовій діяльності на гідному рівні.

Деякі науковці вважають, що поняття «готовність до професійної діяльності» і «професійна компетентність» відрізняються тим, що готовність до діяльності є компонентом компетентності, що містить певний комплекс компетенцій. Крім цього, готовність характеризується стійкою мотивацією й налаштованістю на діяльність, а компетентність базується на досвіді. Оскільки одним з провідних методологічних підходів, на якому будується дослідження, є компетентнісний підхід, у дослідженні ми виходили з того, що поняття «компетентність» є більш ширшим за значенням, а професійна компетентність – найвищим проявом готовності до професійної діяльності. Крім того, в офіційних нормативно-правових документах, що регламентують освітню діяльність закладів вищої освіти поняття «готовність до професійної діяльності» не вживається. Отже, саме професійна компетентність офіцера ДКВС України розглядається нами як результат їхньої ступеневої професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Результати узагальнення психолого-педагогічних досліджень дозволяють тлумачити професійну компетентність як здатність фахівця, у структурі якої є знання, вміння, навички, професійно важливі властивості та ціннісні орієнтації особистості, яка забезпечує виконання професійних завдань. Оскільки компетентність тлумачиться як здатність, то вона є властивістю майбутнього фахівця-пенітенціарія здійснювати певні дії, нести службово-професійну діяльність, поводити себе певним чином; в тому числі психічний та фізичний стан особистості, в якому він спроможний виконувати певний вид продуктивної службової діяльності. При цьому важливо відрізнити поняття «здатність» від поняття «здібності», яким позначають природний нахил до чого-небудь, талант; у тому числі особливості індивіда, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення певного виду продуктивної діяльності. Здібності пов'язані із загальною орієнтованістю особи, з її нахилом до певного виду діяльності. З огляду на це ми дійшли висновку, що компетентність формується і виявляється тільки у процесі відповідної діяльності (навчальної, професійної, квазі-професійної тощо). При цьому особистість майбутнього фахівця має продемонструвати глибоку особистісну зацікавленість в цьому виді діяльності. Отже, наведені міркування дозволили визначити компетентність як інтегровану характеристику властивості особистості майбутнього фахівця, результат його підготовки у закладі вищої освіти зі специфічними умовами навчання до виконання діяльності в певних професійних і соціально-особистісних предметних галузях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності.

Результати узагальнення наукових праць з проблеми впровадження компетентнісного підходу дозволяють зробити висновок, що визначальними характеристиками поняття «компетентність» як правило називають: сукупність знань, умінь і навичок, що визначають результативність праці [4, с. 78; 23, с. 6]; здатність застосувати знання, уміння і досвід у конкретній соціально-професійній ситуації [18]; сформованість професійно важливих особистісних якостей та досвіду [13, с. 84–95; 14, с. 106–110]; теоретична, практична та психологічна підготовленість особистості майбутнього фахівця до професійної діяльності [20, с. 144]; ціннісні орієнтації та мотиви діяльності фахівця [1, с. 3]; практичний досвід, що забезпечує виконання суспільно значимих завдань

[17]; критичність мислення [23.]; культура професійної діяльності [21, с. 112–120]; уміння актуалізувати знання і досвід, здатність їх використовувати у процесі реалізації своїх службових функцій [2, с. 32]; поєднання традиційної тріади «знання, уміння, навички», поєднуючи їх між собою [23]; поглиблене знання предмета або освоєне уміння [23]; спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу [7, с. 116–127]; досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань [5, с. 57]; здатність мобілізувати знання, уміння і досвід в конкретній соціально-професійній ситуації [12, с. 164]; сукупність компетенцій [11, с. 331]. Разом з тим зустрічаються й альтернативні точки зору, наприклад А. Сапожніков у структурі педагогічної компетентності співробітників кримінально-виконавчої системи виокремлює правовий, соціальний, комунікативний, організаційно-діяльнісний і рефлексивно-оцінний компоненти [19, с. 194–197]. З таким уявленням автора про структуру компетентності в цілому можна погодитися, однак, на нашу думку, досить невиправданим є включення категорії «знання» до різних компонентів, зокрема правового та організаційно-діялісного. Крім цього такий підхід неминуче призведе до некоректного визначення діагностичного апарату щодо з'ясування стану сформованості зазначеної компетентності, оскільки, наприклад, правильно діагностувати сформованість здатностей, включених до різних компонентів компетентності (соціального, комунікативного і рефлексивно-оцінного) досить складно. Така значна кількість визначальних характеристик поняття «компетентність» свідчить про відсутність чіткого розуміння її структури і змісту.

З огляду на це нам більше імпонує підхід, що застосований у дослідженнях, виконаних в останні роки [6; 8; 15; 18; 22]. Так, наприклад, О. Дука [8] ґрунтуючись на змісті завдань та функцій пробації, що її виконують офіцери Державної кримінально-виконавчої служби України, виокремлює чотири компоненти професійної компетентності – мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, когнітивно-діялісний, рефлексивний. Водночас не можемо погодитися з О. Дукою, оскільки поділ між когнітивно-змістовим і когнітивно-діялісним компонентами професійної компетентності видається нам не зовсім чітким (знання автор включив до складу двох компонентів). Більш чіткою, на нашу думку, є думка П. Дармограя стосовно структури професійної компетентності офіцерів ДПтС України, який наголошує, що «професійна компетентність офіцерів Державної пенітенціарної служби України є необхідною передумовою їх успішної професійної діяльності та роботи установ виконання покарань» [6, с. 7]. Водночас, на нашу думку, не зовсім виправданим є об'єднання в один компонент (ціннісно-особистісний) ціннісних установок (ціннісних орієнтацій) майбутніх фахівців з мотиваційними характеристиками особистості (внутрішня мотивація, потреби та емоційне налаштування особистості на професійну діяльність, професійна спрямованість), а також професійними і особистісними властивостями, необхідними для виконання завдань професійної діяльності. Більш виправданим було б розмежувати їх і представити як окремі компоненти професійної компетентності.

Доповнюють уявлення про структуру професійної компетентності офіцера ДКВС України висновки досліджень В. Костенка, А. Хасіятулліна. Зокрема В. Костенко у структурі професійної компетентності молодшого начальницького складу пенітенціарних установ виокремлює п'ять взаємопов'язаних компонентів: цілемотиваційний (мотиви, установки, ціннісні орієнтації, спрямованість), змістовий (професійні знання), предметно-практичний (професійні уміння та навички), особистісний (професійно важливі особистісні якості та досвід) і рефлексивний (самооцінка, професійна самосвідомість); також автор тлумачить професійну компетентність як «інтегральну професійно-особистісну ха-

рактику особи, що проявляється в пенітенціарній діяльності на основі загальнокультурних, соціальних, духовних принципів та принципів «динамічної безпеки» і передбачає сформованість професійних знань, умінь та навичок, професійно важливих особистісних якостей та досвіду, належного рівня розвитку самосвідомості та здатність мобілізувати ці знання, уміння і досвід в конкретній соціально-професійній ситуації» [18, с. 7].

У дослідженні педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу О. Євсюковим з'ясовано, що професійна компетентність як інтегрована властивість, орієнтована на неперервне самовдосконалення, самоосвіту, виступає фактором успішності професійної діяльності» [10, с. 8]. Вчений також визначив структурні компоненти професійної компетентності майбутнього офіцера, зокрема мотиваційно-ціннісний, змістовно-процесуальний і професійно-особистісний [10, с. 8]. З такою позицією автора можна в цілому погодитися, однак, на нашу думку, не виправданим є об'єднання в один (змістовно-процесуальний) компонент знань і умінь, а також мотивів професійної діяльності та професійних ціннісних орієнтацій, оскільки для діагностики цих складників використовуються дещо різні методики. Крім цього, наприклад щодо мотиваційно-ціннісного компоненту, то у ньому автор представив різні сфери особистості – мотиваційну і ціннісну, які є різними за суттю і змістом.

Ще одне дослідження автора А. Хасіятуліна [22] заслуговує на увагу, оскільки стосується розвитку професійно-правової компетентності офіцерів виховних колоній. Він визначив професійно-правову компетентність як властивість особистості офіцера виховної колонії, у структурі якої наявні правові знання й уміння, правова свідомість та професійно важливі правові властивості. Вона є провідним регулятором професійно-правового розвитку і саморозвитку офіцера, передбачає глибоке розуміння професійно-правового середовища і свого місця в ньому. Сформована професійно-правова компетентність дозволяє ефективно взаємодіяти з внутрішнім професійно-правовим середовищем виховної колонії та з зовнішнім соціально-правовим середовищем суспільства [22]. Щодо структури професійно-правової компетентності, то А. Хасіятулін виокремлює систему правових знань, що відображають змістовну сутність інтелектуальних, світоглядних і професійно-правових цінностей; здатність прогнозувати й конструювати процес професійної діяльності з опорою на сучасну правову базу, а також когнітивно-правовий, регуляторний, технологічний і рефлексивний компоненти [22].

Для з'ясування структури і змісту професійної компетентності майбутніх офіцерів ДКВС України важливе значення мають особливості професійної підготовки курсантів у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання та особливості організації освітньої діяльності, самостійної роботи курсантів та практики. Зокрема О. Євсюков і О. Коба вказують на військово-професійну спрямованість цього процесу; органічне поєднання теоретичної й практичної підготовки з несенням курсантами військової служби (наряди, варта); обумовленість цілей і завдань військової служби соціальним замовленням суспільства і закріплення їх у законах, військових статутах і наказах; поєднання у змісті навчально-службової діяльності різноманіття завдань, що визначають поліфункціональний характер військової служби та інтегративний характер її результатів; відповідність індивідуальних властивостей і дій військовослужбовців висунулим цілям, завданням і функціям; екстремальність умов виконання професійних обов'язків; колективний характер військової служби і безпосередня взаємодія військовослужбовців у процесі діяльності і спілкування. Результатом професійної підготовки є високий рівень сформованості професійної компетентності [10].

Грунтуючись на таких міркуваннях О. Коба [15] зробив висновок, що професійну компетентність офіцера можна представити як «складне інтегральне утворення, що формується у процесі професійної підготовки у військовому закладі вищої освіти, залежить від змісту теоретичної, практичної та психологічної підготовки, професійно-особистісних, індивідуально-психічних якостей, корпоративних цінностей та культури, змісту та особливостей майбутньої діяльності, виявляється, розвивається і вдосконалюється під час виконання службових обов'язків під час охорони та оборони важливих державних об'єктів, охорони виправно-трудових, лікувально-трудових установ, охорони громадського порядку та боротьби із злочинністю» [15, с. 7]. Нам імпонує висновок автора про те, що структуру цього складного інтегрального утворення можна представити як поєднання чотирьох основних компонентів – когнітивного (професійні знання), ціннісного (корпоративні цінності та культура), функціонально-діяльнісного (професійні уміння та досвід їх застосування), а також особистісного (професійно важливі якості, сформовані на основі професійних здібностей, професійної мотивації та спрямованості).

Отже, з урахуванням результатів аналізу та узагальнення висновків наукових досліджень і публікацій доцільно взяти до уваги структуру професійної компетентності, яку можна представити як поєднання п'яти основних компонентів – когнітивного, функціонального, мотиваційного, ціннісного та особистісного. При цьому когнітивний компонент професійної компетентності наповнюють загальні і професійні знання офіцера ДКВС України. Основними елементами функціонального компоненту є професійні уміння, навички, досвід їх застосування та професійні здатності. Ціннісний компонент професійної компетентності представлений ціннісними орієнтаціями, професійними (корпоративними) ціннісними ставленнями та культурою. Професійно важливі властивості, сформовані на основі професійних здібностей, а також професійні задатки складають зміст особистісного компоненту. Мотиваційний компонент професійної компетентності офіцера ДКВС України представляють професійні мотиви, професійна спрямованість особистості, прагнення й інтереси, а також бажання.

Виходячи з аналізу наукових досліджень багатьох авторів та вимог до випускників Академії Державної пенітенціарної служби ми змогли здійснити визначення конкретного змісту кожного з представлених компонентів для майбутніх офіцерів-пенітенціаріїв України.

Узагальнення наукових праць, вимог нормативно-правових документів з організації професійної діяльності офіцерів ДКВС України, а також наукових публікацій і досліджень з проблеми змісту професійної діяльності дозволяє зробити висновок, що загалом таких видів діяльності називають більше десяти [6, с. 50; 3]. Наведені міркування дозволили нам представити своє уявлення про основні функції (підвиди) професійної діяльності офіцерів ДКВС України та представити зміст компонентів професійної компетентності майбутніх офіцерів ДКВС України, що навчаються за спеціальністю 262 «Правоохоронна діяльність» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Для обох рівнів вищої освіти до структури професійної компетентності майбутнього фахівця-пенітенціарія входять п'ять основних компонентів: когнітивний, функціональний, мотиваційний, ціннісний та особистісний. Що стосується видів діяльності, характерних для пенітенціарної служби, то до другого (магістерського) рівня додається ще й дослідницька діяльність, оскільки фахівець-пенітенціарій, який має ступінь магістра, повинен гарно володіти навичками та вміннями аналітичної роботи та застосування результатів науково-дослідницького характеру у практику планування, організації, адміністрування, контролю особистої службово-професійної діяльності та вдосконалення функціонування установи

виконання покарань, в якій він несе службу.

ВИСНОВКИ

Висновки дослідження. Отже, під час проведеного дослідження визначена: 1) сутність структури поняття «професійна компетентність офіцера-пенітенціарія», що поєднує п'ять основних компонентів – когнітивний, функціональний, мотиваційний, ціннісний та особистісний; зміст, що охоплює загальні і професійні знання, професійні уміння, навички, досвід їх застосування та професійні здатності, сукупність ціннісних орієнтацій, професійних (корпоративних) ціннісних ставлень та культури, професійно-важливих властивостей, сформованих на основі професійних здібностей, а також професійних мотивів, професійної спрямованості особистості, прагнень й інтересів; 2) професійна компетентність офіцера-пенітенціарія – це динамічна комбінація набутих у закладі вищої освіти зі специфічними умовами навчання професійних знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, професійно-важливих властивостей, мотивів, професійної спрямованості особистості та досвіду, що визначає здатність виконувати завдання щодо здійснення державної політики у сфері виконання кримінальних покарань в межах визначених за посадою повноважень, встановлених завдань і обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку.

Перспективи подальших розвідок цього напрямку. З'ясування структури, характеристика змісту і визначення сутності професійної компетентності офіцерів-пенітенціаріїв в подальшому дозволить вдосконалити традиційну систему підготовки фахівців для ДКВС України у закладі вищої освіти зі специфічними умовами навчання та розробити сучасну модель визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності офіцерів-пенітенціаріїв.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Браже Т. Развитие общей культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования. Взаимосвязь общей и профессиональной культуры учителя: материалы конф. Санкт-Петербург: Институт образования взрослых РАО, 1992. С. 3.
2. Васильєва О. Методологічні засади підвищення кваліфікації державних і муніципальних службовців в Україні. Науковий вісник Академії муніципального управління: збірник наукових праць. Серія «Управління». 2010. № 3. С. 32.
3. Галай А. О. Організаційно-правові засади формування та функціонування персоналу установ виконання покарання: дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук: спец. 12.00.07. Ірпінь, 2004. 225 с.
4. Гончаренко С., Ничкало Н. Професійна освіта: Словник: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2000. С. 78.
5. Гуренкова О. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту в умовах кредитно-модульної системи навчання: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН. Київ, 2009. С. 57.
6. Дармограй П. В. Формування професійно компетентності майбутніх офіцерів Державної пенітенціарної служби України у процесі фахової підготовки: автореф. на здобуття ступеня канд. педагог. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2017. С. 7.
7. Діденко О., Калинюк Н. Інформаційно-комунікаційна компетентність у структурі готовності майбутніх офіцерів державної прикордонної служби України до професійної діяльності. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки. 2014. № 3(72). С. 116–127.
8. Дука О. А. Сутність і структура професійної компетентності майбутніх офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України. Науковий вісник Інституту кримінально-виконавчої служби. 2014. № 1. С. 102–108.
9. Дутка У. Т. Співвідношення понять «готовність до професійної діяльності» та «професійна компетентність» у сучасній педагогічній парадигмі. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2017. Вип. 79(3). С. 126–130.
10. Євсюков О. Ф. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 172 с.
11. Глобалізація освіти: Компетенції і системи кредитов / Егоров А. і др.; под общ. ред. Ю. Б. Рубина. Москва: Маркет ДС Корпорейшн, 2005. С. 331.
12. Зеер Э. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании. Образование и наука. 2000. № 3(5). С. 187–196.
13. Зельницький А., Мітягін О., Пашкова О. Професійна компетентність викладача вищого військового навчального закладу. Військова освіта. 2013. № 2. С. 86.

14. Іванова С. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організації її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. 2008. № 42. С. 106–110.

15. Коба О. В. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України у процесі вивчення тактико-спеціальних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 200 с.

16. Кобзар Н. Поняття «компетентність», «компетенція» і «готовність до діяльності» в сучасній освітній парадигмі. Науковий вісник Донбасу. 2010. № 3. URL: <http://nvd.luginiv.edu.ua/archiv/NN1/110knvsop.pdf>.

17. Ковальчук В. Сутнісно-змістова характеристика категорії «професійна компетентність» як показник рівня фахової підготовки студентів. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2007. № 18–19. С. 84–88.

18. Костенко В. Формування професійної компетентності молодшого начальницького складу кримінально-виконавчих установ: автореф. на здобуття ступеня канд. педагог. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2008. 20 с.

19. Сапожников А. Н. Формирование педагогической компетенции сотрудников уголовно-исполнительной системы. Ярославский педагогический вестник. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. № 1, т. II. С. 194–197.

20. Свистун В. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності: монографія. Київ: Науково-методичний центр аграрної освіти, 2006. С. 144.

21. Фишман Л. Модели образовательного менеджмента: обзорный анализ. Школьные технологии. 1999. № 1–2. С. 122–120.

22. Хасиятуллин А. М. Развитие профессионально-правовой компетентности офицеров воспитательных колоний: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Саратов, 2006. 220 с.

23. Чошанов М. Гибкая психология проблемно-модульного обучения. Москва: Народное образование, 1997. С. 6.

UDC 378.1

DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0002

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИЕЙ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

© 2020

AuthorID: 726370

SPIN: 6609-0387

ORCID: 0000-0002-8858-9790

ScopusID: 57200854187

Черникова Елена Геннадьевна, кандидат социологических наук,
доцент кафедры социальной работы педагогики и психологии
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69; e-mail: Helen1268@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы адаптации и управления профессиональной адаптацией бакалавров социальной работы. Им приходится решать задачи оказания социальной помощи людям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации, требующей от специалиста не только сформированных профессиональных компетенций, но и высоких моральных и профессиональных качеств, а также оперативность и умение ориентироваться в сложных обстоятельствах деятельности. Профессиональная адаптация социальных работников определяется высокими требованиями как к профессиональной подготовке, так и к личностным качествам будущего работника. Негативно влияют на процесс адаптации низкий уровень зарплаты в большинстве регионов страны и недостаточное внимание руководства социальных организаций к молодым кадрам, в связи с чем наблюдается отток молодых кадров из организаций социальной защиты населения. Приходится мотивировать бакалавров социальной работы на сложную и невысокооплачиваемую профессиональную деятельность еще в вузе, в процессе профессиональной подготовки разрабатывать различные программы адаптации будущих социальных работников. В статье приводятся результаты исследований проблем адаптации молодых работников социальной сферы: учителей и бакалавров социальной работы. Выделены трудности адаптации молодых специалистов в учреждениях социальной защиты и социального обслуживания населения. Рассмотрены некоторые подходы по созданию комплекса социально-педагогических мероприятий по управлению процессом адаптации в условиях гуманитарно-педагогического вуза.

Ключевые слова: бакалавр социальной работы, профессиональная адаптация, факторы профессиональной адаптации, трудности профессиональной адаптации, управление профессиональной адаптацией.

MANAGEMENT OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF BACHELORS OF SOCIAL WORK

© 2020

Chernikova Elena Gennadyevna, candidate of sociological Sciences, associate Professor
of the Department of social work of pedagogy and psychology
South Ural state University of Humanities and education
(454080, Russia, Chelyabinsk, 69 Lenina Ave.; e-mail: Helen1268@mail.ru)

Abstract. The article discusses the issues of adaptation and management of professional adaptation of bachelors of social work. They have to solve the problems of providing social assistance to people who find themselves in a difficult life situation, requiring the specialist not only formed professional competencies, but also high moral and professional qualities, as well as efficiency and ability to navigate in difficult circumstances. The professional adaptation of social workers is determined by high requirements both to professional training and to the personal qualities of the future employee. The low salary level in most regions of the country and the insufficient attention of the leadership of social organizations to young cadres negatively affect the adaptation process, and therefore, an outflow of young cadres from social protection organizations is observed. It is necessary to motivate bachelors of social work for complex and low-paid professional activities at the university, in the process of professional training to develop various adaptation programs for future social workers. The article presents the results of studies on the problems of adaptation of young social workers: teachers and bachelors of social work. Difficulties of adaptation of young specialists in institutions of social protection and social services were highlighted. Some approaches to creating a set of socio-pedagogical measures to manage the adaptation process in a humanitarian pedagogical university are considered.

Keywords: bachelor of social work, professional adaptation, factors of professional adaptation, difficulties in professional adaptation, management of professional adaptation.

Среди современных профессий, связанных с общением с людьми, деятельность бакалавра социальной работы является, без сомнения, самой сложной. Ему приходится решать задачи оказания социальной помощи людям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации, требующей от специалиста не только сформированных профессиональных компетенций, но и высоких моральных и профессиональных качеств, а также оперативность и умение ориентироваться в сложных обстоятельствах деятельности. Все это приобретает в процессе профессионального становления. Е.А. Фролова рассматривает профессиональное становление бакалавров социальной работы как: «интегральную характеристику личности специалиста, осознающего свою роль в системе социальной защиты населения, владеющего основами профессиональной деятельности и обладающего способностью и готовностью реализовать себя в работе с различными категориями клиентов в соответствии с профессионально-этическими нормами [1]. В то же время следует добавить, что эта интегральная характеристика будущего

работника формируется и развивается на протяжении всего периода профессиональной подготовки.

На практике часто оказывается, что готовность к реализации столь сложных задач социальной работы оказывается недостаточной, затрудняя процесс профессиональной адаптации. Высокие требования к подготовке и сложность самой деятельности в свою очередь порождают много факторов, затрудняющих процесс профессиональной адаптации бакалавров социальной работы. В этой связи наблюдается снижение численности молодых работников в организациях социальной сферы, как в образовании [2], так и в системе социальной защиты населения [3]. Кроме высоких требований к профессионализму бакалавров социальной работы большой вклад в процесс ухода из социальной сферы вносит низкий уровень оплаты труда, весьма отличающийся в разных регионах. Так средняя зарплата специалиста по социальной работе в России за 7 месяцев 2019 года (январь-август) составила 23932 рубля (что гораздо ниже средней по экономике). Наиболее высокооплачиваемой профессией «специалист

по социальной работе» в России в настоящее время является в Ханты-Мансийском автономном округе. Здесь уровень средней заработной платы составляет 29451 рублей. Следом идут Мурманская область и Хабаровский край. В Свердловской области (сосед Челябинской области) – 22000 рублей, а в Челябинской области в июне 2019 года составила 14725 рублей, т.е. практически на треть меньше. Именно поэтому Челябинская область находится на 3 месте по числу предоставляемых вакансий (после Московской и Ленинградской), которые не торопятся занимать молодежь, уходя в другие сферы профессиональной деятельности [4].

В связи с вышесказанным вопросы адаптации и управления профессиональной адаптацией бакалавров социальной работы приобретают особую актуальность.

Среди социоэкономических профессий вопросы адаптации традиционно изучаются относительно профессии учителя [2, 5, 6-8]. По проблемам управления профессиональной адаптацией бакалавров социальной работы исследователей очень немного, и они как правило, изучают факторы и трудности адаптационного периода [1, 3, 9, 10]. Прежде чем рассматривать вопросы управления, рассмотрим содержание понятия «профессиональная адаптация» применительно к бакалаврам социальной работы.

Под профессиональной адаптацией большинство исследователей понимают процесс вхождения в профессию, сопряженный с усвоением ее основ, целей и ценностей. Это вхождение в профессиональную среду и профессиональное сообщество. Как результат успешной адаптации – это удовлетворенность профессией, связанная с возможностью самореализации и профессионального развития [3, 6, 8].

Изучая проблемы адаптации молодых специалистов, исследователи, как правило, выявляют затруднения, испытываемые ими на этом пути. Так, в исследовании С.В. Росляковой: «половина молодых бакалавров (50%), отмечают как трудности в выполнении функциональных обязанностей, так и плохие условия труда на рабочем месте. Кроме того, 40% отметили плохое знание нормативно-правовых основ социальной работы, недостаточный уровень теоретических знаний (35%), отсутствие профессиональных умений (25%)» [3]. Аналогичные результаты показывают в своей статье Т.Г. Пташко и Е.Г. Черникова, где 30% начинающих педагогов на рабочем месте осваивают трудовые функции. Среди главных трудностей называют отсутствие умений работы с документами (26%) и неумение планировать рабочее время [2]. Все это в полной мере можно отнести и к бакалаврам социальной работы. В беседе с молодым специалистом, проработавшим три недели в учреждении (после чего последовало увольнение) было сказано, что: «работаю с 8.00 до 20.00 и все равно ничего не успеваю».

Что же помогает адаптироваться молодому специалисту? Прежде всего – развитые профессиональные качества, такие как терпимость, выдержка, доброта. Также стремление молодых работников к повышению профессиональной компетентности и самообразованию [3, 11]. Если говорить о специально организованной деятельности по адаптации молодых работников, в числе мероприятий выпускники отмечают наставничество на рабочем месте (50%), психологические тренинги (35%), консультации (15%) [3, 6]. Однако целенаправленной систематической работы по управлению профессиональной адаптацией в учреждениях, как правило, не проводится. Мы полагаем, что здесь руководителям учреждений социального обслуживания следует обратиться к опыту образовательных организаций общего образования, где по-прежнему действуют Школы и Клубы молодых учителей, как на уровне организации, так и на муниципальном уровне, деятельность которых способствует более успешной адаптации и закреплению в профессии молодых кадров. Взаимодействие организаций социального обслуживания и образовательных организаций в данном

вопросе будет способствовать успешности профессиональной адаптации молодых бакалавров обеих сфер.

Вопросы управления процессом профессиональной адаптации бакалавров социальной работы и организации взаимодействия с учреждениями социальной защиты должны взять на себя вузы, организующие подготовку и профессиональное становление бакалавров социальной работы в соответствии с образовательным стандартом, и более других заинтересованные в трудоустройстве выпускников. С недавних пор этот показатель вошел в критерии оценивания эффективности деятельности вузов. Появились работы, предлагающие различные модели организации и управления этим процессом. Так Е.А. Фролова предлагает рассматривать управление профессиональной адаптацией как: «целый комплекс управленческих действий, направленных на стимулирование процесса формирования личности бакалавра социальной работы к осмысленной и ответственной профессиональной деятельности в социуме» [1]. По мнению автора: «этот комплекс включает изучение и осмысление социального заказа, управленческой информации, необходимой как для функционирования учебно-воспитательного процесса, так и мониторинга профессионального становления обучаемых. Важнейшим направлением в реализации задач управления выступает мониторинг по осуществлению систематического учета, контроля и педагогической коррекции динамики профессионального становления бакалавра социальной работы в вузе с учетом ФГОС ВПО» [1]. Автор подчеркивает, что в условиях социально-гуманитарного вуза управление профессиональной адаптацией бакалавров социальной работы должно быть построено на основе приоритетных направлений государственной социальной политики в системе социальной защиты населения, а также с учетом: «факторов социокультурной среды вуза, с учетом курсов обучения, социально-педагогической активности студентов и развитости студенческого самоуправления» [1]. Важное значение авторы отводят условиям реализации управления адаптацией специалистов, которые включают: «развитые, компетентные управленческие структуры, согласованность между ними и субъектами образовательного процесса, это развитая социокультурная среда вуза, соответствующая потребности будущей бакалавров социальной работы. Ну и наконец, наличие реальной базы практики, соответствующей профилю социальной работы; творческие связи выпускающих кафедр вуза с базами практик студентов; подготовленность профессорско-преподавательского состава вуза к реализации информации мониторинга профессионального роста студентов в интересах повышения эффективности их обучения студентов; мотивированность и активность студентов в овладении профессией социальный работник» [1]. Только при соблюдении всей совокупности перечисленных условий можно говорить об эффективности процесса управления профессиональной адаптацией бакалавров социальной работы.

В частности, например, в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете (ЮУрГГПУ, г. Челябинск), начиная с 2012 года реализуется модель профессиональной социализации выпускников педагогического вуза (переименован в гуманитарно-педагогический). Процесс социализации проходит три этапа: профессиональная адаптация, профессиональная идентификация и профессиональная интеграция. Целью реализации проекта явилась разработка, апробирование и внедрение модели профессиональной социализации выпускников педагогического вуза [12]. Авторами проекта Л.А. Глазыриной и Л.Н. Павловой было определено три последовательных этапа профессиональной социализации:

1) профессиональная адаптация, результатом которой является знакомство с профессией, особенностями работы современного учителя, требованиями к ее результатам и самому педагогу и т. д.;

2) профессиональная идентификация, в ходе которой формируется образ идеального учителя, происходит сопоставление личностных характеристик с этим идеалом, а также усвоение профессиональных норм и ценностей;

3) профессиональная интеграция, в процессе которой происходит включение молодого специалиста в профессиональную среду, активное взаимодействие с ее субъектами, полноценная реализация своих профессиональных функций [12]. В данной модели профессиональная адаптация рассматривается как самый первый и самый важный этап, на котором все заинтересованные стороны должны действовать сообща, тогда профессиональная адаптация будет проходить успешнее и молодые кадры будут закрепляться в организациях социальной сферы. Эта модель распространяется в том числе и на подготовку бакалавров социальной работы, осуществляемой вузом. Профессиональная подготовка по данному направлению и управление профессиональной адаптацией бакалавров социальной работы проходит на протяжении всех лет обучения и реализации образовательной программы, включающей как общекультурные модули, так и специальные (профессиональные), направленные на подготовку нового типа личности будущего социального работника, способного понимать, как общие вопросы социальной политики государства, так и проблемы социально незащищенных групп и отдельных лиц, так и свою роль и место в системе социальной защиты и обслуживания населения [13]. На этом пути много сложностей. Не все студенты приходят в вузы и колледжи мотивированные на конкретную специальность. В процессе профессионального обучения необходимо продолжать заниматься самоопределением студентов в будущей профессии [14]. Изучать личностные качества и способности обучаемых, формировать адекватную самооценку [15] и развивать познавательный интерес, включая в образовательный процесс задания профессиональной направленности [16]. В конечном счете формируя имидж современного работника [17-21], способного успешно адаптироваться в профессиональной среде.

Таким образом, управление профессиональной адаптацией бакалавров социальной работы рассматривается как целый комплекс управленческих действий, направленных на: «стимулирование процесса формирования личности бакалавра социальной работы к осмысленной и ответственной профессиональной деятельности в социуме» [1]. Дальнейшие исследования необходимо проводить в направлении создания адекватных программ комплексной оценки состояния профессиональной адаптации бакалавров социальной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Фролова, Е.А. Социально-педагогическое управление профессиональным становлением бакалавров социальной работы в вузе: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Фролова Е. А. – М., 2011. 247 с.: ил. РГБ ОД, 61 11-13/567 <http://www.lib.ua-ru.net/skachat-besplatno-dissertacii-avtoreferaty-knigi-stati.html>.
2. Пташко, Т.Г., Черникова Е.Г., Руденко А.В. Адаптация и профессиональное развитие молодых педагогов общеобразовательных организаций (по материалам общероссийского социологического исследования) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 7. С. 114-122.
3. Рослякова, С.В., Тимергалина Л.Р. Особенности профессиональной адаптации специалистов социальной сферы // Молодой ученый. 2016. № 13. С. 880-883.
4. <https://russia.trud.com/salary/692/79088.html> (Труд. ком). Доступ свободный.
5. Сиврикова Н.В., Черникова Е.Г., Соколова Н.А. Удовлетворенность жизнью и образовательным процессом как предикторы социально-психологической адаптации учителей // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7, № 6. С. 87-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1706.06> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30794030>
6. Черникова Е.Г. Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ: автореф. ... канд. соц. наук. – Екатеринбург: УрГУ, 2008. – 23 с.
7. Черникова С.С., Черникова Е.Г. Теоретические аспекты определения сущности и содержания трудовой адаптации // Здоровоохранение, образование и безопасность. 2016. № 4(8). С. 107-113.
8. Черникова, Е.Г. Особенности социально-профессиональной адаптации молодых педагогов общеобразовательных школ // Вестник

Челябинского государственного университета. – 2014. – № 4 (333). – С. 150–153.

9. Невельсон Е.Ю. Адаптация социальных работников к профессиональной деятельности: теоретические подходы к проблеме // Вестник Пермского университета. Юридические науки. 2007. № 8. С. 249-254.

10. Нехорошева, Е.В. Педагогическое сопровождение профессиональной адаптации: автореф. ... канд. пед. наук. М., 2011. 24 с.

11. Рослякова, С.В., Черникова Е.Г. Профессионально значимые качества глазами молодых учителей (по материалам социологического исследования) // Вестник ЧГПУ. 2016. № 5. С. 107-112.

12. Глазырина Л.А., Павлова Л.Н. Индивидуальная работа с выпускниками ВУЗА по проблеме трудоустройства // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 5. С. 106–115.

13. Пташко, Т.Г., Черникова Е.Г. Система социального образования студента в условиях педагогического процесса вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 95-100. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29345648> Доступ свободный

14. Николаева Э.Ф., Ковалева М.А. Роль профориентационных игр в решении задач профессионального самоопределения подростков // Гуманитарные Балканские исследования. 2019. Т. 3. № 1 (3). С. 40-42.

15. Бекоева М.И. Формирование профессионального самоопределения обучающихся на основе активизации творческой самостоятельности // Научен вектор на Балканите. 2019. Т. 3. № 3 (5). С. 5-8.

16. Кондаурова И.К., Залова Л.С. Развитие познавательного интереса к математике у студентов колледжа // Балканско научно обозрение. 2019. Т.3. № 1 (3). С. 46-48.

17. Димухаметов Р.С., Столбова Е.А., Цилицкий В.С. Ценностная ориентация как предиктор формирования профессионального имиджа будущего педагога // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 422-424.

18. Klinkov G.T. Person-oriented learning as an educational and behavioral paradigm // Балканско научно обозрение. 2019. Т. 3. № 1 (3). С. 35-37.

19. Дианова Ю.А., Назаренко А.В. Формирование имиджа будущего педагога профессионального обучения средствами портфолио-технологии // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 79-84.

20. Дьяков И.И., Вологин И.С., Островская И.Э. Роль маркетинговых исследований в обеспечении конкурентоспособности вуза // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 19-23.

21. Столбова Е.А. Формирование профессионального имиджа будущих педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 206-208.

UDC 37.041:62:378.016.811.111'243
DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0003

ВИДИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

© 2020

ResearcherID: I-2103-2017

ORCID: 0000-0003-3297-8284

Галацин Катерина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри англійської мови технічного спрямування № 2

ResearcherID: I-2878-2017

ORCID: 0000-0003-3683-099X

Фещук Алла Михайлівна, викладач кафедри англійської мови
технічного спрямування № 2

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

(03056, Україна, Київ, проспект Перемоги 37, e-mail: fam2012@ukr.net)

Анотація. У статті здійснено аналіз різних видів самостійної роботи з англійської мови для студентів технічних спеціальностей. Актуальність проблеми обумовлена необхідністю формування особистості здатної до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням англомовної професійної лексики, оскільки для фахівців технічної сфери володіння англійською мовою важливе як для навчання, так і для подальшого кар'єрного зростання. Метою статті є характеристика видів самостійної роботи студентів технічних спеціальностей з англійської мови. У процесі наукового пошуку використано методи аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, умовисновки, спостереження. На основі аналізу поглядів вчених та власного досвіду роботи, самостійну роботу з англійської мови для студентів технічних спеціальностей розглянуто як цілеспрямовано організовану самостійну аудиторну та позааудиторну систему індивідуальних чи групових завдань, спрямованих на формування в майбутніх інженерів професійної англомовної компетентності та особистісної суб'єктності. Метою самостійної роботи майбутніх інженерів з англійської мови визначено оптимізацію процесу навчання іноземній мові; актуалізацію та активізацію пошуку нових знань; творчий характер освітнього процесу; підвищення якості засвоєння основних ключових англомовних компетенцій майбутніми фахівцями технічної сфери. Розроблено та запропоновано завдання аудиторної та позааудиторної самостійної роботи в процесі вивчення курсу «Англійська мова професійного спрямування» для студентів 4 курсу спеціальності «133 Галузеве машинобудування». Класифіковано й розроблено види вправ, які доцільно використовувати для самостійної роботи майбутніх інженерів в оволодінні компетентністю в аудіюванні (вправи на розвиток ймовірного прогнозування, сприйняття мовленнєвого потоку, розвиток механізму осмислення, розвиток аудитивної пам'яті, встановлення логіки смислового повідомлення). Визначено форми самостійної роботи (індивідуальна, парна, в малих групах, групова), які спрямовані на підвищення ефективності пізнавальної діяльності студентів завдяки самоконтролю і взаємному контролю.

Ключові слова: самостійна робота, аудиторна самостійна робота, позааудиторна самостійна робота, англійська мова, мета самостійної роботи, студенти технічних спеціальностей, види вправ самостійної роботи з аудіювання.

TYPES OF UNSUPERVISED TRAINING OF TECHNICAL SPECIALITIES STUDENTS IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES

© 2020

Halatsyn Kateryna Oleksandrovna, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
the Department of English for Engineering № 2

Feshchuk Alla Mykhaylovna, Department of English for Engineering № 2
National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
(03056, Ukraine, Kyiv, 37 aven. Peremogy, e-mail: fam2012@ukr.net)

Abstract. In the article the analysis of various types of unsupervised training in English language classes for students of technical specialities is carried out. The urgency of the problem is due to the need a person capable to perform successful, productive and effective professional activities using English-language professional vocabulary, as for specialists in the technical sphere English language knowledge is important both for learning and for further career development. The purpose of the article is to characterize the types of unsupervised training for students of technical specialities in English. In the process of scientific search methods of analysis, synthesis, generalization, systematization, conclusions, observation are used. Based on the analysis of the scientists' views, unsupervised training in English for students of technical specialities is considered as a purposefully organized unsupervised training classroom and extracurricular system of individual or group tasks aimed at developing professional English-language competence and personal subjectivity in future engineers. The purpose of unsupervised training of future engineers in English language is to optimize the process of foreign language training; to update and intensify the search for new knowledge; to define the creative nature of the educational process; to improve the quality of learning the basic key English-language competences by future specialists of the technical sphere. Developed and proposed assignments for classroom and extracurricular independent work in the training course «English for Professional Purposes» for 4th year students in specialty «133 Industrial Engineering». The types of exercises are classified and developed, which are useful for the unsupervised training of future engineers in mastering competence in auditing.

Keywords: unsupervised training, classroom unsupervised training, extracurricular unsupervised training, English language, the purpose of unsupervised training, students of technical specialities, types of unsupervised training exercises in auditing.

ВИДЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

© 2020

Галацин Екатерина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
английского языка технического направления № 2

Фещук Алла Михайловна, преподаватель кафедры английского языка
технического направления № 2

Национальный технический университет Украины

Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сикорського
(03056, Україна, Київ, проспект Перемоги 37, e-mail: fam2012@ukr.net)

Анотація. В статті проведено аналіз різних видів самостійної роботи по англійському мові для студентів технічних спеціальностей. Актуальність проблеми обумовлена необхідністю формування особистості здатної виконувати успішну, продуктивну та ефективну професійну діяльність з використанням англійської професійної лексики, оскільки для фахівців технічної сфери володіння англійською мовою важливо як для навчання, так і для подальшого кар'єрного зростання. Метою статті є характеристика видів самостійної роботи студентів технічних спеціальностей по англійському мові. В процесі наукового пошуку використано методи аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, узагальнення, спостереження, спостереження. На основі аналізу поглядів учених та власного досвіду роботи, самостійну роботу по англійському мові для студентів технічних спеціальностей розглянуто як цілеспрямовану організовану самостійну аудиторну та позааудиторну систему індивідуальних або групових завдань, направлених на формування у майбутніх інженерів професійної англійської компетентності та особистісної суб'єктності. Метою самостійної роботи майбутніх інженерів по англійському мові визначено оптимізацію процесу навчання іноземній мові; актуалізацію та активізацію пошуку нових знань; творчий характер освітнього процесу; підвищення якості засвоєння основних ключових англійських компетенцій майбутніми фахівцями технічної сфери. Розроблено та запропоновано завдання аудиторної та позааудиторної самостійної роботи в процесі вивчення курсу «Англійська мова професійного напрямку» для студентів 4 курсу спеціальності «133 Окреме машинобудування». Класифіковано та розроблено види вправ, які цілеспрямовано використовувати для самостійної роботи майбутніх інженерів в оволодінні компетентністю в аудиторній (вправи) та позааудиторній (вправи) аудиторній діяльності, сприйняття мовного потоку, розвиток механізму розуміння, розвиток аудиторної пам'яті, встановлення логіки змістового повідомлення). Визначено форми самостійної роботи (індивідуальна, парна, в малих групах, групові), направлені на підвищення ефективності навчальної діяльності студентів завдяки самоконтролю та взаємному контролю.

Ключові слова: самостійна робота, аудиторна самостійна робота, позааудиторна самостійна робота, англійська мова, мета самостійної роботи, студенти технічних спеціальностей, види вправ самостійної роботи по аудиторній мові.

ВВЕДЕННЯ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Головною метою вивчення іноземної мови професійного спрямування є формування успішної особистості, яка на високому рівні володіє англійською професійною лексикою. Поглибленню знань програмового аудиторного матеріалу сприяє використання різних видів самостійної роботи. Положенням про організацію навчального процесу в закладах вищої освіти визначено, що самостійна робота студентів як «основний засіб оволодіння навчальним матеріалом» складає, як правило, 50 % від загального обсягу навчального часу, відведеного на вивчення конкретного модуля. На лекцію відводиться 1 год, практичного заняття – 1–2 год; лабораторної роботи – 2–3 год; семінарського заняття, модульної контрольної роботи – 2–4 год; заліку – 6 год; екзамену – 30 год [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких ґрунтується авторська думка; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблеми самостійної роботи студентів присвячено роботи І. Задорожньої [2], В. Чайки [3] та ін. Роль і значення самостійної роботи на заняттях з англійської мови розкривають О. Бігич [4], О. Гайдаєнко [5], І. Сидоренко [6], Я. Грищенко [6], Н. Ягельська [7] та ін. [8, 9]. Так, О. Бігич [4] розкриває особливості самостійної та автономної роботи учнів у навчанні іноземних мов і культур [4]. І. Задорожна аналізує типи та види вправ з самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською компетентністю в аудиторній [3]. Н. Ягельська характеризує методику організації самостійної роботи студентів над англійською мовою з використанням професійного мовного портфеля [7]. Проте, недостатньо уваги вченими приділено розкриттю ролі самостійної роботи та характеристик її видів на заняттях з англійської мови у майбутніх інженерів.

Обґрунтування актуальності дослідження. Володіння англійською мовою важливе для студентів технічних спеціальностей як для навчання, так і для подальшого кар'єрного зростання, оскільки, інженерія є однією з найбільших галузей знань і значна кількість професійних термінів викладені саме англійською мовою. Не маючи достатніх знань, важко зрозуміти основні ідеї та технологію реалізації низки професійних завдань. Але, зустрічаються випадки, коли володіючи

граматикою англійської мови і досить великим професійним словниковим запасом, студенти часто не можуть подолати мовний бар'єр та вільно викласти свої думки. Вивчення мови спеціальності вимагає засвоєння значної кількості термінів, понять, необхідних майбутньому інженеру. Без самостійного вдосконалення, узагальнення й систематизації аудиторного матеріалу неможливо ефективно володіти професійною іншомовною термінологією.

МЕТОДОЛОГІЯ

Формування цілей статті. Метою статті є характеристика видів самостійної роботи на заняттях з англійської мови для студентів технічних спеціальностей.

Постановка завдання. Реалізація визначеної мети конкретизується вирішенням низки завдань: 1) обґрунтувати сутність самостійної роботи з англійської мови для студентів технічних спеціальностей; 2) розробити види завдань самостійної роботи з курсу «Англійська мова професійного спрямування».

Методи, методики та технології, що використовувалися. При написанні статті використано методи аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, спостереження.

РЕЗУЛЬТАТИ

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Здійснений аналіз поглядів вчених засвідчив, що поняття «самостійна робота» вченими як:

– форма пізнавальної діяльності студентів відповідно до самостійно визначеної мети, яка забезпечує найбільш високий рівень засвоєння матеріалу, завершує і узагальнює завдання всіх видів навчальної діяльності з іноземної мови, формує самостійність і впливає на інтелектуальний розвиток студентів (А. Онучак [10]);

– двосторонній процес раціональної взаємодії керуючої діяльності викладача і самостійної пізнавальної діяльності студентів, що спрямований на створення відповідних психолого-педагогічних умов для ефективної дистанційної самоорганізації освітнього процесу (І. Сидоренко [6]);

– самостійне визначення студентом мети, завдань, засобів їх досягнення на основі пізнавальних потреб та інтересів; виборі власного пізнавального шляху, спрямованого на створення творчого освітнього продукту; аналізі результату (В. Чайка [3]);

– форма організації і реалізації навчально-пізнаваль-

ної діяльності студентів, яку спрямовує і контролює викладач або сам студент у відповідності з програмою навчання й індивідуальними потребами на аудиторних заняттях або у позааудиторний час з метою оволодіння професійними компетенціями й для самовдосконалення (Н. Ягельська [7]).

Отже, самостійна робота студентів має бути цілеспрямованою, спеціально організованою відповідно програмовому матеріалу, здійснюватися студентом чи групою студентів як в аудиторний, так і в позааудиторний час. Тому самостійну роботу студентів технічних спеціальностей з англійської мови розглядаємо як цілеспрямовано організовану самостійну аудиторну й позааудиторну систему індивідуальних чи групових завдань, спрямованих на формування в них професійної англомовної компетентності та особистісної суб'єктності.

Таблиця 1 – Класифікація видів вправ самостійної роботи на розвиток аудіювання (складено авторами)

Ключова ознака	Види вправ	Приклади вправ
сприйняття мовленнєвого потоку	прослуховування фрагмента і запис ключових слів	Listen to the dialogue and identify the Keywords you remembered. (carbon-free steelmaking, carbon emissions, furnaces, maintenance, filtration process, training, scrap steel)
	поділ на слух понадфразових єдностей	Listen to the dialogue and divide it into supra-phrasal unities. (That's right. But perhaps another problem is the used faulty filters. So, faulty filters would be a machinery problem.) (Correct. Can I go back to the maintenance issue? Maintenance is not just a machinery issue. It's also a manpower issue, isn't it?)
	прослуховування фрагмента і визначення, якій із запропонованих тем він відповідає	Listen to the passage of the dialogue and tick ✓ the topic it refers to. B: A lot of furnaces around the world are quite old. Carbon gases could be leaking from the furnaces because of their age. C: Or because of poor maintenance. The leaking furnaces might be caused by poor maintenance. It's a common problem. - Filtration process - Repairing process - Possible problems with steelmaking ✓
	прослуховування фрагмента тексту і його переказ з використанням ключових слів	Listen to the dialogue and use the Keywords below to reproduce it in brief. (carbon-free steelmaking, carbon emissions, furnaces, maintenance, filtration process, training, scrap steel)
розвиток ймовірного прогнозування	прослуховування початку речення і визначення подальшої граматичної структури;	Listen to the beginnings of the sentences and identify the grammatical structures of their endings, then listen again and check your answers. It'll help us to think of all the possible causes and effects... (involved in the problem). Yes, poor maintenance could result in leaks... (not being repaired). It's also a manpower issue,... (isn't it?)
	прослуховування початку речення і самостійне його завершення;	Listen to the beginnings of the sentences and complete them. Listen again and check your answers. The leaking furnaces might be caused by... (poor maintenance). The high carbon emissions could be a direct result of... (an inadequate filtering process).
	прослуховування аудіотексту і самостійне створення його початку.	Listen to the ending of the dialogue and come up with the beginning. Listen again and check your answer.

розвиток механізму осмислення:	визначення теми повідомлення після прослуховування фрагмента;	Listen to the passage and define its topic. B: Correct. Can I go back to the maintenance issue? Maintenance is not just a machinery issue. It's also a manpower issue, isn't it? C: Absolutely. Poor maintenance is usually the result of poor training. A: Not only inadequate training. Weak supervision can also result in careless maintenance. C: Yeah, you're right.
	поділ на слух понадфразових єдностей;	Listen to the dialogue and divide it into supra-phrasal unities. (That's right. But perhaps another problem is the used faulty filters. So, faulty filters would be a machinery problem.) (Correct. Can I go back to the maintenance issue? Maintenance is not just a machinery issue. It's also a manpower issue, isn't it?)
	прослуховування аудіотексту, поділ на смислові частини, перевірка за ключем;	Listen to the dialogue and divide it into semantic parts. B: A lot of furnaces around the world are quite old. Carbon gases could be leaking from the furnaces because of their age. C: The leaking furnaces might be caused by poor maintenance. It's a common problem.
розвиток аудитивної пам'яті	повторення фраз після їх прослуховування;	Listen to the dialogue and practice saying the following phrases. Try to copy the stress and rhythm closely. A: It's a useful aid. It'll help us to think of all the possible causes and effects involved in the problem. Right, who wants to kick off? B: A lot of furnaces around the world are quite old. Carbon gases could be leaking from the furnaces because of their age.
	повторення речень після їх прослуховування;	Listen to the dialogue and repeat the sentences. Try to use the same rise-rise-fall intonation. A: Not only inadequate training. Weak supervision can also result in careless maintenance. C: Yeah, you're right. A: OK. So we've looked at machinery, methods and manpower. But we haven't considered raw materials yet.
	повторення за диктором реплік діалогу, відтворення діалогу	Listen and repeat each sentence of the dialogue after the speaker. C: That's right. But perhaps another problem is the used faulty filters. So, faulty filters would be a machinery problem. B: Correct. Can I go back to the maintenance issue? Maintenance is not just a machinery issue. It's also a manpower issue, isn't it?
встановлення логіки смислового повідомлення	прослуховування аудіотексту і прослуховування тверджень щодо його змісту в правильному порядку;	Listen to the dialogue and number the statements listed in the order they are mentioned in the dialogue. Number the statements below (a-c) in order (1-3) a) Carbon content of the scrap steel is too high ³ b) Maintenance is not just a machinery issue ² c) Poor maintenance could result in leaks ¹
	виправлення помилок у послідовності подій у короткому викладі аудіотексту.	Listen to the dialogue. Correct the order of the events in the abstract. Leaking from the furnaces because of their age. ² Identifying the causes of carbon emissions from steelmaking. ¹ The high carbon emissions could be a direct result of an inadequate filtering process.

Її метою є оптимізація процесу навчання іноземній мові; актуалізація та активізація пошуку нових знань; творчий характер освітнього процесу; підвищення якості засвоєння основних ключових англомовних компетенцій.

Самостійна робота в процесі вивчення курсу «Англійська мова професійного спрямування» забезпечується системою навчально-методичних засобів: підручни-

ками, навчальними посібниками, конспектами (курсами, текстами) лекцій, практикумами, пакетами вправ та завдань та ін. які передбачають можливість проведення самоконтролю з боку студента. Для самостійної роботи студенту чи групі студентів також рекомендується відповідна наукова література [8]. Нами розроблено завдання самостійної роботи для студентів 4 курсу, спрямовані на розвиток у майбутніх інженерів навичок перекладу текстів професійного спрямування, а також збагачення термінологією за фахом [11].

Наприклад, у процесі вивчення теми «Decambering» серед завдань самостійної роботи нами визначено: Read and translate the text (Прочитайте та перекладіть текст): «Decambering is the metalworking process of removing camber, or horizontal bend, from strip shaped materials. The material may be finite length sections or continuous coils. Decambering resembles flattening or levelling processes, but deforms the material edge (left or right) instead of the face (up or down) of the strip...» [11, с. 4]. З метою закріплення професійної термінології пропонуємо завдання порівняти слова з їх подібним значенням.

Вивчаючи тему «Casting», студентам спеціальності «133 Industrial engineering» запропоноване наступне самостійне завдання на визначення термінів професійної інженерної лексики: The definitions of the words are given. Try to guess these words: 1) any of a number of chemical elements, such as iron or copper, that are often lustrous ductile solids, have basic oxides, form positive ions, and are good conductors of heat and electricity; 2) a material used to bind separate particles together, give an appropriate consistency, or facilitate adhesion to a surface 3) a small opening for the passage or escape of fumes, liquids, etc [11, с. 11]. Виконання вправ такого виду дозволяє майбутнім інженерам запам'ятовувати професійну англomовну лексику, формує здатність перекладати професійні англomовні тексти, серед яких: інструкції, розпорядження, алгоритми технологічних процесів тощо.

Важлива роль у вивченні англійської мови відводиться аудіюванню. Саме аудіювання є самостійною навичкою, яка тісно переплітається з іншими мовленнєвими навичками. Узявши за основу ідеї І. Задорожної, нами класифіковано й розроблено види вправ, які доцільно використовувати для самостійної роботи майбутніх інженерів в оволодінні компетентністю в аудіюванні (табл. 1) [1; 2].

Аналіз таблиці 1 свідчить, що після аудіювання виконуються вправи на самоперевірку розуміння прослуханого, які є перехідними від формування й закріплення однієї мовленнєвої навички до іншої, сприяють закріпленню навичок озвучування висловлювань, оперування лексичними одиницями та ін.

Власні спостереження в процесі викладання англійської мови переконують, що самостійна робота більш ефективна, якщо вона парна або здійснюється малими групами, оскільки це підсилює фактор мотивації й взаємної інтелектуальної активності, підвищує ефективність пізнавальної діяльності студентів завдяки взаємному контролю. На високому рівні самостійної роботи студент сам може виконати індивідуальну частину роботи й демонструвати її партнеру однокурснику [11].

Одним з видів самостійної роботи на заняттях з англійської мови є складання й ведення мовного портфоліо, яке має супроводжувати студентів протягом усіх років навчання. Воно допомагає формувати в студентів уміння вчитись (ставити цілі, планувати й організувати діяльність); розвивати здатність рефлексивної й оціночної діяльності, самоконтролю й самокорекції [7].

Важлива роль в організації самостійної роботи відводиться викладачеві як організатору, керівнику самостійної діяльності студентів [3]. Провідними тенденціями в його роботі є компетентність прогнозувати, організувати самостійну роботу та конструктивно керувати нею. Володіючи методами активізації уваги студентів та вмівло і правильно їх використовувачи, викладач за допо-

могою ведення студентами мовного портфоліо може досягти позитивних результатів в підвищенні якості знань, зробити процес вивчення іноземної мови корисним і цікавим.

Серед завдань позааудиторної самостійної роботи студентам технічних спеціальностей ми пропонуємо роботу з автентичними текстами, ділові ігри, проведення консультацій, зустрічей Клубу інженерів-знавців англійської мови, семінарів, зустрічей за круглим столом, засідань наукового студентського товариства, конференцій, олімпіад. Вдале поєднання самостійної аудиторної та позааудиторної роботи дозволяє на якісно новий рівень підняти рівень вивчення іноземної мови студентами.

Порівняння отриманих результатів з результатами у інших дослідженнях. Розроблені нами види вправ для самостійної роботи з англійської мови сприятимуть розвитку основних мовних компетентностей та мовленнєвих здібностей студентів; психічних функцій, пов'язаних з мовленням; мотивації до подальшого оволодіння іноземною мовою; формуванню, вдосконаленню англomовної компетентності. Подібну класифікацію видів вправ, але для викладачів, можна зустріти в працях І. Задорожної [2].

ВИСНОВКИ

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Таким чином, самостійну роботу на заняттях з англійської мови студентів технічних спеціальностей розглянуто як цілеспрямовано організовану самостійну аудиторну та позааудиторну систему індивідуальних й групових завдань, спрямованих на формування в майбутніх інженерів професійної англomовної компетентності та особистісної суб'єктності. Позитивне, пізнавально усвідомлене ставлення до самостійної роботи з англійської мови формує в студентів технічних спеціальностей здатність до генерації власних ідей; розвиває творчу яву, мислення, вміння формулювати думки, узагальнення, проводити аналогії, виявляти причини. Систематична самостійна робота майбутніх інженерів з англійської мови сприяє формуванню здатностей використання іноземної мови в нестандартних й творчих ситуаціях, дозволяє створити передумови для успішної пізнавальної діяльності, дає можливість готувати студента до життя і діяльності у мультинаціональному, мультикультурному суспільстві. Розроблені види вправ для самостійної роботи можуть бути адаптовані до навчання англійській мові студентів різних спеціальностей. Правильно організована самостійна робота на заняттях з іноземної мови сприяє розвитку основних мовних компетентностей та мовленнєвих здібностей студентів; психічних функцій, пов'язаних з мовленням; мотивації до подальшого оволодіння іноземною мовою; формуванню, вдосконаленню англomовної компетентності.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний розгляд проблеми, подальшого вивчення потребує методика використання різних форм самостійної роботи студентів з англійської мови.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Головенкін В. П. Тимчасове положення про організацію освітнього процесу в КПІ ім. Ігоря Сікорського. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2017. 144 с.
2. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною компетентністю в аудіюванні. *Лінгводидактика. Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2013. № 1. 95 с.
3. Чайка В. М. *Основи дидактики: навч. посіб.* Київ: Академвидав, 2011. 238 с.
4. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б. та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої.* Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
5. Гайдасенко О. Ф., Горчинюк О. П., Сімонова І. В. Організація самостійної роботи студентів з іноземної мови. Київ, 2015. URL: <https://dspace.vntu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/21.01.2020>.
6. Сидоренко І. А., Грищенко Я. С. *Методичні вказівки до організації самостійної роботи студентів заочної форми навчання всіх спеціальностей КПІ ім. І. Сікорського.* Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2017. 92 с.

7. Ягельська Н. В. *Методика організації самостійної роботи студентів над англійською мовою з використанням професійного мовного портфеля* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Київ. Нац.лінгв. ун-т. Київ, 2005. 311 с.

8. Pliushch V.M. Самостійна робота студентів як фактор підвищення якості освіти. *Балканско научно обозрение*. 2018. № 1. С. 69-71.

9. Yarmolchuk T.M. *Synchronous and asynchronous online tools, learning a foreign language in the process of professional training of specialists in information*. Хуманитарни Балкански изследвания. 2018. № 1. С. 75-79.

10. Онучак Л. В. *Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 21 с.

11. Малашевська К. О., Корсун Г. О. *Методичні рекомендації з дисципліни «Англійська мова професійного спрямування» до самостійної роботи студентів IV курсу механіко-машинобудівного інституту*. Київ : НТУУ «КПІ», 2010. 46 с.

UDC 378.12

DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0004

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ АЗЕРБАЙДЖАНА

© 2020

Гасанов Айдын Владимирович, доцент кафедры педагогики
Бакинский Славянский университет
(1000, Азербайджан, Баку, ул. С.Рустама, 33, e-mail: guneloru@j@gmail.com)

Тагиева Гемер Гусейнали, доцент кафедры педагогики
Бакинский государственный университет
(1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23, e-mail: sabka567@gmail.com)

Султанов Октай Паша, доцент кафедры туризма и библиотековедения
Азербайджанский государственный университет культуры и искусств
(1107, Азербайджан, Баку, проспект Строителей, 9, e-mail: sultanoktay@mail.ru)

Аннотация. Новые методы ИКТ, основанные на достижениях современной науки, быстро внедряются в деятельность современного школьного коллектива. Их применение оказывает большое влияние на когнитивное развитие, мотивацию и учебную деятельность учащихся в целом. Исследование показало, что современные методические подходы, основанные на развитии креативного мышления, повышают интерес обучаемых к урокам, делают их более активными, инициативными и ориентированными на будущее. С другой стороны, требовательный и опытный преподаватель может достичь более строгой дисциплины и ответственности, следуя также и традиционным методам. Оба подхода дополняют друг друга. В то же время новые технологии делают процесс обучения более гибким и эффективным, а также оптимизируют отношения между учителем и учеником в соответствии с принципами взаимодействия и предприимчивости.

Ключевые слова: нарастающий объем информации, личность с познавательным и творческим потенциалом, реформы образования, креативное мышление, инновации.

THE FORMATION OF CREATIVE THINKING IN THE INNOVATIVE ACTIVITY OF TEACHERS OF THE UNIVERSITIES OF AZERBAIJAN

Hasanov Aydin Vladimirovich, Associate Professor, Department of Pedagogy
Baku Slavic University

(1000, Azerbaijan, Baku, S. Rustama St., 33, e-mail: guneloru@j@gmail.com)

Tagiyeva Gemer Huseynali, Associate Professor, Department of Pedagogy
Baku State University

(1148, Azerbaijan, Baku, Z. Khalilov St., 23, e-mail: sabka567@gmail.com)

Sultanov Oktay Pasha, Associate Professor, Department of Tourism and Library Studies
Azerbaijan State University of Culture and Arts

(1107, Azerbaijan, Baku, Builders Ave., 9, e-mail: sultanoktay@mail.ru)

Abstract. New ICT methods based on the achievements of modern science are quickly being introduced into the activities of the modern school team. Their use has a great impact on the cognitive development, motivation and learning activities of students in general. The study showed that modern methodological approaches based on the development of creative thinking increase the interest of students in lessons, make them more active, proactive and future-oriented. On the other hand, a demanding and experienced teacher can achieve more rigorous discipline and responsibility, following traditional methods as well. Both approaches complement each other. At the same time, new technologies make the learning process more flexible and efficient, as well as optimize the relationship between teacher and student in accordance with the principles of interaction and enterprise.

Keywords: increasing amount of information, personality with cognitive and creative potential, educational reforms, creative thinking, innovations.

Актуальность проблемы. Одна из проблем, с которой люди сталкиваются на каждом этапе исторического развития, заключается в постоянном улучшении образования и процесса обучения. Это особенно важно в наше время. Появление широких возможностей расширения научных и творческих границ человеческого интеллекта на современном этапе развития технологий и технических средств, построенных на них, требует также и новых образовательных технологий. При эффективном использовании профессиональных знаний и навыков учителя, технологий, методов и психологического подхода, когнитивные способности учащихся, их менталитет, мотивация, самооценка значительно возрастают. В результате родится новое поколение людей, чьи взгляды и способности к восприятию будут значительно отличаться от предыдущих поколений. Все это может значительно облегчить процесс социализации и формирования достойного гражданина и личности для общества.

В дополнение к новым, современным технологиям, связанным со средствами массовой информации, существуют различные методы школьного образования, основанные на дидактических и социально-психологических принципах, обеспечивающих высококачественное общение учителя и ученика. Следует отметить, что каждый урок или другая форма обучения требует, что-

бы учитель и вся школьная команда обладали высоким уровнем профессионализма (в том, что касается предметных знаний). Другими словами, современные технологии должны быть основаны на человеческом факторе, исходить из него.

Теория и практика современного обучения развиваются в сложных условиях глобализационных процессов, происходящих в мире, в котором нарастающий объем научной информации, подобно «снежному кому», заполняет сознание человека, воздействуя на его психику и поведение.

Гигантский объем научной информации заставляет задуматься над тем, что же следует отобразить, сохранить и применить в практике жизни, а что следует сохранить, обеспечить будущее необходимой информацией, добытой сегодня, или вообще изъять из банка информации, как определенный балласт, как ненужный продукт, мешающий развитию общества.

Представлять ли по-прежнему в образовательной сфере основы наук, ставших фундаментом классических научных истин, или перейти на преподавание современных достижений науки с ее сложными противоречивыми позициями в различных ее сферах?

В этих обстоятельствах, когда идет выделение новых научных направлений, с одной стороны, и интеграция в

мировую образовательную сферу – с другой стороны, решаются сложные проблемы мироздания, меняется и роль человека. Человек все чаще и чаще выступает в роли творца и создателя общественного устройства.

Основное содержание. На сегодня наличие личности с высоким моральным, богатым познавательным и творческим потенциалом – задача, волнующая весь мир и, разумеется, образовательную сферу, в частности, систему высшего образования.

В современный век нанотехнологий не менее значима и проблема «человек и машина», и в этом вопросе проблемы замены сложных функций человека машиной становятся достаточно актуальной.

Как организовать и привести в соответствие с этим сложные механизмы, применительно к быстро развивающемуся, своеобразному в своих индивидуальных особенностях человеку, в нашем случае – студенту, чей интеллект и сознание заполнены массой информации, среди которой имеет место информация, не несущая особой ценности, но заполняющая ячейки его памяти.

Наконец в современной теории нейролингвистических способностей особое место занимают современные технологии обучения, основанные на развитии феноменальных креативных способностей личности.

Вспышка акселерации, прошедшая в прошлую эпоху, в реальности не упростила проблему обучения, а усложнила подходы в решении проблемы.

Нечто подобное происходит сегодня. Появление личностей с феноменальными способностями, неформально именуемых «дети индиго», заполняют учебные аудитории. И если акселераты прошлой эпохи характеризовались своим ускоренным физиологическим развитием, то современные «вундеркинды», или «дети индиго», поражают окружающих своим нестандартным видением мира, огромными креативными способностями, и неподготовленный к такой аудитории студенчества преподаватель может потерпеть «фиаско». Очевидно, что работая с таким одаренным контингентом студентов, преподавателю необходимо будет пройти собственные курсы «ликбеза», самообучения.

На пути решения указанных вопросов, стоящих перед вузовской системой образования, выявляются различные подходы, в которых формирование креативных способностей студентов и подготовка преподавателя к работе в аудитории с одаренной частью студентов сегодня является одной из ведущих проблем.

Организация и открытие во многих вузах республики студенческих учебных групп «Сабах» («Завтра» или «Будущее») представляет одну из первых попыток в решении данной проблемы. Поиски решения данной проблемы, можно считать, начались. Примером тому может стать Бакинский Государственный Университет, первым организовавшим подобные группы, за которым последовали другие вузы республики.

Поиски подходов в этом направлении носят сегодня международный характер, однако в этих поисках, как видно из излагаемых фактов, проявляется некая односторонняя направленность, а именно: поиск решения вопросов обучения и воспитания всецело направлен на личность студента.

Обучение и воспитание – двухсторонний процесс: «педагог-студент» - это та классическая диада, при которой осуществляется обратная связь (рефлексия), обогащающая знаниями эти две центральные фигуры в образовательном процессе. Выпадение из этого звена одной из них или недостаточно высокий уровень передачи знаний, или недостаточное восприятие одним из них делает этот процесс малоэффективным, может, и бесцельным. Поэтому решение этой проблемы зависит и от уровня подготовки преподавателя, его научного мировоззрения, его интеллекта и профессиональных способностей.

Формирование научного багажа преподавателя, развитие его креативных способностей и других личност-

ных качеств не является чем-то застывшим, это процесс постоянного целенаправленного движения вперед, к новым вершинам творчества.

В тоже время, нельзя упускать из виду и процесс обучения, который во многом явно не соответствует требованиям времени. На поиски и решение надежных путей обучения в прошлую эпоху пришла кибернетика. Сегодня эстафета поиска передана компьютерной технологией и образовательным системам в сети Интернет.

Компьютерные сетевые системы обучения посредством Интернета богаты информацией, стимулирующей познавательную активность студентов. Они формируют интерес, пробуждают к поиску и пониманию внутренней сущности явлений, их взаимосвязи, формируют диалектический подход в оценке явлений и процессов, в тоже время формируют умение видеть проблему и находить пути ее решения [6].

И все же, при всех своих достоинствах, компьютерные технологии обучения и сеть Интернет не позволяют считать эти подходы универсальными и единственно эффективными путями решения проблем обучения.

В современной образовательной системе вузовского обучения выделяется теория и практика дифференцированного обучения. Этот подход опирается на учет возможностей и индивидуальных особенностей обучающихся, о которых мы упоминали выше.

Современная педагогика решительно отвергает антидемократические методы обучения, то есть деления обучающихся по способностям. Следовательно, необходим поиск в уже сложившейся образовательной системе, или осуществить глубинные ее реформы, с тем, чтобы поднять качество обучающего процесса на должный уровень, чтобы можно было бы использовать все потенциальные возможности студентов, опираясь на их особенности, обеспечивая их продвижение к вершинам знаний.

Эффективная деятельность педагога на сегодня определяется не только суммой его знаний, навыков и умений. Теперь это не редкость. Преподаватели вузов обладают достаточно высоким образовательным потенциалом, но этого сегодня уже недостаточно [7].

Происшедшие изменения на постсоветском пространстве, и, в частности, в образовательной сфере, актуализировали проблему качества образовательного процесса, и сегодня уже недостаточно обладать высоким уровнем знаний и умений. Высокий уровень «iQ» стал характерным не только для преподавателя вуза, но и большей массе студенчества.

Сегодня практически у всех преподавателей и более чем у 90% студентов имеется домашний компьютер или персональный ноутбук – непреходящий атрибут каждого, и поэтому говорить о каком-либо низком уровне знаний студентов, а тем более преподавателей, просто неуместно.

В условиях массовой компьютеризации и свободного подключения каждого учреждения, каждого индивидуального компьютера к глобальной сети «Интернет» практически нет никаких препятствий для ее использования. На повестке дня стоит актуальный вопрос – вопрос, связанный с повышением эффективности обучения и подготовкой высококвалифицированных специалистов для нужд республики. В этом плане на передний план работы выдвигаются уже иные критерии, такие, как «инновативность», «креативность» и другие, не менее значимые факторы.

Креативность педагога, проявляется в его творческом подходе при реализации образовательной программы. Если до недавнего прошлого во главу угла при подготовке преподавателя ставили его профессиональную компетентность, т.е. систему знаний умений, способностей и мотивов, составляющую основу его профессиональной деятельности, как педагога, то сегодня к этому важному качеству прибавились и другие, не менее важные факторы, как было сказано выше, это инновативность и креативность.

Если в вопросе профессиональной компетентности преподаватель находится на достаточно высоком уровне, к вопросам инновативности и креативности следует подходить несколько в ином ракурсе.

Но в чем сущность педагогической инноватики? Какова ее роль в образовательной сфере? Какие процессы находятся в ее поле зрения? Эти и другие вопросы, как правило, возникают в сознании каждого, кто пытается проникнуть в сущность современных педагогических технологий.

На сегодня пока нет устоявшегося определения понятию «инноватика». Ряд исследователей раскрывают это понятие исходя из собственного видения. Так, А.В.Хуторской считает, что понятие «инноватика» обладает двумя значениями – как «нововведение» (инновация) и «новшество» [5].

В.С. Леднев определяет ее, как целенаправленное преобразование практики образовательной деятельности за счет создания, распространения и освоения новых образовательных систем, или каких-либо их компонентов [2].

По определению ряда исследователей, педагогической инноватикой следует называть науку, занимающуюся созданием педагогических новшеств, их оценкой, использованием и освоением на практике. Считают, что она (педагогическая инноватика), есть отрасль педагогической науки, изучающая процесс обновления педагогической деятельности, ее принципы, закономерности, методы и средства.

Инноватика, возникнув на базе деятельности учителей-новаторов (1980 г.г.), сегодня находится в стадии формирования и становления [4]. Она, как научное направление, имеет свой объект, то есть инновационную деятельность, которая подразумевает процесс развития образования за счет создания, распространения и освоения новшеств.

Исследуя инновационные процессы, В.А. Сластенин, П.С. Падымова выявили основные компоненты, входящие в ее состав: это наиболее существенные креативность, мотивированность, технологичность [4].

Один из создателей теории креативности Дж.Гилфорд определяет креативность, как сумму личностных характеристик, способствующих творческому мышлению [1].

В современной профессиональной педагогике креативность рассматривается как способность личности к творческому мышлению, на базе которого личность принимает решение в создании нечто нестандартного, нового, в котором проявляется генерация его оригинальных и полезных идей [3]. В тоже время, она, находя оригинальные решения сложных проблем, определяет ее готовность измениться, а порою и отказаться от сложившихся стереотипов, успешно самоопределившись в окружающем его пространстве [8-13].

Выводы. Таким образом, резюмируя изложенное, можем утверждать, что в понимании креативного компонента, как преподавателя, так и личности студента, феномен креативности определяет творческий характер человека в его повседневной деятельности. Для педагога – это его инновационно-педагогическая деятельность, для студента – проявление его инновационных подходов в решении задач теоретико-прикладного характера.

В настоящее время можно с уверенностью утверждать, что сложившаяся традиция в понимании креативности отражает глубинные свойства личности в создании им оригинальных ценностей, в принятии нестандартных решений, в которых в полной мере воплощены творческие возможности личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гильфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. – М.: 1965
2. Леднев В.С. Содержание образования. М.: 1989
3. Сергейчук Л.И. Педагогические условия формирования креативности. М. 2009
4. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр. 1997

5. Хуторский А.В. Современная дидактика. М.: СПб.. 1997
6. Филатова О.Н., Прохорова М.П. Разработка методического сопровождения инновационной подготовки педагогов в вузе // Современные проблемы науки и образования, 2015, № 4.
7. Брянкин К.В., Авдеева А.В., Брянкина Л.В. Системы обеспечения качества образовательных программ на основе принципов Болонского процесса // Современные проблемы науки и образования, 2018, № 1.
8. Бахарев Н.П. Творчество как главное и необходимое условие формирования профессиональных компетенций у специалистов мирового уровня // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 25-28.
9. Татаринев К.А. Креативность и инновационность в профессиональных компетенциях маркетолога // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 261-264.
10. Жданова Л.Г., Манахова Н.М., Сухова М.А. Стрессоустойчивость старшеклассников с разным уровнем креативности // Балканско научно обозрение. 2019. Т. 3. № 3 (5). С. 70-72.
11. Klinkov G.T. Historical reasons for considering work as being particularly functional relationship // Хуманитарни Балкански изследвания. 2018. № 1. С. 47-49
12. Корчагина М.В., Жаткин Д.Н. Креативность как основа педагогической деятельности будущих педагогов профессионального обучения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 75-78.
13. Зайцева О.Ю., Карих В.В. Креативность воспитателя как условие развития креативности детей старшего дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 96-99.

UDC 378:373.31+372.874
DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0005**МОДЕЛЬ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

© 2020

ORCID: 0000-0003-3300-3198

Гречаник Наталія Ігорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти, докторант*Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка (41400, Україна, Глухів, вулиця Пушкіна 100/24, e-mail: NGrech@i.ua)*

Анотація. Ціллю даного дослідження визначено експериментальну перевірку ефективності розробленої нами моделі практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації культурологічної компетентності в професійній діяльності, а завданням дослідження – вивчення впливу зазначеної моделі на такі структурні складові зазначеної компетенції, відповідно до Педагогічної конституції Європи, як: соціокультурна мобільність (socio-cultural mobility), лідерство (leadership), емпатія (empathy), міжкультурна толерантність (tolerance) і соціокультурна поінформованість (awareness), і які є досліджуваними варіативними в рамках експериментальної апробації моделі. Для збору статистичних даних використовувалися діагностичні тести та чек-листи, а саме: «Шкала соціальної само-ефективності Фена та Мака»; «Ситуаційна шкала соціального уникнення»; чек-листи «Міжособистісних навичок»; «Базова шкала діагностики емпатії у дорослих»; чек-лист самооцінки культурологічної компетентності; експрес-тест самооцінки лідерства; діагностика рівня сформованості міжкультурної толерантності, які мали на меті оцінити рівні сформованості зазначених складових на до-експериментальному та після-експериментальному етапах. Для аналізу кількісних даних, які були зведені у таблицю, переведені у відсотки й обраховані був застосований статистичний метод Chi-Square та програмне забезпечення STATA Software. Модель, яка базується на тренінгах, й метою яких є розширення соціокультурних знань студентів, їх вмінь соціокультурної мобільності й лідерства, покращення їх здатностей керування власною емпатією та міжкультурною толерантністю є ефективною, оскільки спрямована на формування культурологічної компетентності як певної моделі адаптивної поведінки, яка пізніше буде застосована майбутніми вчителями початкової школи у їх професійній діяльності. Дане дослідження поглиблює вивчення теорії й методології формування культурологічної компетентності й розробку інструментів оцінювання сформованості зазначеної компетенції. Перспективи подальших досліджень цього напрямку вбачаємо у обґрунтуванні педагогічних умов впровадження методичної системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці.

Ключові слова: культурологічна компетентність, модель формування культурологічної компетентності, майбутні вчителі початкової школи.

MODEL OF PRACTICAL PURPOSE TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS-TO-BE TO GET THEM READY TO USE CULTURAL COMPETENCE IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES

© 2020

Hrechanyk Nataliia Igorovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor Primary Education Pedagogics and Psychology Department, doctoral student
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (41400, Ukraine, Hlukhiv, vulytsya Pushkina 100/24, e-mail: NGrech@i.ua)

Abstract. The purpose of this study is to test the effectiveness of the model of practical purpose training of primary school teachers-to-be to get them ready to use cultural competence in their professional activities, and the was to study the impact of the model on such structural components of the above competence, in accordance with the Pedagogical Constitution of Europe, which are as follows: socio-cultural mobility, leadership, empathy, intercultural tolerance and socio-cultural awareness, which were decided to be variables within the flow of the experimental model testing. Diagnostic tests and checklists were used to collect statistics, namely: Fan and Mak's Social Self-efficacy Scale; Situational scale of social avoidance; Interpersonal skills checklists; The Basic Empathy Scale in Adults; Cultural Competence Self-Assessment Checklist; Express leadership test; diagnostics of the level of formation of intercultural tolerance, intended to assess the levels of formation of these components at the pre-experimental and post-experimental stages. The Chi-Square statistical method and STATA Software were used to analyze the quantitative data that were summarized, converted into percentages and calculated. A training sessions-based model is capable to enhance students' sociocultural knowledge, their sociocultural mobility and leadership skills, improving their ability to manage their empathy and intercultural tolerance is effective, as it aims to build cultural competence as a specific model of adaptive behaviour, applied by future primary school teachers in their professional activities. This study deepens the study of the theory and methodology of forming cultural competence and the development of tools for assessing the formation of the cultural competence. The prospects for further research in this area can be seen in the substantiation of pedagogical conditions for the implementation of the methodological system of formation of cultural competence of future primary school teachers in the process of vocational training.

Keywords: cultural competence, model of cultural competence formation, future primary school teachers.

МОДЕЛЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2020

Гречаник Наталья Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, докторант
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко (41400, Украина, Глухов, улица Пушкина 100/24, e-mail: NGrech@i.ua)

Аннотация. Целью данного исследования определено экспериментальную проверку эффективности разработанной нами модели практической подготовки будущих учителей начальной школы к реализации культурологической компетентности в профессиональной деятельности, а задачей исследования - изучение влияния указанной модели на следующие структурные составляющие указанной компетенции, в соответствии с Педагогической

конституції Європи, як: соціокультурна мобільність (socio-cultural mobility), лідерство (leadership), емпатія (empathy), міжкультурна толерантність (tolerance) і соціокультурна поінформованість (awareness), і які досліджуються варіативними в рамках експериментальної апробації моделі. Для збору статистических даних використовувалися діагностическі тести і чек-листи, а іменно: «Шкала соціальної самооцінюваності Фэна і Мака»; «Ситуаційна шкала соціального уникнення»; чек-листи «Міжличностних навичок»; «Базова шкала діагностики емпатії у дорослих»; чек-лист самооцінюваності культурологіческої компетентності; експрес-тест самооцінюваності лідерства; діагностика рівня сформованості міжкультурної толерантності, які повинні були оцінити рівні сформованості вказаних складових на к-експериментальному і після-експериментальному етапах. Для аналізу кількісних даних, які були вказані в таблицю, переведені в проценти і про-считанні були використані статистическі метод Chi-Square і програмне забезпечення STATA Software. Модель, заснована на тренінгах, і метою якої є розширення соціокультурних знань студентів, їх умінь соціокультурної мобільності і лідерства, покращення їх здатностей управління власною емпатією і міжкультурної толерантності є ефективною, оскільки направлена на формування культурологіческої компетентності визначеної моделі адаптивного поведіння, яка пізніше буде використана майбутніми учителями початкової школи в їх професійній діяльності. Дане дослідження углубляє знання теорії і методології формування культурологіческої компетентності і розробку інструментів оцінюваності сформованості вказаної компетенції. Перспективи подальших досліджень цього напрямку бачимо в обґрунтуванні педагогіческих умов впровадження методическої системи формування культурологіческої компетентності майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці.

Ключові слова: культурологіческа компетентність, модель формування культурологіческої компетентності, майбутній учитель початкової школи.

ВВЕДЕННЯ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Демографічний профіль України швидко змінюється, і, як наслідок, Україна поступово перетворюється на більш полікультурну й полі-етнічну державу (Комплексний демографічний прогноз України на період до 2050 р.). Така демографічна зміна знаходить відображення на контингенту учнів у школах й вимагає, щоб вчителі школи демонстрували культурну компетентність у класі й школі, зокрема у таких її аспектах як: соціокультурна мобільність (socio-cultural mobility), лідерство (leadership), емпатія (empathy), міжкультурна толерантність (tolerance) і соціокультурна поінформованість (awareness) [1]. Культурологічну компетентність слід розглядати як під-розгалуження загальної картини соціальної справедливості [2]. Дослідження показують, що культурно компетентні освітяни-лідери позитивно впливають на шкільне середовище й сприяють утвердженню справедливості у навчальному середовищі. Очікується, що майбутні вчителі початкової школи будуть дотримуватися інклюзивних практик; однак, дослідження показують, що вони виявляються не підготовленими й не володіють інструментами культурного впливу на учнів [3–6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В українській психолого-педагогічній літературі культурологічна компетентність часто розглядається як діяльнісний компонент комунікативної компетентності. З позиції лінгводидактики, способи та напрями культурологічного розвитку української ідентичності висвітлюються у багатьох працях [6–8]. У наш час культурологічна компетентність, й як її результат соціокультурна мобільність, вивчаються значною кількістю українських дослідників [1; 7; 8], які вважають це здатністю адаптуватися до різної, переважно іноземної суспільства, мовою, готовністю молодих фахівців виступати у якості культурних посередників між їх власною культурою та культурою інших країн чи націй для взаємодії з рідними комунікаторами у різних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, засвідчує брак теорії, яка пояснює процес підготовки культурно компетентних майбутніх учителів початкової школи, готових до реалізації культурологічної компетентності у професійній діяльності. Багато з того, що відомо про розвиток культурологічної компетентності, запозичено з інших дисциплін. Наприклад, існують програми підготовки лідерських кадрів в освіті, метою яких є підготовка культурно компетентних лідерів; однак, існує обмаль програм практичної підготовки майбутніх учителів по-

чаткової школи до реалізації культурологічної компетентності у професійній діяльності.

Обґрунтування актуальності дослідження. Актуальність дане дослідження у нагальності розробки та експериментальної перевірки моделей, які дозволять студентам здійснити лише «зміни в першому порядку» у їх культурній компетентності, й які створять підґрунтя для подальшого саморозвитку у даному напрямі.

МЕТОДОЛОГІЯ

Формування цілей статті. З огляду на зазначене, ціллю даного дослідження визначено експериментальну перевірку ефективності розробленої нами моделі практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації культурологічної компетентності в професійній діяльності, а завданням дослідження – вивчення впливу зазначеної моделі на такі структурні складові зазначеної компетенції, відповідно до Педагогічної конституції Європи [1], як: соціокультурна мобільність (socio-cultural mobility), лідерство (leadership), емпатія (empathy), міжкультурна толерантність (tolerance) і соціокультурна поінформованість (awareness), і які є досліджуваними варіативними в рамках експериментальної апробації моделі.

Постановка завдання. Розробити модель практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації культурологічної компетентності в професійній діяльності й визначити параметри для визначення динаміки в досліджуваних змінних, здійснити інтерпретацію результатів.

Методи, методика та технології, що використовувалися. Дане дослідження базувалося на квантитативних методах, було чотирьох-етапним і тривало з другої половини 2018 по першу половину 2019 року. Для збору статистических даних використовувалися діагностичні тести та чек-листи, а саме: «Шкала соціальної самооцінюваності Фэна та Мака» [2: Appendix A-9, україномовний переклад автора]; «Ситуаційна шкала соціального уникнення»; чек-листи «Міжособистісних навичок» [2: Appendix A-7, A-8]; «Базова шкала діагностики емпатії у дорослих» [3]; чек-лист самооцінюваності культурологіческої компетентності [7]; експрес-тест самооцінюваності лідерства [9: Додаток 9, С. 56]; діагностика рівня сформованості міжкультурної толерантності [9], які мали на меті оцінити рівні сформованості соціокультурної мобільності, лідерства, емпатії, міжкультурної толерантності і соціокультурної поінформованості на до-експериментальному та після-експериментальному етапах. Для аналізу кількісних даних, які були вказані у таблицю, переведені у відсотки та обраховані був застосований статистическі метод Chi-Square та програмне забезпечення STATA Software. Окрім зазначеного, застосовувалась стратегія порівняння даних між собою [10; 11], триангуляція дже-

рел даних [12; 13] та метод валідації дослідження [13].

Для опрацювання відповідей респондентів фокус-групи на відкриті запитання під час проведення інтерв'ю, було використано веб-інструмент Textalyzer [14], а найбільш часто використовуваними позитивним словами у відповідях, які допомогли нам визначити широкі категорії відповідей були такі, як-от: «користь», «покращення», «бажання навчатися», «оцінки». Аналіз проводився з урахуванням цілей дослідження.

На експериментальному етапі було проведено 8 тренінгів, які відбувалися двічі на місяць.

Метою таких тренінгів було розширення соціокультурних знань студентів, їх вмінь соціокультурної мобільності та лідерства, покращення їх здатностей керування власною емпатією та міжкультурною толерантністю.

Завданням тренінгу було сформуванню культурологічну компетентність як певну модель адаптивної поведінки, яка пізніше буде застосована майбутніми учителями початкової школи у їх професійній діяльності.

Зобразимо організаційну структуру дослідження у вигляді діаграми (див. Малюнок 1).



Малюнок 1 – Організаційна структура дослідження (складено автором)

Об'єктами цього дослідження були студенти 2–3 курсів – майбутні учителі початкової школи – на пряму підготовки (спеціальність) 013 «Початкова освіта», освітнього ступеня «бакалавр» Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Загальна кількість студентів (популяція), залучених до емпіричної частини експерименту складала 144 особи. Для визначення розміру репрезентативної вибірки, щоб забезпечити якість і надійність результатів експерименту, в дослідженні використовувався онлайн калькулятор визначення розміру вибірки (Sample Size Calculator). Виходячи з того, що n (чисельність популяції) = 144, довірчий інтервал = 11.24, а $e = 0,05$, якщо рівень довірчої ймовірності = 95 %, необхідний отриманий обсяг вибірки мав становити 50 осіб, і ця кількість була використана для формування експериментальної (ЕГ) і контрольної груп (КГ).

На даному етапі було сформовано контрольну й експериментальну групи, які налічували 25 осіб (20 дівчат у віці 18–20 років та 5 хлопців у віці 18–20 років) у контрольній групі (КГ) та 25 осіб (22 дівчат у віці 18–20 років та 3 хлопців у віці 18–20 років) у експериментальній групі (ЕГ).

Визначення гомогенності груп базувалося на усереднених показниках перелічених вище діагностичних тестів та чек-листів для оцінки рівнів сформованості соціокультурної мобільності, лідерства, емпатії, міжкультурної толерантності й соціокультурної поінформованості, які використовувалися у якості параметрів: Параметр 1: «Шкала соціальної самоефективності Фена та Мака»; Параметр 2: «Ситуаційна шкала соціального уникнення»; Параметр 3: чек-листи «Міжособистісних навичок»; Параметр 4: «Базова шкала діагностики емпатії у дорослих»; Параметр 5: чек-лист самооцінки культурологічної компетентності; Параметр 6: експрес-тест самооцінки лідерства; Параметр 7: діагностика рівня сформованості міжкультурної толерантності.

Результати вище зазначеної діагностики були усереднені та розподілені за рівнями прояву: високий (В), середній (С) та низький (Н). Зведені результати визначення гомогенності ЕГ та КГ представлені у таблиці 1 нижче.

Таблиця 1 – Усереднені результати визначення гомогенності груп, базовані на усереднених показниках діагностичних тестів та чек-листів, проведених у обох групах й розподілені за рівнями прояву: високий, середній та низький, у % (до-експериментальний етап)

Групи	n	Параметри																				
		1			2			3			4			5			6			7		
		В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
ЕГ	25	8	67	25	5	47	48	12	44	44	3	43	54	3	54	43	14	32	34	26	61	13
КГ	25	7	64	29	3	43	34	10	33	57	2	43	53	4	36	40	16	35	29	25	63	12

*Складено автором за даними діагностики

З Таблиці 1 видно, що респонденти обох груп мають приблизно однакові показники за діагностичними тестами та чек-листами, що означає, що групи можуть брати участь в експериментальному процесі, оскільки не мають статистично значущих невідповідностей.

Для підвищення валідності результатів визначення ефективності розробленої нами моделі практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи методом випадкової вибірки була сформована фокус-група, яка налічувала 10 студентів з числа ЕГ і які були залучені до напівструктурованого інтерв'ю.

Запитання для проведення напівструктурованого інтерв'ю з фокус-групою:

1. Як участь у тренінгах вплинула на ваш рівень культурологічної компетентності?
2. У яких саме навичках, пов'язаних з соціокультурною діяльністю, ви відчули зрушення?
3. Які культурологічні навички (компетенції), з вашої педагогічної точки зору, потребують подальшого тренування?
4. Що б ви могли запропонувати для покращення практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації культурологічної компетентності у професійній діяльності?

РЕЗУЛЬТАТИ

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Даний експеримент проводився позаурочно. За результатами участі була помічена статистично значуща динаміка в компетентностях (досліджуваних варіативних) лідерства, емпатії, міжкультурної толерантності, соціокультурної поінформованості, та соціальної мобільності. Представимо усереднені результати діагностичних зрізів за з використанням вищезазначених тестів та чек-листів після завершення серії тренінгів.

Таблиця 2 – Усереднені результати визначення гомогенності груп, базовані на усереднених показниках діагностичних тестів та чек-листів, проведених у обох групах й розподілені за рівнями прояву: високий, середній та низький, у % (після-експериментальний етап)

Групи	n	Параметри																				
		1			2			3			4			5			6			7		
		В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
ЕГ	25	11	66	23	7	51	42	15	45	40	6	46	48	7	56	38	17	33	30	29	64	7
КГ	25	8	64	28	4	44	32	11	34	35	3	45	32	5	34	41	17	34	29	26	64	10

*Складено автором за даними діагностики.

Порівнявши результати у Табл. 1 та Табл. 2 можливо помітити, що показники (усереднені бали) параметрів до і після експерименту для обох груп зросли проте у експериментальній групі динаміка була більшою за усіма показниками, ніж у контрольній групі, що дозволяє стверджувати про ефективність даної моделі для вирішення завдання практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації культурологічної компетентності в професійній діяльності.

Результати обробки відповідей респондентів фокус-групи після проведення напівструктурованого інтерв'ю ($n = 10$), у відсотках:

1. Як участь у тренінгах вплинула на ваш рівень культурологічної компетентності? Усі учасники опитування констатували позитивні зрушення. За п'ятибальною шкалою їх оцінка таких зрушень розподілилися наступним чином: 5 балів – 32 % респондентів, 4 бали – 63 %, 3 бали – 5 %, 2 та 1 бал – 0 % опитаних.

2. У яких саме навичках, пов'язаних з соціокультурною діяльністю, ви відчули зрушення? 44 % повідомили про зрушення у соціокультурної поінформованості, 22 % відзначили динаміку у соціальній мобільності, 21 % – виокремили емпатію та міжкультурну толерантність і 13 % згадали лідерство.

3. Які культурологічні навички (компетенції), з вашої педагогічної точки зору, потребують подальшого тренування? 53 % опитаних вважають пріоритетними навички соціальної мобільності, 37 % ставлять на перше місце емпатію й міжкультурну толерантність, решта (10 %) опитаних віддають перевагу лідерству й соціокультурній поінформованості.

4. Що б ви могли запропонувати для покращення практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації культурологічної компетентності у професійній діяльності? 67 % респондентів запропонували для вирішення такого завдання створення міжкультурного середовища, 33 % – розширення міжкультурної, міжетнічної ті міжконфесійної співпраці.

Узагальнюючи вищевикладене можемо стверджувати, що розроблена нами експериментальна модель практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації культурологічної компетентності у професійній діяльності має хороший потенціал для формування складових культурологічної компетентності, таких як: соціокультурна мобільність, лідерство, емпатія, міжкультурна толерантність і соціокультурна поінформованість. Респонденти фокус-групи також позитивно описують їх досвід участі в експерименті, що підтверджує ефективність моделі. Така модель, серед іншого, спрямована на розвиток вмінь і навичок, які наразі вважаються визначальними і представлені у переліку ключових життєвих і кар'єрних «Навичок ХХІ століття» [15].

Дане дослідження є внеском у вивчення теорії й методології формування культурологічної компетентності [16–19], й у розробку інструментів оцінювання сформованості зазначеної компетенції [8].

ВИСНОВКИ

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Соціокультурна мобільність, лідерство, емпатія, міжкультурна толерантність і соціокультурна поінформованість є ключовими складовими культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Вірогідність, що культурні знання студентів зростають по завершенню їх участі у тренінгах є підтвердженою результатними діагностичних зрізів та опитуванням студентів й відповідає нашому припущенню, що тренінгова програма, яка спрямована на розширення соціокультурних знань студентів, їх умінь соціокультурної мобільності й лідерства, покращення їх здатностей керування власною емпатією й міжкультурною толерантністю є ефективною, оскільки спрямована на формування культурологічної компетентності як певної моделі адаптивної поведінки, яка пізніше буде застосована майбутніми вчителями початкової школи у їх професійній діяльності. Погодимось, що залучення студентів-учасників до вищезазначеної тренінгової програми, яка включає серед іншого пошук інформації, її переосмислення й її усний чи письмовий виклад студентами дозволило здійснити лише «зміни в першому порядку» у їх культурній компетентності, проте створило підґрунтя для подальшого саморозвитку у даному напрямі. Дане дослідження поглиблює вивчення теорії й методології формування культурологічної компетентності й розробку інструментів оцінювання сформованості зазначеної компетенції.

Перспективи подальших досліджень цього напрямку. Перспективи подальших досліджень цього напрямку вбачаємо у обґрунтуванні педагогічних умов впровадження методичної системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у

професійній підготовці.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. *Pedagogical Constitution of Europe*. URL: http://education-ua.org/ua/component/cck/?task=download&collection=blog_files_x&xi=0&file=blog_files&id=802 (дата звернення: 03.01.2019)
2. Wong Y. S. *Evaluation of Sociocultural Competency Training in Enhancing Self-Efficacy among Immigrant and Canadian-born Health Sciences Trainees: an unpublished PhD Thesis*. The University of British Columbia, 2001. 236 p.
3. Carré A., Stefaniak N., D'Ambrosio F., Bensalah L., Besche-Richard C. *The Basic Empathy Scale in Adults (BES-A): Factor structure of a revised form. Psychological Assessment*. 2013. Vol. 25, No. 3. P. 679–691.
4. Gómez R. L. F. *Fostering Intercultural Communicative Competence Through Reading Authentic Literary Texts in an Advanced Colombian EFL Classroom: A Constructivist Perspective*. PROFILE. 2012. Vol. 14, No. 1. P. 49–66.
5. Holland C. K. *Classroom Intercultural Competence in Teacher Education Students, Interns, and Alumni: UNF Graduate Theses and Dissertations*. University of North Florida, 2013. 473 p.
6. *Комплексний демографічний прогноз України на період до 2050 р. (колектив авторів) / за ред. Е. М. Лібанової*. Київ: Український центр соціальних реформ, 2006. 138 с.
7. *Психологічна практика: метод. посібник / укл. Л. Л. Гільова, Л. Л. Дворніченко, Т. О. Мотрук*. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. 96 с.
8. Барбелко Н. *Діагностика рівня сформованості міжкультурної толерантності у студентів коледжів*. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2015. Вип. 11, № 1. С. 6–13.
9. Thapa S. *Assessing Intercultural Competence in Teacher Education: A Missing Link. Visions for Intercultural Music Teacher Education. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education*. Edited by H. Westerlund, S. Karlsen, H. Partti. Cham: Springer, 2020. P. 163–176.
10. Yin R. K. *Case study research: design and methods (5th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014. 282 p.
11. Merriam S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998. 275 p.
12. Stake R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1995. 192 p.
13. *Cultural Competence Self-Assessment Checklist (CCSAC)*. URL: <http://www.coloradoinitiative.org/wp-content/uploads/2015/10/cultural-competence-self-assessment-checklist.pdf> (Last accessed: 03.01.2019)
14. *Textalyser*. URL: <http://textalyser.net/> (Last accessed: 03.01.2019)
15. Bellanca J., Brandt R. *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn (Leading Edge)*. 1st Edition. Bloomington: Solution Tree, 2010. 408 p.
16. Moll L. C., Arnot-Hopffer E. *Sociocultural competence in teacher education*. *Journal of Teacher Education*. 2005. Vol. 56, No. 3. P. 242–247.
17. Salmons M., Partlo M., Kaczynski D., Leonard S. N. *Developing Culturally Competent Teachers: An International Student Teaching Field Experience*. *Australian Journal of Teacher Education*. 2015. Vol. 40, No. 4. P. 35–53.
18. Klinkov G. T. *Historical reasons for considering work as being particularly functional relationship*. *Хуманитарни Балкански изследвания*. 2018. № 1. С. 47–49
19. Seeberg V., Minick T. *Enhancing Cross-cultural Competence in Multicultural Teacher Education: Transformation in Global Learning*. *International Journal of Multicultural Education*. 2012. Vol. 14, No. 3. P. 1–22.

UDC 378 (410)
DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0006**ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА
ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ**© 2020
ORCID: 0000-0003-3954-9407
ResearcherID: AAD-7484-2020**Іванова Вікторія Вікторівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри
теорії та методики дошкільної освіти
*Мукачівський державний університет**(89600, Україна, Мукачєво, вулиця Ужгородська, 26, e-mail: vika-ivanova@ukr.net)*

Анотація. Україна прямує в європейське наукове співтовариство, тому актуальним є вивчення досвіду Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії. Проаналізовано навчальні програми курикулумів університетів (Бірмінгем Сіті, Мідлсексський, Нотінгемський, університет Свонсі) і доведено, що однією з вагомих особливостей британських університетів, у яких готують фахівців дошкільної освіти, є формування дослідницької компетентності майбутнього педагога, в процесі чого студенти вчаться розв'язувати свої професійні завдання на основі наукових знань. Мета статті: аналіз навчальних програм курикулумів університетів Сполученого Королівства Великої Британії Та Північної Ірландії і виокремлення особливостей британських університетів, у яких готують фахівців дошкільної освіти. Розглянувши роль змісту курикулумів у забезпеченні добробуту дошкільнят, зазначаємо, що в Британській національній програмі дошкільної освіти визначено вимоги до захисту та добробуту дошкільнят, а в курикулумах підготовки бакалаврів дошкільної освіти досліджуваних закладах вищої освіти передбачено модулі, при вивченні яких студенти вивчають теорії раннього розвитку, права дітей, законодавство для їх підтримки, питання захисту, добробуту малят, вплив сприятливого середовища на навчання дитини; усвідомлюють роль фахівців раннього віку в захисті дітей, їх обов'язки для забезпечення безпеки в процесі догляду, виховання і навчання. Ми вважаємо дуже важливим те, що в модулях студенти розглядають питання про особливі освітні потреби, інвалідність, адже це майбутнім фахівцям дошкільної освіти знадобиться в процесі виконання професійних обов'язків на робочому місці. Але слід зазначити, що не в усіх університетах виконуються однаково визначені національною програмою дошкільної освіти вимоги до захисту дошкільників. На основі аналізу змісту курикулумів підготовки бакалаврів дошкільної освіти університетів Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії можна зробити висновки про особливу побудову змісту модулів із дослідницькою спрямованістю, що сприяє формуванню дослідницької компетентності, розв'язання професійних завдань на основі наукових знань, дослідницьких умінь, а отже, про підготовку вчителя-дослідника, що ми вважаємо як однією з прогресивних ідей підготовки вчителя-дошкільника, яку необхідно впроваджувати в процесі проведення освітніх реформ або освітній процес вищої школи України.

Ключові слова: формування дослідницької компетентності, майбутні фахівці дошкільної освіти, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, підготовка вчителя-дослідника, прогресивні ідеї, зміст курикулумів.

**FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE IN FUTURE PRESCHOOL EDUCATION
OF THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND**

© 2020

Ivanova Victoria Viktorovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Theory and Methods of Preschool Education*Mukachevo State University**(89600, Ukraine, Mukachevo, Uzhgorodska Street, 26, e-mail: vika-ivanova@ukr.net)*

Abstract. Ukraine is heading to the European scientific community, so it is relevant to study the experience of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. Curriculum curricula of universities (Birmingham City, Middlesex, Nottingham, Swansea University) are analyzed and it is proved that one of the important features of British universities, which prepare specialists for preschool education, is to develop the research competence of the future students, professional tasks based on scientific knowledge. The purpose of the article is to analyze the curriculum curricula of the universities of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland and to highlight the specificities of British universities where pre-service specialists are trained. Considering the role of curriculum content in the welfare of preschoolers, we note that the British National Preschool Education Program defines the requirements for the protection and well-being of preschoolers, and in the curricula of pre-baccalaureate baccalaureate studies, the students are taught modules that teach students children, legislation to support them, protection issues, the welfare of children, the impact of a supportive environment on children's learning; are aware of the role of early childhood professionals in the protection of children, their responsibilities for safety in care, upbringing and training. We believe that it is very important that students consider special educational needs and disabilities in modules, as future professionals of pre-school education will need this in the process of fulfilling their professional responsibilities in the workplace. However, it should be noted that not all universities meet the requirements of the national preschool education program for the protection of preschoolers. Based on the analysis of the content of the curriculum for the preparation of bachelors of pre-school education at the universities of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, we can conclude that the specific content of modules with a research orientation contributes to the formation of research competence, the solution of professional tasks, based on scientific knowledge and scientific knowledge, about teacher-teacher training that we consider to be one of the progressive ideas of pre-school teacher training that needs to be implemented in the process conducting educational reforms or the educational process of the Ukrainian higher education institution.

Keywords: formation of research competence, future specialists in pre-school education, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, teacher training, progressive ideas, content of curriculum.

**ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЕДИНЕННОГО
КОРОЛЕВСТВА ВЕЛИКОБРИТАНИИ И СЕВЕРНОЙ ИРЛАНДИИ**

© 2020

Иванова Виктория Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования
Мукачевский государственный университет
(89600, Украина, Мукачево, улица Ужгородская, 26 e-mail: vika-ivanova@ukr.net)

Аннотация. Украина стремится в европейское научное сообщество, поэтому актуальным является изучение опыта Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии. Проанализированы учебные программы курикулум университетов (Бирмингем Сити, Мидлсекского, Ноттингемского, университет Суонси) и доказано, что одной из весомых особенностей британских университетов, в которых готовят специалистов дошкольного образования, является формирование исследовательской компетентности будущих педагогов, в процессе чего студенты учатся решать свои профессиональные задачи на основе научных знаний. Цель статьи: анализ учебных программ курикулум университетов Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии и выделение особенностей британских университетов, в которых готовят специалистов дошкольного образования. Рассмотрев роль содержания курикулум в обеспечении благосостояния дошкольников, отмечаем, что в Британской национальной программе дошкольного образования определены требования к защите и благополучия дошкольников, а в курикулум подготовки бакалавров дошкольного образования исследуемых учреждениях высшей образования предусмотрено модули, при изучении которых студенты изучают теории раннего развития, права детей, законодательство для их поддержки, вопросы защиты, благополучия малышей, влияние благоприятной среды для обучения ребенка; осознают роль специалистов раннего возраста в защите детей, их обязанности по обеспечению безопасности в процессе ухода, воспитания и обучения. Мы считаем, что очень важно, что в модулях студенты рассматривают вопрос об особых образовательные потребности, инвалидность, ведь это будущим специалистам дошкольного образования понадобится в процессе выполнения профессиональных обязанностей на рабочем месте. Но следует отметить, что не во всех университетах выполняются одинаково определены национальной программой дошкольного образования требования к защите дошкольников. На основе анализа содержания курикулум подготовки бакалавров дошкольного образования университетов Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии можно сделать выводы об особом построении содержания модулей с исследовательской направленностью, способствует формированию исследовательской компетентности, решение профессиональных задач на основе научных знаний, исследовательских умений, а следовательно о подготовке учителя-исследователя, мы считаем как одной из прогрессивных идей подготовки учителя-дошкольника, которую необходимо внедрять в процессе проведения образовательных реформ или образовательный процесс высшей школы Украины.

Ключевые слова: формирование исследовательской компетентности, будущие специалисты дошкольного образования, Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии, подготовка учителя-исследователя, прогрессивные идеи, содержание курикулум.

ВВЕДЕННЯ

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Україна прямує в європейське наукове співтовариство, тому актуальним є вивчення досвіду Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії.

Однією з вагомих особливостей британських університетів, у яких готують фахівців дошкільної освіти, є формування дослідницької компетентності майбутнього педагога, в процесі чого студенти вчаться розв'язувати свої професійні завдання на основі наукових знань. Щоб довести цю гіпотезу, проаналізуємо навчальні програми курикулумів університетів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Корпоративні дослідження з педагогічної освіти проводять вчені: М. Гагарін [1], А. Пискунов [2], В. Третько [3], Л. Пуховська [4], вони розкрили основні тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах західної Європи. Питання особливостей підготовки фахівців дошкільної освіти в окремих країнах Європейського Союзу вивчають дослідники: Н. Козак [5], Н. Мельник [6] та ін.

МЕТОДОЛОГІЯ

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета дослідження: аналіз навчальних програм курикулумів університетів (Бірінгем Сіті, Мідлсекський, Нотінгемський, університет Свонсі) і доведення, що однією з вагомих особливостей британських університетів, у яких готують фахівців дошкільної освіти, є формування дослідницької компетентності майбутнього педагога, в процесі чого студенти вчаться розв'язувати свої професійні завдання на основі наукових знань.

Постановка завдання. Завданням статті є проаналізувати формування дослідницької компетентності у майбутніх фахівців дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії.

Методи, методики та технології, що використувалися. Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз філософ-

ської, педагогічної, психологічної літератури), що дає змогу обґрунтувати вихідні положення дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються українські й зарубіжні джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення.

РЕЗУЛЬТАТИ

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В англійському Мідлсекському університеті в процесі підготовки такого фахівця при опануванні модулями значна увага приділяється відповідним теоріям, концепціям розвитку дітей раннього віку. Так, опановуючи на першому курсі модуль «Здоров'я та самопочуття немовлят», студенти вивчають теорії прихильності, доброзичливості та підтримки раннього розвитку дитини; при вивченні модуля «Соціальна перспектива щодо дитинства та освіти раннього віку» майбутні вчителі дошкільної освіти розглядаючи різні концепції навчання дітей раннього віку з історії та культури, а також застосовують соціальні теорії дитинства ХХ та ХХІ століття; на основі теоретичних положень лідерства та управління, розробки ініціатив, законодавчої бази студенти вивчають модуль «Лідерство та управління» на початку року. Значна роль відводиться вивченню теорії і при вивченні вибіркових дисциплін. Зокрема, модуль «Соціальні та емоційні аспекти навчання» допомагає майбутнім фахівцям дошкільної освіти вивчити низку соціальних та емоційних теорій та набути відповідних професійних навичок; у процесі опанування матеріалом модуля «Права дітей та самовизначення: теорія практики» обговорюються філософські питання про права дітей; модуль «Освіта та соціальний світ» допоможе майбутнім фахівцям оволодіти розробкою нових моделей.

Отже, в процесі підготовки фахівця дошкільної освіти в Мідлсекському університеті значна увага приділяється теоретичним, концептуальним проблемами розвитку дітей раннього віку як при вивченні обов'язкових, так і елективних курсів.

Значна увага в закладах вищої освіти приділяється проведенню досліджень. Навіть передбачено спеціальні модулі для проведення досліджень. Зокрема, обов'язко-

вий модуль «Дослідження життя: соціальне дослідження в сучасному світі» заохочує майбутніх учителів брати участь у дослідженні в повсякденному житті, тобто у соціальному світі; обов'язковий «Модуль наукової роботи з раннього навчання дітей» допомагає випускникам проводити дослідження в умовах раннього дитинства; елективний модуль «Дослідження гри в навчальному процесі» сприяє проведенню студентами дослідження гри в різних педагогічних підходах. Отже, у процесі професійної підготовки впроваджено спеціальні дослідницькі модулі. Інші модулі включають дослідження у зміст. Зокрема, обов'язковий модуль «Підходи до навчання» включає у свій зміст дослідження впливу батьків, шкіл, громадянськості на навчання; елективний модуль «Дитяча література» спонукає студентів до дослідження різних дитячих літературних жанрів та творчості окремих авторів; елективний модуль «Дитина в контексті впливу соціокультурних факторів на розвиток» звертає увагу студентів на дослідження розвитку дитини поза родиною [7].

Як видно із зазначеного, навчальна програма з підготовки вчителя дошкільної освіти сприяє розвитку у студентів дослідницької діяльності, спрямовує їх на оволодіння науковими знаннями.

Розглянемо, як проблема підготовки вчителя до дослідницької діяльності, до підготовки вчителя-дослідника розв'язується згідно курикулуму в університеті Ноттінгем Трент [8]. Спочатку звернемо увагу на модулі, в яких приділяється увага теоріям, концепціям розвитку дітей раннього віку. Модуль «Розвиток дітей дошкільного віку за допомогою гри» дозволить майбутнім учителями уже на першому курсі вивчити принципи, теоретичні ідеї та підходи до ігрових можливостей дітей з метою забезпечення їхнього розвитку; обов'язковий модуль «Робота в партнерстві» дозволить пер лянути теорії проведення досліджень, які лежать в основі роботи партнерства; модуль «Дитина в суспільстві» сприяє розумінню концепції дитинства, дозволить дослідити поняття «дитинство», усвідомити як дитинство будується соціально. Модуль «Робота в партнерстві з батьками» дозволить в майбутньому вчителю проаналізувати теорії та дослідження, що лежать в основі розвитку роботи між партнерами; модуль «Основи грамотності та математики» дозволить студентам аналізувати педагогічні підходи стосовно їх використання при навчанні і вихованні дітей раннього віку.

Що стосується проведення досліджень у вищезазначеному закладі вищої освіти, зазначимо, що значну роль відіграють такі модулі:

- «ефективні простори для гри та навчання», яким передбачено побудова поняття «дослідник», планування дослідження, розвиток розуміння дослідницьких процесів – II курс;

- «незалежне наукове дослідження» – модуль виконується на третьому курсі. Він дозволяє студентів: пригадати досвід студента, навички дослідження; обирати напрям дослідження; розробити дослідницький проект, конкретизувати конкретні дії; провести дослідження; проаналізувати використані методи; провести підсумки дослідження.

Отже, в університеті Ноттінгем Трент на окремих модулях значна увага приділяється теоріям, концепціям розвитку дітей раннього віку, що сприяє підготовці вчителя до дослідницької роботи. Але в окремих модулях відбувається розвиток розуміння процесів дослідження і проведення самого дослідження. Можна говорити, що йде підготовка вчителя-дослідника, адже набувши таких знань і вмінь, учитель завжди буде в пошуку нового.

Аналіз курикулуму підготовки бакалаврів дошкільної освіти освітнього відділення Уельського університету Свонсі засвідчує, що завданнями модулів програми є оволодіння студентами теоретичними питаннями, концепціями щодо підготовки творчого вчителя. Зокрема, модулем «Дошкільна освіта в суспільстві» студентам

запропоновано:

- теорія розуміння дитини як соціальної істоти;
- важливість соціальних стосунків дитини, ознайомлення з мультимодальними способами взаємодії дітей з дорослими та однолітками, що являє собою людино-машинну взаємодію в інтерфейсах [9].

Модуль «Використання гри у дошкільній освіті» дає можливість студентам розглянути теоретичні, історичні та культурні концепції гри та створити власне означення гри. Майбутні вчителі, опановуючи матеріалом модуля «Використання ІКТ в дошкільній освіті» формуватимуть власну педагогічну позицію стосовно впливу цифрових технологій на навчання, включаючи інклюзивність, доступність, закони, стандарти, мови. Вивчаючи модуль «Розвиток дитини», студенти розглядають класичні та сучасні теорії з проблеми розвитку дитини. Модуль «Зміни в дошкільній освіті» допоможе майбутнім фахівцям дошкільної освіти виявити різні переходи раннього дитинства та з'ясувати їх проблеми: як ними керувати, як їх обговорювати відповідно до останніх наукових досліджень.

Проведення досліджень також передбачено програмою. Так, у процесі опрацювання модуля «Вивчення творчості та критичного мислення» студенти досліджують творчість із посиланнями на соціально-економічні проблеми дитинства та способи навчання математики, грамотності через мистецтво, музику, драматичну гру. Модуль «Соціальне конструювання дитинства» спрямований на підготовку студентів до фундаментального розуміння філософських позицій у ранньому дитинстві; майбутні вчителі дошкільної освіти досліджують питання, що стосуються соціального процесу немовляти, малюка та маленької дитини, а також як це може стосуватися дітей з додатковими потребами у навчанні. Модуль «Мова та культура дитини» дає можливість дослідити як діти конструюють власну культуру та численні культури світу; модуль «Педагогіка в дії: підтримка навчання протягом усього життя» допомагає студентам дослідити національні та міжнародні навчальні програми, а також переваги підходу до навчання упродовж життя; модуль «Ефективна робота з дітьми та сім'ями» сприяє підготовці студентів до здійснення дослідницького проекту на третьому курсі – обговорюють питання вибору методів для проведення дослідження з немовлятами, малюками, маленькими дітьми і самі беруть у них участь, мета модуля «Наукова робота» – допомогти випускникам здійснити індивідуальний дослідницький проект: сформулювати тему дослідження, розробити і виконати проект, стати професіоналами дослідження розвитку раннього віку дитини і подати випускню роботу на захист [9].

Як видно із зазначеного, в Уельському університеті Свонсі упродовж навчання студенти вивчають теоретичні проблеми, отримують наукові знання, на основі яких будуть розв'язувати професійні завдання в процесі роботи з дітьми в дитячих установах; написання наукових робіт готує їх до постійного пошуку істини, до проведення досліджень і підвищення свого професійного рівня та творчого розвитку дітей.

Курикулум підготовки бакалаврів дошкільної освіти університету Бірмінгем Сіті [10] представляє низку модулів, у яких розглядаються теоретичні питання: «Діти та дитинство», «Основи педагогіки, навчання та гри», «Лідерство та управління», «Вивчення сучасних перспектив дітей дошкільного віку», «Міжнародні навчальні програми», «Глобальне та майбутнє дитини», «Стратічна політика», в яких висвітлюються концепції дитинства; вплив середовища лідерства і управління, соціальних медіа на розвиток дитини, які сприяють вирішенню проблем соціального відчуження, інвалідності тощо, оволодінню міжнародними перспективами навчальних програм, вирішення питань рівності та соціальної справедливості, завдяки чому у студентів формується власна філософія навчання в ранньому дитинстві, на що

наголошується в Британській національній програмі дошкільної освіти (Early Years Foundation Stage – EYFS) [11].

У навчальний процес професійної підготовки певних модулів («Стратегія політики і практики», «Основи дослідження та творчості дитини», «Дослідження професійної практики у ранньому дитинстві») введено наукові знання та вміння, необхідні для здійснення дослідницької діяльності у відповідних дитячих службах, у невеликих дослідницьких групах; у визначенні творчості та ролі професіонала у формуванні допитливості; у проведенні дослідження майбутнім учителем практики раннього віку, в оволодінні міжнародними перспективами навчальних програм та порівнянням між альтернативними підходами до навчання, їх подібностями та відмінностями.

На основі аналізу змісту методів курикулумів підготовки бакалаврів дошкільної освіти університетів Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії можна зробити висновки про особливу побудову змісту модулів із дослідницькою спрямованістю, що сприяє формуванню дослідницької компетентності, розв'язання професійних завдань на основі наукових знань, дослідницьких умінь, а отже, про підготовку вчителя-дослідника, що ми вважаємо як однією з прогресивних ідей підготовки вчителя-дошкільника, яку необхідно впроваджувати в процесі проведення освітніх реформ або освітній процес вищої школи України.

Значну роль у Британській національній програмі дошкільної освіти (EARLY YEARS Foundation Stage) приділяється вимогам захисту та добробуту дошкільнят, зокрема, у змісті британської національної програми дошкільної освіти зазначено, що діти краще навчаються, коли вони здорові і безпечні, коли задовольняються їхні потреби і у них є позитивні стосунки з дорослими, які доглядають за ними. Визначено й вимоги до захисту та добробуту, щоб допомогти дорослим створити високоякісні настановлення – привітні, безпечні та стимулюючі, де діти можуть насолоджуватися навчанням та розвитком [11]. Зважаючи на зазначене, в курикулумах закладів вищої освіти передбачено відповідні модулі. Зокрема, в університеті Ноттінгем, в Мідлсекському університеті студенти, опановуючи модуль «Здоров'я та самопочуття немовлят», вивчають теорії прихильності та підтримки раннього розвитку, забезпечення добробуту маленьких дітей з боку батьків; модуль «Рефлексивна професійна практика» розглядає роль фахівців раннього віку в захисті дітей; питання благополуччя та досягнення дитини вивчається її при опрацюванні модуля «Соціальна перспектива щодо дитинства та освіти раннього віку»; значну роль у навчанні студентів відіграє й модуль «Спеціальні освітні потреби», який розглядає особливі освітні потреби, інвалідність; права дітей та їх застосування вивчають студенти при проходженні модуля «Права дітей та самовизначення: теорія практики»; у модулі «Творчість та мистецтво в освіті» розглядаються психологічні та соціологічні підходи до творчості та визначається як творчість, пов'язана з навчанням та добробутом.

В Уельському університеті Свонсі в модулях «Участь сім'ї та громади в дошкільній освіті», «Права, політика та захист раннього дитинства» досліджується питання забезпечення здоров'я та добробуту дітей та сім'ї, студенти вивчають права дітей, документи політики справ дитини, політики в рамках послуг раннього дитинства.

В університеті Бірмінгем Сіті питання захисту і добробуту дітей вивчається майбутніми вчителями дошкільної освіти в модулях: «Середовище дитини», «Різноманітність культури дитини», «Захист дитини», «Здоровий розвиток дитини», «Права дитини», «Догляд за дітьми», «Вивчення сучасних перспектив дітей дошкільного віку». В них студенти опановують питання: права дітей; ключове законодавство, що існує для підтримки дітей; правозахисні рухи та їх вплив на досяг-

нення соціальної справедливості; вплив сприятливого середовища на навчання дитини.

В англійському університеті Ноттінгем Трент модуль «Дитина в суспільстві» сприяє вивченню прав дітей, визначенню обов'язків професіонала, які необхідні для підтримки дітей; модуль «Основи грамотності та математики» дозволить майбутнім вчителям дошкільної освіти забезпечувати безпеку (стан, коли дітям нічого не загрожує) в процесі використання програм раннього розвитку дитини; модуль «Робота в партнерстві» вивчає питання захисту дітей та чинне законодавство, що допомагає розвитку знань і умінь студентів для роботи з дітьми, він дозволить майбутнім фахівцям дошкільної освіти зрозуміти процес захисту та законодавства.

ВИСНОВКИ

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Проаналізовано навчальні програми курикулумів університетів (Бірмінгем Сіті, Мідлсекський, Ноттінгемський, університет Свонсі) і доведено, що однією з вагомих особливостей британських університетів, у яких готують фахівців дошкільної освіти, є формування дослідницької компетентності майбутнього педагога, в процесі чого студенти вчать розв'язувати свої професійні завдання на основі наукових знань. Розглянувши роль змісту курикулумів у забезпеченні добробуту дошкільнят, зазначаємо, що в Британській національній програмі дошкільної освіти визначено вимоги до захисту та добробуту дошкільнят, а в курикулумах підготовки бакалаврів дошкільної освіти досліджуваних закладах вищої освіти передбачено модулі, при вивченні яких студенти вивчають теорії раннього розвитку, права дітей, законодавство для їх підтримки, питання захисту, добробуту малят, вплив сприятливого середовища на навчання дитини; усвідомлюють роль фахівців раннього віку в захисті дітей, їх обов'язки для забезпечення безпеки в процесі догляду, виховання і навчання. Ми вважаємо, що дуже важливо, що в модулях студенти розглядають питання про особливі освітні потреби, інвалідність, адже це майбутнім фахівцям дошкільної освіти знадобиться в процесі виконання професійних обов'язків на робочому місці. Але слід зазначити, що не в усіх університетах виконуються однакові визначені національною програмою дошкільної освіти вимоги до захисту дошкільників. Так, в курикулумі підготовки бакалаврів дошкільної освіти університету Бірмінгем Сіті в семи модулях з двадцяти одного (що становить 33,3 %) піднімається питання захисту і добробуту дітей; у Мідлсекському – у шести модулях із вісімнадцяти (також 33,3 %); у Ноттінгемському – у трьох із дванадцяти (25 %); в університеті Свонсі – у двох із шістнадцяти (12,5 %). Найбільш підготовлені студенти до забезпечення захисту і добробуту дошкільнят в університетах Бірмінгем Сіті та Мідлсекському (33,3 %) і найменш – в університеті Свонсі (12,5 %).

Перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямку вбачаємо в аналізі досвіду країн Європейського союзу та виокремленні прогресивних ідей, які варто застосувати в Україні.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Зарубіжна система вищої освіти: навч. посібн. / авт. упоряд. М. І. Гагарін. Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. 102 с.
2. Пискунов А. Ф. Двухступенчатая модель и кредитная система в высшем образовании США и Западной Европы: опыт для постсоветских стран. Аналитический обзор состояния и международных тенденций развития систем образования. 2004. № 9 (июль-сентябрь). URL: http://charko.narod.ru/tekst/an9/3_1.html (дата звернення: 12.08.2004).
3. Третько В. Зміст освітніх програм професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Вид. відділ ЧНУ імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2012. С. 91–94.
4. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. Київ: Вища школа, 1997. 180 с.
5. Козак Л. В. Сучасна дошкільна освіта: європейський досвід розвитку. Освітологічний дискурс. 2017, № 3–4. С. 235–251.
6. Мельник Н. І. Теоретичні і методичні засади професійної під-

готовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: дис. ... д-ра
пед. наук: спец. 13.00.04; 13.00.08 / Уманськ. держ. пед. ун-т ім. Павла
Тичини. Умань, 2017. 622 с.

7. *Early Childhood Studies BA Honours*. URL: <https://www.mdx.ac.uk/courses/undergraduate/early-childhood-studies-degree>

8. *Nottingham Trent University Course Specification*. URL: <https://www.ntu.ac.uk/study-and-courses/courses/find-your-course/education/pg/2019-20/pgce-early-years-initial-teacher-training>

9. *Swansea University*. URL: <https://www.swansea.ac.uk/the-university/>

10. *Birmingham City University*. URL: <https://www.bcu.ac.uk/>

11. *Department for Education. Early Years Foundation Stage (EYFS)*. 2017. 31 p.

UDC 372.87:821
DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0007

КОМИКС И КИНОПЕДАГОГИЧЕСКИ СТРАТЕГИИ

© 2020

Колева Ралица Живкова, докторант, катедра педагогика
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

(4000, България, Пловдив, „Цар Асен“ № 24, e-mail: ralitsa_jivkova@abv.bg)

Анотация. Обект на настоящата публикация е литературното обучение, осъществено чрез визуализация с помощта на киното и комикса. Актуалността се определя от необходимостта за иконизиране и предаване на максимално концентрирана информация в наши дни. Иконичните знаци придобиват ключова роля в комуникативните процеси. Въпреки че вербалната знакова система е най-широко употребявана в човешката практика, в никакъв случай не можем да смятаме, че тя е абсолютно универсална и изключителна. Тъй като вербалните знаци са по-трудни за кодиране и декодиране поради високата степен на абстрактност, по-лесно е дадена информация да се възприеме чрез образи.

Ключови думи: комикс, кинопедагогика, образование, литературно произведение, обучение.

COMICS AND FILM PEDAGOGICAL STRATEGIES

© 2020

Koleva Ralitsa Jivkova, PhD, Department of Education
Plovdiv University „Paisii Hilendarski“

(4000, Bulgaria, Plovdiv, „Tsar Asen“ № 24, e-mail: ralitsa_jivkova@abv.bg)

Abstract. The subject of this publication is literary education through visualization with the help of cinema and comics. Relevance is determined by the need to iconize and transmit the most highly concentrated information these days. Iconic signs take on a key role in communication processes. Although the verbal sign system is the most widely used in human practice, we cannot consider it to be absolutely universal and exclusive. Because verbal cues are more difficult to encode and decode due to their high degree of abstractness, it is easier to receive information through images.

Keywords: comics, film pedagogy, education, literary work, training.

КОМИКС И КИНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ

© 2020

Колева Ралица Живкова, докторант, катедра педагогика
Пловдивски университет им. „Паисия Хилендарского“

(4000, Болгария, Пловдив, „Цар Асен“ № 24, e-mail: ralitsa_jivkova@abv.bg)

Анотация. Предметом данной публикации является литературное образование посредством визуализации с помощью кино и комиксов. Актуальность определяется необходимостью визуализации и передачи наиболее концентрированной информации. Визуализация имеет очень важное место в сфере коммуникативных процессов. Хотя вербальная информация является основной в процессе коммуникаций между людьми, при этом она не всегда является универсальной по своему характеру. Так как вербальная информация является достаточно сложной для ее кодирования и декодирования. Все это обусловлено высокой степенью абстрактности вербальной информации. Поэтому информация воспринимается легче воспринимается путем визуализации образов.

Ключови думи: комикс, кинопедагогика, образование, литературно произведение, обучение.

*„Изображенията представляват първото средство, с което човекът си е послужил, за да предаде своята мисъл“
Дейвид Уорк Грифит*

Съвременното общество предлага огромен поток от информация, осъществена и реализирана чрез многообразие на продукти, въздействия и възприятия. За да бъде съвременният човек подготвен и активен в своята комуникация, трябва да бъде и образован адекватно. Междувременно децата прекарват по-голямата част от свободното си време пред телевизионни екрани и по-често - компютри и мобилни устройства, което предизвиква много критики както от учители, така и от родители. Има само един изход от тази ситуация - необходимо е да се използват големите възможности, които притежават екранните изкуства в художественото развитие и естетическото възпитание на децата.

Наблюденията показват, че киното има голям потенциал за развитие на децата и широки образователни характеристики, следователно можем да говорим за неговата универсалност за общо и допълнително образование. Екранът на киното притежава огромна убедителна сила. Идеите и образите, възприемани с помощта на кино изкуството, подкрепени от ярки емоции, се асимилират дълбоко и се превръщат в основа за развитието на светогледа на детето. Изучаването на изкуството на екрана от деца е насочено преди всичко към развитие на техните умения да възприемат аудиовизуални произведения, да ги анализират и да развият способност за адекватно разбиране на екранен текст.

Кинопедагогиката е посока в съвременното обра-

зование, свързано с формите и методите за възпитание на човек чрез екранни изкуства. Филмовата педагогика е насочена към развитие на аудиовизуалната култура и умения за смислено гледане, както и творчески умения в създаването на филмови проекти.

Утвърждаването на кинодидактиката като алтернативен съвременен подход има своята предистория в университетското образование на българските студенти педагози. Още в края на 40-те и началото на 50-те години на XX век масово се създават учебни филми за средните и висшите училища. На практика се доказва, че киното има своя дидактическа и информационна функционалност. Предназначен за конкретен учебен процес, учебният филм позволява на деца и ученици да видят изображения, недостъпни за непосредствено възприятие. В първите си стъпки към българското кино педагозите работят за преодоляване на „наивния реализъм“, характерен за по-младите зрители, и успешната му замяна с реалистично възприятие; възпитаване в критично мислене към действителността, различна от художествената реалност; формиране на лична преценка и естетически критерии към произведения на киноизкуството [1].

Практиката показва, че съдържание на съобщение, което не е интересно, не се възприема от обучаемите, тъй като те не активизират своето внимание и психологическа дейност да разберат съобщението. Чрез кинодидактиката надеждно се осъществява принципът за нагледност в обучението и несъмнено се повишава ефективността на образователния процес в аспект разбиране. По-лесно се усвояват трудни, но съдържателни текстове, отколкото лесни, но не особено интересни.

При възприемането на филма се включва в действие

цял комплекс от психологически механизми – засилва се емоционалното въздействие, възприема се и се запомня смисловото съдържание и формата на звучене на отделните фрази и изрази.

Психологическите изследвания на А.А.Леонтиев, Ф.Даскалова, В. Ковшов и В. Пухов (Ковшов, Пухов, 2007), Е. Герганов, и др. установяват, че при възприемането на видеозаписи и филми в резултат на зададения ритъм на подаване на информацията у зрителя възниква особен пулсиращ ритъм на вниманието, който подпомага съответното на зададения ритъм възприемане. При това значително се повишава ефективността на усвояване на логичните смислови и езикови нива, а също и се увеличава продължителността на запазване на информацията в паметта. Това е свързано с ефекта на съучастие, с емоционалното възприемане, с нагледните и асоциативни компоненти [2].

Дуйсембекова и Исакова определят педагогическото общуване като сложен и многостранен процес на взаимодействие учител-ученик. За да бъде учебно-възпитателният процес ефективен, у ученика трябва да се предизвика положително отношение към него. Според авторите, педагогическото общуване предполага следните умения от страна на учителя: а) бърза и оперативна ориентация в променящите се условия на общуването; б) правилно планиране и осъществяване на речевото действие; в) намиране на адекватни комуникативни средства, съответстващи на особеностите на учениците; г) постоянна връзка в общуването. Тези умения не са даденост на учителя, той трябва да ги овладее в педагогическата дейност. Кинопедагогиката и кинодидактиката са израз на новите търсения в съвременното образование, свързано с методите и формите на възпитание на човека чрез екранните изкуства. В началото на новия век науката се сблъсква с интересна закономерност – въпреки широката основа на педагогическите платформи, налице е дефицит на медиаобразователни технологии, на дидактични инструменти за прилагането им.[3]

Според Маргарита Терзиева, филмът, демонстриран в учебни условия, изиграва конкретна информационно-просветителска роля в литературното обучение, запознавайки детето със съдържанието на произведението, проблематиката, персонажите. Тя смята, че в условията на 21 век филмите оказват влияние върху читателската култура, пробуждат интерес към тематиката на творбата и авторските послания. Учебното кино не само подпомага усвояването на знания по конкретен учебен предмет, а също така и развива компетентности извън първоначално планираните. Процесът на обучение е по-ефективен, когато се използват добре подбрани филми (анимационни и игрални в по-късен етап на обучение). Подборът се извършва в зависимост от автентичността, информационната наситеност и емоционалното въздействие върху обучаемите. Изборът на конкретен жанр е в пряка зависимост от възрастта и предпочитанията на детската аудитория, а учителят трябва да е наясно със спецификата на кинематографичните послания, които да дешифрира на своите възпитаници. Училищния педагог трябва да се стреми да използва пълноценно филмовото изкуство и синкретичната му връзка с литературното обучение в предучилищна и начална училищна възраст [1].

Подобна на киното е и ролята на комикса. Комиксът е най-близко по своята специфика до киното. Тяхната близост се обуславя преди всичко от общата им цел – създаване на действие. При киното това става чрез оптичен ефект, а при комикса с механична последователност. Много от кинематографичните похвати са заимствани от комикса – монтаж, рязане, кадриране, едър план. Общи са и възможностите им за ретроспекция и проспекция, различни визуални ъгли и перспективи. Голямо е и обратното влияние на киното върху комикса не само по отношение на техниката, но и като вдъхновител за много серии от комикси.

Общността на киното и комикса поражда тяхното съ-

четаване в мултипликационния филм, който е в много по – голяма степен комикс отколкото кино. Анимационният филм е създаден в резултатна продължителните опити на художници да раздвижат своите рисунки. В прехода от комикс към екран от автора се очаква да развие пластиката на статичното изображение и да приведе действията на героя в движение, да оживи развитието и метаморфозата на изображението, превръщайки го в богат и пълнокръвен кинематографичен образ.

Пенчо Кунчев е на мнение, че рамкираните илюстрации в комиксите са графични метафори на неписаното слово. Ние „четем“ комикси и „гледаме“ филмите. Изображението илюстрира по – скоро липсващи, отколкото написания текст, смята Кунчев. Тези два компонента взети заедно разказват историята. Във филма последователността е заложена в пространството между филмовите кадри. Известният канадски аниматор Норман МакЛарен подчертава, че това, което става между квадратите на филмовата лента, е по – важно от тава, което става в самите тях. Почти същото е и в комикса. Нарисуваното изображение не е толкова важно, колкото ритъмът, който се постига чрез това, което се елиминира между две комикови картинки. Всяка рамкирана картинка от комикса подобно на кадрите от филмовата лента, трябва да създава връзка със следващата. Зрителят приема преминаването на един рисуван образ в друг като нещо естествено, без да прояви неразбиране и точно неговото въображение доизгражда окончателния вид на сцената. Благодарение на натрупаната от гледането на филми практика приетото изображение стига до мозъка във вид на цялостен кинематографичен образ. Може да се каже, че комиксът и киното се обединяват от фактора време, тъй като и комиксът, и киното показват действие, което е разположено и се развива във времето [4].

Разглеждайки спецификата на комиковото изображение, преминало в екранна форма, прави впечатление, че киноизображението в повечето случаи копира точно изображението на комиковите поредици. Поради наситеността от рисунки и текст художниците на комикси се стремят да получат най-точното, удачно и лаконично изображение. Работата им се усложнява от няколко едновременни задачи – да разкажат разбираемо и интересно една история, да постигнат максимум информационност и хармония във всеки един квадрат и едновременно с това да допринесат за цялостно уравновесена и естетическа композиция на целия лист или отрязък с квадрати от комиковата поредица. За разлика от киното, комиксите представляват множество изображения, ограничени в рамките на една страница и зрителят има свободна възможност да реши каква част от наличните квадрати да види и възприеме. Преминавайки от комиксов в кино-вариант, изображението като цяло запазва основните си елементи. Все по – популярен става принципът филмът да не се отличава много от историята на рисуваните разказ, от вече съществуващото изображение на неговите герои [5].

Комиксът, като максимално синкретично изкуство, е адресиран предимно към по – млада читателска аудитория, чиито очаквания са получаване на разказ с максимално съгъстена фабула. Концентрирайки художествена условност, комиксът забавлява, подтиква към имитиране на герои и случки. Пълната симбиоза между пластика и вербален език трябва да изгради също единство между пространство и време, трябва да пренесе приказния сюжет в съвременното или обратно – да придаде на актуалните ракурси смисъл на митологична значимост. Това прави комикса труден за постигане, но бърз и лесен за възприемане. Адаптациата на литературни произведения в комиксова обвивка е една от обичайните практики при създаване на жанра. В този случай от „огромния“ разказ трябва да се направи „кратко“ внушение, но пълноценно като смисъл. Комиксът прави културен превод и затова е задължен „да хване“ символния капитал на използваното, обикновено класическо или много попу-

ляно произведение.

Комиксите са особен клон в изкуството, който намира своето място в образованието. Те могат да бъдат представени в който и да е литературен жанр и в който и да е стил на изобразителното изкуство. Съществуват адаптации даже и на класическата литература. Например, почти всички произведения на класика на английската литература Уилям Шекспир са адаптирани от британска компания под формата на манга, а българският художник Пенко Гелев рисува графични адаптации на класически романи, повести и пиеси, които стават известни по цял свят.

Образователните комикси са относително нова тяхна разновидност. Те се използват както в началното училище, така и в средното училище. Като разновидност на адаптирана литература, те са разпространени в Италия, САЩ, Великобритания, Южна Корея и Япония. Продължават да бъдат средство за обучение в САЩ не просто като литература, а като основен източник на учебна информация, която в много случаи заменя както учебниците по литература, така и други първоизточници.

В литературното обучение еднакво успешно могат да се впишат и киното, и комиксът, тъй като и двете изкуства предлагат визуализация на изучавано произведение. За тази цел педагозите могат да използват анимационни и комиксови адаптации на класически детски приказки като „Пепеляшка“, „Червената шапчица“, „Снежанка“ и т. н. Герои на много български комикси още в началото на ХХ век са Настрадаин Ходжа и Хитър Питър. Те са и герои на първият български филм, насочен към детско-юношеската аудитория, пуснат в кината през 1939 година. Тези адаптации носят послания в духа на националния фолклор с цел да формират личностни добродетели. Вплетените в диалозите български пословици и поговорки могат да бъдат лесно декодирани и да послужат за обучението чрез примери както тогава, така и сега.

Маргарита Терзиева формулира пресечните точки между киното и българското начално училище по следния начин:

- в обучението се залага на художествени кинообрази, на интересни и научнопопулярни филми;
- популярни анимационни герои стоят зад част от занимателните задачи в учебниците и учебните пособия;
- в домашни условия всички могат да гледат препоръчан от учителя игрален филм по национален телевизионен канал – особено екранизация на изучавана от училище книга – и после да го коментират;
- в следобеден режим, в условия на редуване на игра и самоподготовка, учениците самостоятелно провеждат „кастинг“ за най-добро изпълнение на реплики от филмови роли на кино-персонажи, които им допадат.

Според Терзиева детската аудитория най – лесно възприема игралните филми по комикси, в които героите е еднопластови и прогнозируем. Мотивите му за действие са спонтанни, а изборите – предрешени. Способността на героя да оцелява не подлежи на съмнение. Терзиева смята, че това е първата ниша за кинопедагозите, която досега не е рационално използвана. Следва въпросът що за личност е героят с мисия, лишен от страхове и колебания? Той не познава угризения и съмнения, а е идеално смазана машина за битки, за всяване на респект [1].

Водейки се от изброените по-горе разбирания за връзката комикс – кино – литература, педагозите от различни страни, в това число и в България, обогатяват методиката с доказали ефективността си похвати: изработване на комикс по известно и вече филмирано литературно произведение, създаване на фоторомани, слайдове, обемна анимация, написване на минисценарии, рисуване мястото на действие, на героите, игрова имитация и др.

В търсенето на ефективни способи, чрез които се възпитава, без непременно да се поучава, Маргарита

Терзиева достига до следните обобщения:

- В педагогическите среди се утвърждава визията за откривателската и аналитична функция на киноизкуството- илюстрация.

- Кинообразованието в българското начално училище, макар и с не напълно разгърнат потенциал, трябва да съумее да привлече към художествената литература учениците там, където книгите са безсилни да го сторят.

- Кинопедагогиката изисква и налага критичен подход към образа на героя, отстраняване на лустрото, отхвърляне на шампите. Така филмовото изкуство, адресирано към децата, може да се превърне в мощен инструмент за естетическо въздействие върху подрастващите.

Към предложените от Терзиева кинообразователни дейности в рамките на литературното обучение в 5-12 клас може да участва и комиксът:

- уравнивяване на «литературноцентристките» и «киноцентристките» подходи, търсене на баланс между вербалното и визуалното;

- сравняване на литературно произведение с неговата екранизация, комикс версия и протичащите от това смисли;

- интерпретацията на литературно произведение в киноизкуството при зараждането му и в наши дни може да бъде представено на самостоятелно изследване, като се вземе предвид и ролята на комикса.

В практически план в част от използвани похвати в кинопедагогиката, може да се включи и работата с комикси – съставяне на комикс по заглавия от филми, съпоставка на филмов, литературен и комиксов сюжет, презентирание на комикс и биография на неговия създател, реферат по самостоятелно избран проблем и др. [1]

Напр. На учениците може да се възложи задача да обяснят каква е връзката между комикса и българското анимационно кино, и защо то може да бъде успешно прилагано при разглеждане на известен писател в качеството му на сценарист на анимационни филми. Чрез изследователската си работа учениците следва сами да осъзнаят, че:

- националното анимационно кино има успешни традиции и международно признание, което най – вероятно се дължи на обстоятелството, че кратките повествователни форми са по – разгърнати в творчеството на българските писатели и имат по- богата история;

- считаните за «детски» филми всъщност имат много по – широк адресат. Подрастващите се наслаждават на забавна фабула, а възрастните – на богатия на социални идеи подтекст. Тази многопластовост, която е характерна и за комикса, гарантира тяхната злободневност и актуалност.

Тясно свързан с анимацията, комиксът също е част от тази медиакultura. Той изгражда ново виждане – нов тип образно мислене, интегриращо речеви и визуални форми.

СПИСЪК НА ЛИТЕРАТУРАТА:

1. Терзиева М. Кинообразование и литературно обучение, Бургас 2018, Либра Скорп
2. Жерева М. Използване на филми в обучението по български език на чужденци // Образователни кинохоризонти, Бургас 2018, Либра Скорп, с.96-103
3. Кючуков Х. Обучението по майчин ромски език чрез видеофилми // Образователни кинохоризонти, Бургас 2018, Либра Скорп, с.110-118
4. Кунчев П. Комикс и кино // Проблеми на изкуството: тримесечно списание за естетика, теория и критика на изкуството, 2015, бр1, с.37-42
5. Нейкова Р. Трансформации на време-пространството при прехода от комикс към екран // Проблеми на изкуството: тримесечно списание за естетика, теория и критика на изкуството, 2015, бр1, с.33-36
6. Нейкова Р. Специфика на комиксовото изображение // Изкуствоведски четения, 2008, с.207-213
7. Кафтанджиев Х. Комиксът на границата между иконичността и вербалността // Изкуство – 4, 1990, с. 26-33
8. Кашинова Е. Използване учебното филма в обучени българскому языку как иностранному // Образователни кинохоризонти, Бургас 2018, Либра Скорп, с.104-109
9. Калитина К. В. Използване комиксов в образовател-

ных технологиях как важного инструмента для передачи знаний // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 2256–2260. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/53454.htm>.

10. https://www.researchgate.net/publication/329972617_KOMIKSY_KAK_FORMA_VIZUALNOJ_MEDIAKOMMUNIKACII

UDC 371.3:811.111

DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0008

МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США

© 2020

ResearcherID AAD-7214-2020

ORCID: 0000-0002-2206-7113

Леврінц Маріанна Іванівна, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри філології

*Закарпатський угорський інститут імені Ракоці Ференца II
(902020, Україна, Берегове, площа Кошута, 6, e-mail: marianna@kmf.uz.ua)*

Анотація. У статті здійснено вивчення чинних моделей і підходів до підготовки вчителів іноземних мов у США і запропоновано авторську класифікацію відповідних моделей підготовки вчителів-філологів із врахуванням основоположних критеріїв. З'ясовано, що поширеними моделями системи педагогічної освіти США є наступні: 1. за хронологічним критерієм нами виділено інтуїтивну, біхевіористичну або ремісницьку, науково-прикладну, рефлексивну та критичну моделі; 2. за концептуальним критерієм: науково-дослідницька, теоретико-філософська та мистецько-ремісницька моделі; 3. за цільовим критерієм: техніцистична, рефлексивна та критична моделі; 4. за критерієм концептуалізації професійних знань і способів навчання майбутніх учителів: трансмісійна й колаборативна моделі; 5. за критерієм епістемологічного наповнення понять навчання майбутніх учителів та професійні знання: моделі тренування, освіти та розвитку; 6. за організаційно-структурним критерієм: паралельна, послідовна та змішана моделі; 7. за критерієм сертифікації: традиційні та альтернативні моделі підготовки вчителів іноземних мов. Водночас, представлені класифікації моделей є умовними, оскільки їхні характеристики є взаємодоповнювальними. Так, визначення часових рамок означених моделей ускладнюється тим фактом, що кожна наступна модель вбирає у себе риси попередньої; якісна підготовка вчителів передбачає ґрунтовну теоретичну підготовку (основа науково-прикладної моделі), методичне озброєння практичними техніками викладання і розвитком практичних навичок (мистецько-ремісницька), креативність (викладання як мистецька дія), а також готовність до рефлексії, самоспостереження, самоаналізу (рефлексивна модель) та усвідомлення соціально-економічних, політичних, культурних освітніх феноменів (критична модель).

Ключові слова: моделі, підходи, критерії, класифікація, фахова підготовка, вчитель іноземних мов, вища педагогічна освіта, професійне становлення, США.

MODELS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN THE USA

© 2020

Levrints (Lőrincz) Marianna Ivanivna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the Department of Philology

*Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education,
(90202, Ukraine, Transcarpathia, Berehove, Kosuth square, 6, e-mail: marianna@kmf.uz.ua)*

Abstract. The present paper considers current models and approaches of foreign language teacher education in the USA, which are further classified on the basis of their underlying criteria. Finally, a taxonomy of foreign language teacher education models is proposed: 1. according to the chronological criterion, the intuitive, behaviourist or art-craft, applied science, reflective, and critical models are differentiated; 2. according to the conceptual criterion, the science-research, theory-philosophy, and art-craft models are singled out; 3. according to the prevalent aim of teacher education, the differentiation between technician, reflective and critical models is made; 4. according to the conceptual underpinnings of professional knowledge base and approaches to the education of teachers, the two most widely recognised are the transmission and collaborative models; 5. according to the epistemological criterion which underlies the mainstream approaches in the practice of language teacher preparation the following models are widely discussed in the relevant academic literature: training, development and education of teachers; 6. according to the organizational-structural criterion, the following models are distinguished: concurrent, consecutive and combined; 7. according to the certification criterion, the traditional and alternative models of teacher education are mentioned. However, the distinction drawn between the aforementioned models appears to be artificial, because their model-making features do not exclude each other, but are rather complementary. Applying chronological criterion is problematic as well, since every consecutive stage in the model's development incorporates the features of its predecessor model. Likewise, quality teacher education cannot do without adequate theoretical knowledge base, which constitutes the grounding of the applied science model, or practical teaching skills (art-craft model), creativity (viewing teaching as art), reflection, self-observation, analysis of teaching and learning (reflective model), as well as recognizing the role of socio-cultural, economic, political and other factors in education (critical model).

Keywords: model, approach, criterion, taxonomy, professional education, foreign language teacher, higher education, teaching, USA.

МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В США

© 2020

Левринц Маріанна Іванівна, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри філології

*Закарпатський угорський інститут імені Ракоці Ференца II
(902020, Україна, Берегове, площа Кошута, 6, e-mail: marianna@kmf.uz.ua)*

Аннотация. В статье осуществлено изучение моделей и подходов подготовки учителей иностранных языков в США и предложена классификация соответствующих моделей подготовки учителей-филологов с учетом основных критериальных показателей. Выяснено, что распространенными моделями системы педагогического образования США являются следующие: 1. по хронологическому критерию нами выделено интуитивную, библиористическую или ремесленную, научно-прикладную, рефлексивную и критическую модели; 2. по концептуальному критерию: научно-исследовательскую, теоретико-философскую и ремесленную модели; 3. по целевому критерию: техницистическую, рефлексивную и критическую модели; 4. по критерию концептуализации профессиональных знаний и способов обучения будущих учителей: трансмиссионную и колаборативную модели; 5. по критерию эпистемологического наполнения понятий обучения будущих учителей и профессиональных знаний: модели тренировки, образования и развития; 6. по организационно-структурному критерию: параллельную, последовательную и комбинированную модели; 7. по критерию сертификации: традиционную и альтернативную модели. В то же время, пред-

ставленні класифікації моделей являються умовними, поскільки їх характеристики являються взаємодоповнюючими. Так, определение временных рамок указанных моделей осложняется тем фактом, что каждая следующая модель вбирает в себя черты предыдущей; качественная подготовка учителей предусматривает основательную теоретическую подготовку (основа научно-прикладной модели), методическое вооружение практическими техниками преподавания и развитием практических навыков (художественно-ремесленная), креативность, а также готовность к рефлексии, самонаблюдению, самоанализу (рефлексивная модель) и осознание социально-экономических, политических, культурных образовательных феноменов (критическая модель).

Ключевые слова: модели, подходы, критерии, классификация, профессиональная подготовка, учитель иностранных языков, высшее педагогическое образование, профессиональное становление, США.

ВВЕДЕННЯ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Загальносвітові глобалізаційні процеси, мобільність людських ресурсів детермінують потребу в оволодінні іноземною мовою (ІМ) представниками різних професійних груп і суспільних верств, а отже й підготовку висококваліфікованих учителів ІМ. У відповідь на виклики сучасного лінгвістичного й культурного плюралізму постає необхідність перегляду наявних підходів і моделей підготовки вчителів ІМ з метою їх удосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У дослідженні ми передусім спірались на праці Н. Бідюк [1], М. Іконнікової [1] (підготовка філологів у США), М. Кокор [2] (підготовка вчителів ІМ у США), Д. Річардс [3] (концептуалізація підходів до підготовки вчителів ІМ), Р. Дей [4], М. Дейріх [5], К. Станнел [5] (класифікація моделей підготовки вчителів ІМ), М. Волліс [6] (рефлексивна модель), Б. Кумарадівелу [7] (критична модель), К. Джонсон [8] (соціокультурна парадигма, учіння вчителя), Л. Дарлінг-Геммонд [9] і Д. Бренсфорд [9], Т. Рассел [10] (коллаборативна модель, сучасні підходи у педагогічній освіті), Т. Фаррел [11], Д. Фрімен [12] (розвивальна модель) і ін. Аналіз джерельної бази виявив відсутність єдиного розуміння поняття модель підготовки педагогів, а також ототожнення концептів моделей і підходів до підготовки педагогів.

Під моделлю підготовки вчителів розуміється сукупність способів або шляхів передачі професійних знань студентам [4, с. 1], особливості структурно організаційних форм підготовки, або філософське обґрунтування та раціональне пояснення процесів, зв'язаних із підготовкою вчителів [5, с. 85].

Наразі, у науковій думці подається опис великої кількості моделей підготовки вчителів ІМ без чіткого розмежування за критеріями. Зауважимо, що наявність певних напрацювань з досліджуваної проблеми уможливило узагальнення різних кутів зору на проблему класифікації моделей підготовки вчителів у галузі іноземної освіти, що й обґрунтовує актуальність означеного дослідження.

МЕТОДОЛОГІЯ

Формування цілей статті. Метою статті є вивчення чинних моделей і підходів до підготовки вчителів ІМ у США, а також розроблення класифікації поширених моделей підготовки вчителів ІМ на підставі виділення критеріїв.

Постановка завдання. Основними завданнями статті є аналіз стану розробленості проблеми, виокремлення наявних моделей і підходів у підготовці вчителів-лінгвістів, спираючись на низку критеріїв та узагальнення напрацювань у вигляді авторської класифікації.

Методи, методики та технології, що використовувалися. Досягненню виділених цілей і завдань сприяло застосування комплементарних теоретичних і емпіричних методів, а саме аналізу, синтезу й узагальнення джерельної фахової, документальної і навчально-методичної бази галузі педагогічної освіти США, а також систематизації та класифікації одержаних даних, репрезентованих у власній концептуальній розробці.

РЕЗУЛЬТАТИ

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Зупинимось на розгляді моделей підготовки вчителів ІМ, зокрема в США, на підставі виокремлення їх критеріїв. Вихідним пунктом оформлення моделі є комплекс критеріїв, а саме завдання та цілі підготовки вчителів, способи навчання студентів, філософсько-концептуальна зорієнтованість підготовки, структурно-організаційні форми підготовки, змістові особливості тощо. Підготовчі моделі мають динамічний характер, видозмінюючись та адаптуючись до суспільно-історичних, політичних, соціокультурних умов, до прогресу науково-практичної думки.

За основу першої категоризації візьмемо хронологічний критерій. Поділ моделей за хронологічним критерієм є умовним, оскільки визначення їх часових рамок є неточним і дещо штучним: неправомірно стверджувати, що моделі існують у «чистому вигляді», оскільки їхні риси часто перетинаються. Отже, простежимо генезу моделей підготовки вчителів ІМ у США від початку ХХ ст.

Інтуїтивна модель

Здійснений аналіз особливостей підготовки вчителів ІМ у США дає підстави для виділення першої основної моделі, що охоплює період приблизно 1920–1950 роки, для позначення якої застосуємо умовну назву «інтуїтивна». Модель характеризується недостатньою теоретичною лінгвістичною та психолого-педагогічною змістовою наповненістю і відсутністю науково-емпіричної обґрунтованості. Основним критерієм визначення ефективності фахової підготовки вчителів ІМ є оволодіння іноземною мовою як спеціальністю. Відтак знання ІМ є самодостатньою передумовою готовності до виконання професійних обов'язків учителем ІМ.

У розрізі підходів до викладання ІМ, які певною мірою визначають особливості моделей підготовки вчителів ІМ, для означеного періоду також властивою є опора на інтуїцію та практичний досвід із нехтуванням доцільних теоретичних підвалин. Поширеністю набувають такі основні підходи до навчання ІМ як грамати́ко-перекладний (grammar-translation approach), прямий (direct approach) і читальний (reading approach), які не базуються на науково-емпіричних засадах.

Біхевіористична або мистецько-ремісницька модель

Утвердження філософсько-епістемологічних принципів позитивізму викликало необхідність закладення науково-емпіричного фундаменту галузі підготовки вчителів ІМ.

Кінець 50-х–початок 60-х років ХХ століття ознаменувався появою на науковій арені прикладної лінгвістики, яка стає невід'ємним компонентом змісту фахової підготовки вчителів-філологів. Тогочасний психолого-педагогічний науковий простір заповнює теорія біхевіоризму.

Сукупність впливу теоретичних і практичних напрацювань галузі проявляється в оновленні моделей підготовки вчителів ІМ і з появою так званої мистецько-ремісницької моделі (art-craft model) [6], більш популярної у Великобританії або біхевіористичної моделі у США [5, с. 86].

Принципово важливими для вищезгаданих моделей є формування практичних навичок викладання на основі спостереження за компетентним виконанням

професійно-педагогічних завдань та їхньої імітації, а також закріплення бажаної навички засобами багаторазового повторення. У цей період у вищих навчальних закладах США провідне місце відводиться навчально-педагогічній практиці студентів. Майбутні вчителі засвоюють «ремесло» у реальних шкільних умовах, розвиваючи необхідні практичні навички. Вивчення ІМ відбувається на засадах аудіо-лінгвального підходу, який також передбачає багаторазове повторення та імітацію вербальної поведінки. Підготовка вчителів ІМ відбувається в межах тренувальної парадигми, яка різко контрастує із парадигмою професійного розвитку.

Науково-прикладна модель

Під впливом епістемології позитивізму та поступального наукового прогресу у надрах психолого-педагогічної думки визріває необхідність адаптації вищеподаних моделей підготовки вчителів ІМ, що призводить до оформлення оновленої моделі, яка згадується в літературі під кількома назвами: науково-прикладної (applied science model) [6], раціоналістичної (rationalist model) [4] або техніцистичної (technicist). У рамках критичної педагогіки означена модель і попередня мистецько-ремісницька отримують назву «техніцистична», із вираженим негативним семантичним наповненням, тобто кінцевим продуктом моделі є пасивний працівник - педагог-технолог [7].

Сутність моделі полягає в теоретичному озброєнні майбутніх учителів професійно-значущими, емпірично обґрунтованими психолого-педагогічними та спеціальними знаннями. Вважається, що професійні знання є достатньою передумовою ефективної фахової підготовки вчителів ІМ. Одержані в ході навчання знання вчителі-філологи будуть здатні компетентно застосовувати у професійно-педагогічній діяльності, досягаючи високої результативності. Науково-прикладна модель підготовки вчителів ІМ спирається на трансмісійну парадигму передачі знань. У цей період ведеться активна науково-пошукова робота з визначення ефективності професійно-педагогічної діяльності вчителів, здійснюється експериментально-емпірична робота з перевірки доцільності навчальних форм [3, с. 40].

У цей час відбувається трансформація тренінгової парадигми (training) підготовки вчителів ІМ у освітню та розвивальну (teacher education, development). Зростанню професійності педагогічних працівників сприяє поглиблення науково-дослідної роботи в галузях прикладної лінгвістики та інших фахових дисциплін, закладення міцних теоретико-епістемологічних підвалин галузі викладання ІМ.

Рефлексивна модель

Під впливом філософії гуманізму, конструктивізму та критичної теорії відбуваються подальші трансформаційні процеси у сфері педагогічної освіти, які призводять до відповідного оновлення моделей підготовки вчителів ІМ. На сучасному етапі найбільшої поширеності набула так звана рефлексивна модель підготовки вчителів ІМ. Філософсько-епістемологічним підґрунтям моделі є постпозитивізм, інтерпретивізм, критицизм, а її ідеологічним наповненням – філософія постмодернізму. Трансмісійна парадигма підготовки вчителів ІМ поступово відходить на задній план педагогічної освіти, поступаючись місцем колаборативній. Визначальним принципом освітньої системи стає студентоцентризм, який рішуче протиставляється авторитарності в освіті та вчителюцентризму, як одній із форм її виявлення. Як ідеологічний фільтр освіти, філософія постмодернізму, просочившись у теоретико-практичній й науково-емпіричній підходи, змусила по-новому осмислити вкорінені освітні традиції, місце й роль особистості, суб'єктів освітніх процесів, характер педагогічної взаємодії, професійно-педагогічні цінності, концептуальні положення галузі та ін.

Сукупність означених впливів детермінує оновлення чинних моделей підготовки вчителів ІМ у рефлексивній

парадигмі, сутність якої полягає у критичному аналізі й осмисленні майбутніми й практикуючими вчителями професійно-педагогічної й навчальної діяльності.

У 1990-х роках у сфері викладання ІМ має місце загальна тенденція відмови від методичного догматизму, тобто відбувається заперечення можливості навчати ІМ за допомогою єдиного «ідеального» методу, який підходить для всіх без винятку учнів, у будь-яких соціокультурних контекстах. Оскільки згідно з вищеподаним філософським баченням реальність носить змінний характер залежно від комплексу показників, то навчати на основі одного підходу не представляється можливим. Відтак, майбутніх учителів необхідно підготувати до нестабільних професійно-педагогічних умов і готовності діяти в нестандартних професійних ситуаціях, обираючи найраціональніші шляхи виконання професійних завдань.

Критична модель

У деяких працях знаходимо виокремлення критичної моделі як концептуально нового утворення [12], що протиставляється рефлексивній та іншим моделям. Водночас, на нашу думку, заявляти про оформлення абсолютно нового системного цілого в освіті зарано: спроби емансипації учасників навчального процесу шляхом поглиблення їхнього усвідомлення щодо реального соціально-політичного стану, акцентування на соціальних несправедливостях є звуженням змісту й мети освіти і не дає достатніх підстав для виділення окремої моделі педагогічної підготовки. Важливою відмінністю критичної моделі від традиційних є її зорієнтованість на освітніх, соціально-економічних, культурних і політичних проблемах. Центральною місією критичної моделі є викриття домінуючих ідеологій, які наповнюють життя викладачів, майбутніх учителів та учнів [13], осмислення переконань та установок студентів щодо призначення освіти, навчальних інституцій та їхніх протагоністів.

Таким чином, поділ моделей підготовки педагогів за хронологічним критерієм є умовним: визначення часових рамок означених моделей ускладнюється тим фактом, що кожна наступна модель вбирає у себе риси попередньої, тому їх легше представити у вигляді надбудов, ніж окремих ізольованих елементів. Тим самим, виділення моделей видається також штучним: якісна підготовка вчителів ІМ передбачає ґрунтовну теоретичну підготовку (основа науково-прикладної моделі), методичне озброєння практичними техніками викладання і розвитком практичних навичок (мистецько-ремісницька), креативність (викладання як мистецька дія), а також готовність до рефлексії, самостереження, самоаналізу (рефлексивна модель) та усвідомлення соціально-економічних, політичних, культурних освітніх феноменів (критична модель).

Розглянемо деякі інші класифікації моделей підготовки вчителів ІМ, які становлять інтерес у контексті нашого дослідження. Найвагомішим внеском у вивчення проблеми категоризації моделей підготовки вчителів ІМ донині залишається публікація Уолліс М., у якій представлено авторську класифікацію, що включає три моделі: науково-прикладну (the applied science model), ремісницьку (the craft model) та рефлексивну (the reflective model) [6].

В основу класифікації моделей підготовки вчителів ІМ Дея Р. покладено способи передачі майбутнім учителям професійних знань. Автор виділяє модель учнівства (the apprentice-expert model), раціоналістичну модель (the rationalist model), модель, що засновується на вивченні кейсів (the case studies model), та інтегративну модель (integrative model) [4].

Концептуальний критерій

Категоризація моделей за концептуальним критерієм засновується на осмисленні сутності навчання майбутніх учителів, відповідно до якого виділяють три групи концептуальних підходів: науково-дослідницький

(science research conception); теоретично-філософський (theory-philosophy conception); мистецько-ремісницький (art-craft conception) [3].

Науково-дослідницька концептуалізація бере за першооснову теоретико-емпіричні напрацювання галузі, відповідно до яких розробляються підходи, принципи та зміст підготовки вчителів ІМ. Теоретико-філософська концептуалізація спирається на раціональне витлумачення сутності педагогічної діяльності та викладання ІМ, професійних цінностей і моральних принципів. Фахова підготовка вчителів ІМ засновується не стільки на засадах науковості, скільки на основі системного осмислення та логічного аргументування. Підготовка вчителів ІМ у рамках означеної моделі базується на системі цінностей щодо особистості вчителя, учнів, суспільної ролі освіти тощо [3, с. 42]. Елементами означеної моделі є рефлексивне мислення, студентоцентризм, афективно-гуманістичний підхід до викладання ІМ, колаборативне навчання тощо. Важливими компонентами мистецько-ремісницької моделі є особистісні якості й здібності вчителя, на основі яких педагог виробляє індивідуальний стиль викладання, керуючись власними переконаннями, досвідом та особистісними характеристиками.

Цільовий критерій

Аналіз фахової літератури виявив, що за метою моделі підготовки вчителів ІМ поділяють на техніцистичну, рефлексивну та критичну. Остання згадується під назвами «педагогічна освіта за соціальну справедливість» або «мультикультурна підготовка вчителів» [14, с. 122]. Техніцистична модель увійшла в науковий обіг як критична назва традиційних моделей підготовки вчителів. Уважається, що кінцевою метою традиційної педагогічної освіти є підготовка вчителя як пасивного техника, який здатний передавати певну сукупність знань у вказаний йому спосіб, без критичного осмислення, відтворюючи таким чином однотипних конформних членів суспільства.

Техніцистичній моделі протиставляється критична, метою якої є підготовка вчителя як перетворюючого інтелектуала. Обов'язки педагога полягають не у відтворенні курикулумів та інших приписів, а у «перетворенні» – прийнятті активної позиції на основі критичного осмислення освітнього середовища. За традиційних підготовчих моделей студентам відводиться другорядна роль стосовно прийняття будь-яких рішень, зв'язаних із організацією навчального процесу, тоді як критична модель ставить майбутнього вчителя в суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини у межах університетської системи освіти. Ідеї критичної педагогіки набули великої популярності в США, що й посприяло реформуванню традиційних моделей підготовки вчителів ІМ у відповідній перспективі.

Трансмісійна та колаборативна моделі

За критерієм концептуалізації професійних знань і способів навчання майбутніх учителів виділяють трансмісійну і низку альтернативних моделей, серед яких найчастіше згадуваною є колаборативна модель. Оскільки знання й навчання є центральними освітніми категоріями, їх філософське трактування виявляється у різних підходах до підготовки вчителів.

Підготовка вчителів ІМ у США протягом тривалого періоду відбувалась у рамках трансмісійної моделі або процесуально-продуктивної, філософсько-епістемологічними підвалинами якої є позитивізм. За трансмісійної моделі головним завданням підготовки вчителів ІМ є передача їм комплексу професійних знань і вмінь, необхідних для професійного становлення вчителя й подальшої професійно-педагогічної діяльності. Біля витоків трансмісійної моделі стоїть епістемологія позитивізму, у світлі якої «знання» про освіту є складовою об'єктивної реальності, яку можливо вивчати, застосовуючи наукові методи. Найвищою цінністю освітнього позитивізму й трансмісійної моделі є транснавний парадигма, істини якої є

беззаперечними й універсальними, а також транслювання цих знань, рухаючись у напрямку від вищого щабля до нижчого, тобто від викладачів до студентів, від учителів до учнів, але не навпаки.

Трансмісійна модель доволі глибоко вкоренилась у освітній системі США. Незважаючи на численні спроби її трансформування, повністю витіснити застарілі навчальні форми та підходи наразі не вдається. На адресу трансмісійної моделі закидають суттєві критичні зауваження, а саме підготовка вчителів ІМ згідно з трансмісійною моделлю збільшує розрив між підготовкою і практикою викладання, а також між теорією і практикою. Неадекватність підготовки майбутніх учителів до реалій шкільного життя та виконання безпосередніх професійних обов'язків призводить до значних труднощів у молодих учителів на етапі входження у професію, для позначення чого використовується термін «фаза виживання» (survival phase) [10]. В результаті хибних уявлень недосвідчених учителів щодо особливостей професійно-педагогічної діяльності, початковий ідеалізм та ентузіазм швидко переходить у розчарування. Велике число вчителів-початківців приходить до висновку про невідповідність отриманої підготовки в ході навчання в університеті вимогам професії.

Колаборативна модель

На сучасному етапі реформування освітньої системи США викликало переосмислення усталених підходів до підготовки вчителів і призвело до пошуку альтернатив. Засновуючись на засадах соціалконструктивізму, у світлі якого навчання відбувається в ході соціальної взаємодії, колаборативна модель підготовки вчителів ґрунтується на створенні навчального середовища, в якому індивідуальний професійний розвиток забезпечується засобами співпраці з іншими членами професійної групи (між студентами, викладачами, вчителями й менторами, між освітніми закладами тощо) [9; 10]. Колаборативна або «транзакційна» модель спрямовується на розвиток здібностей автономного або самокерованого розв'язання навчально-професійних завдань, критичного мислення на основі співпраці та діалогу між членами навчально-професійної спільноти [15]. Професійні знання вибудовуються або конструюються значною мірою завдяки соціальній взаємодії.

На сучасному етапі колаборативна або партнерська модель підготовки вчителів широко застосовується у всіх американських штатах за абсолютно різних соціокультурних умов, якій поступилась своєю популярністю однорічна програма педагогічного інтернату. Названа модель стала інтегральним елементом реформування шкільної освітньої системи та педагогічної освіти.

Тренування, освіта й розвиток

У предметному полі педагогічної освіти присутнє розмежування підходів до підготовки вчителів ІМ на основі епістемологічного наповнення понять навчання вчителя та професійні знання. Тренування вчителів традиційно передбачає засвоєння мінімуму, необхідного для виконання професійних обов'язків, таких як теоретико-практичні ази професії, елементарні навички викладання ІМ. Тренування дозволяє початкуючому вчителю виконувати свої безпосередні професійні обов'язки [16, с. 3]. Тренування розглядається як підготовка до етапу входження у професію, професійної адаптації та становлення, озброєння необхідними компетентностями. Зміст тренування є стандартизованим і прескриптивним.

Розвиток у системі підготовки вчителів передбачає більш глибоке осмислення здобутих професійно-значущих знань і вмінь, їх подальше конструювання, переосмислення. Переосмислення й усвідомлення фахових знань відбувається у навчально-професійній діяльності, тісно зв'язаній із професійним контекстом, включаючи рефлексію, критичне осмислення та вдосконалення [17, с. 40]. Розвиток стосується насамперед цілісного професійного становлення, не обмежуючись формуванням окремих компетентностей професійної діяльності.

Розмежовуючи поняття тренування (training), освіта (education) й розвиток (development) у підготовці вчителів ІМ Відовсон Х. зазначає, що тренування передбачає озброєння педагогів практичними техніками, націленими на розв'язання професійно-педагогічних завдань, тоді як освіта стосується глибокого осмислення принципів і закономірностей педагогічної діяльності. На думку дослідника, підходи тренування та освіта розглядають учителя як пасивного сприймача знань, залишаючи поза увагою його роль у власному професійному становленні. Вищезгаданим підходам автор протиставляє розвиток, як процес ціложиттєвого професійного зростання, яким учитель власноруч активно керує [18, с. 121].

Паралельна та послідовна моделі

За організаційно-структурним критерієм моделі підготовки вчителів поділяють на паралельну, послідовну та змішану, які представлені в системі педагогічної освіти США. За паралельної моделі загальноосвітні й фахові навчальні дисципліни вивчаються одночасно з предметами психолого-педагогічного циклу на початку навчання в університеті. За послідовної моделі педагогічна підготовка здійснюється після отримання першого ступеня вищої освіти (бакалаврат) з обраної предметної галузі, на основі якого студенти вивчають курси психолого-педагогічного циклу та проходять педагогічну практику. У США також відбувається підготовка за змішаним типом паралельної й послідовної моделей.

Традиційні та альтернативні моделі

За критерієм сертифікації моделі поділяються на традиційні й альтернативні. У зміст традиційних моделей включено розвиток базових практичних навичок і теоретичних азів педагогічної професії, а також екстенсивну практичну підготовку. Альтернативні моделі підготовки вчителів є суто американським освітнім напрацюванням, що передбачає можливість працевлаштування за педагогічним фахом, не маючи відповідних кваліфікацій, тобто без диплома про вищу педагогічну освіту. За означеної моделі акцент ставиться на професійних знаннях, якостях і досвіді фахівця у певній галузі знань. Уважається, що їх поєднання дає можливість ефективно ділитись здобутими знаннями із учнівською молоддю. Однак, обмежене витлумачення інституту вчителювання й шкільництва зумовило зростання низькоякісних, малоефективних програм підготовки вчителів, призводячи до підготовки недостатньо кваліфікованих учителів для соціально незахищених суспільних верств і збільшило кількість звільнень початкуючих учителів [19].

Розроблена нами класифікація за хронологічним критерієм представлена на розгляд наукової громадськості вперше, водночас у виділенні типів освітніх моделей враховувались результати наявних напрацювань з проблеми. Відтак, результати нашого дослідження мають багато спільного із висновками М. Волліс [6], Р. Дей [4], М. Дейріх [5], К Станнел [5], Д. Річардс [3] щодо класифікації моделей підготовки вчителів-філологів.

ВИСНОВКИ

Висновки дослідження. На підставі осмислення особливостей системи педагогічної освіти США виявлено наявність великої кількості моделей підготовки вчителів ІМ. Становлення й еволюціонування моделей підготовки вчителів ІМ зумовлено лінгвістичним і культурним плюралізмом, характерним для американської спільноти, та нинішнім стрімким розвитком теоретико-практичних підходів до фахової підготовки педагогів, порівняно з періодом становлення системи педагогічної освіти у першій половині ХХ ст.

Аналіз джерельної бази виявив наявність різномірних моделей підготовки вчителів ІМ, в основу яких покладено комплекс критеріїв, а саме філософсько-концептуальну та епістемологічну зорієнтованість підготовки, особливості концептуалізації професійних знань і способів навчання майбутніх учителів, цілі підготовки, поділ за організаційно-структурними формами, за сертифікацією тощо.

Водночас, представлені у фаховій літературі класифікації моделей є умовними і штучними, оскільки їхні властивості й риси є не протилежними, а взаємодоповнювальними. Тому твердження про існування моделей у «чистому вигляді» є неправомірним. Моделі підготовки вчителів ІМ у США мають багато спільного з іншими країнами Європейського освітнього простору.

Найбільш поширеними в освітній системі США є наступні моделі підготовки вчителів ІМ:

- хронологічний критерій дозволив виділити інтуїтивну, біхевіористичну або ремісницьку, науково-прикладну, рефлексивну та критичну модель;

- за концептуальним критерієм моделі або підходи до підготовки вчителів ІМ поділено на науково-дослідницьку, теоретико-філософську та мистецько-ремісницьку;

- за цільовим критерієм доцільно виділити техніцистичну, рефлексивну та критичну моделі;

- за критерієм концептуалізації професійних знань і способів навчання майбутніх учителів моделі поділяють на трансмісійну й колаборативну;

- за критерієм епістемологічного наповнення понять навчання майбутніх учителів та професійні знання моделі розглядають у парадигмах тренування, освіти та розвитку.

- за організаційно-структурним критерієм моделі підготовки вчителів ІМ поділяють на паралельну, послідовну та змішаний тип.

- за критерієм сертифікації виділяють традиційні та альтернативні моделі підготовки вчителів ІМ.

Перспективи подальших досліджень цього напрямку. Доцільним, вважаємо, у подальшому здійснити порівняльний аналіз моделей і підходів підготовки вчителів-філологів у США та Україні, з метою виділення переваг запозичення окремих напрацювань американської системи педагогічної освіти у вітчизняну систему підготовки вчителів ІМ.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бідюк Н., Іконнікова М. Теоретичні і методичні концепції філологічної освіти у США. Наукові записки. Серія: педагогіка. 2016. № 4. С. 170–176.
2. Кокор М. Моделі підготовки викладачів англійської мови за професійним спрямуванням у США та світі: ретроспективний аналіз. Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін у середніх та вищих навчальних закладах: мова, література, історія: матеріали III Міжнар. наук. конф.; (Горлівка, 23–24 квіт. 2013 р.). Горлівка: ДВНЗ «ДДПУ», 2013. Ч. 2, С. 111–114.
3. Richards J. C. Theories of Teaching in Language Teaching. In J. C. Richards, W. A. Renayda (Eds.), *Methodology in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2002. P. 39–45.
4. Day R. *Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education*. University of Hawaii Working Papers in ESL. 2008. Vol. 2. P. 1–13.
5. Deyrich M., Stunnen K. *Language education models: New issues and challenges*. In J. De D. Martinez Agudo (Ed.), *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges*. Leiden, the Netherlands: Brill, 2014. P. 83–106.
6. Wallace M. J. *Training foreign language teachers: A reflective approach*. New York: Cambridge University Press, 1991. 180 p.
7. Kumaravadivelu B. *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York, NY: Routledge, 2012. 132 p.
8. Johnson K. E. *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge, 2009. 148 p.
9. Darling-Hammond L., Bransford J. (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass, 2005. 640 p.
10. Russell T., McPherson S., Martin A. *Coherence and Collaboration in Teacher Education Reform*. *Canadian Journal of Education*. 2001. № 26 (1). P. 37–55.
11. Farrell T. *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL Professionals*. New York, NY: Routledge, 2015. 154 p.
12. Schön D. *Educating the reflective practitioner*. Oxford: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1987. 355 p.
13. Norton B. *Towards a model of critical language teacher education*. *Language Issues*. 2005. № 17 (1). P. 12–17.
14. Tezgiden C. *A Critical Review of Teacher Education Models*. *International Journal of Educational Policies*. 2016. № 10 (2). P. 121–140.
15. Sjord A. *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One*. *Educational Researcher*. 1998. № 27 (2). P. 4–13.

16. Richards J., Farrell T. *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 214 p.

17. Freeman D. *Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education*. *TESOL Quarterly*. 1989. № 23 (1). P. 27–45.

18. Widdowson H. G. *Approaches to second language teacher education*. In G. R. Tucker and D. Corson (eds.), *Encyclopedia of language and education, Volume 4. Second language education*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer, 1997. P. 121–129.

19. Darling-Hammond L. *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006. 448 p.

UDC 371.4

DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0009

НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ РОБОТИ ГРОМАДСЬКИХ ТОВАРИСТВ ВОЛИНИ 20-30 РР. ХХ СТОЛІТТЯ

© 2020

ORCID: 0000-0002-2922-285X

Марчук Оксана Олександрівна, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

*Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янчука
(33000, Україна, Рівне, вул. Степана Дем'янчука, 4, e-mail: oxanna442@ukr.net)*

Анотація. У статті досліджено національне виховання дітей та молоді, що здійснювалося активістами громадських організацій Волинського воєводства в 20–30 рр. ХХ ст. Мета статті – проаналізувати специфіку національного виховання підростаючого покоління в громадських товариствах Волині в зазначений період. Автором використано теоретичні (науково-бібліографічний, історико-логічний, історико-ретроспективний) та емпіричні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) методи для отримання результатів. Пояснено, що питання виховання молоді в дусі патріотизму є особливо актуальним в часи політичної нестабільності. Зазначено, що активісти громадських товариств Волинського воєводства виробили власну систему національного виховання дітей і молоді. Аналіз архівних джерел засвідчив, що найбільшими громадськими товариствами були «Союз українок», «Просвіта», «Сокіл», «Рівненський Боян», «Українське театральне товариство», «Юнацьке товариство». Члени товариства проводили із молодим поколінням різноманітні заходи: «академії», літературно-музичні вечори, написання і обговорення рефератів, свято Ялинки, виставки народного одягу та виробів декоративно-прикладного мистецтва, організовували екскурсії до визначних історичних місць Волині. Члени громадських товариств активно співпрацювали із закладами освіти та між собою у справі пропагування патріотичних цінностей. Обґрунтовано, що робота членів громадських об'єднань сприяла формуванню патріотизму та національних ідеалів, розширенню наукового світогляду, естетичного смаку та моральних ідеалів у підростаючого покоління. У статті подано рекомендації щодо використання педагогічного досвіду щодо національного виховання дітей і молоді в школах сьогодення за такими напрямками: а) наповнення національним колоритом змісту навчального матеріалу в школах; б) вироблення системи виховання патріотичних цінностей із урахуванням інтересів національних меншин; в) залучення до освітнього процесу воїнів осіб, які займають активну життєву позицію та пропагують відстоювання державницьких інтересів; г) оновлення форм і методів національного виховання із урахуванням стрімкого розвитку комп'ютерних технологій, впровадження технологій Smartосвіти.

Ключові слова: національне виховання, молодь, діти, громадські товариства, активісти, формування, освіта, молоде покоління.

THE NATIONAL UP-BRINGING OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE AS A PRIORITY DIRECTION OF THE WORK OF PUBLIC SOCIETIES IN VOLYN REGION IN THE 20-30 YEARS OF THE XX CENTURY

© 2020

Marchuk Oksana Aleksandrovna, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of Pedagogy
*Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities
(3300, Ukraine, Rivne, Stepan Demianchuk Street, 4, e-mail: oxanna442@ukr.net)*

Abstract. The author of the article examines the national upbringing of children and youth which was carried out by the activists of the public organizations of Volyn province in the 20–30 years of the twentieth century. The purpose of the article is to explore the basic methods, forms and techniques of the national upbringing of the young generation in public societies. The author has used theoretical (scientific-bibliographic, historical-logical, historical-retrospective) and empirical (analysis, synthesis, comparison, generalization) methods to get the results. It is substantiated that the work of the members of public associations was contributed to the formation of patriotism and national ideals in the young generation. The article describes the meaning of the term national education. The largest organization were the «Union of Ukrainian women», «Prosvita», «Sokil», and «Rivne Boyan». The members of these societies held lectures, literary holidays, concerts, Christmas tree festivities. They cooperated with educational institutions. The teachers also participated in the national-patriotic holidays. Every year they held memorial meetings of T. Shevchenko, Lesia Ukrainka and I. Franko. Pupils, students and young people were reading poems, singing folk songs and staged performances. The members of the societies urged children and young people to study the elements of the folk costume and to preserve the folk crafts. The purpose of educational work of the activists of Volyn was to promote the national ideals. The pedagogical experience of the members of the Volyn societies should be used in modern schools. Today it is advisable to use the pedagogical and educational experience of activists of public associations of Volyn in the following directions: a) developing of the education system using the patriotic values; b) the involvement in the educational process of the national heroes, volunteers, persons who has got an active life position and promote the advocacy of the state interests; c) updating the forms and the methods of national education using the rapid development of computer technologies, in the introduction of the technologies of Smart education.

Keywords: national up-bringing, youth, children, public associations, activists, formation, education, young generation.

НАЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВОЛЫНИ В 20-30 ГГ. ХХ ВЕКА

© 2020

Марчук Оксана Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогика

*Международный экономико-гуманитарный университет имени академика С. Демьянчука
(33000, Украина, Ровно, ул. Степана Демьянчука, 4, e-mail: oxanna442@ukr.net)*

Аннотация. В статье исследовано национальное воспитание детей и молодежи, которое осуществлялось активистами общественных организаций Волинского воєводства в 20–30 гг. ХХ в. Цель статьи – проанализировать специфику национального воспитания подрастающего поколения в общественных обществах Волини в указанный период. Автором использованы теоретические (научно-библиографический, историко-логический, историко-ретроспективный) и эмпирические (анализ, синтез, сравнение, обобщение) методы для получения результатов.

Об'яснено, що вопросы воспитания молодежи в духе патриотизма особенно актуально во времена политической нестабильности. Указано, что активисты общественных объединений Волинского воеводства выбрали собственную систему национального воспитания детей и молодежи. Анализ архивных источников показал, что самыми большими обществами организациями были «Союз украинок», «Просвита», «Сокол», «Ровенский Боян», «Украинское театральное общество», «Юношеское общество». Члены общества проводили с молодым поколением разнообразные мероприятия: «академии», литературно-музыкальные вечера, написание и обсуждение рефератов, праздник Елки, выставки народной одежды и изделий декоративно-прикладного искусства, организовывали экскурсии в выдающиеся исторические места Волыни. Члены общественных объединений активно сотрудничали с учебными заведениями и между собой в деле пропаганды патриотических ценностей. Обосновано, что работа членов общественных объединений способствовала формированию патриотизма и национальных идеалов, расширению научного мировоззрения, эстетического вкуса и нравственных идеалов у подрастающего поколения. В статье даны рекомендации по использованию педагогического опыта национального воспитания детей и молодежи в современных школах по следующим направлениям: а) наполнения национальным колоритом содержания учебного материала; б) выработка системы воспитания патриотических ценностей с учетом интересов национальных меньшинств; в) привлечение к образовательному процессу лиц, которые занимающих активную жизненную позицию и пропагандируют государственные интересы; г) обновление форм и методов национального воспитания с учетом стремительного развития компьютерных технологий, внедрения технологий Smart-обучения.

Ключевые слова: национальное воспитание, молодежь, дети, общественные общества, активисты, формирование, образование, молодое поколение.

ВСТУП

Постановка проблеми у її загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними задачами. Одним із найважливіших завдань, яке стоїть перед громадянами кожної держави, є збереження своєї самобутності, національної ідентичності та власної державності. Для цього необхідно виробити спеціальні механізми національного виховання підрастаючого покоління, яке любить свою вітчизну та готове працювати на її благо. Питання національного виховання дітей та молоді в останні роки набуло особливої ваги у зв'язку з складною політичною ситуацією в країні та загостренням конфліктів на Сході України. Ця проблема знайшла відображення у нинішніх освітянських документах, зокрема, в «Стратегії національно-патріотичного виховання» (2019 р.) пояснено, що «актуальність національно-патріотичного виховання громадян зумовлюється необхідністю консолідації та розвитку суспільства, сучасними викликами, що стоять перед Україною і вимагають постійного вдосконалення національно-патріотичного виховання» [1].

Аналіз історії педагогіки волинського регіону засвідчує, що у першій половині ХХ століття тут виробилася усталена система національного виховання дітей та молоді, яка простежується у роботі громадських товариств Волинського воеводства, відтак їх досвід потребує детального вивчення та належної оцінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких базується автор; виокремлення частин загальної проблеми, не розв'язаних раніше. Загальні тенденції навчання та виховання дітей та молоді проаналізовано в наукових працях таких науковців, як: О. Борейко [2], С. Бричок [3], Т. Джаман [4], Л. Єршова [5], С. Коляденко [6], Р. Найда [7], В. Омельчук [8], Н. Сейко [9]. Дотичною до теми статті є дисертаційна робота Р. Найди «Просвітницько-виховна діяльність молодіжних товариств на Волині (1919–1939 рр.)» [7], у якій здійснено історико-педагогічний аналіз особливостей просвітницько-виховної діяльності молодіжних товариств на території Волині; охарактеризовано основні напрями, зміст, форми і методи просвітницької, організаційної, виховної діяльності молодіжних товариств Волині та виявлено суперечності, провідні тенденції та етапи їх розвитку. У роботі пояснено, що активісти громадських товариств пропагували спортивну, театральну, музичну діяльність, «прогресивними ідеями в контексті просвітницько-виховної діяльності молодіжних товариств на Волині є збереження національної приналежності, підняття освітнього, культурного та фізичного рівня волинян, виховання молоді, відданої ідеям безкомпромісності в боротьбі за волю і незалежність України, спираючись на власні сили» [7, с. 11].

Вагомою для сучасних дослідників історії шкіль-

ництва на Волині є праця «Західна Волинь 1921–1939 р.: національно-культурне та релігійне життя» Ю. Крамара, в якій проаналізовано культурно-освітню політику Другої Речі Посполитої на території Західної Волині. Автор зазначав, що «після травневого перевороту 1926 року у приходу до влади прихильників Ю. Пілсудського, владні кола Польщі закликали до гнучкішої політики у національному питанні проводилася політика національної асиміляції в основу освітньої системи «санації» було покладено концепцію державного виховання» [10, с. 168]. Однак, незважаючи на велику кількість публікацій, в архівах та музеях зберігається багато маловідомих історичних документів про освітню діяльність громадських товариств, вивчення яких дозволить глибше осмислити процес навчання та виховання молодого покоління. Стрімкий розвиток комп'ютерних технологій в останні роки дозволяє використовувати також використовувати архівні документи подані в Інтернет джерелах.

У статті на основі архівних джерел комплексно проаналізовано патріотичне виховання дітей та молоді Волинського воеводства, яке здійснювали активісти тогочасних патріотичних організацій.

Обґрунтування актуальності дослідження. У дослідженні проаналізовано національне виховання дітей та молоді, що здійснювали члени громадських товариств Волині 20–30 рр. ХХ століття, коли її території входила як Волинське воеводство у склад Другої Речі Посполитої.

Актуальність обраної теми зумовлюється необхідністю вироблення нової системи патріотичного виховання у зв'язку із процесами євроінтеграції та глобалізації. Завдання сучасних освітян – виховати таких громадян, які би, з одного боку, усвідомлювали себе невіддільною частиною світової спільноти та, водночас, зберігали свою національну самобутність та усвідомлювали важливість збереження держави як єдиного цілого.

Необхідність звернення до історичного педагогічного досвіду у виховання патріотизму зумовлена складними політичними процесами, пов'язаними із виникненням нових держав, автономних округів, відтак, потребою до виховання у молоді розуміння консолідувати всі зусилля на розбудову власної держави, а не її поділу.

В останні роки спостерігається процес міграції населення, прагнення національних меншин до пропагування здобутків власної культури. В таких умовах доцільно проводити комплекс заходів, спрямованих на формування в молодого покоління толерантності та поваги до представників інших національностей.

МЕТОДОЛОГІЯ

Формулювання цілей статті. Мета статті – дослідити специфіку національного виховання дітей, яке здійснювали активісти громадських товариств Волинського

воєводства в 20–30 рр. ХХ століття, та представити шляхи їх творчого використання в закладах освіти сьогодення.

Постановка завдань. Для реалізації поставленої мети необхідно розв'язати такі завдання: а) проаналізувати архівні матеріали про діяльність активістів громадських товариств Волині у 20–30 рр ХХ століття; б) визначити основні форми, методи та прийоми роботи, які використовували члени добровільних організацій для пропагування національних цінностей серед дітей та молоді; в) розробити рекомендації щодо впровадження педагогічного досвіду громадських активістів у сучасних школах.

Методи, методика та технології, що використовувалися. Автором використано теоретичні (науково-бібліографічний, історико-логічний, історико-ретроспективний) та емпіричні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) методи для отримання результатів. Їх використання дозволило систематизувати матеріали про виховну роботу активістів громадських товариств Волині у 20–30 рр. ХХ ст., виокремити методи, форми та прийоми роботи із дітьми та молоддю, узагальнити набутий ними педагогічний досвід, порівняти роботу різних патріотичних організацій та представити шляхи упровадження кращих здобутків волинських освітян в умовах сьогодення.

РЕЗУЛЬТАТИ

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У 20–30 роках ХХ століття територія Західної Волині входила до Другої Речі Посполитої як Волинське воєводство. Незважаючи на пропольську політику активісти громадських товариств, духовенство, інтелігенція та загалом жителі краю намагалися виховувати дітей та молодь в дусі націоналізму.

Прикладом цього може послугувати бажання мешканців м. Дубно та навколишніх сіл посилати своїх дітей до української школи. Вони взяли на себе всі витрати, пов'язані із облаштуванням закладу: «Ми, мешканці м. Дубно, бажаємо посилати своїх дітей до української семикласної школи в м. Дубно; всі господарські витрати беремо на себе, якщо магістрат м. Дубно відмовиться взяти на себе ці витрати» [11, с. 6]. Органи місцевого самоврядування теж були зацікавлені в функціонуванні українського закладу, тому в 1921 р. магістрат м. Дубно виділив для потреб школи одноразову грошову допомогу.

Однак найбільше до національного руху та виховання патріотичних ідеалів у дітей та молоді долучилися представники громадських товариств. Як свідчать матеріали архівів, публікації у пресі, найбільшими громадськими товариствами були «Союз українок», «Просвіта», «Сокіл», «Рівненський Боян», «Українське театральне товариство», «Юнацьке товариство». Активісти цих організацій здійснювали національне виховання серед підростаючого покоління Волинського воєводства.

За визначення сучасних вчених, національне виховання – це «історично обумовлена і створена самим народом сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь» [12, с. 313].

Для підтвердження того, що національне виховання було пріоритетним напрямом роботи громадських товариств Волинського воєводства, проаналізуємо основні напрями їх просвітницької діяльності.

Простежити специфіку просвітницько-педагогічної діяльності «Союзу українок» дозволяють протоколи засідань його членів, у яких подано звіти про діяльність за окремі роки. У ході їх аналізу визначено, що у 1932 р. українки м. Рівного здійснили такі просвітницькі заходи, спрямовані на виховання національних ідеалів у дітей та молоді: організували курси української вишивки, утворили мішаний хор, який виконував народні

пісні, заснували гурток народних танців, підготували до постановки п'єси «Зачарований скарб», провели Свято матері та Новорічної ялинки для бідних дітей, на якому дотримувалися звичаїв та обрядів, пов'язаних із різдвяно-новорічною обрядовістю [13, с. 7].

Національне виховання дітей та молоді виразилося у співпраці «Союзу українок» і дирекції Української гімназії м. Рівне. Активісти товариства допомагали проводити різноманітні виховні заходи. Використовуючи кращі надбання в галузі української культури, вони влаштовували для гімназистів різдвяні вечірки, Свято Матері, великодні святкування. Оригінальною була методика залучення дітей до вивчення календарної обрядовості українців, зокрема, щороку члени «Союзу українок» проводили із учнями шкіл свято Вражаю. Наприклад, у 1927 р. на зібранні «між панянками було розподілено доручення щодо улаштування вечірки для гімназистів» [14, с. 6].

Вагомою була праця «Союзу українок» у справі збереження та пропагування пошани до українського одягу. Члени товариства закликали дітей і молодь вивчати елементи народного костюма та зберігати народні ремесла і промисли. На одному із засідань товариства загальні збори ухвалили «зайнятися збором етнографічної старовини з обсягу жіночого промислу» [14, с. 8]. У 1927 р. завдяки зусиллям союзянок на промисловій виставці було відкрито спеціальний кіоск із польськими ручними роботами, вироби для яких представили дівчата м. Рівне та інших міст.

Національне виховання здійснювалося членами «Союзу українок» під час проведення читань українських вечорниць та Академій (літературно-музичних вечорів) в пам'ять про Т. Шевченка. Як правило, на них співали дитячо-юнацькі хори, школярі декламували вірші та брали участь у постановці п'єс. Пропагування національних ідеалів здійснювалося шляхом залучення дітей та молоді до читання українських книжок. Активісти «Союзу українок» закликали громадськість забезпечувати бібліотеки регіону національно-просвітницькою літературою. Відомості про подібні заклики подано в звітах товариства [13, с. 29].

До пропагування здобутків національного виховання долучалися активісти «Рідної хати». Як і члени товариства «Союз українок», «Рідна хата» влаштовувала свято Різдяної ялинки для дітей із бідних сімей. «У Рівному 21 січня цього року для бідних дітей православної віри улаштовується ялинка. Початок забави о 12 год. В зв'язку із вище поданим, прошу надіслати списки українських родин бідного стану», – зазначено в архівних документах про роботу товариства із дітьми та молоддю [15, с. 6].

Національно-патріотична виховна робота членів «Українського спортивного клубу» виразилася у систематичній організації екскурсій для дітей і молоді Волинського воєводства визначними історичними пам'ятками волинського регіону. Так, школярі відвідували Дермань, Острог, Дубно, Луцьк. В ході проведених екскурсій вивчали історію міст і сіл волинського регіону, відвідували школи, знайомилися із відомими людьми краю, оглядали монастирі, церкви, замки. Кожна екскурсія в м. Острог супроводжувалася оповідями про функціонування Острозької академії, а під час поїздок в м. Городок молодь відвідувала краєзнавчий музей, де були вивчали флору, фауну, ґрунти, культурні надбання Волині.

Аналіз основних положень статуту товариства «Сокіл» дозволяє стверджувати, що його діяльність сприяла не лише фізичному розвитку дітей та молоді Волині, а й була спрямована на збереження історичної пам'яті, формування національного менталітету, розширення світогляду, та пізнавальних. Члени товариства влаштовували народні забави, долучалися до забезпечення бібліотек літературою національно-патріотичного спрямування, проводили патріотичні заходи з дітьми та

молоддю [16, с. 3].

Любові дітей до рідної пісні, поетичного слова, по-вазі до Кобзаря, сприяли заходи, що влаштовували члени «Волинського українського об'єднання». Прикладом цього може бути проведення Урочистої Академії щодо вшанування пам'яті великого Кобзаря 22 квітня 1934 р. у Рівному. В програмі свята, на якому біли присутні школярі місцевих шкіл, було заплановано читання доповіді (реферату) про життя і творчість поета, перегляд опери «Катерина» М. Аркаса (у виконанні Волинського українського театру під керівництвом М. Певного), виконання пісень на бандурі (бандуристка М. Білогубова), хорівий спів (пісні «Б'ють пороги» М. Лисенка, «Україна» Л. Давидовського, «Заповіт» Т. Шевченка).

Позитивним є той факт, що до проведення урочистих заходів керівництво Волинського товариства залучало учнів шкіл. Так, на святковому дійстві із нагоди 120-ліття із дня народження Т. Шевченка дівчинка М. Скрипниківна зачитала «Діточу присягу», національно-патріотичні пісні виконували учні Рівненської української гімназії, які співали у хорі разом із членами товариства «Рідна Хата». Це сприяло формуванню у підростаючого покоління національного світогляду на засадах Шевченкового слова.

Однією із найбільших громадських організацій, що здійснювала національне виховання молоді волинського воєводства, була «Просвіта».

У статуті рівненського відділення «Просвіти» зазначено: «Товариство має завданням: а) ширення освіти і національної свідомості серед українського народу та ознайомлення його зі здобутками культури; б) оборона культурних інтересів української людності; в) опікування українською молоддю в дошкільному, шкільному та позашкільному вихованні» [17, с. 29].

Одним із основних своїх завдань просвітяни вважали зберегти культурну спадщину українського народу та передати її наступним поколінням. Із цієї метою вони збирали та розучували із молодими людьми народні пісні, влаштовували свята обжинок, вечорниці, літературно-музичні вечори, вечори пам'яті Т. Шевченка, Лесі Українки, І. Франка, І. Котляревського тощо: «На суботніх вечірках читалися цікаві лекції, молодь співала народних пісень, українських, стрілецьких, ставила п'єси Кривинського, Старицького, Шевченка» [18, с. 46].

Аналіз культурно-просвітницької роботи із молоддю активістів «Просвіти» засвідчив, що члени організації намагалися якомога частіше залучати молодь до проведених заходів, в ході яких школярі навчалися любити вітчизну, збагачувалися інтелектуально, розвивали свої акторські здібності, знайомилися із надбаннями українського фольклору, розвивали свої естетичні смаки, вивчали кращі досягнення в галузі світової та вітчизняної культури.

Порівняння отриманих результатів з результатами у інших дослідженнях. Дослідження дало змогу проаналізувати його результати з іншими науковими працями. Встановлено, що на території Волині у 20–30 рр. діяла розгалужена система національно-патріотичних організацій, представники яких долучалися до справи навчання та виховання дітей та молоді. Ця теза прослідковується у дослідженнях Ю. Крамара [10] та Р. Найди [7]. Встановлено, що національне виховання було пріоритетним у справі виховання дітей і молоді, що знайшло своє підтвердження у наукових розвідках Є. Гладунової [18]. Визначено основні форми, методи і прийоми виховання, що застосовували під час проведення різноманітних патріотичних заходів, які були також частково проаналізовані у праці Г. Бухала [19].

Результати дослідження значно збагатили наукові відомості про процес виховання волинської молоді у 20–30 рр. ХХ ст. в контексті напрацювань інших дослідників становлення українського шкільництва в Західній Україні (О. Борейко [2], С. Бричок [3], Т. Джаман [4], Л. Єршова [5], Л. Сейко [9], Т. Яковичина [20]).

ВИСНОВКИ

Висновки дослідження. Отже, у 20–30 рр. ХХ століття національне виховання дітей і молоді було пріоритетним напрямом просвітницької роботи активістів громадських товариств Волинського воєводства. Вони проводили бесіди, виховні заходи в школах, влаштовували академії, читання, лекції. У їх роботі простежуємо групові та індивідуальні форми. Метою національного виховання були зберегти українську самобутність, передати молодому поколінню пісенну спадщину, культурну обрядовість.

Представники волинської громадськості прагнули долучитися до просвітницького руху та виховувати молодь в руслі християнської моралі, прищеплювати їй національно-патріотичні цінності та високі морально-етичні ідеали. Як зазначив, науковець Г. Бухало, «вони переконливим, щирим словом несли в народ та серед молоді знання із української мови, історії, не давали забути рідну віру, культуру, свою націю ... будучи людьми далекоглядними, керівники «Просвіти» постійно тримали у полі зору молодь і дітей» [1, с. 3].

Сьогодні доцільно використовувати педагогічно-просвітницький досвід активістів громадських товариств Волині за такими напрямками: а) наповнення національним колоритом змісту навчального матеріалу в школах; б) вироблення системи виховання патріотичних цінностей із урахуванням інтересів національних меншин; в) залучення до освітнього процесу, осіб, які займають активну життєву позицію та пропагують відстоювання державницьких інтересів; г) оновлення форм і методів національного виховання із урахуванням стрімкого розвитку комп'ютерних технологій, впровадження технологій Smartosviti.

Перспективи подальших досліджень цього напрямку. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в дослідженні системи патріотичного виховання молоді в різні історичні періоди та в різних регіонах України, та здійсненні їх порівняльного аналізу, оскільки в історії українського шкільництва вироблено своєрідні педагогічні концепції, реалізація яких сприятиме вдосконаленню якості сучасної освіти.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Стратегія національно-патріотичного виховання. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019> (дата звернення: 02.11.2019).
2. Борейко О. М. Просвітницько-педагогічна діяльність громадських товариств Волині (др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомирський державний педагогічний університет імені І. Франка. Житомир, 2004. 239 с.
3. Бричок С. Б. Церковнопарафіальні школи в системі початкової освіти на Волині (друга половина ХІХ – о 20-ті рр. ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Житомирський державний педагогічний університет імені І. Франка. Житомир, 2005. 20 с.
4. Джаман Т. В. Розвиток народної освіти на Волині (ХVIII–ХІХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Тернопільський державний педагогічний університет імені В. Гнатюка. Тернопіль, 1999. 20 с.
5. Єршова Л. Жіноча освіта на Волині. Житомир, 2006. 488 с.
6. Коляденко С. М. Зміст та організація діяльності Кременецького ліцею як осередку освіти на Волині (1805–1833 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 1997. 182 с.
7. Найда Р. Г. Просвітницько-виховна діяльність молодіжних товариств на Волині (1919–1939 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2008. 20 с.
8. Омельчук В. В. Розвиток освіти на Волині (друга половина ХІХ–початок ХХ ст.): дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2002. 237 с.
9. Сейко Н. А. Польське шкільництво на Волині–Житомирщині у ХІХ – першій половині ХХ ст. Монографія. Житомир, 2002. 158 с.
10. Крамар Ю. Західна Волинь 1921–1939 рр.: національно-культурне та релігійне життя. Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2015. 404 с.
11. Українська початкова школа в м. Дубно. ДАРО (Державний архів Рівненської області). Ф. 505. Оп. 1. Спр. 1. 39 с.
12. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне, 2011. 552 с.
13. Статут. Протоколи засідань. Лист членам «Союзу Українок» зі Львова. Привітання із Галиції. (Державний архів Рівненської області). Ф. 3. Оп. 1. Спр. 1, 70 с.
14. Протоколи засідань «Союзу Українок» за 1926–1933 рр. ДАРО, ф. 3, оп. 1, спр. 1, 70 с.

-
15. Листування із дирекцією Української гімназії, редакцією журналу «Рідне слово», про надання приміщення та інше. ДАРО (Державний архів Рівненської області). Ф. 481. Оп. 1. Спр. 1, 12 арк.
16. Статут волинського гімнастичного товариства «Сокіл». Житомир, 1910. 23 с.
17. Переписка із повітовим управлінням державної поліції з питань діяльності української організації «Просвіта». ДАРО (Державний архів Рівненської області). Ф. 30. Оп. 18. Спр. 484, 363 арк.
18. Гладунова Є. «Просвіта» і просвітяни. Рівне, 2003. 96 с.
19. Бухало Г. «Просвіта» сяє світло». Сторінки історії Рівненської «Просвіти». Рівне: Державне реєстраційно-видавниче підприємство, 1994. 47 с.
20. Яковичина Т. Релігійне виховання дівчаток у жіночих закладах Волині в 2 пол. XIX – на поч. XX ст. (на прикладі Острозького жіночого училища графа Д. Блудова). Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія та педагогіка». Острог, 2012. Вип. 21. С. 93–104.

UDC 37

DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0010

**К ИСТОКАМ РАЗВИТИЯ ФИЛОСОФИИ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА
В АНТИЧНУЮ ЭПОХУ**

© 2020

Мухтаров Сонмез Тофик оглу, докторант*Бакинский Славянский университет**(Азербайджан, Баку, ул. С. Рустама 33, e-mail: sonmez@mail.ru)*

Абстракт. История философии становления мультикультурализма с ее обращенностью к наиболее общим вопросам воспитания представляет составную часть любой педагогической концепции современности. Однако, как самостоятельная область знаний мультикультурализм формируется в конце XX – начале XXI вв. Мультикультурализм умножает ценности, которые существуют в социальном пространстве (в стране, в обществе). Эти ценности расширяют возможности творчества и развития. Мультикультурализм обеспечивает приток заимствованных культурных элементов в собственной социальное пространство. Благодаря этому потоку формируется региональная культурная интеграция и изменяется культурный регион. Социальная структура пространства развивается за счет восприятия образцов из-за рубежа, растет положительная динамика взаимодействия культур. Благодаря этим процессам количество элементов культуры, присутствующих в системе, увеличивается, а ценности совершенствуются и обогащаются. Историки образования, изучая духовный и практический опыт человечества в сфере воспитания обращают свое внимание на достижение человечества в различные исторические периоды т.е. со времен возникновения высокой культуры человеческого бытия (Шумеры, Древняя Египет, Древний Китай, Древняя Греция и т.д.), по настоящее время, в которых вопросы мультикультурализма раскрываются не достаточно полно, не вполне четко.

Ключевые слова: мультикультурализм, история педагогики, античная Греция, идеи нравственности и толерантности, взаимосвязь мультикультурализма и политики

**TO THE SOURCES OF THE DEVELOPMENT OF PHILOSOPHY
OF MULTICULTURALISM IN AN ANCIENT EPOCH**

© 2020

Mukhtarov Sonmez Tofiq, doctoral student*Baku Slavic University**(Azerbaijan, Baku, st. S. Rustama 33, e-mail: sonmez@mail.ru)*

Abstract. The history of the philosophy of the formation of multiculturalism with its address to the most general issues of education is an integral part of any pedagogical concept of modernity. However, as an independent field of knowledge, multiculturalism is formed at the end of the XX - beginning of the XXI centuries. Multiculturalism multiplies the values that exist in the social space (in the country, in society). These values expand the possibilities of creativity and development. Multiculturalism provides an influx of borrowed cultural elements into its own social space. Thanks to this flow, regional cultural integration is being formed and the cultural region is changing. The social structure of space is developing due to the perception of patterns from abroad; the positive dynamics of the interaction of cultures is growing. Thanks to these processes, the number of cultural elements present in the system is increasing, and values are being improved and enriched. Education historians, studying the spiritual and practical experience of mankind in the field of education, turn their attention to the achievement of mankind in various historical periods i.e. from the time of the emergence of a high culture of human existence (Sumerians, Ancient Egypt, Ancient China, Ancient Greece, etc.), to the present, in which the issues of multiculturalism are not fully disclosed, not quite clearly.

Keywords: multiculturalism, the history of pedagogy, ancient Greece, ideas of morality and tolerance, the relationship of multiculturalism and politics

Отметим, что понятие философии мультикультурализма нуждается в некотором разъяснении. В традиционно сложившемся понимании «философия мультикультурализма» не идентична процессу воспитания. Философия мультикультурализма имеет свой глубокий смысл и, прежде всего, подразумевает сосуществование в мире и согласии людей представителей различных этических групп и национальностей [1-7].

Философская теория мультикультурализма – лишь один из компонентов интегративного философско-исторического пути познания сущности мультикультурализма, его роли и значения для общества. В научной литературе мультикультурализм рассматривается в ряду фундаментальных наук гуманитарного цикла.

Существенным фактором в философии мультикультурализма является трактовка его гуманитарного аспекта направленности, в котором процесс утверждения идей гуманизма в системе моральных ценностей и устоявшихся норм отношений людей в обществе носит фундаментальный характер.

Мультикультурализм (множество культур) – это культурное пространство многих народов, живущих в едином пространстве (общество, государство). Каждый человек является представителем своей культуры и одновременно мировой культуры. Многочисленные народности, живущие в одной стране, формируют своего рода небольшую культурную модель мировой культуры в этом государстве, мультикультурализм же создает культурную и религиозную терпимость (толерантность)

между народами [8]. Культура имеет концептуальный смысл, мультикультурализм также концептуален. Культура имеет глубокий смысл, отражает самосознание людей и народов. В мультикультурализме основным принципом является восприятие мира и понимание его. В этом контексте культура основывается на индивидуальном и коллективном поведении (поведение, которое происходит на фоне отношений и связей, выражающих отношение человека к ресурсам и другим людям), а также на обычаях и привычках, созданных ими.

Характер определяет индивидуальную и национальную идентичность. Национальная идентичность формируется в основном на основе языка. В то же время важную роль здесь играют характерные черты культуры (традиции, креативность и конструктивность). Комплексные элементы, связанные с характером, формируют индивидуальную и национальную культуру. Затем к этому комплексу добавляются антропологические факторы (антропологические показатели). Большое количество культурных и этнических элементов в мультикультурализме делают мир ярким и разнообразным [9]. Это разнообразие не позволяет элементам национальной культуры радикально перекрывать друг друга. Это означает, что культура является результатом и формами творчества.

Образцы культуры (где само государство, само общество является культурой; это – государственная система, включая систему права и политики, организация деятельности субъектов и т.д.) есть показатель и след-

ствие творчества людей. Культура имеет и политическое преломление. Политическая культура играет особую роль в становлении народа и нации. Культура государственности отражает в себе экономические, культурные, социальные и политические организационные способности граждан общества [10]. Культурные нормы (это ценности, которые исходят из правил поведения, национального характера, национального и международного поведения) связаны с культурными ценностями. Культура может быть как материальной, так и духовной. Нравственные ценности, в том числе нравы, образцы культурного поведения (далее – правила поведения), характер составляют основу духовной культуры.

Рассматривая мультикультурализм через призму веков, можно обнаружить, что система социальных институтов, обеспечивающая стабильное развитие мультикультуральных отношений в обществе, прослеживается уже в философии развития Греции. Недаром бытует мнение о том, что Древняя Греция является колыбелью цивилизации.

Именно в Древней Греции были заложены первые, основополагающие теории гуманизма, ставшие впоследствии базовой основой зарождения мультикультурализма.

В древности мораль основывалась на представлениях и нравах совершенной, доброжелательной личности. Здесь мораль уже нашла свое классическое выражение в теоретической и прикладной областях, были сформулированы и уже разработаны нормы поведения.

Основой для первых моральных рассуждений были социальные и моральные противоречия между обществом (племена, люди, группы, полисы, город) и личностью. Гомер утверждает это в своих стихах (XII–VIII вв. до н.э.), Гесиод – в своих философско-исторических трудах (конец VIII – начало VII вв.), они передаются устами семи мудрецов (VII–VI вв. до н.э.). По мере того, как концепция общественной жизни в человеческом сознании становится глубже и формулируется более точно, содержание абстрактных моральных норм расширяется, и возникает уже противоречие в отношении противоречий в выражении этих норм в реальной жизни [11].

Герои Гомера (Ахилл, Одиссей, Гектор, Агамемнон) думают, действуют, общаются, лгут и так далее, как обычные люди. Нет обличий правил, правил поведения и моральных законов, которые бы побуждали к продуманным действиям. Однако в реальной жизни отношение к родине, семье и друзьям основано на моральных ценностях. Живые личности, лица, как героические личности, выражают свою симпатию, ненависть и т.д., в системе реальных общественных отношений. Они ясно демонстрируют идею о том, что личность здесь бесконечно верна своему народу, она его постоянный защитник и организатор. Именно формирование этических идей стало основой для формирования мультикультурализма, как важной основы человеческого существования.

Примером тому может служить система общечеловеческого бытия в Афинах, в середине первого тысячелетия до н.э. Здесь, в Афинах, в эту эпоху стали проявляться новые для человечества установки общественного и индивидуального сознания, в котором гуманизм превалировал над мрачной системой рабства [14].

Истории оставила массу примеров проявления гуманности афинян, даже к людям, оступившимся в жизни, совершившим тяжкие преступления. При этом они руководствовались идеей о том, что человеку жизнь дана Богом, и только он может отнять ее или оставить у человека. Исходя из этого постулата, афиняне редко казнили преступников (за исключением совершивших особо тяжкие преступления), для этого у них существовало наказание в виде «остракизма», общественное проклятие и изгнание из общества человека, совершившего тяжкое преступление. Такому наказанию подвергались люди, независимо от их этнической принадлежности, будь это грек или представитель другого народа.

Таким наказаниям подвергались немало преступников. Примером тому может служить дошедший до нас факт изгнания из общества (остракизм) такой демонической личности, как Герострат, который был подвержен остракизму за поджог храма Артемиды [13].

Примером гуманности может служить и период правления в Афинах царя Перикла, который находясь перед смертью в окружении близких для него людей, слушая их разговоры о его успехах в правлении государством он вдруг приподняв голову сказал: «...а ведь ни один из вас не упомянул о том, что за время моего правления не был казнен ни один человек» [13].

Афины в период его правления становятся центром ремесел и торговли, прекраснейшим городам с великолепными памятниками архитектуры и скульптуры, очагам культуры, театральными и спортивными мероприятиями.

В этот период стали традиционными публичные выступления государственных чиновников, отчитывавшихся перед царем и народом о выполненной ими работе, выступлениями философов и поэтов, открытием целой системой школ.

Афинское воспитание прогрессировало и эволюционировало. Представляя собой социально неоднородное общество, состоящее из представителей разных народов и этнических групп, оно, тем не менее, динамично развивалось.

Ориентируясь на гуманизм, на взаимоуважение, взаимопонимание и интересы различных слоев населения, общество в своих высших формах отражало зачатки мультикультурной направленности в развитии общества.

Несмотря на исторически сложившийся рабовладельческий строй, как в самой Греции, так и во всем мире, в ту далекую эпоху афинская система воспитания, образования и решение проблем различных социальных слоев свободных граждан требовали от рабовладельцев гуманного подхода, в том числе и к рабам, которые считались говорящими орудиями труда. Гуманистические идеи Афин, такие как «калогатии» - человек, прекрасный душой, сильный телом и духом), «арете» - законопослушный чиновник, политический деятель и др., были основными требованиями афинского общества и законодательства.

Практика афинского воспитания, в отличие от соседней, захолустной Спарты, в которой примитивно, тускло жили и свободные граждане и рабы, оставила бесценные образцы отношения к знанию: любовь к знанию ради знания, поиска истины – мы пойдем, гласил девиз Афин, за доводами и доказательствами, куда бы они нас не привели» [14].

Платон с двенадцатилетнего возраста учился у Сократа, основал в Афинах Академию, Аристотель в течение двадцати лет был учеником Платона и основал школу для юношей – Ликей, в котором учились не только дети состоятельных греков, но представители других народов.

Наше внимание к этим достаточно известным страницам истории древнегреческой эпохи оправдано выявлением истоков мультикультурных отношений в социально разнородной этнической среде Афин, в которой элементы педагогического гуманизма способствовали формированию закономерностей педагогического процесса, воспитательно-образовательной системы на почве, на которой стали восходить ростки мультикультурных отношений в древности.

То, что опыт Афин «укладывается» в современные схемы мультикультурных отношений, дает нами основание утверждать, что зарождаемое в Афинах мультикультурные отношения и связи являются результатам закономерно повторяющихся реалий жизни, в которой идея мирного существования разных культур способствовала ее расцвету и развитию.

Известно, что торговля во все времена и эпохи была

двигателем прогресса, развитием народов. Законы торговли идентичны закону физики, когда проявляется явление диффузии, т.е. проникновение атомов одного вещества в промежутки атомов другого вещества, и это изменяет и укрепляет структуру вещества [12]. Аналогично этому явлению носит характер торговли, в которой представители разных народов и этносов, находясь во взаимодействии друг с другом, способствуют взаимопроникновению и обогащению культур друг друга.

Еще один аспект обращения к практике древнегреческого воспитания и обучения – это воспитание и обучение в эпоху античности, когда в основе проявлялись зачатки мультикультурологических принципов.

Исследуя афинскую систему воспитания и обучения, можно четко проследить ее объективные закономерности в повторяющихся связях воспитания и обучения и теми педагогическими реалиями, которые бытовали в ту далекую эпоху.

Несомненно, афинская система предстает как вариант гуманистического решения кардинальных педагогических вопросов в целях воспитания и обучения, о соотношении формирования и развития воспитания и обучения в образовательных учреждениях Афин.

Практические результаты афинской системы свидетельствуют об эффективности гуманистически-ориентированного подхода в духовном развитии афинского общества, в проявлениях толерантности и развитии самосознания личности молодого поколения жителей Афин [11].

Для педагога-гуманиста отношения с воспитанниками строились на принципе понимания воспитанниками необходимости усвоения той суммы знаний, которые передает им учитель. Убеждение и внушение – это действенные методы воспитательного воздействия в школах Афин.

Школы были платные. Плата за обучение была достаточно высокой. В школах учились дети состоятельных граждан Афин, причем обучались также и дети-представители других этнических групп, чьи родители были в состоянии оплатить обучение ребенка в школе.

Для педагога-гуманиста воспитанник был и объектом его внимания, и в то же время субъектом, обладающим собственной позицией. С учетом же того, что дидактику (педагогу) приходилось вести занятия в этнически разнородной группе, свою деятельность он ориентировал на обращение-диалог с воспитанниками, обращая их внимание на «Я» позиции каждого представителя этноса в группе, на стимулирование и усовершенствование внутренней жизни каждого воспитанника, не позволяя при этом задевать, насмехаться над обычаями или традициями представителей другого этноса.

Эталоном такого педагога является Сократ (469-399 гг. до н.э.); знания об искусстве педагога-гуманиста человечество получило благодаря описаниям его ученика – великого Платона (428-347 гг. до н.э.), далее – Аристотелю (384-322 гг., до н.э.), что имело своеобразное продолжение в Александре Македонском. Воспитанник Аристотеля, будучи государственным деятелем, гениальным политиком, величайшим полководцем, он воплотил в себе греческий идеал античной эпохи «прекрасного душой и сильного телом».

Будучи прекрасно образованным, обладая великолепной памятью (Македонский знал не только по имени, но и родословную каждого своего война, а их у него было более трех тысяч, проявлял свою образованность и гуманизм к окружающим его людям. Для себя он был скуп, зато «щедрой рукой сыпал благодарения», причем не отделял грека от других представителей этносов, проживающих в стране.

Уважая традиции и обычаи других народов, он не позволял себе навязывать культуру своего народа другому, из завоеванной им страны. Наоборот, желая подчеркнуть свое уважение, он не лишал жизни царей, добровольно

сдавшимся на милость победителя, а окружал их царскими почестями. Подчеркивая уважение к покоренному народу, он всегда одевался в национально одеяние покоренного им народа, снижал для народов бремя налогов, способствовал развитию их национальных традиций и обычаев, зачастую сам принимал участие во многих традиционных для народа торжествах [14].

Такое отношение Македонского вызывало почтение и уважение у многих народов, которые считали его своим царем.

Будучи от природы хорошим психологом, Македонский понимал, что логика природосообразного воспитания раскрывается в идеях создания условий для развития народа. Поощряя науку, образование и воспитание гуманистических идеалов, он сам являлся тому примером в лице многих народов мира.

Выводы. Мультикультурализм еще в античный период способствовал единству народов и их представителей, передаче культурных ценностей, быстрому распространению национальной культуры в социальном пространстве. Мультикультурализм обеспечивал уже тогда международную безопасность граждан страны и самого государства. Смещение региональных культурных элементов укрепляет власть государства, их связи и обеспечивает безопасность границ. Международная безопасность этого государства повышается, а экономические связи расширяются, в том числе и за счет других народов, проживающих на территории этого государства и соседних стран. Мультикультурализм суммирует обычаи и привычки многих народов. На этой основе расширяется процесс творческого развития. Мультикультурализм на определенном этапе своего развития осуществляет переход также и к политической интеграции.

Древнегреческие философы в своих представлениях о воспитании в «несовершенном мире» как бы предвосхитили современные трактовки мирного сосуществования представителей разных этнических групп, т.е. бросили семя мультикультурализма в благодатную почву развития народов, населяющих нашу планету.

Мультикультурализм предотвращает образование тоталитарных моногосударств и обществ и образование бедных культурных регионов. В связи с этим он играет существенную роль в прекращении войн в регионах. Мультикультурализм создает региональную форму культурной системы, что, в свою очередь, приводит к формированию более гибких подходов к использованию материальных и духовных ресурсов региона.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мехтиева Р. Толерантность и мультикультурализм в Азербайджане: вчера, сегодня, завтра. Баку: 2007
2. Кулизаде З. Мультикультурализм: методология исследования // <https://orientalphilosophy.org/nesrler/seminar/87>
3. Pstrag D. The ratio of students to national minorities and the task of multicultural education // Балканско научно обозрение. 2019. Т. 3. № 2 (4). С. 53-56.
4. Гасымова К.В. Поликультурное образование как основа формирования толерантности в мультикультурном пространстве // Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т. 3. № 4 (6). С. 14-18.
5. Аниськин В.Н., Жукова Т.А., Борисов А.Я., Севенюк С.А. Образовательные подходы к развитию системы мультикультурного образования в Германии // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 62-65.
6. Бекоева М.И. Особенности реализации поликультурного образования в современных условиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 22-24.
7. Зайцева Е.А., Нуржидин А.В. Специфика обучения и воспитания учащихся в условиях полиэтнической образовательной среды // Самарский научный вестник. 2016. № 2 (15). С. 154-159.
8. Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру. Пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. М.: Логос, 2003. 350 с.
9. Тарасенко А. В. Два подхода к обучению и воспитанию человека в античной педагогике // Вестник Приазовского государственного технического университета. Серия: Технические науки, 1997, № 3, с.196-198
10. Орлова А.П. История педагогики: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений по педагогическим специальностям. - Мн.: ИВЦ Минфина, 2008. - 380 с.
11. Педагогика народов мира: История и современность / Под ред. Р. Селлек; авторы международного проекта К. Салимова, Н.

Доде. - М.: НОРМА-М, 2000. - 456 с.

12. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики: Учеб. пособие. - М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 1998. - 346 с.

13. Кунь А. Великие греки. М. 1987

14. Бузескул В. П. История афинской демократии. М.: изд. Вече, 2019. - 480 с.

UDC 37.015:502.11:745-051

DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0011

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

© 2020

ORCID: 0000-0002-1070-7830

Прусак Володимир Федорович, кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дизайну

*Національний лісотехнічний університет України
(79057, Україна, Львів, вул. Ген. Чупринки, 103, e-mail: vfpr@ukr.net)*

Анотація. Педагогічні дослідження дизайн-освіти сьогодні – вкрай актуальні, втім недостатньо висвітлені науковцями. Особливо це стосується екологізації освіти та впровадження екологічної складової в освітній процес підготовки майбутніх дизайнерів. Тож мета нашого дослідження полягає у визначенні концептуальних основ моделювання неперервної екологічної підготовки майбутніх дизайнерів. Розроблену авторську концепцію неперервної екологічної підготовки майбутніх дизайнерів застосовують у вітчизняних закладах вищої освіти, передусім у Національному лісотехнічному університеті України. Перевага зазначеної концепції – використання різних методологічних засад, покладених в основу її побудови: єдність системного, синергетичного, технологічного, діяльнісного, ергономічного, середовищного, особистісного підходів. У статті виокремлено три етапи формування неперервної екологічної підготовки майбутніх дизайнерів: установчий; основоположний; фаховий. Перший стосується дошкільного, шкільного та позашкільного виховання й навчання. Другий – базова та спеціалізована екологічна підготовка у закладах вищої освіти. Третій – післядипломне підвищення кваліфікації, аспірантура та докторантура. Окреслено шляхи реалізації концепції розвитку дизайн-освіти. Відображенням ключових ідей концепції стала організація структурно-функціональної моделі педагогічної системи неперервної екологічної підготовки майбутніх дизайнерів. Модель містить усі основні структурні елементи неперервної екологічної підготовки, показує їх взаємозв'язки та ґрунтується на певних базових принципах: циклічності та енергозбереження; відповідності до природних аналогів; повернення; застосування концепції фен-шуй; взаємозв'язку екологічного дизайну з етнозвичаями. Сутність моделі полягає в переході до проблемного структурування екологічних та професійних знань, а це дає змогу підготувати студента до ефективного виконання фахових завдань. Наведено результати проведеного експерименту, які доводять, що взаємозв'язок екологічних дисциплін із фаховими сприяє поліпшенню успішності майбутніх дизайнерів.

Ключові слова: дизайн-освіта, підготовка майбутніх дизайнерів, заклади вищої освіти, концепція неперервної екологічної освіти, модель педагогічної системи, педагогічний експеримент.

CONCEPTUAL FRAMEWORK OF MODELLING CONTINUOUS ECOLOGICAL TRAINING OF FUTURE DESIGNERS

© 2020

Prusak Volodymyr Fedorovych, Candidate in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of Design Department

*National Forestry University of Ukraine
(79057, Ukraine, Lviv, Gen. Chuprynyk Str., 103, e-mail: vfpr@ukr.net)*

Abstract. Pedagogical studies of design education today are extremely topical, but insufficiently covered by scientists. This is especially true about the ecologization of education and the introduction of an environmental component into the educational process of training future designers. Therefore, the purpose of our study is to determine the conceptual framework for modelling the continuous ecological training of future designers. The developed author's concept of continuous ecological training of future designers is applied in domestic higher educational institutions, first of all in National Forestry University of Ukraine. The advantage of this conception is the use of different methodological bases which are the basis for its construction: unity of systemic, synergistic, technological, activity, ergonomic, environmental, personal approaches. Three stages of the formation of continuous ecological preparation of a future designers are singled out in the article: constituent; fundamental; professional. The first stage concerns pre-school, school and extra-curricular education. The second stage is basic and specialized ecological training in higher educational institutions. The third stage is postgraduate advanced training, postgraduate and doctoral studies. The ways of realization of the concept of design education development are outlined. The key ideas of the conception are reflected in the organization of a structural and functional model of the pedagogical system of continuous ecological training of future designers. The model contains all the basic structural elements of continuous ecological training, shows their interconnections and is based on certain basic principles: cyclicity and energy conservation; conformity to natural analogues; return; application of the concept of Feng Shui; the relationship of ecological design with ethnic customs. The essence of the model is the transition to the problematic structuring of environmental and professional knowledge, which allows you to prepare the student for the effective performance of professional tasks. The presented results of the experiment show that the interconnection of ecological disciplines with professional ones contributes to the success of future designers.

Keywords: design-education, training of future designers, higher educational institutions, conception of continuous ecological training; model of pedagogical system, pedagogical experiment.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

© 2020

Прусак Владимир Федорович, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедры дизайна

*Национального лесотехнического университета Украины
(79057, Украина, Львов, ул. Ген. Чупрынки, 103, e-mail: vfpr@ukr.net)*

Аннотация. Педагогические исследования дизайн-образования сегодня – исключительно актуальны, однако недостаточно освещены исследователями. Особенно это касается экологизации образования и внедрения экологической составляющей в образовательный процесс подготовки будущих дизайнеров. Исходя из этого цель нашего исследования заключается в определении концептуальных основ моделирования непрерывной экологической подготовки будущих дизайнеров. Разработанную авторскую концепцию непрерывной экологической подготовки будущих дизайнеров применяют в отечественных заведениях высшего образования, прежде всего в Национальном

лесотехническом университете Украины. Преимущество данной концепции – применение разных методологических начал, положенных в основу ее построения: единство системного, синергетического, технологического, деятельного, эргономического, среднего, личностного подходов. В статье выделено три этапа формирования непрерывной экологической подготовки будущих дизайнеров: установительный; основоположный; профессиональный. Первый касается дошкольного, школьного и внешкольного воспитания и обучения. Второй – базовая и специализированная экологическая подготовка в заведениях высшего образования. Третий – последипломное повышение квалификации, аспирантура и докторантура. Очерчено пути реализации концепции развития дизайн-образования. Отображением ключевых идей концепции стала организация структурно-функциональной модели педагогической системы непрерывной экологической подготовки будущих дизайнеров. Модель содержит все основные структурные элементы непрерывной экологической подготовки, показывает их взаимосвязи и базируется на определенных базовых принципах: цикличности и энергосбережения; соответствия природным аналогам; возвращения; применения концепции фэн-шуй; взаимосвязи экологического дизайна с этнотрадициями. Сущность модели состоит в переходе к проблемному структурированию экологических и профессиональных знаний, а это дает возможность подготовить студента к эффективному выполнению профессиональных заданий. Наведено результаты проведенного педагогического эксперимента, которые доводят, что взаимосвязь экологических дисциплин с профессиональными способствует улучшению успеваемости будущих дизайнеров.

Ключевые слова: дизайн-образование, подготовка будущих дизайнеров, заведения высшего образования, концепция непрерывного экологического образования, модель педагогической системы, педагогический эксперимент.

ВВЕДЕННЯ

Постановка проблеми у її загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними задачами. Якщо ще донедавна питання дизайну та дизайн-освіти зазвичай висвітлювали в мистецтвознавчих або технічних наукових виданнях, то останніми роками поширені фундаментальні праці в педагогічній галузі: С. Зінченко [1], Т. Козак [2], О. Парфьонова [3], О. Трошкін [4], О. Фурса [5], О. Швець [6]. Кожна з цих праць висвітлює певні аспекти формування фахівців стосовно нової спеціальності «Дизайн». Україн важливо всебічно досліджувати дизайн-освіту під час реформування системи вищої освіти України задля її ефективного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких базується автор; виокремлення частин загальної проблеми, не розв'язаних раніше. Низці аспектів екологічної освіти присвячено чимало наукових публікацій, однак вітчизняних досліджень стосовно екологізації дизайну або дизайн-освіти недостатньо. У нашому дослідженні ми послуговувалися ідеями, запропонованими деякими науковцями, зокрема: А. Глазачева [7] акцентує на вагомості формування екологічної компетентності майбутніх дизайнерів у процесі фахової підготовки; В. Даниленко [8], висвітлюючи питання організації та змісту освіти дизайнерів, уперше в Україні наголошує на важливості їхньої екологічної підготовки; Л. Лук'янова [9] розкриває концептуальні підходи до створення системи екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах; О. Орлова [10] розглядає особливості формотворення в дизайні, що виникають під впливом екологічного чинника, які необхідно враховувати не лише у фаховій діяльності, а й під час навчання. Ми виокремили питання неперервної екологічної підготовки майбутніх дизайнерів, яке досі не розглядали.

Обґрунтування актуальності дослідження. У нинішніх умовах екологічна підготовка фахівців, передусім з дизайну, здебільшого не відповідає основним вимогам фахової педагогіки, адже їхній рівень та якість недостатні. Тож педагогічні дослідження з дизайн-освіти сьогодні надзвичайно актуальні. Щодо фахової освіти, проблема ще складніша й потребує якнайшвидшого вирішення. Ключовий у цьому аспекті термін «екодизайн», тобто дизайнерська розробка середовища людської життєдіяльності задля його формування, враховуючи здебільшого вимоги охорони довкілля та бережливості природоресурсів. Зазначений термін характеризує ситуацію стосовно процесу становлення всього напряму дизайн-освіти, який формується на основі екологічного світогляду.

Екологічні світогляд і мислення людей можливо сформувати впродовж тривалого виховання й навчання. Тож нині в контексті концепції «неперервності освіти, навчання протягом життя» та міжнародних екологічних

проблем ми наголошуємо на потребі створення системи неперервної екологічної підготовки майбутніх фахівців, передусім дизайнерів.

МЕТОДОЛОГІЯ

Формування цілей статті. Важливість, доцільність і потребу у впровадженні екологічної складової в навчальну практику закладів вищої освіти підтверджує «Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020» [11]. Документом у межах чотирьох векторів руху передбачено реалізацію загальнонаціональних реформ, серед яких – удосконалення системи освіти. Ціль статті – теоретичне обґрунтування концепції неперервної екологічної підготовки майбутніх дизайнерів, а доцільність і актуальність нашого наукового дослідження підтверджує рішення Колегії Міністерства освіти і науки України «Про екологізацію вищої освіти України з метою підготовки фахівців для сталого розвитку» [12].

Постановка завдання полягає у визначенні концептуальних основ неперервної екологічної освіти і на їх засадах побудову структурно-функціональної моделі педагогічної системи неперервної екологічної підготовки майбутніх дизайнерів.

Методи, методики та технології, що використувувалися. Для того, аби розробити нову для вищої школи України концепцію сталої екологічної підготовки майбутнього дизайнера, було застосовано і звичну методологію, в основу якої покладено п'ять основних методів (аналіз, синтез, індукція, дедукція й редукція), і характерні для дидактики методи (наукове пізнання й експериментальне дослідження). Основа розробки нашої концепції полягає в поєднанні формальної й неформальної логіки. Формальну намагалися змодельовувати згідно із системним підходом, неформальну – оцінками експертів.

Метами дослідження слугували: теоретичні – ретроспективний і порівняльний методи аналізу для порівняння різних думок науковців щодо досліджуваної проблеми; системність і моделювання, аналогія, прогнозування, логічне узагальнення для розробки педагогічної системи сталої екологічної підготовки майбутнього дизайнера; емпіричні – ґрунтовний аналіз багаторічної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти, опитування, анкетування, тестування, спостереження, самооцінка, бесіди, педагогічний експеримент для апробації результативності сталої екологічної підготовки майбутніх дизайнерів, деталізації методик.

РЕЗУЛЬТАТИ

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Концепція безупинної екологічної підготовки дизайнера вкрай необхідна, позаяк застосовується для екологічної підготовки дизайнера у вищій школі України й доповнюватиметься та збагачуватиметься свіжими думками. Перевага ідеї безупинної екологічної підготовки дизайнера полягає в застосуванні низки

методологічних засад, покладених в основу її побудови: системний, синергетичний, технологічний, діяльнісний, ергономічний, середовищний, особистісний підходи, тісно поєднані між собою.

Під час розроблення концепції педагогічної системи безупинної екологічної підготовки дизайнера ми послуговувалися сталими в дидактиці основними позитивними якостями теорії. Із гносеологічного погляду концепція повинна слугувати найкращою моделлю відповідного класу явищ; послуговуючись єдиними (загальними) законами, принципами, модель трактує сутність відповідного класу явищ; завдяки поясненню передбачає перебіг подій, наслідки певних явищ такого класу; дає змогу практично перевірити правдивість пояснень, логіку застосування, визначити міру явищ, цілісність їхніх якісних і кількісних ознак, що неодмінно пов'язано з формалізацією; окреслює явища цього класу так званою субмовою зазначеної сфери знань; вказує межі правильності зазначеної сфери, причини наявності цих меж; незамінна як метод наукового пізнання, позаяк пов'язує важливі ознаки такого класу явищ з іншими; «цілісна», без внутрішніх логічних протиріч; слугує системою аргументованих поглядів; ґрунтується на певній системі методів пізнання; застосовується на практиці [13].

Сьогодні дизайн практично можна вважати концепцією способу життя. Тож його завдання – не лише формування естетичних ідеалів, визначення потреб та спрямування суспільства на наявні й достатні продукти й матеріали, що не шкодять довкіллю; не лише вплив на економічне застосування ресурсів, а й творення середовища життєдіяльності, що забезпечуватиме винятково здоровий спосіб життя людини [14, с. 102].

Неодмінна цілісність під час створення педагогічної системи екологічної підготовки дизайнера ґрунтується на забезпеченні органічної єдності її якісно різнорідних підсистем. Аби об'єктивно виконати цю вимогу, потрібна паралельна й одночасна розробка всіх складових педагогічної системи екологічної підготовки майбутнього фахівця-дизайнера.

Основними етапами формування сталої екологічної підготовки майбутнього дизайнера є: установчий (два види підготовки дітей в екологічному напрямі: перший – у межах родини та в дошкільних закладах освіти; другий – у навчальних закладах усіх типів); основоположний (базова та спеціалізована екологічна підготовка: перша – у закладі вищої освіти на початковому та першому рівнях вищої освіти; друга – у закладі вищої освіти на другому рівні вищої освіти); професійний (екологічна підготовка повинна відбуватися у закладах вищої освіти або у відповідних науково-навчальних установах, центрах підвищення кваліфікації у формах: підвищення кваліфікації, аспірантура та докторантура).

Задля підтримання проведення досліджень у галузі дизайну й активізації інноваційної діяльності основними мають стати заходи впровадження концепції розвитку дизайн-освіти:

- конкурсна підтримка найкращих закладів вищої освіти, що здійснюють прикладні дослідження в галузі ергономіки й дизайну, через виділення грантів, передусім на інституційний розвиток профільних кафедр (придбання наукових видань, спеціалізованого програмного забезпечення, фінансування доступу до міжнародних баз даних), допомога з проведенням дослідницької практики, поліпшення освітнього процесу, науковий обмін задля підвищення фаху професорсько-викладацького складу тощо;

- розробка методичних матеріалів для ширшої активізації інноваційної практики підрозділів закладів вищої освіти, які готують кадри, а також здійснюють дослідницьку й проектну діяльність у дизайні;

- дослідження для сфери дизайну, надання на конкурсних засадах грантів на розробку наукових досліджень з важливих напрямів ергономіки й дизайну.

Аби побудувати структурно-функціональну модель педагогічної системи неперервної екологічної підготовки дизайнера у закладах вищої освіти, було встановлено всі її складові, проаналізовано взаємозв'язки між ними, вивчено наявні моделі.

Загальною структурою моделі передбачено передусім варіантну та інваріантну її складові, тим паче у вищій освіті, де різновиди залежать передусім від профілю майбутнього фаху. Важливий аспект дослідження проблеми полягає в розробці різнорівневої моделі педагогічної системи сталої екологічної підготовки майбутнього дизайнера.

Моделювання слугує побудовою пошукових і нормативних моделей, враховуючи ймовірну або бажану зміну, і його застосовують для організації концептуальної моделі сталої екологічної підготовки майбутніх дизайнерів за неперервного навчання. Така модель уміщує всі основні структурні складові сталої екологічної підготовки, показує їхні взаємозв'язки та відтворює основні ідеї концепції.

Розробляючи систему екологічної підготовки майбутнього дизайнера, можливе тільки прогнозування майбутнього розвитку фахово важливих рис студентів. І це зобов'язує під час розробки педагогічної системи екологічної підготовки застосовувати адекватні математичні методи й моделі можливого прогнозування.

Екологізація неперервної освіти можлива за умови, коли дисципліни, які входять до обов'язкової професійної освітньої програми, є не лише сукупністю звичних курсів, а утворюють цілісну систему із об'єднаною загальною метою, є об'єктом дослідження, методологією побудови, а також спрямовані на сутнісні міждисциплінарні зв'язки.

На думку Н. Кузьміної, термін «педагогічна система» є сукупністю взаємопов'язаних структурних і функціональних складових, підпорядкованих цілям виховання, освіти та навчання юні й дорослих [15, с. 10]. Учена переконана, що визначення «педагогічної системи» є необхідною умовою розвитку системності в педагогіці. Термін є загальнотеоретичним і конкретно-педагогічним та ґрунтується на понятті «система». Н. Кузьміна розробила модель педагогічної системи з чітко окресленими структурою й функціональною взаємодією. Структурні складові педагогічної системи – базові елементи, характерні лише педагогічним системам. Функціональні складові – стійкі основні зв'язки між структурними складовими, до яких належать гностичний, організаційний, комунікативний, проєктивний, конструктивний. Така інваріантна модель може відтворювати будь-яку педагогічну систему.

Модель педагогічної системи екологічної підготовки дизайнера у вищій школі ґрунтується на певних основних засадах.

Встановлено засади екологічного дизайну, що різняться від загальних засад дизайну, і їхнє завдання – гармонійно й цілісно об'єднати природну та створювану людиною підсистему. Ідеться про такі засади як: циклічність та енергозбереження; відповідність природним аналогам; повернення; застосування концепції феншуй; взаємозв'язок екологічного дизайну з етнозвичаями тощо.

Сутність моделі полягає в тому, аби, поряд із вивченням кожної дисципліни зокрема в межах, встановлених освітньо-фаховими програмами, виявляти передусім методологічні зв'язки між ними. Водночас альтернативою традиційної освітньої педагогічної системи, з обмеженнями щодо встановлення локальних міждисциплінарних зв'язків, доцільно виявляти загальні стрижневі методологічні підходи, відображаючи їх у кожній дисципліні. Ця модель ґрунтується на основі:

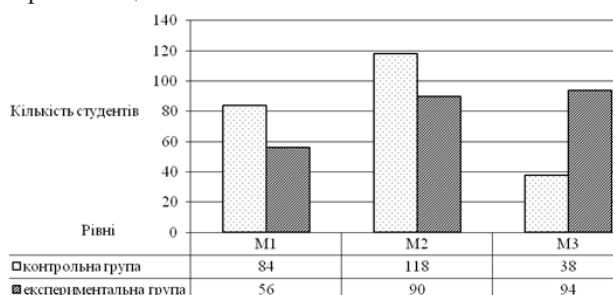
- екологічних ідей, які передбачають інтеграцію дисципліни в цілісний цикл;

- методологічних передумов для формування єдиного циклу екологічних дисциплін;

- об'єктивних дидактичних основ для інтеграції екологічних та фахових знань;
- побудови інтегрованого циклу дисциплін, спрямованого на впровадження нової освітньої парадигми.

Взаємозв'язок екологічної компетентності як інтеграційної складової особистості майбутнього дизайнера та екодизайнера, як своєрідної фахової діяльності й невідмінної умови формування екологічної компетентності індивіда, полягає передусім у змісті й побудові екологічної компетентності, поданих у єдності її інтра- (внутрішнього) й інтер- (зовнішнього) психологічних аспектів. Послугування компетентнісним підходом у формуванні педагогічної системи неперервної екологічної підготовки дизайнера полягає в компоюванні структури комплексних складових такої системи, кожна з яких уміщує відповідні ключові компетенції конкретного обсягу знань (як-от, окремої навчальної дисципліни).

Кількісне порівняння показників взаємозв'язку екологічних та фахових знань і навичок студентів у контрольній та експериментальній групах по завершенні експерименту показано на малюнку 1. Результати засвідчують наявність істотно вищих показників взаємозв'язку екологічних дисциплін із дизайн-дисциплінами, а це – зростання успішності і з екологічного, і з дизайнерського циклів.



Малюнок 1 - Порівняння показників взаємодії екологічних та фахових знань і навичок студентів у контрольній та експериментальній групах

Отже, моделлю передбачено, що зміст екологічної підготовки дизайнерів реалізується у кілька етапів:

1) оцінення можливостей застосування змісту екологічних дисциплін у формуванні фахових знань і навичок (дослідження їхнього змісту стосовно наявності знань і навичок з екології);

2) введення в освітньо-фахові програми поняття «екологічна компетентність дизайнера»;

3) експериментальне викладання цілісної суті екологічної наскрізної підготовки, послуговуючись основними для дизайну знаннями (авторська програма), аби виявити ефективність екологічної підготовки у фаховій підготовці професіонала;

4) коригування сутності екологічної підготовки щодо її поглиблення та вдосконалення.

Порівняння отриманих результатів з результатами у інших дослідженнях. Наявні дослідження у сфері екологічного дизайну фактично не торкаються проблем екологічної освіти. В них зафіксовано екологічний результат цілеспрямованої фахової діяльності дизайнера. Згадані нами дослідження частково розкривають проблеми екологізації освіти фахівців з дизайну, а саме: О. Орлова [10] визначає важливі ознаки екологічного чинника, що впливають на формотворення об'єктів дизайну і доповнюють екологічною складовою фундаментальні принципи дизайну, які неодмінно повинні вивчати майбутні дизайнери; В. Даниленко [8] вважає необхідним введення екологічної складової у навчальні дисципліни підготовки дизайнерів; А. Глазачева [7] наголошує на потребі зарахування екологічної компетентності до процесу фахової підготовки дизайнерів; Л. Лук'янова [9] розробила систему екологічної освіти на рівні професійно-технічних навчальних закладів. Результатом нашого

дослідження теоретично обґрунтовано концепцію неперервної екологічної освіти фахівців з дизайну, розроблено структурно-функціональну модель педагогічної системи неперервної екологічної підготовки майбутніх дизайнерів, що охоплює дошкільну, шкільну, вищу та післядипломну освіту. Результати дослідження засвідчили свою ефективність експериментальною перевіркою.

ВИСНОВКИ

Висновки дослідження. Концепція неперервних екологічних виховання та освіти в Україні ґрунтується на популярній в усьому світі ідеї сталого розвитку, тобто на задоволенні суспільних потреб за умов збереження здатності природи самовідновлюватися, спрямовує національну педагогічну систему екологічної освіти на загальнолюдські цінності, ідеї гуманізму, демократії та на гармонію внутрішнього мікросвіту особистості. В основу концепції неперервної освіти покладено засаду розвитку, згідно з якою об'єктивно живе суспільство. Основна сутність неперервної освіти полягає у забезпеченні фахівця всіма умовами для постійного творчого самооновлення, розвитку і самовдосконалення впродовж усієї фахової діяльності.

Перевага концепції неперервної екологічної підготовки майбутніх дизайнерів, на нашу думку, полягає в застосуванні низки методологічних засад, покладених в основу її структури – поєднанні системний, синергетичний, технологічний, діяльнісний, ергономічний, середовищний, особистісний підходи. Унаслідок ґрунтовного дослідження впливу екологічної ситуації на розвиток концепції новітнього дизайну доходимо висновку, що втілювана сьогодні екологізація дизайну концентрує міжнародний досвід художнього осмислення проблем екології, гармонійного взаємозв'язку людини із довкіллям.

Для опанування екологічними дисциплінами необхідні системний підхід, збалансоване поєднання теоретичних і практичних засад. Прищеплення студентам стійкого інтересу до дисципліни, мотивація здобуття нових знань – запорука усвідомленого її сприймання. Завдяки впровадженню в навчальному процесі проблемних завдань, які до вивчення теми студентам самостійно вирішити не до снаги, а по вивченню – під силу, можна зацікавлювати й мотивувати вивчення екології. Важливо, аби поставлені проблемні запитання були практичними і сприяли виробленню навичок у майбутньому знаходити вихід із схожих фахових ситуацій.

Завдяки теоретико-методологічному обґрунтуванню й розробці моделі педагогічної системи неперервної екологічної підготовки дизайнера можлива високофахова підготовка випускників за відповідних умов новітнього виробництва. Сутність такої моделі полягає в переході до проблемного структурування екологічних та фахових знань, що дає змогу підготувати студентів до ефективного виконання професійних завдань.

Перспективи подальших досліджень цього напрямку. Подальшими напрямками досліджень слугує аналіз результативності впровадження структурно-функціональної моделі педагогічної системи неперервної екологічної підготовки майбутніх дизайнерів та розроблення науково-методичного забезпечення для її впровадження у закладах вищої освіти України.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Зінченко С. В. Підготовка майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах до викладацької діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти доросл. АПН України. Київ, 2009. 20 с.
2. Козак Т. С. Дипломне проектування як засіб формування готовності майбутніх дизайнерів до професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2010. 20 с.
3. Парфьонова О. В. Формування етнохудожньої культури майбутніх дизайнерів у позааудиторній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Луганський НУ ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2014. 20 с.
4. Трошкін О. В. Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності: дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.04. Донецьк, 2004. 227 с.

5. Фурса О. О. Тенденції розвитку дизайн-освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття): моногр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Луганськ: Ноулідж, 2012. 447 с.

6. Швець О. А. Творчий розвиток фахівця з дизайну на основі компетентнісного підходу у процесі підвищення кваліфікації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2012. 20 с.

7. Глазачева А. О. Формирование экологической компетентности будущих дизайнеров в профессиональной подготовке: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / ГОУ ВПО МГГУ им. М. А. Шолохова. Москва, 2009. 25 с.

8. Даниленко В. Я. Дизайн: підруч. Харків: ХДАДМ, 2003. 320 с.

9. Лук'янова Л. Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 669 с.

10. Орлова О. О. Екологічний фактор формоутворення в дизайні: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 05.01.03 / Харківська держ. академія дизайну і мистецтв. Харків, 2003. 20 с.

11. Стратегією сталого розвитку «Україна – 2020»: схвалено Указом Президента України від 12 січня 2015 р. №5/2015. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.

12. Рішення колегії Міністерства освіти і науки України «Про екологізацію вищої освіти України з метою підготовки фахівців для сталого розвитку» від 27.11.2015 р., протокол № 10/5-4. Науковий вісник НЛТУ. Львів, 2015. Вип. 25.10. С. 5.

13. Сохор А. М. Некоторые методологические вопросы теоретических исследований в педагогике. Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке: в 2 ч. Москва, 1976. Ч. 2. С. 40–45.

14. Прусак В. Ф. Екологічний аспект в дизайн-освіті XXI століття. Концепція сучасної мистецько-дизайнерської освіти України в умовах євроінтеграції: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. професорсько-викладацького складу і молодих учених в рамках VIII Міжнародного форуму «Дизайн-освіта 2015». (Харків, 15-16.10.2015 р.). / за загал. ред. Даниленка В. Я. Харків: ХДАДМ, 2015. С. 101–104.

15. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие. / под ред. Н. В. Кузьминой. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1980. 172 с.

UDC 37.08

DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0012

ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ

© 2020

ResercherID: E-4764-2019

ORCID: 0000-0001-5077-5865

Ткачук Станіслав Іванович, доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти та технологій за профілями

ResercherID: E-4781-2019

ORCID: 0000-0001-6833-6748

Філімонова Ірина Афанасіївна, викладач кафедри професійної освіти та технологій за профілями

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(20301, Україна, Умань, вулиця Садова, 2, e-mail: irunafilimonova@gmail.com)*

Анотація. У статті розкриваються основні підходи до визначення місця інноваційних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців професійної освіти. Автор аналізує можливості фахових дисциплін харчового профілю та обґрунтовує доцільність використання інноваційних технологій у процесі їх вивчення. Необхідною умовою підготовки конкурентоспроможних фахівців, принципів, ініціативних, здатних до свідомої професійної діяльності, є використання активних форм навчально-пізнавальної роботи студентів. Проблема якості підготовки майбутніх фахівців залишається актуальною у навчальному процесі, тому науковці перебувають у пошуку інструментарію, що допоможе ефективно використовувати спільну діяльність педагога та студентів. Використання активних форм та методів навчання, інноваційних технологій підвищують ефективність навчального процесу, сприяють підготовці висококваліфікованих фахівців із розвиненим практичним мисленням. Впровадження інноваційних технологій навчання в процесі навчання фаховим дисциплінам майбутніх бакалаврів харчових технологій сприяє формуванню у них усвідомленої потреби в самостійному прагненні до професіоналізму, розвитку механізму самоорганізації розумової діяльності, створенню умов для самостійного набуття знань, навичок та умінь, їх застосування на практиці, що є важливим в умовах сучасних тенденцій розвитку європейської освіти. Зважаючи на результати дослідження та обмежуючись умовами визначеного вищого педагогічного закладу, автор пропонує власне бачення використання інноваційних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін майбутніми бакалаврами харчових технологій. Розглядається сутність методів та форм навчання, які застосовуються при проведенні практичних робіт з дисципліни «Фізіологія харчування»; вказується на необхідність проблемного навчання у підготовці майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю. Показано фрагмент проведення практичної роботи на застосування знань та умінь, в розрізі якої пропонується впровадження певних форм та методів навчання, що сприятиме формуванню готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців.

Ключові слова: бакалавр харчових технологій, інноваційні технології, методи та форми навчання, професійна компетентність, навчальний процес, фахові дисципліни.

PRACTICAL IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES DURING THE PRACTICAL WORKS OF SPECIALIZED FOOD PROFILE DISCIPLINES

© 2020

Tkachuk Stanislav Ivanovuch, doctor of pedagogical sciences, professor of the Professional Educations department

Filimonova Iryna Afanasiyivna, academian teacher of the Professional Educations department

*Uman State Pedagogical University named Pavlo Tychyna
(20301, Ukraine, Uman, Sadova street, 2, e-mail: irunafilimonova@gmail.com)*

Abstract. The article reveals the main approaches to determining the innovative technologies in the professional competence forming of vocational education's specialists. The author analyzes the possibilities of specialized food profile disciplines. He substantiates use of innovative technologies in the educational process. Necessary conditions for the competitive specialists training are the active forms of educational activity. During last years, the problem of the training quality has remained relevant. Therefore, scientists are looking for opportunities to optimize the educational process. The use of innovative technologies increases the efficiency of the educational process. It contributes to the training of qualified professionals with developed practical thinking. Also the innovative technologies in conducting professional disciplines contribute to the formation of professional competence. They develop mental activity, help to acquire new knowledge and skills. Their practical application is an important condition for the modern European education. The author offers his vision about the use of innovative technologies in the special disciplines. The practice examples of innovative technologies are based on the research results. They characterize the innovative methods and forms of the Nutrition Physiology discipline's practical classes. The Nutrition Physiology discipline enters the cycle of scientific and subject preparation. It is about the qualitative composition of foodstuffs and a person's need for food. It also studies of digestion and the absorption of food. Particular attention is paid to the study of physiological needs for nutrients. The acquired knowledge will be needed in the study of specialized food profile disciplines, as well as in the future professional activities of specialists. The author points out the need for problematic training in the future bachelors' preparation. He describes a fragment of a practical lesson with various innovative techniques. According to the author, such approaches contribute to the formation of professional activity readiness.

Keywords: a bachelor of food technology, the innovative technologies, the methods and forms of training, the professional competence, the educational process, the specialized food profile disciplines.

ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВРЕМЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ДИСЦИПЛИН ПИЩЕВОГО ПРОФИЛЯ

© 2020

Ткачук Станіслав Іванович, доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти та технологій за профілями

Філімонова Ірина Афанасіївна, преподаватель кафедры профессионального образования и технологий по профилям
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины
(20301, Украина, Умань, улица Садовая, 2, e-mail: irunafilimonova@gmail.com)

Аннотация. В статье раскрываются основные подходы к определению места инновационных технологий в процессе формирования профессиональной компетентности будущих специалистов профессионального образования. Автор анализирует возможности профессиональных дисциплин пищевого профиля и обосновывает целесообразность использования инновационных технологий в процессе их изучения. Необходимым условием подготовки конкурентоспособных специалистов, принципиальных, инициативных, способных к сознательной профессиональной деятельности, является использование активных форм учебно-познавательной деятельности студентов. Проблема качества подготовки будущих специалистов остается актуальной в учебном процессе, поэтому ученые находятся в поиске инструментария, который поможет эффективно использовать совместную деятельность педагога и студентов. Использование активных форм и методов обучения, инновационных технологий повышают эффективность учебного процесса, способствуют подготовке высококвалифицированных специалистов с развитым практическим мышлением. По мнению автора, внедрение инновационных технологий в процесс обучения профессиональным дисциплинам будущих бакалавров пищевых технологий способствует формированию у них осознанной потребности в самостоятельном стремлении к профессионализму, развития механизма самоорганизации умственной деятельности, созданию условий для самостоятельного приобретения и применения на практике знаний, навыков и умений, что является важным в условиях современных тенденций развития европейского образования. Учитывая результаты исследования и ограничиваясь условиями определенного высшего педагогического заведения, автор предлагает свое видение использования инновационных технологий в процессе изучения специальных дисциплин будущими бакалаврами пищевых технологий. Автор предлагает к рассмотрению методы и формы обучения, применяемые при проведении практических работ дисциплины «Физиология питания». Особо акцентируется внимание на необходимости проблемного обучения в подготовке будущих бакалавров пищевого профиля. Показан фрагмент проведения практической работы на применение знаний и умений, в разрезе которого предлагается внедрение определенных форм и методов обучения, способствующих формированию готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов.

Ключевые слова: бакалавр пищевых технологий, инновационные технологии, методы и формы обучения, профессиональная компетентность, учебный процесс, профессиональные дисциплины.

ВВЕДЕННЯ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців завжди була однією з найбільш нагальних у навчальному процесі. Тому науковці постійно перебувають у пошуку інструментарію, що допоможе ефективно використовувати спільну діяльність педагога та студентів. Досягти високих показників у процесі формування професійної компетентності майбутніми бакалаврами харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін допоможуть інноваційні форми, методи та технології навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Різні аспекти проблеми підготовки майбутніх фахівців фахової передвищої освіти у своїх дослідженнях розглядали В. В. Білик [1], Ю. В. Гвоздецька [2], О. О. Загіка [3], С. І. Ткачук [4] та ін. Використання інноваційних форм та методів навчання у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців досліджували Б. М. Андрієвський [5], І. А. Дрозіч [6], О. А. Дубасенюк [7], Н. С. Недосекова [8] та ін. Однак поза увагою вчених залишається методика реалізації інноваційних технологій у процесі викладання фахових дисциплін, зокрема, у підготовці майбутніх бакалаврів харчових технологій. Водночас, аналіз психолого-педагогічної літератури і практики організації професійної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій свідчить, що використання інноваційних технологій, як запоруку якісної підготовки майбутніх фахівців фахової передвищої освіти, потребує періодичного перегляду та уточнень особливостей використання в навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів.

Обґрунтування актуальності дослідження. Незважаючи на збільшення кількості наукових публікацій з проблем реалізації інноваційних технологій навчання, алгоритм їх використання у процесі проведення фахових дисциплін все ще недостатньо обґрунтований. Зокрема, потребують роз'яснення особливості використання форм і методів навчання, які сприяли б теоретичній та практичній підготовці майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін.

технологій у процесі вивчення фахових дисциплін.

МЕТОДОЛОГІЯ

Формування цілей статті. Мета статті полягає в дослідженні особливостей використання інноваційних технологій під час проведення практичних занять з фахових дисциплін, які сприятимуть формуванню професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у вищих педагогічних навчальних закладах.

Постановка завдання. Завдання статті – розкрити особливості та навести конкретні приклади використання інноваційних технологій під час проведення практичної роботи з фахової дисципліни «Фізіологія харчування».

Методи, методика та технології, що використовувалися. З метою розкриття особливостей використання інноваційних технологій під час проведення фахової дисципліни «Фізіологія харчування» ми використовували проблемний, частково-пошуковий, дослідницький методи навчання, та різновиди евристичних методів (мозковий штурм, метод проєктів та ін.).

РЕЗУЛЬТАТИ

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Практичний досвід засвідчує, що виконання навчальних завдань вимагає використання викладачем принципово нових підходів через застосування інноваційних навчальних технологій. Інноваційні технології – це особлива форма педагогічної діяльності і мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі; це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на оновлення навчального процесу, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов; це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [7, с. 18].

Впровадження інноваційних технологій має на меті досягнення нової якості організації навчально-виховного процесу у вищій школі, врахування сучасних підходів до організації практичної підготовки, формування готовності особистості до динамічних змін у суспільстві

за рахунок розвитку стійкої мотивації до опанування обраного фаху, формуванню професійно спрямованих знань, умінь та навичок, а також розвитку професійно значущих та особистісних якостей майбутніх фахівців.

Виходячи з того, що формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій починається в процесі теоретичної підготовки на першому курсі, ми провели аналіз змісту навчального плану за дисциплінами, та визначили критерії відповідності дисциплін структурі професійної компетентності:

- змістова та технологічна здатність сформувати у майбутніх бакалаврів харчових технологій систему мотиваційних настанов та потреб до майбутньої професійної діяльності;

- наявність елементів системи професійно важливих знань, умінь та навичок;

- здатність до формування професійно значущих та особистісних якостей та рефлексивного компоненту.

Виокремленим критеріям відповідає фахова дисципліна «Фізіологія харчування», що належить до циклу науково-предметної підготовки. Вона містить 5 кредитів і вивчається у 2 семестрі. Дисципліна має на меті засвоєння знань про якісний та кількісний склад харчових продуктів, потреби людини в їжі; особливості процесів травлення та засвоєння поживних речовин і харчових продуктів, а також особливості харчування та стану здоров'я різних вікових груп населення та визначення на їх основі фізіологічних потреб організму в поживних речовинах та енергії. Важливим є те, що програмою дисципліни передбачено розвиток у студентів потреби у здоровому способі життя; формування культури харчування; оволодіння основами збалансованого і раціонального харчування як запоруки повноцінного життя. Знання, що студенти одержать під час вивчення дисципліни, надалі знадобляться під час опрацювання матеріалу фахових дисциплін відповідно до галузевої специфіки, курсового та дипломного проектування, а також у майбутній професійній діяльності фахівців [9, с. 178].

Проте залишається невирішеним завдання формування складових мотивації майбутніх бакалаврів харчових технологій: мотив прояву особистості в професійній діяльності, сформованість особистісних якостей майбутнього фахівця, уміння здійснювати адекватну професійну самооцінку досягнень [10]. Компенсувати ці прогалини можливо за рахунок використання інноваційних технологій навчання під час проведення практичної роботи, що відображено у таблиці 1.

Таблиця 1 – Використання інноваційних форм та методів на етапах практичної роботи фахової дисципліни «Фізіологія харчування»

№	Структурні елементи	Форми та методи	Засоби	Сформовані компетентності
1	Формування мотивації навчальної діяльності	Групові форми, метод ділової гри	Ділова гра «Гості на банкеті»	Здатність генерувати оригінальні ідеї щодо вирішення виробничих ситуацій
2	Вивчення теоретичного матеріалу	Метод проблемного навчання, використання інформаційно-комунікаційних технологій	Використання навчальних відеороликів, фрагментів науково-популярних фільмів, постановка проблемних ситуацій у презентаціях	Здатність до системного аналізу технічних і педагогічних систем, впровадження досягнень науки і техніки
3	Закріплення отриманих знань	Групові форми, навчальна гра, інтерактивні тестові завдання	Навчальна гра «Хто я?»	Здатність до самопрезентації у різних умовах загальної та професійної діяльності
4	Самостійне виконання студентами практичних завдань	Частково-пошуковий метод, інтерактивні тестові завдання	Інтернет-ресурс «Quizlet», «Хмари слів»	Здатність аналізувати глобальні та розробляти етапи цілі власної професійної діяльності
5	Узагальнення і систематизація отриманих знань та практичних умінь	Методи проблемного навчання, ділова гра	Аналітична гра «Знайди помилку»	Здатність до швидкого включення у взаємодію з іншими суб'єктами освітнього процесу
6	Підведення підсумків заняття	Ігрові методи, методи евристичного навчання	Методика «Закінче речення»	Здатність до аналізу результатів розрахунку, в галузі харчових технологій

*Складено автором.

На етапі формування мотивації навчальної діяльності доцільно використовувати ділові ігри. Ділова гра є од-

ним із засобів моделювання професійної діяльності в навчальному процесі, суть якого полягає у відтворенні цієї діяльності в спеціально створених умовах, що відображають реальну обстановку. Доцільність використання ділової гри для майбутніх бакалаврів харчових технологій аргументована тим, що вона орієнтована на особистість кожного учасника, зважає на його інтереси, потреби, сприяє залученню студентів до активного процесу розумової діяльності, забезпечуючи інтеграцію індивідуальних ідей, думок і народження на цій основі колективних творчих рішень.

Під час проведення практичної роботи з фахової дисципліни «Фізіологія харчування» пропонуємо використати ділову гру «Гості на банкеті». Для цього студенти об'єднуються у дві групи. Перша група – це гості святкового заходу, друга група – це офіціанти, що обслуговують захід. Завдання офіціантів – запропонувати гостям різноманітні закуски та страви; завдання гостей – користуючись правилами раціонального харчування, обрати страву, що поєднуються за складом інгредієнтів та мають визначену харчову цінність. Таким чином, студенти усвідомлюють практичне застосування отриманих раніше знань про основи раціонального харчування, набувають здатностей генерувати оригінальні ідеї щодо вирішення виробничих ситуацій.

На етапі вивчення теоретичного матеріалу доцільно використовувати метод проблемного навчання: постановка проблемного завдання стимулює навчальну діяльність студентів, допомагає в усвідомленні важливості теоретичних знань для вирішення виробничих ситуацій. Крім того великі за обсягом блоки теоретичного матеріалу варто розмежовувати за допомогою навчальних відеороликів, фрагментів науково-популярних фільмів. Постановка проблемних ситуацій у вигляді презентацій трансформує теоретичний матеріал у цікаву вікторину, змагання між учасниками або командами. Фрагменти електронних матеріалів доцільно демонструвати для аналізу поданої інформації, обговорення процесів та методів діяльності, можливих помилок у діяльності студентів, а також шляхів їх попередження. Інформація, представлена в цих матеріалах, може бути використана як постановка проблемної ситуації: студенти мають окреслити шляхи розв'язання поставлених проблем.

Використання засобів візуалізації під час проведення практичної роботи полегшує сприйняття й усвідомлення студентами важливості теоретичного матеріалу, сприяє зацікавленості у навчанні, а також уможливує тісний зв'язок теоретичних знань про особливості процесів травлення із практичними рекомендаціями щодо раціонального харчування та забезпечення організму енергією. Застосування візуальних засобів уможливує зосередження уваги студентів, підвищує інтерес до дисципліни, полегшує усвідомлення сутності навчального матеріалу й сприяє формуванню професійних знань.

Використання ділових ігор на етапі закріплення отриманих знань допоможе студентам у засвоєнні нової термінології. Так під час гри «Хто я?» студенти по черзі отримують картки з прихованими термінами. Завдання для учасників: ставлячи запитання, на які «глядачі» можуть відповісти «так» або «ні», здогадатися, який термін зашифрований. Виконання завдань, що виносяться на самостійне опрацювання студентів, теж може бути трансформоване у цікаву гру. В нагоді стануть інтернет-платформи, що можуть бути завантажені на мобільний пристрій. Так, для запам'ятовування назв структурних елементів харчових продуктів (білків, ліпідів, вуглеводів, вітамінів та мікроелементів), доречно використовувати інтернет-ресурс «Quizlet», де за характеристикою треба визначити потрібний нутрієнт. Особливість цього інтернет-ресурсу – це мобільність та зручність. Студенти завантажують програму на будь-який мобільний пристрій і самостійно опановують необхідну інформацію у зручній для себе час. Перевірку засвоєних знань можна про-

водити під час аудиторних занять як в індивідуальній, так і в груповій формі [9, с. 8].

Успішне опанування спеціально-предметними знаннями неможливе без вивчення професійної термінології, великі об'єми якої не сприяють мотивації учіння. У вирішенні цієї проблеми викладачу стане в нагоді технологія «Хмари слів», котра полягає у графічній систематизації та візуалізації термінів. Ключові слова групують у хмари або ж інші графічні об'єкти, що пов'язані зі змістом теми практичної роботи. Важливість кожного ключового терміну позначається розміром шрифту або кольором. Таке уявлення зручно для швидкого сприйняття виробничих термінів і для їх розподілу за популярністю щодо один одного. «Хмари слів» завдяки своїй формі й кольоровій різноманітності привертають увагу студентів, змушують їх зосереджуватися на матеріалі. Вони є простими та зрозумілими як у побудові, так і в сприйнятті, їх можна використовувати як на перших етапах вивчення фахових термінів майбутніми бакалаврами харчових технологій, так і в процесі закріплення вивченого матеріалу [9, с. 7].

Для перевірки засвоєння знань викладач може запропонувати студентам аналітичну гру «Знайди помилку», під час якої студенти отримують текстові завдання з раніше вписаними помилками. Після виконання цих завдань викладач разом зі студентами аналізує «віднайдені» помилки. Підведення підсумків практичної роботи також можна зробити цікавим для студентів. Використовуючи ігрову методику «Закінchte речення», викладач пропонує закінчити речення, що містить загальні висновки, окреслює перспективи наступних досліджень.

Порівняння отриманих результатів з результатами у інших дослідженнях. Використання інноваційних технологій під час проведення фахових дисциплін харчового профілю досліджувала Н. С. Недосекова [8]. Втім, у її працях не було приділено достатньої уваги формам та методам роботи як в процесі вивчення теоретичного матеріалу, так і для закріплення та перевірки сформованих знань та вмінь.

ВИСНОВКИ

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Таким чином, впровадження інноваційних технологій навчання в процесі вивчення майбутніми бакалаврами харчових технологій фахових дисциплін сприяє формуванню у них усвідомленої потреби в самостійному прагненні до професіоналізму, розвитку самоорганізації розумової діяльності, створенню умов для самостійного набуття знань, навичок та вмінь, їх застосування на практиці, що є важливим в умовах сучасних тенденцій розвитку європейської освіти. Досвід свідчить про те, що при однотипній методиці проведення занять інтерес у студентів до їх виконання знижується. Тому завдання викладача – урізноманітнювати методи і прийоми їх проведення, використовуючи ділові та рольові ігри, розв'язувати проблемні педагогічні та виробничі ситуації, використовувати сучасні комп'ютерні технології тестового контролю. Отже, використання в навчальному процесі інноваційних технологій – це потужний стимул, що посилює мотивацію до навчання; надає можливості для використання різних способів подання інформації, не перевантажуючи студентів; допомагає активно залучити студентів до навчального процесу; зосереджує їхню увагу на найбільш важливих аспектах матеріалу; стимулює до творчості, розвиває особистісні та професійно значущі якості, тобто сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій.

Перспективи подальших досліджень цього напрямку полягають у систематизації інноваційних методик та адаптації їх для проведення фахових дисциплін у навчальному процесі підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Білик В. В. Сутність і структура професійної компетентності

майбутніх інженерів-педагогів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. 2010. Вип. 25. С. 219–225.

2. Gvozdetzka Yu. V. Pedagogical conditions for formation of professional competence of future factors in the field of food technologies in professional preparation. The scientific method. 2018. № 15. P. 37–42.

3. Загіка О. О. Оновлення змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників в сучасних умовах. Професійно-технічна освіта. 2012. № 4 (57). С. 25–29.

4. Ткачук С. І. Проблеми підготовки фахівців професійної освіти та шляхи їх вирішення. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2013. Ч. 3. С. 312–319.

5. Андрієвський Б. М. Проектно-модульна діяльність студентів у системі формування їх професійно-дослідницьких компетентностей. Інформаційні технології в освіті. 2013. № 14. С. 7–10.

6. Дрозіч І. А. Проектна технологія як засіб формування професійної компетентності майбутніх кухарів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2016. Вип. 45. С. 62–65.

7. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 168 с.

8. Недосекова Н. С. Фахова підготовка майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2015. № 12. С. 62–68.

9. Filimonova I. A. Using of innovative technologies in the process of professional competencies forming of the future food technologies bachelors. Хуманитарни Балкански изследвания. 2017. № 1. P. 5–9.

10. Філімонова І. А. Інноваційні технології як обов'язкова умова формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. Вісник Харківського державного університету харчування і торгівлі. 2019. № 23. С. 249–251.

UDC 378.02

DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0013

ЕФЕКТИВНІСТЬ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИВЧЕННІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН (НА МАТЕРІАЛАХ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ)

© 2020

ResearcherID: A-0000-0000

ORCID: 0000-0002-2921-7778

Цюприк Андрій Ярославович, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри практичної психології та педагогіки
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
(79007, Україна, Львів, вулиця Клепарівська, 35, e-mail: tsarob@ukr.net)

Анотація. У статті висвітлено можливості самостійної діяльності студента у процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти. Експериментальними матеріалами слугували результати вивчення та узагальнення історичного досвіду розвитку самостійної діяльності студентів закладів вищої освіти (наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.) у вигляді психолого-педагогічного практикуму. Авторський практикум відображає ґрунтовну переоцінку сутності самостійної діяльності студентів у галузі психолого-педагогічних наук, зокрема значне розширення і урізноманітнення її видів. Відображено роль цілковито нових джерел добування інформації для самостійної діяльності, які з'явилися та розвиваються (інформаційно-комунікаційні технології, впровадження комп'ютерів у навчальний процес і якісно нові способи самостійної діяльності студентів, зумовлені цими змінами); необхідність акцентування у самостійній діяльності студентів не так на накопиченні та пошуку інформації, як на формуванні вмінь працювати з цією інформацією, перетворювати її у власні знання, виробляти необхідні вміння. Вказано, що розвиток самостійної діяльності студента має супроводжуватися інтеграцією й диференціацією її змісту, форм, методів та засобів реалізації. Описано вплив засобів інформації на сутність самостійної діяльності студента: отримання, переробки та використання інформації. Доведено, що необхідно створити адекватну картину впливу засобів отримання, переробки та використання інформації студентами. Показано, що самостійна діяльність невід'ємна від діяльності під керівництвом викладача чи навчальної діяльності на різних типах занять та визначено шляхи пошуків максимальної пізнавальної активності студента, спрямування його діяльності на творче перероблення, способи пошуку інформації та структурування, яке студент може здійснити самостійно. У процесі самостійної діяльності, як форми навчання психолого-педагогічних дисциплін, перевірялась ефективність авторської методики (практикуму) щодо її результатів. У процесі експериментального дослідження підтвердилась ефективність теоретичних положень, закладених у психолого-педагогічному практикумі.

Ключові слова: освіта, вища освіта, психолого-педагогічні дисципліни, студенти, психолого-педагогічний практикум, самостійна діяльність, інтеграція, диференціація, засоби інформації, пізнавальна активність, діяльність під керівництвом викладача, експериментальне дослідження.

EFFICIENCY OF STUDENTS INDEPENDENT ACTIVITY WHILE STUDYING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES (BASED ON THE HISTORICAL EXPERIENCE OF THE LATE XX – EARLY XXI CENTURIES)

© 2020

Tsiupryk Andrii Yaroslavovych, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
associate professor of the department of applied psychology and pedagogy
Lviv State University of Life Safety
(79007, Ukraine, Lviv, Kleparivska street, 35, e-mail: tsarob@ukr.net)

Abstract. The article deals with the possibility of student independent activity while learning psychological and pedagogical disciplines in higher educational institution. The experimental materials are the results of studies and generalization of the historical experience of students independent activity development at higher educational institutions (at the end of XX–beginning of XXI centuries) as a psychological and pedagogical workshop. Author's workshop reflects a thorough reassessment of the essence of students independent work in Psychological and Pedagogical Sciences, in particular the significant expansion and diversity of its types. The role of entirely new sources of information for self-employment, which have appeared and developed (information and communication technologies, computers in the educational process and entirely new ways of students independent work due to these changes) are showed. The need for the emphasis on students independent activity is not so much important on the accumulation and information retrieval, as in the skills that help to work with this information, they are to transform it into their own knowledge, develop necessary skills. It is indicated that the development of student independent activity must be accompanied by integration and content, forms, methods and means differentiation. The impact of media: obtaining, processing and using information is described. It is proved that it is necessary to create an adequate picture of the impact of the means of obtaining, processing and use of information by students. It is shown that independent activity is inseparable from the activities under the guidance of a teacher or educational activity on different types of occupations and determined journey of finding the maximum cognitive activity of the student, focus its activities on the creative reworking, methods of information search and structuring of the student, which the student can pursue independently. In the process of self-activity as a form of teaching psychological and pedagogical disciplines the effectiveness of the author's technique (workshop) based on its results were tested. The effectiveness of the theoretical propositions in the psychological and pedagogical workshop has been confirmed.

Keywords: education, higher education, psychological and pedagogical disciplines, students, psychological and pedagogical workshop, independent activity, integration, differentiation, information media, cognitive activity, teacher-led activity, experimental research.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН (НА МАТЕРИАЛЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ОПЫТА КОНЦА ХХ–НАЧАЛА ХХІ ВЕКА)

© 2020

Цюпрык Андрей Ярославович, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры практической психологии и педагогики

Львовский государственный университет безопасности жизнедеятельности
(79007, Украина, Львов, улица Клепаривская, 35, e-mail: tsarob@ukr.net)

Аннотация. В статье освещены возможности самостоятельной деятельности студента в процессе обучения психолого-педагогических дисциплин в заведении высшего образования. Экспериментальными материалами служили результаты изучения и обобщения исторического опыта развития самостоятельной деятельности студентов высших учебных заведений (в конце XX – начале XXI в.) в виде психолого-педагогического практикума. Авторский практикум отражает фундаментальную переоценку сущности самостоятельной деятельности студентов в области психолого-педагогических наук, в частности значительное расширение и разнообразие ее видов. Отражено роль полностью новых источников извлечения информации для самостоятельной деятельности, которые появились и развиваются (информационно-коммуникационные технологии, внедрение компьютеров в учебный процесс и качественно новые способы самостоятельной деятельности студентов, обусловленные этими изменениями); необходимость акцентирования в самостоятельной деятельности студентов не накоплении и поиска информации, как на формировании умений работать с этой информацией, превращать ее в собственные знания, вырабатывать необходимые умения. Указано, что развитие самостоятельной деятельности студента должно сопровождаться интеграцией и дифференциацией ее содержания, форм, методов и средств реализации. Описано влияние средств информации на сущность самостоятельной деятельности студента: получение, переработки и использования информации. Доказано, что необходимо создать адекватную картину влияния средств получения, переработки и использования информации студентами. Показано, что самостоятельная деятельность неотделима от деятельности под руководством преподавателя или учебной деятельности на разных типах занятий и определены пути поисков максимальной познавательной активности студента, направление его деятельности на творческое переработку, способы поиска информации и структурирования, которое студент может осуществить самостоятельно. В процессе самостоятельной деятельности как формы обучения психолого-педагогических дисциплин проверялась эффективность авторской методики (практикума) относительно ее результатов. В процессе экспериментального исследования подтвердилась эффективность теоретических положений, заложенных в психолого-педагогическом практикуме.

Ключевые слова: образование, высшее образование, психолого-педагогические дисциплины, студенты, психолого-педагогический практикум, самостоятельная деятельность, интеграция, дифференциация, средства массовой информации, познавательная активность, деятельность под руководством преподавателя, экспериментальное исследование.

ВВЕДЕННЯ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку суспільства, коли інформація швидко стає неактуальною, спеціалісту необхідно мати достатній рівень вмінь самостійної пошукової роботи, щоб бути в змозі оперативно знайти необхідну інформацію та використовувати її у своїй професійній діяльності. У сучасній дидактиці вищої школи ця проблема набула особливої актуальності у зв'язку з потребою підготовки молодого покоління до «навчання протягом усього життя», як необхідної умови самоосвіти, самоорганізації та творчої життєдіяльності. Зауваживши, що самостійна навчальна діяльність – це складний динамічний, багатоаспектний процес, оскільки умови, в яких він відбувається, постійно змінюються, ми вважаємо, що цей феномен потребує детального дослідження, теоретичного осмислення та наукового обґрунтування нових концептуальних підходів до його організації для подальшого цілеспрямованого й поступового впровадження результатів наукових пошуків у реальну педагогічну практику» [1, с. 19].

Парадигма підготовки кадрів має передбачувати «не лише накопичення знань та інформації, а їх постійне оновлення, пошук нової інформації, формування в студентів здатності та готовності до самоосвіти, тобто готувати кадри для інноваційної економіки» [2, с. 65]. Правильна організація самостійної роботи допомагає чітко визначити цілі виконуваної роботи, власні цілі, вирішувати проблеми швидко та ефективно, навчитися розумно керувати собою та своїм часом. Від спеціаліста все більшою мірою вимагається здатність спиратися на самого себе, з більшою відповідальністю відноситися до себе, своїй кар'єри та потенціалу. Він повинен володіти такими якостями, як уміння здійснювати контакти, мистецтвом спілкування, здатністю досягати результату, компетентністю, організаційними здібностями, аналітичним мисленням. Основним правилом реалізації принципу самомотивації є формування пізнавальних мотивів та на їх основі мотивів професійних досягнень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема самостійної діяльності студентів є предметом уваги багатьох науковців, зокрема теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності (М. Солдатенко) [3], теорія та досвід самостійної діяльності студентів (А. Вербицький) [4], дидактичні умови процесу індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей (М. Малоіван) [5], розвиток пізнавальної самостійності учнів засобами комп'ютерної техніки на уроках хімії (С. Каяліна) [6], методи підвищення ефективності самостійної роботи студентів (О. Коновал) [7], комп'ютерні засоби підтримки самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів фізики (О. Коновал, Т. Туркот) [8]. Найближчими до нашого дослідження є розробки щодо самостійної роботи студентів у вищій школі України в контексті історичних трансформацій (В. Бенера) [9], формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних закладів вищої освіти засобами інформаційних технологій (О. Муковіз) [10], організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів (О. Малихін) [11] та ін. Однак, поза увагою дослідників залишилась низка аспектів становлення теорії та досвіду практики самостійної діяльності студентів наприкінці XX – початку XXI століття.

Обґрунтування актуальності дослідження. Самостійність у навчальній діяльності зумовлена структурою планів вищих навчальних закладів, у яких значна частина навчального часу виділена на самостійну роботу студентів. Зростаючий розрив між обсягом знань, призначених для вивчення, й можливістю їх засвоєння, може бути подоланий, головним чином, шляхом розвитку розумових здібностей студентів, формування в них здатності самим регулювати процес засвоєння нових знань і підвищення ефективності навчання.

Тому проблема виховання самоконтролю у процесі професійної підготовки є одним зі стратегічних напрямів побудови якісно нової системи підготовки фахівців. Таким чином, розвиток професійно важливих якостей полягає в оновленні й творчому застосуванні теоретичних знань; формуванні самостійності як риси характеру; наближенні навчальної діяльності до майбутньої професії.

Оптимальне використання усіх видів самостійної роботи, знання функцій, дотримання умов її здійснення допоможе успішно вирішувати ті завдання, які стоять

перед вищою школою, та виховувати творчу особистість, збагатити процес проведення самостійної роботи, зробити його цілеспрямованим і дійовим.

МЕТОДОЛОГІЯ

Формування цілей статті – обґрунтування та експериментальна перевірка можливостей самостійної діяльності студента у процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти.

Постановка завдання. Завдання дослідження безпосередньо впливають з поставленої мети. Зокрема, задля досягнення запланованої мети було виконано завдання: висвітлено реальний стан навчального процесу психолого-педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти; досліджено проблему організації індивідуальної роботи студентів закладу вищої освіти; перевірено принципи виконання індивідуальної роботи, її напрямки та критерії результативності; вивчено вплив низки чинників на можливість фахового спрямування індивідуальної роботи під час навчання психолого-педагогічних дисциплін; апробовано модель системи індивідуальної роботи закладу вищої освіти; зіставлено результати навчання за традиційною та авторським практиком.

Методи, методики та технології, що використовувалися. Теоретичні: аналіз і синтез, порівняння, класифікація, моделювання, систематизація та узагальнення експериментальних даних на основі вивчення психолого-педагогічної літератури, досвіду і стану практики; емпіричні: педагогічний експеримент, спостереження за навчальним процесом у професійно-технічних навчальних закладах; анкетування, опитування, тестування, кількісна та якісна обробка даних для організації та підтвердження результатів експерименту.

РЕЗУЛЬТАТИ

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Для педагогічного експерименту були характерні певні ознаки. Зокрема під час дослідження встановлювали, як суб'єктивні та об'єктивні чинники позначаються на перебігу експерименту, передусім: тривалість, масовість, кількість студентів закладів вищої освіти, вибір певних методів і психолого-педагогічних підходів, структура експерименту, якісне та кількісне дослідження, перевірка доступності, технічна та організаційна специфіка.

Методикою експерименту як системою прийомів для систематичного й результативного дослідження передбачено визначати мету й завдання експерименту, обирати варіативні чинники, обґрунтовувати засоби й необхідну кількість вимірювань, описувати способи опрацювання та аналізу результатів експерименту.

Об'єкт нашого дослідження на емпіричному рівні – процес навчання психолого-педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження – той аспект об'єкта, який заплановано безпосередньо досліджувати. Тож у нашому випадку предмет дослідження – індивідуальна діяльність студентів закладу вищої освіти під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Експериментальна частина полягає в дослідженні організації індивідуальної роботи як: виду навчання в закладі вищої освіти (дотримання вимог навчальних планів, програм, освітньо-кваліфікаційних рівнів); форми навчання психолого-педагогічних дисциплін (практикуми, консультації, індивідуальні та групові заняття, факультативи, диспути, виконання індивідуальних завдань); виду навчальної діяльності (керування індивідуальною роботою, готовність самостійно працювати, взаємодія «викладач – студент»); форми пізнавальної активності (значення особистих рис, мотивація фахового вибору, стан психологічної зрілості, рівень самовизначення й свободи).

Задля ефективного вирішення проблеми нашого дослідження було досліджено фахово значущі риси сту-

дентів і випускників закладу вищої освіти: зацікавлення майбутніх професіоналів фахом; мотивація фахового вибору; готовність самостійно діяти; щабель фахового самовизначення тощо.

У рамках педагогічного експерименту, згідно із завданнями й гіпотезою дослідження, до педагогічного процесу було внесено певні зміни, зокрема щодо: практикуму для індивідуальної діяльності з психолого-педагогічних дисциплін; навчального курсу для підвищення кваліфікації педагогів «Організація самостійної роботи студентів закладу вищої освіти в процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін»; навчальних технологій індивідуальної практики, послуговуючись особистісно орієнтованим та діяльним підходами; методики подання результатів індивідуальної праці під час опанування психолого-педагогічними дисциплінами.

Педагогічним експериментом було передбачено відповідне залучення у педагогічний процес вкрай важливих змін згідно із завданнями дослідження та гіпотези; таке планування індивідуальної праці, завдяки яким простежувались би зв'язки поміж аналізованими явищами, не порушуючи при цьому єдність процесу навчання психолого-педагогічних дисциплін (зостаються сталими програми та кількість навчальних годин). Практикум для самостійної роботи проводиться за рахунок годин, відведених на індивідуальні заняття з психолого-педагогічних дисциплін.

Педагогічним експериментом було передбачено всебічний якісний аналіз і щонайточніше кількісне вимірювання і впровадження у педагогічному процесі змін, і результатів зазначеного процесу. Основними ознаками експерименту було передбачено загальні зміни під час індивідуальної праці студентів закладу вищої освіти впродовж засвоєння психолого-педагогічних дисциплін (інноваційні технології індивідуальної практики); цілеспрямоване введення окремого експериментального чинника (практикуму для індивідуальної роботи), його різновиди; імовірне поєднання з іншими чинниками (спецкурс для педагогів «Організація самостійної роботи у процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін»); цілеспрямований контроль з усіма наявними детермінуючими чинниками (якість організації та наслідки індивідуальної праці).

Істотною ознакою педагогічного експерименту – врахування всіх складових моделі індивідуальної праці студентів закладу вищої освіти за вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Позаяк успішність індивідуальної діяльності безпосередньо залежить від внутрішніх та зовнішніх умов (власні риси та підготовленість студентів, вимоги фаху та умови виконання самостійного завдання), неможливо уявити дію кожного з них зокрема. Це потребує зміни лише одного з чинників (того, який вивчають), і фіксування змін, що виникли в аналізованому явищі. Так, відповідно до моделі було змінено умови виконання індивідуальної роботи і враховано вимоги навчального плану. Стосовно внутрішніх умов, було враховано вікову специфіку студентів, простимульовано мотивацію фахово спрямованого навчання, змінено рівень готовності студентів до самостійності в навчанні. Упродовж формування експерименту було проаналізовано взаємозв'язок складових моделі індивідуальної роботи студентів під час навчання психолого-педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти, аби довести її ефективність.

Завдяки експериментальній перевірці ефективності запропонованої моделі стали можливими виокремлення й аналіз низки організаційних аспектів індивідуальності студентів. Передусім ідеться про забезпечення особистісного й фахового спрямування самостійної діяльності, реалізованої в навчальних технологіях. Адже завдяки тестуванню й контрольним завданням вдалося порівняти за низкою показників рівень знань студентів, що навчалися за зазначеними технологіями.

Основною результатів кількісного аналізу було при-

своєння за певними правилами числових значень величин, що означають педагогічні явища: узагальнення об'єктів із такою ознакою (успішність студентів з психолого-педагогічних дисциплін), систематизація об'єктів за порівнюваним рангом конкретної ознаки (рівень фахових знань студентів з конкретної проблеми, кваліфікація педагогів), порівняння рангу аналізованої ознаки з відповідним стандартним інтервалом – одиницею вимірювань (темп виконання тестових завдань), зіставлення рангу ознаки з інтервалом імовірних її значень.

Виокремимо критерії опрацювання навчального матеріалу під час індивідуальної роботи: низький рівень – часткове опанування навичок, важко виокремлювати основне, встановлювати зв'язки між фактами; середній рівень – переважно опановують навички, самостійно виокремлюють основне в навчальному матеріалі, встановлюючи зв'язки між фактами; високий рівень – опановують навички з виокремлення основного, встановлюючи зв'язки між фактами.

Задля наочності результатів експерименту було побудовано номінальну, ординальну та інтервальну шкали числових характеристик. Величинами, що характеризують вибірку, слугували мода (найпоширеніша у серії вимірювань), медіана (провідна величина), середні арифметичне та квадратичне відхилення реального результату від середнього.

Особливо намагалися виявити й зіставити ступені фахового самовизначення студентів. Аналізували мотивацію їхнього фахового вибору, активність у момент індивідуальної діяльності, зацікавлення психолого-педагогічними дисциплінами тощо.

Отже, основними складовими здійсненого експерименту були: попередній цілеспрямований аналіз досліджуваного об'єкта задля встановлення вихідних даних; забезпечення умов для належного проведення експерименту; встановлення інтервальних шкал вимірювання; систематичний нагляд за перебігом розвитку досліджуваного явища і достеменне описання фактів; систематична реєстрація вимірювань та оцінок фактів; організація повторень, змінювання умов та перехресні впливи, організація нестандартних ситуацій задля підтвердження або спростування раніше одержаних даних; заміна емпіричного вивчення на логічні узагальнення, аналіз і теоретичне опрацювання одержаного фактичного матеріалу.

Індивідуальну роботу як вид навчання у закладі вищої освіти організували, вносячи до робочих навчальних планів практикум для самостійної роботи з психолого-педагогічних дисциплін. Це позитивно оцінили і педагоги, і студенти, позаяк завдяки цьому можна зменшити навантаження, доступно вивчати певні поняття, більше цікавитись самим навчанням.

Студенти по-різному сприймають практикум: першокурсники дають йому нижчу оцінку (через неусвідомленість цілі практикуму), старшокурсники – вищу. Проте вплив практикуму на якість підготовки студентів таки чималий. Передусім випускники переконані в потребі формувати навички самостійної роботи з першого курсу, задля ефективнішого засвоєння психолого-педагогічних дисциплін. Усвідомлення значущості зазначених дисциплін для майбутньої фахової діяльності забезпечує стрімкіше й ґрунтовніше засвоєння знань.

Завдяки тестам із тем, винесених на індивідуальне опрацювання, ми аналізували самостійну роботу як вид навчальної діяльності студентів. Вони демонстрували вміння самостійно виконувати різні завдання із психолого-педагогічних дисциплін. Ми розглядали й такі аспекти самостійної діяльності студентів як ступені складності, оперативності виконання завдань; правильності чи неправильності програми виконання завдання; труднощів та легкості у формулюванні відповідей на питання; застосування під час вправлення нетипових прийомів – як ознаки винахідливості й

гнучкості мислення.

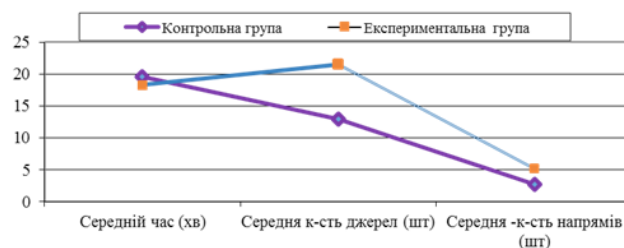
Однією зі складових експериментального дослідження було застосування завдань для порівняння знань студентів контрольних та експериментальних груп. Завдяки результатам використання тестів вдалося одержати дані щодо опанування студентами психолого-педагогічними дисциплінами та рівня їхньої самостійної підготовки.

Розглядаючи самостійну роботу як форму навчання психолого-педагогічних дисциплін, було перевірено ефективність авторської методики стосовно її результатів.

Аби визначити ступінь готовності студентів до індивідуальної роботи, ми розробили відповідні завдання, для виконання яких необхідно опрацювати дані в каталозі. Зокрема студентам було запропоновано відшукати інформацію стосовно комплексних психолого-педагогічних понять. Аби оцінити якість виконаної роботи, застосовували такі критерії: оперативність виконання; кількість знайдених джерел; кількість пошукових напрямів.

У експерименті брали участь по 30 студентів контрольних та експериментальних груп, що опанували методику інформаційного пошуку у процесі вивчення практикуму для самостійної роботи.

Показники відтворювали, послугуючись складною ранговою шкалою. Опрацьовані результати виконання показано на малюнку 1.



Малюнок 1 – Результати рівня готовності студентів до самостійної роботи

*розроблено автором

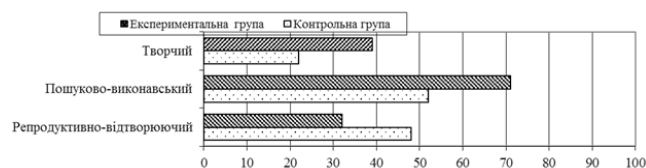
Отож, як бачимо, стандартні завдання до снаги приблизно половині студентів контрольної і приблизно $\frac{2}{3}$ студентів експериментальної групи. Таку саму тенденцію спостерігаємо й під час виконання нетипових завдань, які до снаги третині контрольної й половині – експериментальної груп.

За застосування інноваційних технологій середній бал між контрольними й експериментальними групами, радше його різниця, істотно зростає. Таку різницю забезпечує вміння студентів самостійно доходити висновків, порівнювати, систематизувати навчальні дані, розтлумачувати специфіку дії взаємопов'язаних явищ, якого молодь досягає завдяки науково обґрунтованому плануванню індивідуальної роботи викладачами психолого-педагогічних дисциплін.

Основне завдання організації індивідуальної діяльності студентів полягає в переході їхньої активності з репродуктивно-відтворювальної (завдяки досвіду інших) на пошуково-виконавську (обирання завдання й осібі кроки для його виконання) або творчу (особи-ста постановка завдання, нові, нестандартні, оригінальні шляхи його виконання). Результати виконання контрольного завдання з різним рівнем активності студентів подано на малюнку 2.

Отож, відповідно до результатів дослідження, цілком очевидно, що студенти експериментальної групи зазвичай надають перевагу пошуково-виконавським та творчим завданням – 77 проти 64 %. Важливо зазначити, що подекуди вибір студентів контрольної групи засвідчує завищену самооцінку, позаяк 22 з-поміж них не до снаги виявилось обране завдання, натомість експериментальна група таких студентів налічує шість (окрім студентів,

що вправлялися із завданням репродуктивно-відтворювального рівня). Відповідно до кількісного аналізу даних, середнім балом успішності за десятибальною шкалою у контрольній групі є 7,57 бала, в експериментальній – 8,1. Такі дані безумовно вказують на ефективність інноваційних технологій за індивідуальної праці.



Малюнок 1 – Результати успішного виконання контрольного завдання з різним рівнем активності студентів

*розроблено автором

В анкеті були ознаки, які засвідчують рівень зацікавленості зазначеним видом роботи, рівень нелегкого шляху впродовж виконання завдання, потребу в здобутих знаннях і навичках у майбутньому фаху.

Отже, із початком навчального процесу самооцінка студентів стосовно зовнішнього оцінення предметного результату завищена, суб'єктивного – занижена. Згодом для самооцінки характерні спад і знову зростання. Загалом вона стає наближеною до зовнішньої оцінки з тенденцією до зростання, що засвідчує одержання правдивого результату.

Для зовнішньої оцінки суб'єктивного результату притаманна сталість упродовж усього періоду, а це вказує на правильну методику організації індивідуальної праці та належну підготовку педагогів, що опанували спецкурс «Організація самостійної роботи у процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін». Із початком навчання істотно занижена самооцінка суб'єктивного результату постійно зростає. Це вказує на те, що рівень самоорганізації впродовж самостійної роботи та фахового самовизначення зростає.

Завдяки впровадженню моделі системи самостійної роботи під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін у практику навчального процесу закладу вищої освіти, орієнтованої на самооцінку, забезпечується зворотний зв'язок, з'являється потреба в самовдосконаленні, саморегулюванні під час роботи наодинці.

Порівняння отриманих результатів з результатами у інших дослідженнях. Дослідження щодо самостійної роботи студентів у вищій школі України в контексті історичних трансформацій (В. Бенера) [9] стосуються кінця XIX та XX століття. Проблема формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних закладів вищої освіти (О. Муковіз) [10] присвячена можливостям використання інформаційних технологій. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів (О. Малихін) [11] базується на методичних аспектах проблеми. Наше дослідження присвячене виявленню теоретичних засад самостійної діяльності студентів у досліджуваній період та експериментальній перевірці їх застосування у педагогічній практиці.

ВИСНОВКИ

Висновки дослідження. Як бачимо, результати дослідження ефективності введення практику з психолого-педагогічних дисциплін для самостійної роботи студентів закладу вищої освіти підтверджують ефективність гіпотези дослідження, а підготовку індивідуальної роботи за нашою методикою позитивно оцінили студенти й педагоги. Увінчалася успіхом також методика стосовно результатів самостійної роботи. Експериментальною перевіркою моделі самостійної роботи студентів закладу вищої освіти під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін підтверджено необхідність та результативність такого підходу до самостійної роботи. Упродовж усього курсу опанування психолого-педагогічними дис-

циплінами забезпечується фахове спрямування на основі особистісно орієнтованих технологій навчання, а відтак у студентів формується свідомо мотивована стосовно фахового вибору та інтересу до майбутньої професії, відбувається професійне самоствердження. Це підтверджено позитивним впливом на рівень впровадження індивідуальної пізнавальної діяльності студентів, завдяки чому розвиваються самостійність та активність. Завдяки навчальному студентів способів самостійної пізнавальної діяльності ґрунтовніше й ефективніше засвоюються знання, а це неабияк впливає на зростання їхньої успішності. Можна зробити висновок, що розвиток теорії самостійної діяльності студентів наприкінці XX – початку XXI століття характеризується серйозними теоретичними розробками, які є ефективними у педагогічній практиці, що підтверджено експериментальними дослідженнями.

Перспективи подальших досліджень цього напрямку. Подальші дослідження пов'язуємо з виявленням провідних тенденцій розвитку самостійної діяльності студентів закладів вищої освіти наприкінці XX – початку XXI століття.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бура А. В., Коновал О. А., Туркот Т. І. Концептуальні підходи до визначення змісту та технологій самостійної навчальної діяльності студентів. Наукові записки. Випуск 7. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 3. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 19–25.
2. Куценко В. І. Нова парадигма якісної освіти як важливого чинника економічного зростання України. Научно-практический журнал: «Экономика и управление». 2011. № 3. С. 60–67.
3. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: Монографія. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. 198 с.
4. Вербицкий А., Попов Ю., Подлеснов В., Андросюк Е. Самостоятельная работа студентов: проблемы и опыт. Высшее образование в России. 1995. № 2. С. 138.
5. Малоіван М. В. Дидактичні умови процесу індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей. Молодь і ринок: наук.-пед. журн. 2016. № 4 (135). С. 161–164.
6. Каяліна С. В. Розвиток пізнавальної самостійності учнів засобами комп'ютерної техніки на уроках хімії: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02. Київ, 2004. 246 с.
7. Коновал О. А. Елективний курс «Шляхи та методи підвищення ефективності самостійної роботи студентів» як засіб формування професійно-педагогічної культури студентів. Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі: Монографія / Кол. авторів; ред. О. О. Лаврентьєвої, О. П. Крупського. Дніпропетровськ: ДГУ, 2014. С. 300–312.
8. Коновал О. А., Туркот Т. І. Комп'ютерні засоби підтримки самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів фізики. Наукові записки. Серія «Педагогічні науки». Кіровоград: РВВ КДПУ ім. Винниченка, 2012. Вип. 76. Ч. 2. С. 138–143.
9. Бенера В. С. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.): монографія. Рівне: ПП ДМ, 2011. 640 с.
10. Муковіз О. П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій: монографія. Умань: ПП Жовтий О. О., 2010. 180 с.
11. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. 307 с.

UDC 811
DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0014

ORTA MƏKTƏBDƏ RUS DİLİNİN TƏDRİSİNİN TƏKMİLLƏŞDİRİLMƏSİ YOLLARI

© 2020

Babayeva Sevinc Oqtay qızı, Xarici Dillər-2 kafedrasının müəllimi

Azərbaycan Dövlət Neft və Sənaye Universiteti

(Az-1000, Azərbaycan, Bakı, Azadlıq prospekti, 16/21, e-mail: q.abbasova@mail.ru)

Xülasə. Son illər təhsil sahəsində aparılan islahatlar müsbət nəticələrini biruzə verməkdədir. Bu gün təhsilin ən müxtəlif pillərində yeniləşmə, canlanma hiss olunur. Xüsusilə də orta məktəblərdə aparılan dəyişikliklər təhsilin inkişafına, onun keyfiyyətinin yüksəlməsinə səbəb olmaqla yanaşı müəllimlərimizin öz işlərinə daha yaradıcı çəkildə yanaşmasına, yüksək peşəkarlıq nümayiş etdirməsinə imkan yaradıb. İnsanı yetişdirən, formalaşdırən ilk ocaq ailədən sonra məktəb və pedaqoji mühitdir. Müstəqil zövq, fərdi əqidə, əsl vətəndaşlıq səmimiyyəti, mühitlə qaynayıb-qarışmaq, daimi axtarışda olmaq meyli, marağı, bir sözlə bütöv şəxsiyyət probleminin həlli mühtəməldən, tədris sistemindən asılıdır. Tədris islahatı dövlətin, təhsil siyasətinin bir istiqamətidir. Cəmiyyətin maariflənməsi məsələsi də məktəbin və müəllimin fəaliyyətinin tərkib hissəsi və icra edəcəyi vacib işlərdən biri olmalıdır. Respublikamızda fənn kurikulumlarının tətbiqi valideynlər üçün maraqlıdır. Məktəb və müəllimlə əməkdaşlıq onlara arzularını gerçəkləşdirməkdə yardım etmiş olur. Təhsilin tələblərindən ən mühümü cəmiyyət üçün vətəndaş yetişdirməkdir. Bu baxımdan cəmiyyətin tələblərinə cavab verə biləcək vətəndaşın təkə təhsili deyil, həm də düzgün tərbiyəsi müəllimin ən mühüm vəzifələrindən, məsuliyyətli işinin bir hissəsidir. Rus dilinin tədrisi də burada xüsusilə əhəmiyyətlidir. Məqalədə şagirdlər arasında keçirilən sorğunun nəticələri gətirilibdir.

Açar sözlər: orta məktəb, rus dilinin tədrisi, şagirdlərin rəyi, dərslər keyfiyyəti, təlim texnologiyaları.

WAYS TO IMPROVE TEACHING RUSSIAN IN A SECONDARY SCHOOL

© 2020

Babayeva Sevinc Oqtay, Teacher of Foreign Languages-2

Azerbaijan State University of Oil and Industry

(Az-1000, Azerbaijan, Baku, Freedom Avenue 16/21, e-mail: q.abbasova@mail.ru)

Abstract. Education reform in recent years has yielded positive results. Today, in many different forms of education, renewal and rebirth are felt. Changes, especially in secondary schools, have contributed to the development of education, improving its quality and allowed our teachers to be more creative in their work and demonstrate high professionalism. The first center after the family that forms and educates the person is the school and pedagogical environment. An independent taste, personal beliefs, a sincere civic position, the desire for social growth, the constant search for new things and, in a word, the solution to all personality problems depends on the school and the educational system. Education reform is one of the directions of state and educational policy. Work with the public should also be an integral part of the school and teacher. The introduction of subject curricula in our republic is of interest to parents. Collaboration with the school and the teacher will help them realize their dreams. This article discusses the results of a survey among high school students about the quality of teaching the Russian language.

Keywords: high school, Russian language teaching, student feedback, teaching quality, teaching technologies.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

© 2020

Бабаева Севиндж Октай, преподаватель иностранных языков-2

Азербайджанский государственный университет нефти и промышленности

(Az-1000, Азербайджан, Баку, проспект Свободы 16/21, e-mail: q.abbasova@mail.ru)

Аннотация. Реформа образования в последние годы дает положительные результаты. Сегодня во многих различных формах образования ощущается обновление и возрождение. Изменения, особенно в средних школах, способствовали развитию образования, повышению его качества и позволили нашим учителям быть более творческими в своей работе и демонстрировать высокий профессионализм. Первым очагом после семьи, который формирует и воспитывает человека, является школьная и педагогическая среда. Независимый вкус, личные убеждения, искренняя гражданская позиция, стремление социального роста, постоянный поиск нового и, одним словом, решение всех проблем личности зависит от школы и системы образования. Реформа образования является одним из направлений государственной и образовательной политики. Работа с общественностью также должна быть неотъемлемой частью деятельности школы и учителя. Введение предметных учебных планов в нашей республике представляет интерес для родителей. Сотрудничество со школой и учителем поможет им реализовать свои мечты. В данной статье рассматриваются результаты опроса среди учащихся средней школы о качестве преподавания русского языка.

Ключевые слова: средняя школа, преподавание русского языка, опрос учащихся, качество преподавания, технологии обучения.

Giriş. Şagirdlərin fikrinin öyrənilməsi rus dilinin tədrisinin keyfiyyətinə, şübhəsiz, təsir edəcək. Bununla əlaqədar 2020-ci ilin ilk aylarında Bakı şəhərinin bir sıra məktəblərində, bir də bölgələrinə şagirdlər arasında sorğu keçirilmişdir. İndi həmin nəticələri müzakirəyə çıxarıyıq.

Şagird danışır ki, “on ildir ki, əlaçı olaraq təhsilimi davam etdirirəm. Mənim oxumağa həvəsinin olmasının səbəbi müəllimlərim tərəfindən aldığı mənzəqəslə yanaşı tələbkarlıqlarıdır. Müəllimlərin zəhməti nəticəsində oxuduğum təhsil illərində bir çox bilik yarışmalarına qatılmış və yüksək nəticə əldə etmişəm. İlk qalibiyyətim məktəb daxilində keçirilən beşinci siniflər arasında olan bilik yarışdır. Qrupun kapitanı olaraq yüksək nəticə ilə birinciliyi qazanmışdım. İki il sonra rayon miqyasında keçirilən Fizika Olimpiadasına qatılmış,

50 sualdan bir səhv cavab ilə Respublikası Turuna keçmişəm. Respublikası Turunu Elmlər Akademiyasının Riyaziyyat-İnformatika fakultəsində imtahan vermiş ilk onluqdan 5-ci yerə çıxmışam. 7-ci siniflər arasında keçirilən Fizika və Məntiq yarışında birinciliyə layiq görülmüşəm. 2018-ci ildə Rus dili fənnindən Olimpiadada iştirak etmiş 1 səhv cavab ilə II tura keçmişəm. II tur Şabranda həyata keçirilmişdir. Orada Moskvadan gəlmiş Rusiya Səfirindən Azərbaycan-Rusiya əlaqələrinin yubileyi ilə əlaqəli sertifikatla layiq görülmüşəm. 2019-cu ildə “İnşa müsabiqəsi”nə qatılmış və İcra Hakimiyyəti tərəfindən seçilərək mükafata layiq görülmüşəm. “Ədəbiyyat biliciləri” yarışmasında 15 roman kitabı oxuyaraq seçilmiş və 2-ci yerə layiq görülmüşəm. Həmin il Rus dili olimpiadasında iştirak edərək Təhsil

Nazirliyi tərəfindən Diplom ilə müka-fatlanmışam”.

Rus dilinin mənimsənilməsi gözə çarpacaq dərəcədə aşağı düşüb. Həftəlik dərslər saatları əvvəlki illərə nisbətən çox az olduğu üçün əsasən ibtidai siniflərdə dərslər yükü çox az-1 saattır. Bu uşaqlarda söz ehtiyatı çox az olur. Növbəti dərslər qədər 1 həftə ərzində sözlər yaddan çıxır. Heç olmasa həftədə 2-3 saat rus dili olsa sözlər tez-tez təkrar olunur, yadda qalar və dil öyrəşər.

Validənlər də vaxtında rus dili öyrənməmişlər (məktəbdə keçməyiblər). Ona görə də uşaqlarına aşılıya bilmirlər. Rusiya qonşu dövlət olduğu üçün şimal bölgəsində rus dilini bilmək önəmlidir. 5-8-ci siniflərdə rus dilinin qrammatikası tədris olunur. Həftədə 3 saat vaxt verilib. Bu vaxt az olduğundan həm qrammatika, həm də şifahi nitqin öyrənilməsi üçün çətinlik yaranır. Əvvəlki illərlə müqayisədə bu vaxt çox azdır. 9-cu sinifdə 2 saat rus dili tədris olunur. Buraxılış sinfi olduğu üçün şagirdlər xarici dil rus dili imtahanı verirlər. Şagirdlərə dil ilə əlaqədar qoyulan tələblər böyükdür. Bunun müqabilində həftədə 2 saat rus dilini tədris etmək şagirdləri qane etmir.

10-11-ci siniflərdə şagirdlər sadə və təmayül siniflərdə təhsil alırlar. Həmin sadə siniflərdə rus dili həftədə 4 saat, texniki siniflərdə 4 saat, humanitar siniflərdə 5 saat dərslər qane edir. Lakin əsas-ibtidai siniflərdə dərslər yükünün az olması (rus dili-1 saat) şagirdlərin yuxarı siniflərdə inkişafına əngəl törədir.

Uşaqlarda şifahi nitq zəifdir (rus dili). Dinləmə mətnləri (imtahan zamanı) şagirdlər üçün problem yaradır. Dinləmə mətnləri şagirdlərin demək olar ki, 90 faizi zəif mənimsəyirlər. Cavab yazma bilirlər ki, bu da onların (şagirdlərin) şifahi nitqi zəif qavramasından irəli gəlir.

Kurikulum sistemi ilə rus dilini öyrətmək çox çətin gəlir (həm müəllim, həm şagird üçün). Məs: qrup şəklində iş gedir. Şagirdlər dili bilmədiyini üçün sözün mənasını tapa bilmirlər. Ona görə də iş ləngiyir və alınmur. Nəticədə dərslər qoyulan məqsəd alınmur.

Rus dili dərslərində müəllim-şagird danışıq münasibəti əhəmiyyətli rol oynayır. Dərslər qoyulan tələblərə görə bu münasibəti qurmaq çox vaxt mümkün olmur. Vaxt az olduğu üçün proqram materiallarına qoyulan tələbləri çatdırmaq olmur.

Dərslər barədə: dərslərdə proqram materiallarının verilməsi ardıcılığına bəzən əməl olunmur. Məsələn, “Rus dili 7-ci sinif” kitabında ismin halları ardıcılıqla düzgün yazılmayıb. Bu, uşaqlarda çətinlik yaradır. Dil öyrənməyin ən əhəmiyyətli və faydalı mənbəyi bədii qiraətdir. Bu zaman həm qrammatikayı öyrənmək asan olur, həm də söz ehtiyatı zənginləşir. Uşaqlar bədii qiraət etmirlər. Bu da onların dil öyrənilməsinə, inkişafına çətinlik törədir.

İnternet tapşırıqları: internetdən istifadə etməklə ev tapşırıqları verilir. Uşaqlar saatlarla vaxt sərf edir, yazıb gətirirlər. Lakin, müşahidə göstərir ki, internetdən istifadə ilə ev tapşırıqları uşaqlara heç nə öyrətmir, elə-belə köçürmə edir, mənasını isə dərk etmirlər. Heç bir sözü (yaxud sözlərin yarından çox hissəsini) anlamır, izah edə bilmirlər. Boş yerə vaxt itkisi alınır. Şagirdlərin vaxtının əbəs yerə sərf olunmasına sərf olunur.

Müasir zamanda bizim ərazidə uşaqlar rus dilində danışıq bilmirlər, söz bazası azdır. Ona görə ki, vaxtilə bizim şəhərdə çoxlu rus milləti yaşayırdı və o dil praktik dil kimi işləyirdi. Amma indi uşaqlar həтта rus bölməsində oxuyanlar belə tənəffüs zamanı, yanaşı yol gedərkən və s. öz aralarında rus dilində yox, doğma dildə danışırlar. Dərslər zamanı müəllimdən gizlicə bir-birinə müəyyən informasiya ötürərkən belə bunu doğma dildə edirlər.

Məktəbə yeni daxil olan uşaqların demək olar ki, yarısından çoxu rus dilini bilmirlər. Onlar dili gəlib məktəbdə öyrənirlər. Amma bu qane etmir. Uşaqların bir qisminin (çoxunun) bu dili öyrənməyə meyli var, amma çoxlu çətinliklər də var: münasib, ələ asan olan kitablar yoxdur. Əlvan şəkili, lüğətli (yaxşı olar ki, tam lüğətli) kitablar lazımdır. Mətnlər sadə və uşaqlar tərəfindən asan mənimsənilə bilən olmalıdır. Söz birləşmələri sadə olmalıdır ki, uşaqlar sinonim, antonim taparkən çətinlik tapmasınlar. Əksər siniflərdə rus dili

həftədə 1 saat tədris olunur. Bu da söz bazası (söz ehtiyatı) az olduğu üçün qane etmir. Danışıq tərzini üçün söz azdır. Dil öyrənməkləri uşaqların özlərindən də asılıdır. Maraqlanan uşaq özü barədə fənn müəlliminə müraciət edir, soruşur və öynənir. Evdə valideyn rus dili bilmədiyini üçün uşaq çox çətinlik çəkir. Dilə marağı olmur. Evdə işini yetirə bilmir.

Televiziya kanallarında rus dili öyrənməklər üçün (əcnəbi dil) tədris proqramları açılarsa, belə kanallar rus dilinin öyrənilməsinə təkan verər.

Dərslər prosesində istifadə etmək üçün rəngli, sadə tərtib olunmuş əyani vəsait yoxdur. Əvvəllər var idi, işimizə yararlıydı. İndi olsa belə qiymətlər münasib olmalıdır.

Rus dilini bilmək Azərbaycan əhalisi üçün çox vacibdir. Çünki ən yaxın həmsərhəd ölkədir, uşaqlarımız ora oxumağa gedirlər, orada yaşayırlar. Xaricdə oxuyan tələbələrımız rus dilində yazılan ədəbiyyatdan istifadə edə bilmirlər, çünki dili yaxşı bilmirlər. Halbuki, kitabxanalarda çoxlu elmi əsərlər var. Bunlar istifadəçiləri gözləyir. Elə bizim böyük kitabxanalarımızda da belə ədəbiyyat vardır.

Məktəb kitabxanalarında isə rusca kitablar sarıdan “kasıbılıqdır”. Məktəb kitabxanasında rus dilində A.S.Puşkin, M.İbrahimov, A.A.Bakıxanov, M.S.Ordubadı, M.Ə. Sabir, S.Vurğun, M.Y.Lermontov, İ.A.Bunin, K.Çukovski, L.Tolstoy və s. ədəblərin əsərləri, Rus xalq nağılları, Azərbaycan nağılları, başqa dünya xalqları nağılları yoxdur. Ümumiyyətlə məktəbdə kitabxana işini, dram dərnəyi işini daha fəallaşdırmaq lazımdır. Rus dilində səhərciklər, kiçik konsertlər, rus dilində dram teatrı, kukla teatrı və s. uşaqların bu dili öyrənməsinə təkan verən amil ola bilər.

Ayda bir dəfə rus dili günü keçirmək olar. Həmin gün rus dilində danışıq, müəllimlər-şagirdlər-şagirdlər.

Rus dilinin Azərbaycan bölməsində tədrisi ilə əlaqədar şagirdlər arasında sorğu aparılıb. 22 nəfər 7-ci sinif və 35 nəfər 9-cu sinif şagirdləri bu barədə öz fikirlərini açıqlamışlar. Bunlardan bir neçəsinin fikrini qısaca formada təqdim edirik:

Yeddinci sinfin şagirdlərin fikirləri ilə də tanış olaq.

1...rus dili fənni mənim xoşuma gəlir. Əvvəl biz bölünürdük, indi isə bölünmürük. Məncə bölünəndə daha yaxşı idi. Yenidən bölünmək istərdim.

2...rus dili fənni əvvəllər daha çox xoşuma gəlirdi. İndi o qədər də xoşuma gəlmir. Rus dili ən çox istifadə olunan dillərdəndir, həftədə 3 dəfə keçilir. Evdə çox vaxt rus dilində danışırlar. Rus dili həyatda da çox lazımdır. Tərcümə edəndə çətinlik çəkirəm.

3...tərcümə edə bilmədiyimdən dərslər mənim üçün maraqsız keçir. Əgər mən tənəllik etməyib dərslərim üstünə düşsəydim, bəlkə də rus dilini yaxşı bilərdim. Arzum budur ki, rus dilini yaxşı öyrənirəm.

4...Rus dilini çox sevirəm. Çox çətin olsa da onu öyrənmək lazımdır. Mən rus dili müəllimimdən çox razıyam. Mənim atam da mənim bu dil öyrənməyimi istəyir. Mən istərdim ki, rus dili kabinetlərində dərslər keçək. Bizi rus dili dərslərində qruplara ayırmışdılar. Amma uşaqların bəziləri çıxdıqları üçün rus qrupları bağlandı. Mən istəyərəm ki, bizim sinifdə olan bütün uşaqlar rus dilini bilsinlər. Onların rusca danışmağını istəyirəm. Bizə rus dili dərsləri həftədə 3 saat keçilir. Mən istəyərəm ki, rus dili həftədə 5 saat keçilsin.

5...Mən rus dilini çox sevirəm. Rus dilini yaxşı bilmək istərdim. Mənə rus dilini anam da öyrədir. Rus dili bizə 3 saat keçilir. Rus dilini bilmək gözəldir. Bizim rus dili müəllimimiz rus dilini bizə çox yaxşı keçir. Rus dili dərsləri ən yaxşı dərslərdən biridir. Mən ən çox xarici dillərdən rus dilini sevirəm. Mən rus dilini yaxşı mənimsəyirəm. Müəllimi də diqqətlə dinləyirəm. İstərdim ki, rus dilini valideynlərimdən də daha yaxşı bilim. Buna görə də çalışıram yaxşı oxuyum. Çünki dil bilmək çox gözəldir, bir çox peşəyə yiyələnmə bilərəm. Buna görə də çalışmalıyam.

6...Mən rus dilini öyrənmək istəyirəm, bunun üçün çox çalışıram. Biz 9-cu sinifdə rus dilindən imtahan verəcəyik. Həmişə dərslərə hazırlıqlı gəlirəm. Ona görə də heç vaxt dərslərimdə çətinlik çəkmirəm. Valideynlərim də mənə kömək edirlər.

7...Mən istərdim ki, rus dilini qruplara ayrılıb keçək.

Müəllim qaydaları, dərsi, mətnin tərcüməsini çox yaxşı izah edir.

8...Mən rus dilində bir çox sözləri bilirəm...müəllim bizimlə sinifdə rus dilində danışdı. Amma digər...müəllim bizimlə sinifdə rus dili dərslərində rusca danışır. İstəyirəm ki, biz dərslərimizi yaxşı oxuyaq, bilik əldə edək. Mən rus dili müəllimi olmaq istəmirəm. Amma sinif yoldaşım Şəfiqə rus dili müəllimi olmaq istəyir. Məncə bu yaxşı fikirdir.

9...Mən rus dili dərslərində çətinlik çəkirəm. Həmişə istərdim ki, rus dilində səlislə danışa bilim. Boş vaxtımda rus dili kitabını oxuyuram.

10...Rus dilində "rodlarda" (kişi, qadın, orta) çətinlik çəkirəm. Bir çox tərcümədə çətinlik çəkirəm. Amma özüm də bir az tənbələm. Başqa dərslərə fikrimi cəmləyirəm. Dərs danışanda hər şey yadımdan çıxır, çox həyəcanlanıram. Məncə mən heç vaxt rus dilini bilən deyiləm. Tərcüməni bilmirəm, rodları bilmirəm, necə rus dilini biləcəyəm? Arzularım böyükdür. İstərdim rus dilində sərbəst danışım.

11...Mənim atam Rusiyada işləyir. O, rusca bilir. Mən rus dili bilmək üçün sinif yoldaşlarımdan kömək istəyirəm. Onlar da mənə kömək edirlər. Rus dilini daha yaxşı bilmək istərdim ki, hər bir uşağdan geridə qalmayım.

12...Müəllim bizə evə tapşırıq verəndə mən atamdan kömək istəyirəm. Müəllim bizə tərcümədə köməklik edir.

13...müəllim yaxşı dərslər keçir, amma bəziləri dinləmək istəmir. Çətinlik çəksəm də rus dilini öyrənəcəyəm. Heç vaxt rus dili dərslərini atmayacağam. Amma mənə rus dili dərsləri verilməyib. İş orasındadır ki, oxumayanlara kitab verilib, ancaq dərslər oxuyanlara verilməyib. İstərdim ki, rus dili kitabı mənim özümə məxsus olsun. Rus dili dərsləri gəlib çatanda mən hər dəfə sinif yoldaşlarımdan alıram.

14...Arzum budur ki, rus dili dərslərini yaxşı öyrənə bilim. İngilis dilinə nisbətən rus dilini çox sevirəm.

15...Mənim də rus dilini öyrənməyə həvəsim var. Bir az çətin gəlsə də öyrənməyə çalışıram. Amma qruplara bölünsəydik daha yaxşı olardı. Kitabdan tərcümə etməkdə bir az çətinlik çəkirəm. Ona görə də müəllimdən kömək istəyirəm.

16...Atam da mənə rus dilindən tapşırıqları yazmağa kömək edir. Mən rus dilini asanlıqla öyrənə, yaza bilirəm.

17...Bu uşaqlar səs salaraq həm müəllimin dərslərini keçməsinə, həm də rus dilini öyrənmək istəyən uşaqlara maneəçilik törədirlər. Mən istərdim ki, müəllim tələbkərlər olsun. Müəllim əlavə məşğələlər keçsin. Əgər tərcüməni və tələffüzü bilsəm bu dil mənə asan olar. Amma mən bundan çətinlik çəkirəm. Mən bu barədə müəllimə müraciət etdim, o isə cavabında mənə gündə 5 söz öyrənməyi tapşırırdı. Mən də belə etdim. Artıq 1 həftədir ki, belə edirəm və rus dili mənə əvvəlkinə nisbətən daha asan gəlir.

18...Bizim ailədə hamı rus dilində bilir. Mən də rus dilində bir çox sözlər bilirəm. Rus dilini öyrənirəm. Mən istərdim ki, rus dili kitabında mətnlər və şeirlər əvvəl, qaydalar isə sonra olsun.

19...Mən rus dilində kitabdakı mətnlərin bəzilərinin tərcüməsini bilmirəm. Bunun səbəbi isə çoxlu dərslər buraxdığım üçündür. Mən balacalıqda rus dilini pis oxuyurdum. Sonra yaxşı qavramağa başladım və alındı. Elə yaxşı ki, biz 7 ildir rus dili keçirik. Yoxsa ingilis dili keçməli idik. Məktəbə gedənə kimi rus dilindən bir az məlumatım var idi. Məsələn, 10-a kimi saymaq, cürbəcür şeirlər bilirdim.

20...Mən rus dilini asan öyrənirəm. Buna səbəb: bizim müəllimimiz həmişə rus dilində danışdığına görə biz rus dilini asan qavrayırıq. Çətinlik çəkdiyim hallar olmuşdur. Müəllimi diqqətlə dinləyirəm. Yeni qaydalara uyğun çalışmaları üzərində işləyirəm. Müəllim mənə köməklik edir. Mən rus dilini çox sevirəm.

21...Mən rus dilinin 4 və ya 5 saat keçilməsini istərdim. Onda biz daha tez öyrənərdik. Valideynlərimiz rus dilinin çox keçilməsini istəyirlər. Rus dili haqqında bütün məlumatlara daha tez yiyələnmək istəyirəm. Anam və xalam mənimlə çox zaman rus dilində danışirlər. Mən rus dilində danışmağı bacarmasam da bilmədiyim sözləri öyrənə bilirəm.

22...Biz 9-cu sinifdə imtahan verməli olduğumuza görə indi keçilən dərsləri daha diqqətlə oxuyur, yerinə yetirirəm.

9-cu siniflər:

1...Mən bu dili çox sevirəm. Lakin rus dili bizə yaxşı keçilmədiyi üçün mənim bu dilə qarşı olan həvəsim yavaş-yavaş azalır...Əgər mən rus dilini bilsəm mən tərcüməçi kimi işləyə bilərəm. Rus dilinin əhəmiyyətli dil olduğunu hamımız bilirik. Rus dili bizə həftədə 1 dəfə keçilir. Bu da çox azdır, həddindən artıq azdır. Mən bu fikirlə narazıyam. Bizə rus dili çox keçilsə bu dildə danışmaq imkanımız, başa düşmək imkanımız olardı. Mən bu dildən çox ingilis dilini bilirəm. Mən çox istərdim ki, rus dilində danışım, başa düşüm. Danışa bilməsəm də, heç olmasa, başa düşmək istərdim. Rus dilini çox sevirəm. Vacib dillərdən biridir. Ümid edirəm ki, mən bu dili öyrənəcəyəm.

2...həftədə 2 dəfə rus dili keçilir. Dərslər küçükdən müəllimin bizimlə rus dilində danışmağı daha yaxşıdır. Düzdür, dili başa düşməmək də bizim bu dili öyrənməyimiz üçün daha rahat olacaq (müəllim rusca danışarsa). Bilmədiyimiz sözləri bizə izah edə-edə dərslər keçsə rus dili bizə daha səlislə gələcək. Rus dilinin qrammatikası nə qədər çətin olsa da mən çalışıram ki, müəllim bizə izah etdikdə diqqətlə dinləyim, başa düşüm.

3...Əslində bu fənnin saati daha çox olmalıdır ki, bu dil haqqında məlumatımız daha çox olsun. Bizim rus dili müəllimimiz bizə hər şeyi, bu fənnin bütün xırdaqlarını aydın şəkildə çatdırır. Hər dəfə çalışıram ki, başa düşmədiyim, çətinlik çəkdiyim bir mövzu olduqda müəllimdən kömək istəyim. Mən az da olsa bu dildə insanlarla insiyyyət qurmağı bacarıram. Həmişə danışanda rus dili bilənlərdən də yeni sözlər öyrənirəm. Oxumaq, öyrənmək heç bir zaman gec deyil.

4...Mənim bu fəndə ən çox sevdiyim mövzular: "rodlar", mətnlər və lüğəti öyrənməkdir, xoşum gəlir. Mən müəllimlərdən çox razıyam.

5...Əslində xarici dil çox keçilməlidir ki, uşaq oxumasa da heç olmasa dil bilər. Bizim müəllimimiz dərslər keçsə də əsas qrammatikaları demir, başa salmur. Sadəcə olaraq mətni tərcümə edir və bitdi. Amma əvəz etməyə gələn müəllimlər hər bir qaydanı nöqtəsinə qədər başa salır.

6...Mənim rus dilindən o qədər də xoşum gəlmir. Rusca danışmaq istəyirəm. Amma bacarmıram, çünki söz ehtiyatım azdır. Biz rus dili dərslərində tapşırıqlar yazanda maraqlı keçir. Sinifdə səs olduğu üçün dərslər yaxşı başa düşmək olmur. Mən xarici dildə cümlə qurmaq istəyirəm. Test yazanda biz bir birimizdən köçürürük yazırıq. Çünki sinifdə yaxşı bilənlərin sayı azdır. Bir iki nəfər yazırıq, o biriləri isə köçürür.

7...Mən düşünürəm ki, məktəblərdə rus dilinə xüsusi vaxt ayrılmalıdır. Ən əsası isə müəllim dərslərdə Azərbaycan dilindən az istifadə etməlidir. Əgər müəllim uşaqlarla yalnız rus dilində danışsa, onda şagirdlər daha yaxşı mənimsəyərlər. Mənə 1-ci sinifdə rus dili keçilib. Amma mən rus dilinin üçdə bir hissəsini də bilmirəm. 1-ci sinifdən mənim rus dili müəllimim bizə rus dilini sevdirməyib. Mən düşünürəm ki, müəllim rus dilini mükəmməl bilər, lakin əsas odur ki, öz fənnini sevsin və bu sevgini şagirdlərə aşılaya bilsin. Müəllim adına layiq olan hər kəs öz sənətini sevməli və qiymət verməlidir. Bizə rus dili həftədə bir saat keçilir. Məyər bu cür rus dili öyrənmək olar? Əyər heç olmasa həftədə 3 dəfə rus dili keçilsə, müəllim sevərək rus dili keçsə, bəlkə də biz bu cür bədbəxt olarıq. Ona görə biz deyirəm ki, mənim kimi bədbəxt uşaqlar çoxdur.

8...Öyrənmək çox çətindir. Həftədə bir dəfə keçilir. Müəllimdən acıgım gəlir. Dərslərdə səs salırıq. Məktəbdə heç vaxt bizim sinifdə rus dili kitabı çatmayıb, ona görə də hər il özümüz rus dili kitabı alırıq. Amma bu kitabı məktəb verməlidir. Ona görə də rus dili fənnindən acıgım gəlir. Həmişə evə çalışma verəndə yazmıram, lüğət öyrənməyə verəndə öyrənmirəm.

9...Rus dilini iki saat keçirik. Bu çox azdır. Rus dilini öyrənmək üçün heç olmasa 4 saat olmalıdır. Mən rus dilini öyrənmək istəyirəm. Çünki mənim bir çox qohumlarımla rusca danışa bilir və mən onların arasında qalırım, başa düşürəm. sadəcə baxa qalırım.

10...Mən istərdim ki, rus dili dərslərində 45 dəqiqə yalnız rusca danışım. Rus dilinin qrammatikası çətin, ancaq sözləri rahatdır. Mən istərdim ki, rus dili dərslərində həftədə bir

dəfə olsa çölə çıxıb məktəbin həyətidə dərs keçək. Təmiz havada dərs keçsək həm yorulmırıq, həm də maraqlı olar. Belə olsa, çox yaxşı başa düşərik.

11...Dərslərin sayı çoxalsın. Onda kurslara getməyə ehtiyac olmaz. Həftədə 5 dəfə keçilsin, qrammatikadan başqa dil öyrənməyə də şərait yaransın. Müəllim kim olursa fərqi yoxdur, uşaq həvəskar olmalıdır. Rus dili dərnləri yaransın. Uşaqları ora həvəsləndirmək üçün uduşlar olsun. Mənim üçün bunları eləsələr bəsdir.

12...Biz rus dilini öyrənsək başqa ölkələrə gedəndə insanlarla rus dilində danışa bilərik. Müəllim bizə rus dili dərslərini Azərbaycanca keçir., amma mənə sözləri rus dilində başa salsə daha yaxşıdır. Çünki rusca danışmağımı üçün bizə rusca sözlər lazımdır.

13...Məqsədim 9-cu sinif imtahanlarını müvəffəqiyyətlə verməkdir. Mənim öz fikrim olaraq rus dili müəllimi dəyişməli deyil. Çünki uşaqlar bir müəllimə vərdişdirlər və həmin müəllim dəyişdikdə çətinlik ola bilər. Mənim digər fikrim olaraq rus dili dərslərində müəllim şagirdlərlə rus dilində ünsiyyət qurmaldır. Bu da şagirdlərin dili rahat öyrənməsinə səbəb ola bilər.

14...Arzum budur ki, bizim məktəbimizdən elə rus dilini bilən fərdlər çıxsın ki, ruslarla danışanda səhv tuta bilməsinlər. Rus dilini öyrənmək həm mənə, həm də müəllimə aslıdır. Müəllimimiz dərsləri küçür və sonra tələb edir.

15...Uşaqlar qrammatikanı öyrənməkdə çətinlik çəkirlər. Dərs saatları azdır.

16...Tutalım ki, sizin qarşınıza Rusiyalı turist çıxır və sizdən getmək istədiyi yeri soruşur və siz də ona yolu göstərəkən təbii ki, dil biliyiniz olmalıdır. Və ya ona Azərbaycan adət-ənənəsi haqqında, yeməkləri haqqında, musiqisi haqqında məlumat verərək həm onu məlumatlandırmış, həm də ölkəmizi təmsil etmiş olursunuz. Belə bir əhvalat mənim başıma gəlib: müəyyən bir məmulat satarkən rus dilli müştəri oldu və mən o məmulatı ona satarkən çətinliklə üzləşdim.

Azərbaycanda olan məktəblərdə rus dili tədris olunmasını çox yaxşı qarşılayıram.

Nəticə. Müəllim və şagirdlərin fikirlərini nəzərə alaraq aşağıdakıları qeyd etmək istəyirəm:

1.Dərslərin tez-tez nazirlik tərəfindən dəyişdirilməsi: bu hal 1-ci növbədə müəllimləri çətinləşdirir. Əvvəllər dərslər 20-30 ildə bir dəfə dəyişilirdi və proqramlar sabit olaraq eyni şəkildə qalırdı. Hazırda dərslər hamıya çatmır.

2.Mətnlərdə çox saylı qrammatik səhvlər rast gəlir. Bu səhvlər şagirdlər tərəfindən aşkarlananda nazirliyin nüfuzu aşağı düşür və fənnə qarşı münasibət pisləşir.

3.Mətnlər rus dilində olsa da Azərbaycanın reallığını əks etdirir və Azərbaycan dilindən rus dilinə tərcümə olunan mətnlərdir (Azərbaycan ədəbiyyatında tərcümələr). Əsil rus mətnləri çox azdır.

4.Rus dilinə ayrılan saatların az olması: şagirdlər hansı dili öyrənirlərsə bu dildə kifayət qədər ünsiyyət və yazı olmalıdır.

5.Siniflərdə şagirdlərin sayı əsas göstəricidir. Şagird sayı az olarsa, sinif və qrup bağlanır. Bu halda hansısa nailiyyətlərdən danışmaq yersizdir.

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI:

1. Dövlət məktəblərində təhsil dili: Azərbaycan, rus, bəlkə həm də ingilis? // <https://www.bbc.com/azeri/azerbaijan>

2. Cəfərov T. Müasir cəmiyyət və məktəb konsepsiyası // Azərbaycan müəllimi, 04 Oktyabr 2019

3. Bu məktəblərdə rus dili intensiv tədris olunacaq // <https://news.day.az/azerinews>

4. Какие иностранные языки наиболее популярны в Азербайджане? // <https://news.day.az/society/>

5. Prezident İlham Əliyev: Təhsilin keyfiyyəti ilə bağlı çox önəmli addımlar atılır, islahatlar aparılır // <http://www.yap.org.az/az/view/news/>

UDC 81-13

DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0015

**МЕТОДИЧЕСКИ ВАРИАНТИ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ДИАЛОГИЧНА
РЕЧ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ**

© 2020

Чернева Екатерина Георгиева, главен асистент*Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“**(4027, България, Пловдив, бул. „България“, №236, e-mail: katjuha@abv.bg)*

Анотация. В статията се разглежда проблемът за формиране на свързаната устна диалогична реч на детето от три до седемгодишна възраст. Разглеждат се основните ѝ характеристики за всяка група в детската градина. Коментират се очакваните резултати в ядро Свързана реч в образователно направление Български език в предучилищна възраст. Посочват се алтернативни възможности, които могат да се прилагат в педагогическата практика както от детски учители, така и от родители. Разработват се методически варианти за всяка възрастова група, които са подходящи при обучение на деца, слабовладеещи български език. Посоченият модел не претендира за изчерпателност, но допълва педагогическата практика при изграждане на свързана устна реч и създава навик за речево общуване на книжовен български език.

Ключови думи: свързана устна реч; диалогична реч; комуникация; комуникативни умения; предучилищна възраст; речево общуване; детски речник; диалогично четене.

**METHODOLOGICAL OPTIONS FOR THE FORMATION OF DIALOGICAL
SPEECH IN PRESCHOOL AGE**

© 2020

Cherneva Ekaterina Georgieva, assistant professor*University of Plovdiv „Paisii Hilendarski“**(4027, Bulgaria, Plovdiv, Bulgaria Blvd., №236, e-mail: katjuha@abv.bg)*

Abstract. The article presents the issue of formation of connected verbal dialogical speech of the three- to seven-year-old child. Its main characteristics for every group in the kindergarten are being presented. The expected results in core Connected speech in educational direction Bulgarian language in preschool age are being discussed. Alternative possibilities, which can be applied in the pedagogical practice both by children's teachers and parents, are indicated. Methodical options for every age group are developed, which are appropriate for education of children with limited knowledge of Bulgarian. The indicated model does not claim to be detailed but complements the pedagogical practice in construction of connected verbal speech and creates a habit of a speech communication in literary Bulgarian language.

Keywords: connected verbal speech; dialogical speech; communication; communicative abilities; preschool age; speech communication; children's vocabulary; dialogical reading.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ВАРИАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ
РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

© 2020

Чернева Екатерина Георгиева, доцент*Пловдивский университет им. „Паисия Хилендарского“**(4027, Болгария, Пловдив, бул. „България“, №236, e-mail: katjuha@abv.bg)*

Анотация. В статье рассматривается проблема формирования устной диалогической речи ребенка от трех до семи лет. Обсуждаются его основные характеристики для каждой группы детского сада. Номментируются ожидаемые результаты в ядре Связанные речи в сфере образования болгарского языка дошкольного возраста. Указываются альтернативные варианты, которые могут применяться в педагогической практике как учителями-детьми, так и родителями. Для каждой возрастной группы разработаны методологические варианты, которые подходят для обучения детей, плохо владеющих болгарским языком. Эта модель не претендует на то, чтобы быть исчерпывающей, но она дополняет педагогическую практику построения связанной устной речи и создает привычку говорить на литературном болгарском языке.

Ключевые слова: связанная речь; диалогическая речь; коммуникация; коммуникативные навыки; дошкольный возраст; речевое общение; детский словарь; диалогическое чтение.

Някои деца се нуждаят от много насърчение и положителна обратна връзка, за да говорят. Други се опитват да разговарят с възрастните, когато те са заети с нещо важно. Това означава, че те трябва да спрат, за да слушат детето и да поддържат диалога, защото за малкото дете е важно да има много възможности за разговор - помежду си, с възрастни, един с друг и в група. Както родителите, така и учителите могат да развият езикови и комуникативни умения като дават възможност на детето да участва в разговори през целия ден, защото „...желанието на детето да взаимодейства с обкръжаващите го е не само индивидуално, но и социално и възрастово обусловено“.

(1, с.12)
Защо е важно да се ангажира детето в диалогична реч?

Разговорът помага на детето „...да изрази мислите си, да получи това, от което се нуждае“ (2, с.15), да потърси помощ за разрешаване на конфликти, да се учи от възрастни или от други деца. Ако възрастният задава отворени въпроси, детето ще се научи да мисли, ще бъде предизвикано да се задълбочи по темата на разговора, за да изрази свои идеи. Например: Въпросът **Защо мис-**

лиш, че това се случи? е по-добър от въпроса **А не помисли ли, че това може да се случи?**

Така постепенно езиковите способности на детето се усъвършенстват, то използва точната дума при разговор и се изразява с по-сложни езикови конструкции. Обогащането на детския речник и подобряването на уменията за съставяне на съобщителни и въпросителни изречения е от съществено значение – детето с богат и точен речник става по-добър читател и писател, говорител и слушател. Колкото по-рано се насърча това развитие, толкова по-бързо ще се развие свързаната устна реч. Доказано е, че децата често могат да разберат сложни думи, които все още не са в речника им. Добре е този потенциал да се използва чрез осигуряване на богати възможности за разговор, точен език и стимулиране на употребата на новите думи.

Към настоящия момент чрез обучението по български език в детската градина се цели формиране на свързана устна реч чрез добре изграден навик за общуване на български език. В ядро „Свързана реч“ на Наредба № 5 от 03.06.2016 г. са посочени различни очаквани резултати, които определят следните насоки при овла-

дяване на диалогичната реч в предучилищна възраст: **Участва в диалог** (четири-петгодишно дете); **Разбира и взема участие в разговори, свързани с познати теми** (пет-шестгодишно дете); **Разказва кратка случка с помощта на учителя по зададени опорни въпроси** (шест-седемгодишно дете) (3, с.12-13)

Проведените наблюдения през последните три години върху осем подготвителни групи в детски градини в град Пловдив ми дават основание да твърдя, че тези стандарти са постигнати при едва 25% от децата. Въпреки че при беседа почти всички деца отговарят на поставените въпроси, когато трябва сами да съставят диалог по картина или по комуникативна ситуация, диалогичната реч е непълна и неточна. Участващите задават само по един въпрос и не притежават умение за поддържане на разговор, т.е. свързаната устна реч във вида диалогична не е добре формирана. В подкрепа на моето твърдение е и мнението на Н. Илиева, че „...при обучението за развитието речта на децата от предучилищна възраст, задачите за формиране на умения за диалогична свързана реч системно се заменят или подценяват.“ (4, с.11)

Ето защо в настоящата статия си поставям за **цел** да разгледам някои методически варианти, които биха подпомогнали детето по пътя на изграждане на комуникативната му култура.

За да се постигне целта, предварително ще се изяснят постановки, разглеждащи същността на свързаната реч, проявленията ѝ във всяка възрастова група в детската градина и на тази база ще се разгледат възможностите на някои нови методически похвати за по - пълноценно ѝ формиране.

Свързаната реч е вид изказване, включващо изречение с общ смисъл, чрез които се осъществява пълноценна комуникация и взаимно разбиране между общуващите. Целта на участващите е обща: „размяна на информация под форма на изказване с помощта на определен езиков код.“ (5, с.67)

В методологията терминът „свързана реч“ се използва в няколко значения:

- 1) процесът, дейността на говорещия;
- 2) продуктът, резултатът от тази дейност: текст, изказване;
- 3) названието на ядрото, елемент на образователното направление български език, което съдържа очакваните резултати по възрастови групи.

Основната функция на свързаната реч е комуникативната. Тя се осъществява в две основни форми - диалог и монолог. Всяка от тези форми има свои собствени характеристики, които определят естеството на методологията за тяхното формиране.

Диалогичната и монологичната реч се различават по своята комуникативна ориентация, езикова и психологическа природа.

Диалогичната реч е особено ярко проявление на комуникативната функция на езика. Диалогът се определя като естествена форма на езикова комуникация или по - скоро това е класическата форма на вербална комуникация.

Основната особеност на диалога е редуването на говорене на един събеседник със слушане и последващо говорене на другия:

Диалогът протича в конкретна ситуация и речта на говорителя е придружена от жестове, изражения на лицето, интонация. Характеризира се с разговорна лексика и фразеология; непълни прости и сложни изречения; кратко предварително мислене; речеве стереотипи и комуникация чрез изрази, които често се използват в определени ежедневни ситуации.

Съгласуваността на диалога се осигурява от двама събеседници. Важно е те да знаят целта на общуването (съобщение, въздействие, обикновена комуникация); да слушат внимателно, за да поддържат диалога; да имат култура на общуване.

Адаптирани към малкото дете тези условия могат да

се разгърнат в следните основни стъпки:

„Първа стъпка: Създаване на подходяща ситуация за общуване.

Втора стъпка: Установяване на контакт с детето.

Трета стъпка: Адаптиране на езика на възрастния към ситуацията на общуване.

Четвърта стъпка: Реализиране на общуването.“ (6, с. 67)

Тези стъпки не биха могли да се реализират, ако не се познават речевите възможности на детето, които ще му позволят успешно включване в диалогична реч.

При постъпване в детската градина тригодишното дете разбира речта на възрастните, бързо труп лексикален запас, създава сложни изречения, които формулира чрез най-естествената начална форма на общуване - диалогичната, която е тясно свързана с практическите дейности на детето и се използва за установяване на сътрудничество в рамките на съвместни основни дейности. Състои се от пряко обръщение към събеседника, често съдържа искане (молба) за помощ, отговора на въпросите на възрастните. Семантичното съдържание на това изречение е разбираемо само във връзка с конкретната ситуация. Контекстът се заменя с жестове, изражение на лицето, интонация. На тази възраст детето се стреми така да конструира своето изказване, че да бъде разбрано от партньора. Ето защо то често спира своето изказване, за да потърси най-точните думи, като ги търси в пасивния си речник.

Самият диалог като „вербално взаимодействие с връстник, който има свой предмет на обсъждане, в който партньорите редуват да говорят по една и съща тема, е характерен за по-големите деца“. (7, 8)

Четири-петгодишното дете активно влиза в разговор, може да участва в беседа, да преразказва приказки и кратки истории, да описва играчки, да разказва историята на дадена снимка. В същото време се наблюдава липса на съгласуваност в речта: детето все още не умее само да задава въпроси, за да поддържа диалог; не се вслушва достатъчно задълбочено в отговорите на останалите деца и така не умее да ги допълва и коригира. Преразказаните и съчинените истории в повечето случаи копират образец за възрастни, имат нарушена логическа връзка между изреченията, които често са свързани само формално (с думата тогава).

В подготвителната група шест-седемгодишното дете е в състояние активно да участва в разговор, пълно и точно отговаря на въпроси, допълва отговори на други деца, формулира правилно въпроси. Характерът на диалога на децата зависи от сложността на задачите, решавани в съвместни дейности.

Каква стратегия може да се използва от учителя в детската градина, за да подтикне детето да използва колкото се може повече думи, когато разговаря?

При децата в *първа и втора група* най-добрият пример е зададеният от учителя модел на изразяване, тъй като детето овладява езика подражавайки на възрастните. Ето защо то трябва да наблюдава модел на езика за насърчаване на общуването и пример за това как може да изрази чувствата си, да каже какво мисли, да сподели нещо ново.

Използването на ежедневните дейности е добра възможност за пълноценен диалог (времето за закуска, играта на открито). Детето споделя идеи във всеки кът на занималнята, насърчено от предметната среда, участва в дискусия, като говори за това, което знае от собствения си живот, осъществява връзки между собствените си преживявания и книгите, които чува да четат на глас. Учителят може да използва отворени въпроси, за да предизвика децата към задълбочен разговор. Например: **Защо мислиш, че това се е случило? Какво ще се случи след това? Откъде знаеш?**

Важен елемент от стратегията на учителя е да се следи внимателно разговорите между децата. Така той ще бъде готов да предостави езикови модели, когато детето няма

в речника си думите, с които трябва да изрази мисли, да отговори на въпрос, да решава проблеми и да общува с връстниците си. Например: „*Да прочетем още веднъж приказката и после да играем по роли! Вие имате ли друго предложение?*“; „*Натъжих се, когато видях разхвърляните играчки! Вие как се чувствате?*“ Така учителят сам става модел за подражание и помага на децата да изразяват емоции, да си служат с абстрактни думи, което е очакван резултат от ядро „Речник“. Всяко дете идва с различно ниво на владееене на езика. Ако учителят успее да адаптира своята реч, ще отговори на конкретните нужди на онези деца, които владеят слабо български език. Например, някои деца се нуждаят от цели изречения, други - от помощ с описателен или времеви речник: кръглата чиния, слънчев ден, следен училище. Учителят предлага нови думи, които децата могат да използват, за да увеличат своя речник: „*Принцесата е много красива, а роклята ѝ - прелестна.*“

Децата трябва да чуят сложни думи и да бъдат подканени да ги използват в собствената си реч: „*Есенга е пъстроцветна, а зимата е белоснежна.*“

От значение е често да се работи в екип. По време на малките групови занимания учителят може да моделира използване на групови стратегии като внимателно слушане, гледане на човека, който говори, задаване и отговаряне на въпроси, употреба на думи за учтивост. В екипите могат да се създадат ситуации, свързани с решаване на конфликт. Разговорите за разрешаване на проблем помагат на децата да придобият умения за съвместно преговаряне, докато ролевата игра може да им помогне да научат начини за взаимодействие. Препоръчителни в случая са приказките за животни, които са изградени на базата на диалога между героите.

Във втора група (четири-петгодишни) добра методическа стъпка е задаване на отворени въпроси. Така детето ще бъде насочено да мисли задълбочено и критично и ще се насърчи да отговоря с повече от една дума. Тези въпроси започват с думите какво и как и обикновено не търпят отговор „да“ или „не“: *Какво трябва да направите, когато навън воли дъжд? Как трябва да се храните, за да сте здрави?*

Учителят задава модел на общуване и в случаите, когато е налице проблем в общуването между децата: *Попитай Петър има ли нужда от помощ, за да си намери якетото! Помоли Ива за помощ, защото тя може да завързва обувките си сама!* Така общуването включва не само познаване на думите, съставяне на въпросителни и съобщителни изречения, но и мотивация и смелост за активното му използване на даден език.

В трета група (пет-шестгодишни деца) най-добър вариант е съставяне на диалог по картина: *В лекарския кабинет; В магазина за детски играчки; На детската площадка.*

Особено подходяща е програмата Азбука на общуването, която е насочена към формиране на комуникативни умения в подготовителната група на детската градина. Предимство на програмата е, че се обръща особено внимание на комуникацията между детето и възрастния - учител, възпитател, родител.

Мотото на програмата е: „*Научи се да обичаш и да разбираш хората и винаги ще имаш приятел до теб.*“ Основната цел на програмния курс е детето да добие представа за изкуството на човешките взаимоотношения. Благодарение на специално разработени игри и упражнения у детето се формират емоционално-мотивационни нагласи спрямо себе си, другите, връстниците и възрастните. Крайният резултат е добиване на умения за адекватно общуване, което подпомага цялостното развитие на детската личност, подготвяйки я за следващите етапи на развитие. Програмата се реализира чрез метод, наречен *стъреживяване на ситуация*. (9, с.121). В помощ на учителя са следните похвати: *развиващи игри* (сюжетно-ролеви, театрализирани); *етюди и импровизации; наблюдение, разходка, екскурзия; моделиране*

и анализ на ситуация на общуване; съчиняване на история.

Като се съобразявам с особеностите на програмата предлагам следните варианти на речеви ситуации, които изискват създаване на диалог и могат да се ползват в различни възрастови групи в детската градина:

- Момче моли майка си да му купи играчка, която много харесва.

- Момиче, което моли случаен минавач да ѝ помогне да открие сладкарница.

- Момиче, което помага на възрастен човек да прочете съобщение на мобилен телефон.

- Момче, което помага на друго момче, изпуснало кучето си при разходка в парка.

В четвърта група (шест-седемгодишни деца) работата върху диалогичната реч се усложнява. Детето вече знае разликата между дума и изречение, разграничава съобщително и въпросително изречение и моделира схема, като отбелязва началото и края им. Добър вариант е да се съставят кратки диалози по даден модел: въпросително - съобщително, въпросително – съобщително:

_____?
_____.
_____?
_____.

Интересна за децата в трета и четвърта група е методиката на Vernon, която сравнява езиковото обучение с изграждане на къща: „Диалогът е като къща. Той е съставен от отделни думи (като тухлите). Тези думи правят изречения (като стените). Готовата къща е диалогът.“ (10). Ето защо за успешно обучение в диалогична реч най-важно е богатството на детския речник. Препоръчват се игри, свързани с продуциране на устна реч, т. нар. „говорещи игри“. Добрият лексикален запас е „добра основа за къщата“. На следващия етап се включват кратки фрази или изречения от готов диалог, които отново в игрова форма се повтарят многократно, за да се запомнят. Едва тогава учителят може да има очаквания детето да ги повтори в речта си.

Третият етап включва диалог по двойки. В началото на етапа може да се започне с готов диалог, на който липсват последните изречения. Това е интересно за децата. С по-малките така се овладяват изразите на устност: *Довиждане! Благодаря! Заповядайте отново!*

Друг възможен вариант на този етап е играта „Живите изречения“, но в нов вариант. Работи се в малки групи, до 4 деца. Всяко дете е едно изречение. Учителят казва изреченията разбъркано, а децата трябва така да се подредят едно до друго, че да получат смислен кратък диалог. При деца, които могат да четат тази игра може да се направи като пъзел, в който всеки ученик има част от диалога. Той трябва да намери съученик, който има предишното изречение.

Vernon предлага и т. нар. „безмълвни диалози“. Участващите имитират с мимики и жестове диалог, а останалите изказват фразите на глас. Предимството на този методически похват е, че всички деца са ангажирани, внимателно следят изпълненията и създават реч.

Друг възможен методически вариант е „диалогичното четене“. Това е „интерактивен начин за разговор с малки деца за книга“. (11) Целта на тази стратегия е да се включи детето в диалог, за да има възможност да обогати речника си с думи, научи понятия, по-дълги фази и изречения. Тази техниката е подходяща за обогатяване на лексикалния запас при деца, които се учат да говорят повече от един език. Използва се диалоговата стратегия „Следвайте автомобила“, която се разгръща в следните стъпки:

- Четене на текста от книгата;
- Коментар на учителя (родителя) и изчакване детето да осмисли казаното;
- Задаване на въпроси и изчакване на разбирането им;

• Отговор на въпросите, коментар чрез добавяне, ако е необходимо и отново изчакване за осмисляне на добавеното ново.

Диалогичното четене е подходящо за всички възрастови групи, като приложението му е свързано със следната методическа последователност:

1. Запознаване с книгата и създаване на хипотези за историята, която се разказва.

2. Представяне на ключови думи или идеи, които подпомагат лесното възприемане на историята.

3. Прочит на текста, като се използват жестове, различен тембър на гласа, интонация.

4. Беседа с децата, за да отговорят на въпроси върху съдържанието, да коментират картини или снимки, букви, които разпознават и думи, които могат да прочетат.

5. Обясняване значението на непознатите думи.

6. Последващо четене, при което се редува четене на епизод и разказване на следващия епизод от децата. Ако учителят прецени може да остави децата да разказват все повече епизоди от историята.

7. Задаване на „мислещи въпроси“: въпроси за довършване (Лисицата е хитра, защото.....); отворени въпроси (Как кучето помогнало на косето? Отговорът трябва да съдържа повече от една дума); КК- въпроси (кой, какво, къде, кога, как и защо); въпроси за разграничаване и сравнение (децата правят връзка между историята и собствения си личен опит) (12, с.3)

От направения обзор става ясно че задачите за развиване на умения в областта на разговорната реч са широки и многостранни. Те обхващат не само „...езиковата сфера (формата на отговора, въпроса), но и речевите качества на човека (общителност, учтивост, такт, издръжливост), както и редица поведенчески умения.“ (13, с. 4)

Става ясно, че формирането на трайни компетентности за водене на диалог е специално организиран процес в ежедневно педагогическо взаимодействие. Принос на всеки възрастен ще бъде, ако „...се създадат условия за пренос на тези умения в ежедневието, за да се насърчи положителната диалогична комуникация между децата.“ (14, с.276)

В заключение може да се каже, че създаването на добри условия за общуване води до емоционално благополучие на детето, а личностно - ориентираният модел на взаимодействие между възрастен и дете формира желание за комуникация. Детето в предучилищна възраст с охота влиза в контакт, ако чувства вниманието, интереса и доброжелателността на възрастните, защото да бъдеш в диалог „...означава да обменяш идеи и да действаш съгласувано помежду си.“ (15, с.8)

СПИСЪК НА ЛИТЕРАТУРАТА:

1. Йорданова, Н. Стимулиране развитието на детските речевни умения и способността за разказване. В: Управление и образование, том IX (3), 2013, с.126-128.

2. Бородич А. М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – с.138. ISBN 5-89814-119-7.

3. НАРЕДБА № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование Обн. - ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката.

4. Илиева Н. Овластяване на диалогична свързана реч от 3- 4- годишните деца в условията на детската градина Научни трудове на Русенския университет - 2014, том 53, серия 11, с.11-17.

5. Люцканова, Ц. Диалогичното и/в монологичното, В: Международна конференция, БСУ, 2010.

6. Шишцинова Л.М., Защиринская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет.) «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2000. - 384 с ISBN978-5-89814-016-8.

7. Арушанова, А.Г. Истоки диалога. 3-5 лет: книга для воспитателей / А.Г. Арушанова, Н.В. Дурова, Р.А. Иванкова, Е.С. Рычагова; Под ред. А.Г. Арушановой. – М.: Мозаика-Синтез, 2003. – 216 с.

8. Арушанова, А.Г. Истоки диалога. 5-7 лет: книга для воспитателей / А.Г. Арушанова, Н.В. Дурова, Р.А. Иванкова, Е.С. Рычагова; Под ред. А.Г. Арушановой. – М.: Мозаика-Синтез, 2004. – 186 с.

9. Talk, Read and Sing Together Every Day! Tips For Preschool Teachers & Other Early Childhood Education Program Providers. <https://www2.ed.gov/documents/early-learning/talk-read-sing/preschool-en.pdf>.

10. Vernon, Sh. ESL Games: 176 English Language Games for Children: Make your teaching easy and fun, Kindle Edition, 2012, ISBN 9781475255584.

11. Vogt F. und C. Löffler Strategien der Sprachförderung im Kita-

Alltag. Verlag: Ernst Reinhardt Verlag, 2015, ISBN: 9783497602247.

12. Wie Kinder sprechen lernen Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich. Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales, Hannover, 2012, s. 128.

13. Важенина Н. Н. Развитие диалогической речи у детей [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. — С. 93-95. — URL.

14. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2009. – 400 с.

15. Schibli - Boos B. Wie gelingt ein wertschätzender Dialog zwischen Kindern und Erwachsenen? Handout, 2015.

UDC 811.161.2
DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0016

НАРОДНА ТЕЛЬМОГРАФІЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ В УКРАЇНСЬКОМУ МОВОЗНАВСТВІ

© 2020

ORCID: 0000-0002-8765-8475

Данилюк Оксана Климівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри
філології та методики початкової освіти
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
(43000, Україна, м.Луцьк, проспект Волі, 13, e-mail: oxana.danyliuk@gmail.com)

ResearcherID: AAE-3804-2019

ORCID: 0000-0002-4661-4302

Громко Тетяна Василівна, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови

Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка
(25006, Україна, Кропивницький, вул. Шевченка, 1, e-mail: gromkotv@gmail.com)

Анотація. Народна тельмографічна термінологія – назви об’єктів, пов’язаних з болотом, болотистою місцевістю – як частина народної географічної термінології приваблює українських мовознавців, адже у ній відображено всі природні об’єкти: рельєф, водні об’єкти, рослинництво в їх народному баченні. З одного боку, цей географічний бік мовної картини світу відзначається значною розгалуженістю, самобутністю лексичного фонду, а також певною структурною організацією; йому властиві будь-якого роду ономазіологічні і семасіологічні процеси, що протікають у сфері конкретної, денотативної лексики. Народні географічні терміни у порівнянні з іншими мовними пластами не відзначаються образністю або емоційно-експресивними засобами. Одна з найдавніших за походженням, народна географічна термінологія почасти залишає слід і в топоніміці. До того ж, крім мовознавчих студій, дослідження народних географічних термінів може бути принагідним і для природничих, історичних, етнологічних наук тощо. З іншого боку, народні географічні терміни можуть поповнити склад наукової географічної термінології, адже вони детально представляють географічний об’єкт, у даному випадку «болото», природне явище тощо. Становлення, розвиток і функціонування народної тельмографічної термінології визначається рядом позамовних і власне мовних факторів, які перебувають у тісному взаємозв’язку. Системну організованість досліджуваної географічної лексики засвідчують різні внутрішньолінгвальні (динамічність семантики лексем, явища синонімії, антонімії, звуження чи розширення семантики номінації реалій) та позалінгвальні чинники (геоморфологічні, гідрографічні особливості території, історичні, соціально-економічні). Сфера функціонування, семантичні зрушення й особливості значення тельмографічних термінів впливають на ареальне закріплення народних географічних термінів. Ядром аналізованого лексичного класу є загальновідомі терміни, здебільшого праслов’янського походження, які відзначаються ширшими семантичними можливостями. В аналізованих ареалах народні географічні терміни на позначення болота представлені семантичними, фонетичними та граматичними варіантами та дериватами. Подальші дослідження лексем на позначення географічних об’єктів матимуть важливе значення не лише для мовознавчих студій, а й для природничих, історичних, етнологічних тощо.

Ключові слова: народна географічна термінологія, лексика, лексема, семантика, дериват, утворення, етимологія, діалект, центральноукраїнські говірки, волинські говірки, українська мова, слов’янські мови.

FOLK TELGOMOGRAPHIC TERMINOLOGY IN UKRAINIAN LANGUAGE

© 2020

Danyliuk Oksana Klimovna, candidate of Philology, Associate Professor of the Department
of Philology and Methodology of Primary Education
Lesia Ukrainka Eastern European National University
(43000, Ukraine, Lutsk, Volia avenue, 13, oxana.danyliuk@gmail.com)

Hromko Tetyana Vasiljevna, candidate of Philology, Associate Professor
of the Ukrainian Language Department
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
(25006, Ukraine, Kropivnitsky, street. Shevchenko, 1, e-mail: gromkotv@gmail.com)

Abstract. Folk thermographic terminology - the names of objects associated with the marsh, swampy terrain - as part of the national geographical terminology attracts Ukrainian linguists, because it reflects all the natural objects: relief, water bodies, vegetation in their folk. On the one hand, this geographical aspect of the linguistic picture of the world is marked by a considerable branching, the identity of the lexical fund, as well as by a certain structural organization; it is characterized by all kinds of onomasiological and semasiological processes occurring in the sphere of specific, denotative vocabulary. People’s geographical terms are not marked with imagery or emotionally-expressive means in comparison with other language strata. One of the most ancient in origin, popular geographical terminology partly leaves a mark in toponymy. In addition, in addition to linguistic studies, the study of folk geographical terms may be useful for the natural, historical, ethnological sciences, etc. On the other hand, people’s geographical terms are an inexhaustible source of replenishment of scientific terminology: scientists can introduce them into special literature, and the terms themselves accurately and substantively inform about the content and nuances of the geographical object “swamp”, natural phenomenon, process. The formation, development and functioning of popular telmography terminology is determined by a number of non-linguistic and linguistic factors that are closely interrelated. The systematic organization of the studied geographical vocabulary is evidenced by various intra-lingual (dynamic semantics of lexemes, phenomena of synonymy, antonymy, narrowing or extension of the semantics of the nomination of realities) and extra-linguistic factors (geomorphological, hydrographic features of the territory, historical and historical features). The sphere of functioning, semantic shifts and peculiarities of the meaning of telmographic terms influence the areal fixation of the people’s geographical terms. The core of the lexical class being analyzed is well-known terms, mostly of Slavic origin, which are marked by greater semantic capacity. In the analyzed areas, people’s geographical terms for swamp designation are represented by semantic, phonetic and grammatical variants and derivatives. Further studies of tokens of geographic features will be important not only for linguistic studies, but also for natural, historical, ethnological and so on.

Keywords: folk geographical terminology, vocabulary, lexemes, semantics, derivative, formation, etymology, dialect,

Central Ukrainian dialects, Volyn dialects, Ukrainian, Slavic languages.

НАРОДНАЯ ТЕЛЬМОГРАФИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В УКРАИНСКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

© 2020

Данилюк Оксана Климовна, кандидат филологических наук, доцент
кафедры филологии и методики начального образования
Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки
(43000, Украина, м.Луцьк, проспект Волі, 13, e-mail: oxana.danyliuk@gmail.com)

Громко Татьяна Васильевна, кандидат филологических наук,
доцент кафедры украинского языка

Центральноукраинский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко
(25006, Украина, Кропивницький, ул. Шевченко, 1, e-mail: gromkotv@gmail.com)

Аннотация. Народная тельмографическая терминология - названия объектов, связанных с болотом, болотистой местностью - как часть народной географической терминологии привлекает украинских языковедов, ведь в ней отражены все природные объекты: рельеф, водные объекты, растительность в их народном видении. С одной стороны, эта географическая сторона языковой картины мира отмечается значительной разветвленностью, самобытностью лексического фонда, а также определенной структурной организацией; ей свойственны всякого рода ономастические и семасиологические процессы, протекающие в сфере конкретной, денотативной лексики. Народные географические термины по сравнению с другими языковыми пластами не отличаются образностью или эмоционально-экспрессивными средствами. Одна из древнейших по происхождению, народная географическая терминология отчасти оставляет след и в топонимике. К тому же, кроме языковедческих исследований, исследования народных географических терминов может быть нужна и для естественных, исторических, этнологических наук и тому подобное. С другой стороны, народные географические термины – это неисчерпаемый источник пополнения научной терминологии: ученые могут ввести их в специальную литературу, а сами термины точно и предметно информируют о содержании и нюансах географического объекта «болото», природного явления, процесса. Становление, развитие и функционирование народной тельмографической терминологии определяется рядом внеязыковых и собственно языковых факторов, которые находятся в тесной взаимосвязи. Системную организованность исследуемой географической лексики свидетельствуют различные внутрилингвальные (динамичность семантики лексем, явления синонимы, антонимы, сужение или расширение семантики номинации реалий) и внешнелингвальные факторы (геоморфологические, гидрографические особенности территории, исторические, социально-экономические). Сфера функционирования, семантические сдвиги и особенности значения тельмографических терминов влияют на ареальное закрепление народных географических терминов. Ядром анализируемого лексического класса является общеизвестные сроки, в основном праславянского происхождения, которые отличаются более широкими семантическими возможностями. В анализируемых ареалах народные географические термины для обозначения болота представлены семантическими, фонетическими и грамматическими вариантами и деривативами. Дальнейшие исследования лексем для обозначения географических объектов имеют важное значение не только для языковедческих исследований, но и для естественных, исторических, этнологических и тому подобное.

Ключевые слова: народная географическая терминология, лексика, лексема, семантика, дериват, образования, этимология, диалект, центральноукраинские говоры, волинские говоры, украинский язык, славянские языки.

ВВЕДЕННЯ

Постановка проблеми у її загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними задачами. Питання дослідження народної тельмографічної термінології в історії слов'янського мовознавства є не новим [1]. У народних географічних термінах відображено всі природні об'єкти: рельєф, водні об'єкти, рослинництво. Адаже географічний бік мовної картини світу відзначається значною розгалуженістю, самобутністю лексичного фонду, а також певною структурною організацією. Йому властиві будь-якого роду ономастологічні і семасіологічні процеси, що протікають у сфері конкретної, денотативної лексики. Народні географічні терміни у порівнянні з іншими мовними пластами не відзначаються образністю або емоційно-експресивними засобами. Одна з найдавніших за походженням, народна географічна термінологія почасти залишає слід і в топоніміці. До того ж, крім мовознавчих студій, дослідження народних географічних термінів може бути принагідним і для природничих, історичних, етнологічних наук тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких базується автор; виокремлення частин загальної проблеми, не розв'язаних раніше. Питання дослідження народної тельмографічної термінології в історії слов'янського мовознавства є не новим. Так, наприклад, її етимологічному вивченню присвячена праця Л. В. Куркіної «Названия болот в славянских языках» [2]. Аналізом даної групи лексики на слов'янському фоні займалися В. М. Мокієнко [3], дослідники української народної географічної термінології (далі – ГТ) П. П. Чучка [4], М. І. Толстой [1], Є. О. Черепанова [5]. Останні з них – вже діалектні дослідження назв на позначення болота польського

регіону України – знаходять нині своє продовження як спроба структурно-семантичного аналізу, етимології й ареального варіювання деяких лексем з семантикою 'болото' на матеріалі західноукраїнських говорів у роботі М. М. Онишкевич «Географічні назви в говорах західного регіону УРСР» [6], а також у монографії одного з авторів статті – Т. В. Громко «Семантичні особливості народної географічної термінології Центральної України (на матеріалі Кіровоградщини)» [7]. На сучасному етапі йде лише збір лексикографічного діалектного матеріалу, для прикладу, словники народної географічної термінології Є. О. Черепанової [8], О. К. Данилюк [9], Т. В. Громко, В. В. Лучика, Т. І. Поляруш [10] та лексикографічні матеріали Т. О. Марусенко [11], після завершення якого можливими будуть уже на рівні всього українського континууму, по-перше, всебічний структурно-семантичний аналіз лексем з семантикою 'болото', по-друге, ареальне дослідження їх, по-третьє, вивчення діалектних особливостей і т. ін. Усе це переконає в актуальності піднятого питання.

Обґрунтування актуальності дослідження. Попри те, що існує ряд робіт, у яких розглянуто народна географічна термінологія, тема нашої розвідки актуальна як її фрагмент, що репрезентує тельмографічні терміни говірок Центральної України та Волині і виразно поповнює емпіричний матеріал українського діалектного фонду, а також ономастичного.

МЕТОДОЛОГІЯ

Формування цілей статті. Метою дослідження є структурно-семантичний аналіз лексичної групи «Болото» за матеріалами словників: О.К. Данилюк «Словник народних географічних термінів Волині» [9], Т.В. Громко, В. В. Лучика, Т. І. Поляруш «Словник на-

родних географічних термінів Кіровоградщини» [10].

Постановка завдань. Основними завданнями дослідження є порівняння народних географічних термінів двох регіонів на тлі загальноукраїнського мовного континууму.

Методи, методики та технології, що використовувалися. При підготовці публікації були використані загальнонаукові, спеціально-наукові та конкретнопізнання методи. Основними із застосованих методів є описовий та зіставний. Невід’ємними для таких робіт є етимологічні екскурси аналізованих лексичних одиниць.

РЕЗУЛЬТАТИ

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Болото – ділянка земної поверхні з надмірним зволоженням, на якій зростає специфічна вологолюбна рослинність, розвивається болотний тип ґрунтоутворення і, як правило, накопичується торф. Такий географічний об’єкт є типовим для Волинського Полісся, однак, у степовій зоні Центральної України це в основному невеликі низинні болота у долинах річок, зниженнях рельєфу з притаманними для цього типу боліт дримонологічними властивостями. Відтак у говірковому мовленні Волині і центральноукраїнського ареалу семантичне мікрополе «болото» відрізняється своєю специфікою. Релевантними визначені такі ознаки: 1. Ступінь заболоченості (великий, малий); 2. Розмір болота; 3. Ознака глибини; 4. Місце розміщення; 5. Наявність/відсутність рослинності; 6. Фізичні якості болота; 7. Характер болотного ґрунту.

Ядром цього семантичного мікрополя в говірках Волині є узагальнююча назва *болото*, яка є загальномовною, «грузьке місце, з надмірно зволеним ґрунтом, часто з стоячою водою та вологолюбною рослинністю» [12: 1, с. 215] має всеслов’янське поширення; < псл. **bolto* < і.-с. **bhel-/bhol-* «білий» [13: 1, с. 227; 14: 1, с. 190] і в досліджуваних говірках є найуживанішою. Зустрічаються також її фонетичні варіанти *балото*, *балто* та словотвірний – *заболоть* (пор. укр. діал. поліс. *заболоть* ‘злегка заболочена низина’, *заболоток*, *заболоття* і т. ін. «болото, мокра заболочена низина» [8, с. 77]). Лексема *болото* активна і як словотвірна база для словосполучених назв. Залежно від інших ознак – рослинності, фізико-геологічних характеристик тощо – описуваний географічний об’єкт (далі ГО) одержує інші, більш спеціальні назви або конкретизується епітетами: *мохове болото*, *торфове болото*. У системі народної географічної термінології *болото* може також мати значення «калюжа», «заболочена низина»; див. [6, с. 119] тощо.

Спорадично в обох ареалах вживається лексема *багно*; < псл. **bagъno*, **bagnъno*, що з тельмографічною семантикою відоме східно- і західнослов’янським мовам [14: 1, с. 102; 1, с. 154–159; 13: 1, с. 109] (пор. укр. літ. *багно* «1. Болотисте місце» [12: 1, с. 84], діал. тс. 8, с. 25 тощо). Серед дериватів від *багно* – *багнище*, *багнока* (пор. тс.; 15: 1, 18, але «збільшене до *багно*» [12: 1, с. 85]).

Не формує суцільного ареалу, а фіксується окремими вкрапленнями у різних частинах дослідженої території віддієслівний дериват *мочар* від кореня *мок-*(*моч-*); < псл. **mociiti*, **mocii* < давнього тельмографічного семантикою [13: 3, с. 499; 14: 2, с. 640–641]. Ці похідні не завжди мають значення «болото», а іноді означають більш загальне поняття «низинне місце» (пор., напр., місц. *мочар* ‘низина, залита водою’, ‘мокра заболочена низина’, ‘мокре місце між двома взгір’ями’). Однокореневі місцеві назви на позначення описуваного поняття *моква*, *мочар*, *мочарі* мають паралелі в основному у західнослов’янських мовах [1, с. 150–152 з посиланням на 16], не фіксуються в поліських говорах, а поширені лише у південнозахідному регіоні України [6, с. 115].

Характерною особливістю лексем семантичного мікрополя «болото» є те, що значна частина з них віддієслівного походження.

Першу групу віддієслівних ГТ становлять назви болота, утворені за ознакою грузькості. Це цілий ряд термінів, давніх похідних від дієслова *трясти* (< псл. **tresiti*); фонетичні або словотворчі видозміни його вживаються майже в усіх слов’янських мовах [1, с. 176–177]. Досліджувані говірки подають такі утворення: *трясина*, *трясовина*, *трасовина*, *трясило*, *трясовиння*, *трясця* в говірках Центральної України. Найпродуктивніші ж на Волині утворення з суфіксами *ина*, *овина*: *трясина*, *трясовисько*, *трясуха*. Етимологізуючи ці лексеми, дослідники переважно вдаються до реконструкції псл. **tresina*, **tresovina* < **tresiti* [1, с. 175–176], пор.: укр. *трясуна* ‘дуже грузьке болото, поросле яскраво-зеленою травою і мохом’ [12: 10, с. 305], укр. діал. *трясуна* ‘грузьке болото, де трясеться, колишеться земля’, *трасовина* ‘грузьке болото, де трясеться і колишеться земля’ [17, с. 51].

Синонімічна назва описуваного поняття *драговина*, що походить від деривата *драгва* (< псл. **dreg* [14: 1, с. 545]), пов’язана з російським *дрягать* ‘дергаться, судорожно битись’ [1, с. 179]. У загальномовному значенні відоме в обох досліджуваних говорах, а також широко вживане у східнополіських [8, с. 72–73] і наддніпрянських [6, с. 114], зокрема у формах *драговина*, *дриговина*, *драговина*, *дрягвина*, *драглина*.

Продовжує ряд похідних з дієслівною основою ГТ *квасня*, *квашня*, що виникли на базі дієприкметника *квашений* за ознакою ‘розкислий, такий що розклеївся’.

До давніх за походженням географічних термінів, імовірно, належить виявлений на Волині номен *вздуховина*, який, як і численні відповідники з інших слов’янських мов, робить можливою реконструкцію псл. **vzdouxъ(-a) + -ov-ina* [18, с. 317] (пор. споріднені поліські *здоховина*, *уздохавина*, *здоховина* [1, с. 184–185]). Це ж значення передає полісемантичний термін *вікна* < псл. **okъno* (див. вище). ГТ *гнечавка*, походить від дієслова *гнитити*. Серед центральноукраїнських утворень: лексема *місиво*, мотивована дієсловом *місити*; *бовтанка* (< *бовтати*) також є найменуванням аналізованого семантичного типу.

Ознака грузькості, провалюваності передається похідними від дієслів: *топити* – *топ*, *топило*, *топняк* (пор. укр. діал. поліс. *топ*, *топилице*, *топняк* і т.ін «тс.»; 8, с. 219–220); *в’язнути* – *в’язь* (пор. укр. діал. східнополіс. *в’язь* «мокра заболочена низина» [8, с. 54]); *грязнити* – *грязь* (можливе як синонім до *бруд*); *грузнути* – *грузина* (Кіровоградщина), *грузь* (Волинь) Данилюк, 30 (пор. сх.-поліс. *грузина* і т.ін. [8, с. 67]).

Дієслівна основа *плавати* послужила дериваційною базою для кількох лексем цього мікрополя: *плав* < псл. **plavъ* [18, с. 212]; пор.: укр. літ., діал. *плав* [15: 3, с. 190; 17, с. 52]; пол. *plawy* ‘луг, що знаходиться в низовині’ [16, с. 115]; *плавникі*; *поплавок*, *поблав* ‘русло річки’, пол. *porlaw* ‘низовинний луг серед поля’, ‘заболочений луг’ [16, с. 70]; *сплав*.

До відіменних ГТ належить найменування за характером болотного ґрунту, що подібний до глею, *глейце* (пор. укр. діал. поліс. *глей*, *глейка* «тс.»; 8, с. 58), до глини (у місцевому мовленні «замішана на воді глина» – *чавун*) – *чавуння*, а також *твань* і його словотвірний варіант *тванюка* (див. аналіз його на слов’янському фоні 1, с. 166–167; 14: 4, с. 31). Тут розглядаємо і подібного характеру асоціативні утворення: від прикметників *гнилий* – *гнилина*, *гнилиця*, *гнилуха*, *гнилушка*, *гниль* (пор. укр. діал. поліс. *гнилина*, *гнилиця* [8, с. 60–61] і від російського *жидкий*, *жидок* (< *жидеть* «тончать, разжижаться» [14: 2, с. 53]) – *жижа*.

Мікрогрупу географічних термінів з аналізованою семантикою становлять утворення від звуконаслідувальних слів: *джвакотиння* (*джвакотіти* < *джвакати* < *джвак*). (пор. укр. діал. наддніпрянське *джвакотня*; 19: 1, с. 266) і *чвакотиння* (< *чвакотіти* < *чвакати* < *чвак*).

Звертають на себе увагу тельмографічні терміни, в основі яких лежить номінація за рослинністю: *очеретняки*

(пор. укр. діал. поліс. очеретняк «болото, поросле очеретом, кушам») [8, с. 156] та тваринним світом болота: *жабник, жабурунник* (останнє утворення правомірніше було б трактувати як похідне від *жабурунния* - назва водорослів), *п'явошник* (пор. тс.; 8, с. 190).

У говірках Волині кілька термінів цієї лексико-семантичної групи постали на базі лексеми *кал* < псл. **kaľь* [20: 1, с. 123]: *кал, каламѣха, калѣще, каліице, калнік, калѣта, калѣба*; пор. укр. *кал* «бруд, болото, грязь» [12: IV, с. 73]. У Центральній Україні – *кал, калюка*. Похідні від *кал* зустрічаються в усіх слов'янських мовах [14: 2, с. 163] (пор. укр. літ. *кал* «бруд, болото, грязь» [12: 4, с. 73]).

Семему «болото» в досліджуваному ареалі передають також ГТ *калдобіна, куширі, тина* (пор. останнє з рос. *тина* < др. *тина* «тс.» [14: 4, с. 59]).

У лексико-семантичній групі, що описується, спостерігається регулярна співвіднесеність термінів - назв болота, що репрезентують сему «болото кольору іржі»: *іржа, іржа, гиржа, іржавка, ржавець та руда, рудавиця*. Етимологічно *іржа, ржа* (< псл. **rъđa*) пов'язується з *руда* [13: 2, с. 316], у свою чергу, *руда* (< **ruda*; пор. блр. *руда* «бруд» [14: 3, с. 513]); відомий більшості слов'янських мов з семантикою «колір окису заліза» [14: 3, с. 480; 12: 4, с. 45]. В. М. Мокієнко стверджує, що семема «червоний колір» була центральною для утворення термінів *руда, іржа* тощо і що це давня (слов'янська) продуктивна семантична модель [2] Л. Г. Невська відзначає, що в даному випадку залишається відкритим питання про можливий напрям семантичної деривації: від кольоропозначення до назви болота чи навпаки [20]. На українському ґрунті *іржа* набуває значення «2. Плівка бурого кольору на болоті. там, де вода містить залізисті породи» [12: 4, с. 45]. Зважаючи на останнє, аналізовані ГТ можна розглядати як назви, що виникли за характером болотного ґрунту назви. Волинські народні географічні терміни – утворення з коренем *руд*: *рудá, рудáвина, рудіця, рудáвиця; рудáчник*.

У деяких говірках з цим значенням зафіксовано утворення від інших коренів: *віжарки* < *вижарок* < *вижар* + суф. -ок; *відстійнік* < *відстійний* + суф. -ик, пор. рос. *отстойник*); *застояне* < *застояний*.

До семантично близьких можна віднести й утворення з коренем -мул- (< псл. *tuľь* (< **touľ-*) *tuľь* [13: 3, с. 532]): *мулина, муляка, мулятина, замул*. Виключено, що при номінації тут бралась до уваги їх подібність до інших ГО («мул», «наноси мулу», «мул на дні річки»).

У говірках Шацького рну Волинської області в межах окресленого мікрополя виявлено локалізми: *грѣца; мада* – етимологічно неясні [13: 3, с. 35]; можливо, з псл. **mada* [20: 17, с. 118]; пор. пол. *mada* «болото, грязь, мул» [16, с. 79].

Наступна група назв характеризує болото за розміром. Так, семема «велике болото» представлена в ГТ *болотище, болотуя, болотяка*. Аугментативного значення назвам описуваного ГО надають типові для цього явища суфікси -ує(а)//-ює(а), -ак(а)//-як(а) та локативний в українській мові суфікс -иц(е), що має паралель з таким же значенням у сербсько-хорватській діалектній мові (пор.: *блатиште* «велике болото» [1, с. 149]).

Другий корелят семантичної опозиції «велике болото»: «невелике болото» також репрезентується лексемами, похідними від *болото*: *болітце, болотце*. Диференційна ознака «невеликий розмір» передається тут демінутивним суфіксом.

Семема «мохове болото» відбита у значенні ГТ *мох, моховик, моховище, моховка, моховник, мианник*; а також *мочар*. Основна група назв виникла в результаті переходу значення «болотна рослинність» «болото»: це утворення від *мох*, які репрезентують сему «мохове болото» (< псл. **mъxъ, *moxъ* [13: 3, с. 524]). Похідні з цим коренем мають загальнослов'янське значення «мох» [14: 2, с. 665], але, крім цього значення, словенське *mah*, польське похідні від *moh*, а також українські діалектні по-

ліські утворення виражають семему «болото» [1, с. 165; 8, с. 136–138]. Таке ж значення в досліджуваному ареалі мають ГТ *мох, моховик, моховище, моховка, моховник, мианник*. У Волинських говірках – *мох, мохівнік, мохняк, моховік, моховіниця, моховіще; мошáниниця*. Вузколокальна лексема *плавло* мотивована дієсловом *плавати*, пор. укр. *плавля* «болотистий луг» [15: 3, с. 190].

Актуалізовану сему репрезентує також лексема *мочар*, що, очевидно, є прикладом розширення семантики загальновідомого *мочар* «болото» [12: 4, с. 814], «грузина, низинне з підґрунтовою водою місце» [15: 2, с. 450]).

Семему «торф'яне болото» в центральноукраїнських говірках репрезентують лексеми *торфище, торфняк, торфовина, торфяник*, похідні від *торф*. Пор. *торфище* «поклади торфу; торфове болото» [12: 10, с. 210–211] і місцеве *торф* «поклади торфу». У волинських – утворення від *торф* з різними суфіксами: *торфовік, торфовіна, торфовище, торфовісько; торф'янік; торховісько* (пор.: укр. *торфовісько* «поклади торфу, торфове болото», *торфовище* «т.с.» [12: 10, с. 210], укр. *торф'янік* «поклади торфу, торфове болото» [12: 10, с. 211]; пол. *torfowisko* «торфовище» [16, с. 88]).

У говірках Волині цю семантику виражає регіоналізм *куповáтець*, який доречно зіставляти з іменником *купа* < *куповатий* (*оват* зі значенням неповноти ознаки). А в центральноукраїнських говірках – *болотичка, болотничка* (< *болотний* [ГО] < *болото*).

Деякі з аналізованої групи лексем є багатозначними як у мікрополі «болото», так і в системі народної ГТ в цілому: *вікнина* (пор. «водна поверхня серед болота» і «ділянка водойми»), *топ* та похідне *топка* (пор. також місцеве *топка* «берег», «низина»; поліс. *топка, топъ* «тс.» [8, с. 219–220]).

Мотивуюча ознака, що лягла в основу ГТ *проваля* «болотна яма», – місце, де можна провалитись. Семантично близькими до нього є *западня* (пор. загальнономовне *западня*, а також діал. поліс. *западня* з семантикою «яма» [8, с. 82]) та *западина* (пор. діал. поліс. *западина* «яма у водоймі» [9, с. 38]). Однак останнє можна розглядати і як узагальнене позначення ями (пор. загальнономовне *западина* «яма»), включаючи його до ряду слів з семою *калюжа, калабатина, калдобіна*, що у місцевому мовленні мають також значення «яма з водою» і цим самим демонструють розширення семантики на частині центральноукраїнського регіону. М. І. Толстой на слов'янському матеріалі констатує активність моделі семантичного переходу «болото» «калюжа» «бруд» [1, сс. 149, 245].

Семему «водна поверхня серед болота» репрезентують утворення *вікно, дзеркало* мотивуються зовнішньою подібністю тельмографічного об'єкта до загальновідомих слів (до того ж, в досліджуваних говірках це полісемантичні ГТ). Ця ж мотивація лежить в основі одного із значень ГТ *плесо* (пор. місцеве *плесо* «чиста водна поверхня» і тс. [8, с. 168]). Протилежна ознака до описуваної реалії – «мутність води» – передає назва *мутняк, жабурунния, солонець*, яка відбиває наявність у воді відповідних речовин

Утворення з коренем -вод- *вода, наводь* семантично прозорі: вода виділяється із загального болотного простору.

Репрезентантами семем «купина на болоті» у досліджуваних говірках, як і в сучасній українській мові та в українських діалектах, є лексема *купина* (пор. *купина* «зелень на купині, а також і сама купина» [15: 2, с. 327], «горбик на луці чи болоті, порослий травою» [12: 4, с. 402; 13: 3, с. 147]). Етимологічно виводиться від псл. **kopina, *kopa* «куст, пучок, островок» [1, с. 118].

В основі інших найменувань купини – образні уявлення про її походження, внаслідок чого назва переноситься з іншого ГО. Так, очевидно, подібність до підвищень відображена у внутрішній структурі ГТ *горбики, кучки*, до того ж, з маркуючою ознакою «штучне утво-

рення? – болотний насип, болотна насип.

Сюди ж, щоправда, за подібністю до островів, відносно демінутивну назву купини на болоті *острівці* (пор. рос. діал., укр. діал. поліс. *островок* ‘суша на болоті’ [13: 3, с. 147; 1, с. 117]), а також болгаризм *зме* ‘купина на болоті’ (пор. місцеве *зме* ‘острів на річці’).

Зафіксовані на Волині утворення з коренем *горб* < псл. **gъrbъ* [13: 1, с. 563]: *горбісько*; *пагорбок*; *пагорб* (пор.: укр. *пагорб* ‘височина, часто з пологими схилами, пригір’ [12: 6, с. 10], укр. діал. *пагорб* ‘невеличке підвищення, гірка’ [17, с. 30]), *пагурок* (пор. пол. *pagórek* ‘горбок’ [16, с. 21]).

Семантично прозорим є мотив номінації *нарослі*. Це узагальнена назва описуваної реальності за наявністю рослинності. Центральноросійський ГТ *кушир* ‘купина на болоті’ - перенесення назви з назви рослини, що росте на болоті «роголистник, *Scirpophyllum demersum*» [14: 2, с. 439]; з аналізованою семантикою має паралелі в російській мові [13: 3, с. 170].

Кочка в аналізованому значенні має паралелі в українській діалектній та російській мовах: *кочка* «тс.» [13: 3, с. 66; 14: 2, с. 358]. Похідним є збірне *кочкарник* ‘купина на болоті’ (пор. *кочкарник* ‘болото з купиною’ [8, с. 108]).

Окреслену семантику в західнополіських говірках виражає полісемантичний термін *веретія* < псл. **vertъje* [1, с. 129–134], пор. ще рос. *веретия* ‘невелике витягнуте підвищення на низовині чи серед болота’, ‘високий берег, що починається від заплави річки’ [22, с. 59]. У межах цього мікрополя зафіксовано два локалізми з прозорою етимологією: *стовпнєць* < *стовп-єць*, *стовп* та *оденок* < *оденок*, корінь похідний від *дно*.

Основну групу назв дорогах, стежках на болоті становлять загальнономовні слова зі значенням «дорога (в загальному значенні)»: *дорога*, *стежка*, *стежина*, *тропа*, *тропка*, *тропінка* (пор. останні утворення з *тропа* [23: 4, с. 434]).

Репрезентантом семантичного переходу ‘мілина’ < ‘дорога, стежка на болоті’ виступає ГТ *брид* мотивований ознакою ‘місце, де можна перейти, перебрести’ (в даному випадку болото). Утворення *твердина*, *грунтовка*, *грейдер*, *грейдар*, *грейдарка* мотивовані характеристикою описуваного ГО за ґрунтом. Лексичний опозит попередніх ГТ *топняк*.

Сему ‘випалене місце на болоті’ в центральноросійських говірках репрезентує незначна кількість лексем: *вигір*; *кострище*; *палень*; *пролисіна*; *пустище*, *пустота*; *торфняк*, *торфогорище*. Майже всі вони (інколи фонетично або словотвірною модифікацією) є полісемантичними в системі місцевої географічної термінології: мають також значення: «випалене місце в лісі», «випалене місце на лузі», «випалене місце на полі». Такими є утворення з коренями *гор-*/*сар-*: *вигір*; *пал-* – *палень* і похідні від прикметників *лисий* – *пролисіна*; і *пустий* – *пустота*, *пустище*, а також ГТ *кострище*. Такою ж мотиваційною ознакою мотивовані ГТ *торфняк*, *торфогорище* в значенні «випалене місце на болоті» (пор. ‘торф’яне болото’).

Лексеми *болотисько*, *болотняк*, що передають сему ‘заболочене місце в лісі’, похідні від *болото*, а точніше від *болотний* (болотне місце). *Болотисько* ‘заболочене місце в лісі’ з локалітним суфіксом *-иськ(о)* – вузьколокальний МГТ (пор. *болотисько* ‘місце, де раніше було болото’ [15: 1, с. 84]).

М. І. Толстой вказує на те, що утворення з суфіксом *-няк* служать у східнослов’янській ГТ найчастіше для позначення лісового простору, наводячи для прикладу *болотняк* ‘ліс, що росте на болоті’ [1, с. 147]. Центральноросійське утворення *болотняк* - ‘заболочене місце в лісі’ має змінену семантику при збереженні згаданих диференційних ознак ГО ‘заболоченість’ і ‘рослинність (ліс)’.

Сему ‘місце, де було болото’ репрезентують лексеми *болотиське*, *болотина*. Перше утворення типово для

української мови (пор. тс.; 11, с. 218; 15: 1, с. 84). Суфікс *-ин(а)* в українській мові має значення локалітне, але з ознакою, що вказує на минулий стан [1, с. 149], тобто такого типу утворення репрезентують сему ‘колишнє місце’; у даному випадку семи ‘місце, де було болото’ (пор. *болотина* «висохле болото» [15: 1, с. 84]).

Порівняння отриманих результатів з результатами у інших дослідженнях. Проаналізовані назви становлять лише частину народної географічної термінології досліджуваного ареалу, але й вони свідчать про структурно-семантичне розмаїття місцевої географічної лексики. Арсенал діалектної та ономастичної лексики буде доповнений структурно-семантично проаналізованими утвореннями на позначення болота, що представлені в говірках Волині та Центральної України.

ВИСНОВКИ

Висновки дослідження. Становлення, розвиток і функціонування народної тельмографічної термінології визначається рядом позамовних і власномовних факторів, які перебувають у тісному взаємозв’язку. Системно організованість досліджуваної географічної лексики засвідчують різні внутрішньолінгвальні (динамічність семантики лексем, явища синонімії, антонімії, звуження чи розширення семантики номінації реальності) та позалінгвальні чинники (геоморфологічні, гідрографічні особливості території, історичні, соціально-економічні).

Сфера функціонування, семантичні зрушення й особливості значення впливають на ареальне закріплення народних географічних термінів. Ядром аналізованого лексичного класу є загальновідомі терміни, здебільшого праслов’янського походження, які відзначаються ширшими семантичними можливостями. В аналізованих ареалах народні географічні терміни на позначення болота представлені семантичними, фонетичними та граматицичними варіантами та дериватами.

Перспективи подальших досліджень цього напрямку. Подальші дослідження лексем на позначення географічних об’єктів матимуть важливе значення не лише для мовознавчих студій, а й для природничих, історичних, етнологічних тощо. Фіксація та наукова інтерпретація специфічних народних географічних термінів шляхом глибшого впровадження в мовну дійсність і максимально повного її опису вимагає зміни стратегій в напрямку маргінальності наук.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Толстой Н. И. Славянская географическая терминология: Семасиологические этюды. Москва. 1969. 262 с.
2. Куркина Л.В. Названия болот в славянских языках. Этимология 1967. Москва. 1969. С. 124-144.
3. Мокиенко В.М. Семантические модели славянской тельмографической терминологии. Вопросы географии. Москва. 1970. Вып. 81. С. 71-77.
4. Чучка П.П. История становления украинской географической номенклатуры: Дис. ... канд. филол. наук. – К., 1979.
5. Черепанова Е.А. Географическая терминология Черниговско-Сумского Полесья: Дис. ... канд. филол. наук. Сумы, 1973.
6. Онишкевич М.М. Географічні назви в говорах західного регіону УРСР. Українська лексика в історичному та ареальному аспектах. – Київ. 1991. С. 144-123.
7. Громко Т. В. Семантичні особливості народної географічної термінології Центральної України (на матеріалі Кіровоградщини). Кіровоград. 2000. 170 с.
8. Черепанова Е. А. Народная географическая терминология Черниговско-Сумского Полесья: Словарь. Сумы. 1984. 274 с.
9. Данилюк О. К. Словник народних географічних термінів Волині. Луцьк. 2013. 148 с.
10. Громко Т. В., Луцьк В. В., Поляруш Т. І. Словник народних географічних термінів Кіровоградщини. Київ–Кіровоград. 1999. 224 с.
11. Марусенко Т.А. Матеріали к словарю українських географических апеллятивов (названия рельефов). Полесье (Лингвистика. Археология. Топонимика). Москва. 1968. С. 206-255.
12. Словник української мови: В 11-ти т. Київ. 1970-1980.
13. Етимологічний словник української мови: В 7-ми т. Київ. 1982-1988.
14. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4-х т. Москва. 1986-1987. Т. 1-4.
15. Гринченко Б. Словарь української мови: В 4-х т. Київ. 1996-1997. Т. 1-4.
16. Nitsche P. Die geographische Terminologie des Polnischen. Köln-Graz: Böhlau. 1964. 339 s.
17. Никончук М. В. Матеріали до лексичного атласу української

-
- мови. (Правобережне Полісся). Київ. 1979. 313 с.
18. Шульгач В. П. Праслов'янський гідронімний фонд (фрагмент реконструкції). Київ. 1998. 368 с.
19. Чабаненко В.А. Словник говірок Нижньої Наддніпряниці: В 4-х т. Запоріжжя. 1992. Т. 1.
20. Этимологический словарь славянских языков: Праславянский лексический фонд. Вып. 1–25. Москва. 1974–1998. Вып. 1–25.
21. Невская Л.Г. Балтийская географическая терминология (К семантической типологии). Москва. 1977. С. 98.
22. Полякова Е.Н. От 'араины' до 'яра': Народная географическая терминология Пермской области. Пермь: Кн. изд-во, 1988. 181 с.
23. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. Москва. 1990. Т. 1-4.

UDC 821.161.1
DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0017**ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СТРАТИФИКАЦИИ СОВЕТСКОГО
ОБЩЕСТВА В ПЕРИОД 1986-1991 ГГ. В СТИХАХ В. Р. ЦОЯ**© 2020
ResearcherID: P-5661-2018
ORCID: 0000-0002-4518-5227
SPIN-код: 3562-9002
AuthorID: 788405**Михальчи Екатерина Владимировна**, старший преподаватель*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
(119571, Россия, Москва, проспект Вернадского, 82, e-mail: missi-ice@rambler.ru)*

Аннотация. В статье представлено изучение социальных страт советского общества в период с 1986 по 1991 гг. В этот период социальная структура была подвергнута изменениям в связи с переменами в государственном строе и социально-экономической жизни общества. Раскол советской государственной системы, переходы представителей социальных слоев между их уровнями, развитие молодежной субкультуры отразились на продуктах творчества деятелей культуры того периода. В том числе социальные проблемы и нестабильность государственной системы явились контекстом для композиций рок-музыкантов. В связи с этим, был проведен анализ композиции «Дети минут» лидера группы «Кино» Цоя В.Р., в которой отражены его взгляды на человека, его место в обществе и социальные перемены того периода. Данная композиция не была издана при жизни автора, но воплотила в себе отношение Цоя В.Р. к социальному окружению и изменениям в стране и в человеке в период «Перестройки».

Ключевые слова: социальная стратификация, социальная структура, субкультура, рок-культура.

**THE STUDY OF SOCIAL STRATIFICATION OF SOVIET SOCIETY
IN THE PERIOD 1986-1991. IN VERSES BY V.R. TSOY**

© 2020

Mikhailchi Ekaterina Vladimirovna, lecture*Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
(119571, Russia, Moscow, avenue Vernadskogo, 82, e-mail: missi-ice@rambler.ru)*

Abstract. This article presents the study of the social strata of the Soviet society in the period from 1986 to 1991. During this period, the social structure was subjected to changes in connection with changes in the state system and the socio-economic life of society. The split of the Soviet state system, the abrupt transitions of representatives of social strata between their levels, the development of the youth subculture affected the products of creativity of various cultural figures of that period. Including social problems and instability of the state system were the context for the compositions of rock musicians and groups. In this regard, an analysis of the composition “Children of the Minutes” by the composer and musician, leader of the group “Kino” Tsoya V. R. was conducted, which reflected his views on a person, his place in society, social changes and division in the country. This composition was not published during the life of the author, but embodied the attitude of Tsoy V.R. to the social environment and changes in the country and in the person in the period of “Perestroika”.

Keywords: social stratification, social structure, subculture, rock culture.

Актуальность проблемы. Социальная стратификация представляет собой систему, включающую в себя факторы и критерии расслоения общества на определённые группы по соответствующим основаниям. Данное понятие используется в следующих научных областях: социологии, политологии, экономике, управлении, а также изучается в социальной психологии при анализе условий развития больших и малых групп, социальной философии и в других социальных и гуманитарных науках. Основаниями для выделения социальных слоев и групп в определённом обществе или *страт* могут быть уровни дохода и власти членов общества, а также имеющиеся образование и престиж у разных представителей конкретного социума.

Понятие «социальной стратификации» впервые возникло в трудах философов античного периода (Платона, Аристотеля и др.), обособилось в рамках социологической науки в XVIII в. (Локк Дж., Гоббс Т. и др.) и развивалось в научных исследованиях таких социологов и философов XX в., как Маркс К., Вебер М., Сорокин П., Ильин И.В., Заславская Т.И., Радаев В.В., Смелзер Н. и других.

Степень исследованности проблемы. Под *социальной стратификацией* общества в настоящее время понимается «социальное расслоение, основанное на различии занимаемых населением социальных позиций, предоставляющих доступ к определенному объёму социокультурных благ». [11, с. 302]

Также это понятие в трудах зарубежных учёных рассматривается как «разделение населения на две и более относительно однородные части (уровни), между которыми существуют различия в привилегиях, ограничениях, вознаграждениях и обязанностях». [16]

Страты в обществе объединяются в его *социальную*

структуру, которая является обобщающим понятием и определяется как «строение общества в целом, система связей между всеми его основными составляющими». [13] Как отмечает Чернышова М.В.: «В качестве элементов социальной структуры выступают социальные слои и классы. Общее их число, стратификация и характер взаимодействия составляют содержание конкретной структуры в определенном обществе». [15]

Социальная структура общества и выделенные в ней страты отражаются в формировании индивидуальной картины мира каждого индивида, влияя на его восприятие и разделение представителей малых и больших групп, самоидентификацию и определение принадлежности к этим группам, статус и самочувствие в различных сообществах и в обществе в целом, выбор профессиональной и творческой деятельности, формирование внутренних психологических установок и самовосприятие. Как отмечает Заплаткин М.В. «первый уровень (*социальной стратификации – Е.М.*) – элементарный – уровень поведения человека». На этом уровне «поведение индивида детерминировано культурой семьи, культурой окружения в период социализации индивида». [2] Таким образом, актуальным является изучение влияния социальной стратификации общества через культуру определённого окружения на профессиональную деятельность, психологические установки и поведение, творческое развитие человека, а также исследование отражений социальной структуры на продуктах его творческой деятельности.

Целью данной статьи является сравнение страт в структуре российского общества в 1986-1991 гг. с социальными группами, выделенными в рок-произведениях Цоя В.Р.

Для проведения данного сопоставления рассмотрим

социальную стратификацию общества в СССР во второй половине 1980-ых г. XX в. Советский и российский социолог и экономист Заславская Т.И. выделила в структуре общества того периода следующие классы:

- правящий класс (номенклатура, к которой относятся члены партии, военные, государственные и хозяйственные руководители);

- средний класс (директорский комплекс: руководители среднего звена, партийные журналисты и идеологи, пропагандисты, преподаватели, артисты, писатели, адвокаты, дипломаты, часть интеллигенции и представители других профессий);

- низший класс (наемные работники, крестьяне и часть интеллигенции);

- «социальное дно» (лица, имеющие алкогольные и наркотические пристрастия, занимающие антиобщественной и криминальной деятельностью). [3, с. 218]

К концу 1980-ых г. и к началу 1990-ых г. приведенная выше социальная стратификация и структура общества в целом претерпели существенные изменения, обусловленные социально-политическими преобразованиями и переходом российского общества к новому типу социально-экономических отношений.

В связи с этим, в середине рассматриваемого периода в молодежной среде из разных социальных слоев общества выделяются и обособляются группы субкультуры. Исследователи в области социологии молодежи в отношении перемен в социальной жизни молодых людей в тот период отмечают, что «с началом «Перестройки» в середине 1980-х гг. эти группы легализовали свою деятельность, стали достаточно активно заявлять о себе и значительно увеличили тем самым свою численность». [6]

Рассматривая существующие в социологии молодежи подходы и классификации, выделим основные группы, образовавшиеся в 1985-1991 гг. и относящиеся к субкультуре:

- «традиционные» неформалы – хиппи, панки и рокеры;

- спортивно-криминализованные молодежные сообщества;

- фанаты (фаны) футбольных команд;

- экологические активисты;

- байкеры;

- приверженцы «новых музыкальных стилей» – рейва, хип-хопа и т.п.;

- искатели «романтической компенсации повседневной рутины» – диггеры, спортивные экстремалы, толкинисты и любители ролевых игр, «готы», «эмо»;

- «яппи» и «неояппи» [10].

Научная новизна. В этот период представители разных уровней социальной иерархии принимали активное участие в развитии молодежной субкультуры и относили себя к одной или нескольким из выделенных групп. Лица, относящиеся к низшему и среднему классам по классификации Заславской Т.И. (реже потомки представителей высшего класса и номенклатуры), пробовали себя в развитии рок-культуры в советском обществе по примеру западных рок-течений. Они образовывали свои рок-группы или выступали как исполнители среди единомышленников, на «квартирниках», в первых музыкальных клубах, на концертах и т.п. Кормильцев И. и Сурова О. пишут, что рок-музыка в те времена развивалась в форме «замкнутой субкультуры, существующей в себе и для себя», в неё входили «большие массы молодежи с разным образовательным уровнем, разного возраста, разной социальной принадлежности». [4] В творчестве рок-групп и исполнителей наблюдаются обращения к социальной теме, политическим разногласиям и переменам, изменениям в общественной среде и во взглядах населения.

Социальные и политические перемены того периода привели к частичному разрушению социальной структуры, быстрому и массовому переходу членов страт на

другие социальные уровни, отсутствию самоидентификации у многих членов общества, особенно среди молодежи. Изменения в социальной структуре общества в рассматриваемый период, активное образование новых групп субкультуры среди молодежи и быстрый переход членов социальных страт на другие уровни имели свое отражение в творчестве представителей рок-культуры. Метафорично это отражение можно представить в форме перекреста между индивидуальным восприятием рок-музыкантов и исполнителей и массовыми переменами в общественном устройстве в конце существования советского общества.

Музыканты и поэты рок-культуры чувствовали эти перемены остро. Так «в 1988 году появляется концертный альбом архипопулярной в те годы рок-группы «Nautilus Pompilius», получивший название «Раскол»». [7] Цой В.Р., поэт и композитор, основатель группы «Кино», и его коллеги из других рок-коллективов развивали свою творческую деятельность на фоне «раскола государства, этнических сообществ, поколений», [8] социальной структуры всего общества. Изучение социально-экономического раскола общества и его влияния на поведение и психологию представителей малых и больших групп в периоды нестабильности, резких изменений в обществе и «отмирания» старых устоев и социальных слоев в настоящее время были выделены в отдельное направление современной психологической науки – психологию раскола (представители: Мудрик А.В. и др.).

У Цоя В.Р. в 1986-1991 гг. вышли альбомные композиции, посвященные социальной теме и отражающие структуру общества в тот период («Хочу перемен», «Дальше действовать будем мы», «Безъядерная зона», «Война», «Муравейник» и др.).

Композиции Цоя В.Р. на социальные темы имеют следующие особенности:

- это примитивизация основных образов и сюжетов, снижение интеллектуальной нагрузки при прослушивании, обеднение лексики и постоянные повторы символов, трансформация социального положения и уровня развития героя (из «интеллектуала и интеллигента» у Гребенщикова Б.Б. и Науменко М. до уровня «ПТУшника и разнорабочего»). «Вместо мифа, истоки которого забыты, утрачены, остается только практика субкультуры – портвейн, блуждание по улице, походы в гости к друзьям, сидение на кухне до утра»; [4]

- автор не определяет явно свою социальную принадлежность, он относится к переходной прослойке между социальными слоями; в основе его композиций – «точный слепок с определённого слоя подростковой психологии. В его текстах – максимализм, агрессия, педальирование темы войны, причем войны всех против всех, битвы без цели и смысла – это то состояние войны, вечной оппозиции, в которой подросток находится по отношению к миру»; [4]

- как отмечает Цой В.Р., «в принципе, рок-музыка в социальном плане – вещь довольно сильная... Если бы нам чаще давали возможность выступать в газетах, на телевидении, излагать свою точку зрения на разные вопросы, то, может быть, моя музыка и тексты были бы иными. А поскольку, скажем, у меня нет такой возможности, я всё стараюсь выразить в песнях». [1]

Далее рассмотрим стихи Цоя В.Р., в которых автор выделяет и сопоставляет группы, в том числе по социальному основанию, и сравним их с реальной социальной стратификацией общества в 1986-1991 гг.

Одной из таких композиций является «Дети минут», неизданная при жизни рок-музыканта и позже в 2010 г. записанная Бутусовым В. и бывшим музыкантом группы «Кино» Каспаряном Ю. Изучение её контекста, используемых в песни концептов и символов, смыслового содержания и авторских аналогий с творчеством других рок-групп того периода в своей научной публикации проводит Харитонов З.Г. [12] Поэтому рассмотрению сюжетного и образного наполнения, а также употребле-

ния коннотаций и скрытых символов в произведении в данном исследовании будут опущены.

Рассмотрим особенности выделения групп в композиции Цоя В.Р. «Дети минут», посвященной описанию окружения автора в тот период и характеристике процессов, в нём происходящих (табл. 1):

Таблица 1 - Схема выделения социальных групп в композиции «Дети минут» В.Р. Цоя (1988)[14]

Текст композиции	Кол-во групп	Текст композиции	Кол-во групп
<p>КУПЛЕТ 1</p> <p>Один любит рок, Другой любит сок, А третий идёт по стране чудес. А четвёртый всё поёт о трёх-четырёх. Но какой в этом прок? Какой в этом прок? Раньше у нас было так много комнат, Полных людей, полных идей. А сейчас – ничего, только рыба снится С головы у фашистских детей.</p> <p>КУПЛЕТ 2</p> <p>Дети минут никогда не поймут Круговорота часов. И придут на порог, и сломают дверь, И расколют чашки весов. Они не верят в победы добра над злом, Как в победы зла над добром. Они знают, что у них есть только серый день. И они хотят жить этим днём. Дети минут.</p>	<p>4</p> <p>1</p> <p>2</p>	<p>КУПЛЕТ 3</p> <p>И один всё кричит, а другой всё молчит. Ну, а третий торчит, забывая болты. А мамине, которая шла на восток, обломали рогаменты. И хотел бы спросить, почему и зачем Ты повесил на грудь золотую медаль? В этом зале все думают так же, как ты. А ты смотришь вдаль, ты смотришь вдаль.</p> <p>КУПЛЕТ 4</p> <p>А ещё я хотел бы узнать, почему Так легко променяли вы море на таз? Но орущая тут же хором ответила мне: Ты не с нами, значит, ты против нас. Но если это проблема, то она так мелка, Если это задача, то она так легка. Это дети минут ломают дверь, Не заметив, что на ней нет замка.</p> <p>ПРИПЕВ</p> <p>Улицы ждут ваших слёз, Улицы ждут ваших слёз.</p>	<p>3</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p>

В разных строфах стихотворения «Дети минут» автором приводится разное количество групп (4-1-2-3-2-2-2-2). Такая нестабильная дифференциация социального окружения характерна для творчества рок-музыкантов того периода, в частности для композиций группы «Кино», и отражает общие социальные перемены в стране.

В первой строфе сначала выделены четыре группы: «Один любит рок, Другой любит сок, А третий идёт по стране чудес, А четвёртый всё поёт о трёх-четырёх». Как отмечает Харитонова З.Г., это является реминисценцией к композиции группы «Адо» «Пассажиры» (1989), произведения Л. Кэррола «Приключения Алисы в стране Чудес» и к песни группы «Телевизор» «Три-четыре гада».[12] Также приведем мнение Липницкого А.Д.: «Если учесть, что песня написана в конце 1980-х, то этот фрагмент может указывать на раскол между роком и поп-музыкой, резко обозначившийся во вкусах публики в этот период».[5] Таким образом, в рассматриваемом фрагменте приводится деление молодёжного сообщества того периода на «рокеров» и приверженцев «новых музыкальных стилей» (любителей сладкого «сока» и «сказок», в чьих песнях не более «трёх-четырёх» слов и никакого «прока») согласно классификации Пшишока А.А., приведенной выше.

Данную цитату можно представить с такой позиции, что музыканты-«рокеры» несут на себе груз соприкосновения с жестокой реальностью и ответственность за правдивость выражения своих взглядов и описание социальной обстановки; «любители сока» представлены как приверженцы всего модного и нового, «самого сока» в жизни и в общении; путешественники по «стране чудес» уходят в сторону мифологизации рок-музыки, прибывают в духовных практиках и в поиске себя, живут возвышенными мыслями и мечтами, отстраняясь от действительности; и, наконец, четвертые поют о противоположной, упрощенной жизни, для описания которой

не могут найти более «трёх-четырёх» слов.

Далее в этом куплете появляется объединяющее местоимение «нас» «Раньше у нас было так много комнат Полных людей, полных идей» и осуществляется переход к одной общей группе. В неё, по мнению исследователей творчества Цоя В.Р. и других представителей рок-культуры того периода, входили члены ленинградского рок-объединения: Башлачёв А, Науменко М., Курёхин С., Гребенщиков Б. и другие музыканты и группы. Некоторые из общего круга знакомых музыкантов в период с 1988 по 1990 гг. ушли из жизни, что отмечает в своих стихах Цой В.Р.: «отсутствие людей приводит к отсутствию идей» как основы творчества, комнаты полные людей и идей превратились в «ничего», в пустоту, «круг сузился».

В следующем куплете описывается существование и социальная позиция «детей минут»: их жизнь не имеет осознанного смысла и единой цели. «Дети минут» оторваны от действительности, им свойственно совершать бессмысленные поступки, не думая о своем будущем: «Они знают, что у них есть только серый день. И они хотят жить этим днём». Они живут в узком временном отрезке, лишённые исторического времени и ориентируются только на настоящее, которое также неопределенно и равнодушно, как и «серый» цвет. Автор отделяет себя и свое окружение от «детей минут», появившихся как отдельная группа в период острых социально-политических изменений и раскола в стране.

Третий куплет начинается с описания трёх социальных групп и составлен по примеру введения этих групп в первом куплете, но указывающих на другие слои общества: «И один всё кричит, а другой всё молчит, Ну, а третий торчит, забывая болты». «Можно сопоставить описанную здесь картину с общей политической ситуацией в стране, когда ряд политиков кричит о своих убеждениях, народ безмолвствует, а кто-то уже «торчит», то есть принимает наркотики, чтобы уйти от грубой действительности».[9]

Если опустить социально-политический подтекст, то можно рассмотреть данные три группы с выделением молодёжных групп того периода. В данном куплете выделены три группы представителей молодёжи того периода: «те кто «кричали», шли в разрез с политическими призывами, писали и исполняли композиции, призывая к переменам и «новой» свободе; те кто «молчали», боялись высказать свое мнение или не имели его вообще; те кто отвлекались от действительности уходом в иную реальность посредством наркотиков и развращенного поведения.

Далее в этом куплете Цой В.Р. опять переходит к двум группам. Одну из них представляет лирический герой произведения, а вторую группу те, кто «повесил на грудь золотую медаль». Это могли быть лица, выдающие себя за героев прошедшей войны, депутаты, начальники, другие представители номенклатуры. Они «смотрим вдаль» пустым взглядом, прикрывая внутреннюю пустоту и никчемность «золотой медалью на груди». Это разделение сохраняется до конца композиции, уточняя настроение и состояние лирического героя и позиции его оппонентов, которые «так легко променяли... море на таз» и считают, что раз «ты не с нами, значит, ты прогив нас». Социальные изменения отражаются не только во взглядах «верхушки», члены которой, не имея никаких заслуг перед обществом, вешают на себя медали и ордена, но и во взглядах лиц из близкого окружения – друзей и коллег, которые меняют чувства свободы и надежды, предавая свои стремления и цели взамен «домашних» ценностей и «кухонной» жизни. Лирический герой становится в оппозицию с окружением, которое выбрало тихую и безмолвную жизнь вместо свободы и опасностей, предав существовавшие прежде устои и идеалы. Многие лица из этого окружения в итоге оказываются «детьми минут».

Похожее разделение окружающего общества отмечено

но в другой композиции Цоя В.Р. с социальным подтекстом «Муравейник»:

*И мы могли бы вести войну
Против тех, кто против нас,
Так как те, кто против тех, кто против нас,
Не справляются с ними без нас*

*Наше будущее – туман.
В нашем прошлом то ад, то рай.
Наши деньги не лезут в карман.
Вот и утро – вставай.
Муравейник (1990)[14]*

Как отмечает исследователь творчества Цоя В.Р. Обухов-Петрик Е. Г.: «Цой не искал «приют» среди тех, кто обманывал и обкрадывал «свой» народ. По мнению Виктора, нужно было ещё разобраться, против кого вести войну. Это необходимо было потому, что советские люди слишком уж привыкли к тому, что враг их – партийная номенклатура, а дело в то время было гораздо сложнее... «Дети минут» были куда опаснее».[9]

Разделение окружения лирического героя на два социальных слоя обозначается в цитате из кинофильма «Игла Remix», звучащей в эпилоге к клипу режиссера Нугманова Р. на песню «Дети минут»: «Я давно хотел тебе сказать – люди в мире делятся на две категории: одни таскают уголь, другие знают, где его взять», прообразом которой стали слова Цоя В.Р.: «Одни сидят на трубах, а другим нужны деньги».

Выводы. «Дети минут» представлены в композиции в качестве оппозиционной группы по отношению к автору и его близкому окружению, друзьям и коллегам. «Дети минут» как социальная группа включает в себя представителей разных социальных слоев, которые в период раскола в обществе и в стране, утратили веру и свои идеалы, забыли свою историю и погрузились в серую повседневность без прошлого и будущего. Цой В.Р. отмечает абсурдность и противоестественность их существования, сравнивая этих молодых людей с «фашистскими детьми». «Дети минут» являются достаточно большой группой среди молодежи, обособившейся в 1986-1991 гг. и существующей в обществе в современный период.

Цой В.Р. отражает в своих композициях на социальную тему («Дети минут», «Муравейник», «В наших глазах» и др.) структуру современного ему общества, пропуская её через своё сознание и обостряя внутреннюю борьбу в малых и больших группах.

Переход от старой советской социальной стратификации к новым слоям капиталистического общества, быстрые перемещения представителей одних групп и классов на стоящие выше или ниже уровни, выделение и развитие субкультуры в молодёжной среде отражены в творчестве рок-групп и исполнителей перестроечного периода.

Для Цоя В.Р. характерно включение разного количества групп в одну композицию, призывы к агрессии и борьбе между представителями разных групп, правдивое описание трансформации общественных отношений в период нестабильности. Композиция «Дети минут», неизданная при жизни автора, является отражением его мнения о человеке, его месте в обществе и взаимоотношениях между социальными группами в период государственного раскола и актуальна в настоящее время.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Житинский А.Н. Виктор Цой. Стихи, воспоминания, документы. — СПб.: Новый Геликон, 1991.
2. Заплаткин М.В. Социальная стратификация и социальная коммуникация. // Актуальные проблемы социальной коммуникации. Материалы четвёртой Всероссийской научно-практической конференции. Факультет коммуникативных технологий Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексева. Нижний Новгород: изд. Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексева, 2013. С. 82-84
3. Заславская Т.И. Социология экономической жизни. Очерки теории. / Т.И. Заславская, Р.В. Рывкина. Новосибирск: изд. Наука, 1991

. 218 с.

4. Кормильцев И., Сузова О. Рок-поэзия в русской культуре: возникновение, бытование, эволюция. // Русская рок-поэзия: текст и контекст. 1998. вып. 1. С. 11-39
5. Липницкий А.Д. На неизвестные стихи Виктора Цоя написана песня для новой «Иглы». Комсомольская правда. 20 июня 2010.
6. Луков В.А. Особенность молодежных субкультур в России. // Социологические исследования. 2002. №9. С. 79-88
7. Мудрик А.В. Раскол и социализация. // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2014. №1. С. 39-46
8. Мудрик А.В. Раскол как объект социально-педагогического исследования. // Сибирский педагогический журнал. 2013. №6. С. 10-13
9. Обухов-Петрик Е. Г. О песне Цоя Дети минут. URL: <https://www.proza.ru/2014/05/16/989>. Дата обращения: 15.03.2019
10. Пишиок А.А. Молодежная культура в современной России: функционально-видовой анализ. // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2011. № 3. С. 1-8
11. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. С. 302
12. Харитонова З.Г. «Дети минут» Виктора Цоя: контекст 1980-х годов и современность. // Русская рок-поэзия: текст и контекст. 2013. вып. 14. С. 141-149.
13. Харчева В. Г. Основы социологии. М., 1997. 302 с.
14. Цой В.Р. Звезда по имени Солнце: Стихи, песни, воспоминания. М., 2004.
15. Чернышова М.В. Понятие социальной структуры. Социальная структура общества. // Лингвокультурные пролегомены: мифология, фольклор, религия Сборник научных трудов по материалам II научно-практического форума. Издательство: Таврическая академия Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. 2017. С. 241-247.
16. Scharf C., Larsen O., Catton W. The Nature of Satisfaction // Sociology. NY. 1968

UDC 821.411
DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0018

NƏCİB MƏHFUZ FENOMENİ

© 2020

Mustafayev Zaur Telman oğlu, Azərbaycan Mühacirət Ədəbiyyatı və Bədii
Tərcümə laboratoriyasının elmi işçisi
*Bakı Dövlət Universiteti**(1148, Azərbaycan, Bakı, Z. Xəlilova küçəsi 23, e-mail: z.baksovetli@mail.ru)*

Abstrakt. Bu yazıda yaradıcı axtarırları bir çox sosial dəyərlərin və stereotiplərin dəyişməsi ilə üst-üstə düşən ərəb yazıçısı Nəcib Məhfuzun xarakterik xüsusiyyətləri müzakirə olunur. Müəllif özgələşmə, qarşılıqlı asılılıq və dünyanın bütövlüyü kontekstində sosial inkişafın bir çox məsələsinin nəzərdən keçirərək öz fikir və idealarını çoxsaylı əsərlərində ifadə etmişdir. Məhfuzun yaradıcılığı və həyat fəaliyyəti bir neçə mərhələni əhatə edir, yəni iki dünya müharibəsinin, müstəmləkə sisteminin dağılması və qloballaşmanın fəsadları. Bunlar isə çoxşaxəli olmaqla və bədii yaradıcılığın bir çox janrını əhatə edir. Əsərlərini janrları və ifadə formaları onun yaradıcı həyatın bir neçə mərhələsi haqqında danışmağa imkan verir. Müəllif əsasən tarixilik və realizm nöqteyi-nəzərindən həll etdiyi məsələlərə yanaşmışdır. Yazıcının istedadı ona dövrün ehtiyaclarını incə şəkildə mənimsəməyə, bunun roman, roman, esse, hekayə kimi janr və formalarda reallaşmasına imkan verdi. Əsərlərin uğuru 1988-ci ildə ədəbiyyat üzrə Nobel mükafatı almış yazıcının populyarlaşmasına kömək etdi. Məqalədə yazıçı yaradıcılığı ətrafında aparılan tədqiqatların əsas istiqamətləri barədə qısa məlumat verilir, Azərbaycan tədqiqatçılarının təhlil etdiyi problemlərdən bəhs olunur. Məhfuz və digər yazıçıların yaradıcılığı ilə, müasirlərinin əsərlərini ideya məzmunu arasında paralel müqayisələr aparılır. Yazıcının ədəbi irsinin müasir ədəbi proseslərə təsirinin əsas istiqamətləri qeyd edilmişdir.

Açar sözlər: XX əsr ərəb ədəbiyyatı, ədəbi cərəyanlar, Nəcib Məhfuz yaradıcılığının xüsusiyyətləri, müasir ədəbi proseslər.

PHENOMENON OF NAGUIB PASHA MAHFOUZ

© 2020

Mustafayev Zaur Telman, researcher, Laboratory of Azerbaijani
Migration Literature and Literary Translation
*Baku State University**(1148, Azerbaijan, Baku, Z. Khalilov St., 23, e-mail: z.baksovetli@mail.ru)*

Abstract. This article discusses the characteristic features of the work of the Arab writer Naguib Mahfouz, whose creative quest coincided with a change in many social values and stereotypes. This is a process of total alienation, a review of many issues of social development in the context of interdependence and the unity of the world. The creativity of Mahfouz, thanks to the fact that he captured several eras through his life and work — these are the consequences of two world wars, the collapse of the colonial system, and growing globalization — are multifaceted and encompasses many genres of artistic creation. The nature of his work allows us to talk about several stages of his creative life, and the author spoke mainly from the standpoint of historicism and realism. The talent of the writer allowed him to subtly capture the needs of the era, to be realized in such genres and forms as a novel, novel, essay, and story. The success of the works contributed to the popularity of the writer, who received the Nobel Prize in literature in 1988. The article gives a brief overview of the main areas of research around the writer's work, indicates the main works analyzed by Azerbaijani researchers. Parallels are drawn between the ideological content of the work of Mahfouz and other writers, his contemporaries. The main directions of the influence of the literary heritage on modern literary processes are noted.

Keywords: Arabic literature of the twentieth century, literary movements, features of Naguib Mahfouz's work, modern literary processes.

ФЕНОМЕН НАГИБА МАХФУЗА

© 2020

Мустафаев Заур Телман оғлу, научный сотрудник лаборатории азербайджанской
миграционной литературы и литературного перевода
*Бакинский государственный университет**(1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23, e-mail: z.baksovetli@mail.ru)*

Аннотация. В данной статье рассмотрены характерные особенности творчества арабского писателя Нагиба Махфуза, чьи творческие искания совпали с изменением многих социальных ценностей и стереотипов. Это процесс тотального отчуждения, пересмотр многих вопросов общественного развития в условиях взаимозависимости и единства мира. Творчество Махфуза, благодаря тому, что он своей жизнью и деятельностью захватил несколько эпох — это последствия двух мировых войн, распад колониальной системы, растущая глобализация — многогранно и охватывает многие жанры художественного творчества. Характер его творчества позволяет говорить о нескольких этапах творческой жизни, причем автор выступал в основном с позиций историзма и реализма. Талант писателя позволил ему тонко улавливать потребности эпохи, реализоваться в таких жанрах и формах, как роман, повесть, эссе, рассказ. Успех произведений способствовал популярности писателя, получившего в 1988 году Нобелевскую премию в области литературы. В статье дан краткий обзор основных направлений исследований вокруг творчества писателя, указаны основные произведения, анализированные азербайджанскими исследователями. Проведены параллели между идейным содержанием творчества Махфуза и других писателей, его современников. Отмечены основные направления влияния писательского наследия на современные литературные процессы.

Ключевые слова: арабская литература XX века, литературные течения, особенности творчества Нагиба Махфуза, современные литературные процессы.

Görkəmli Misir yazıçısı Nəcib Məhfuz 1911-ci ildə Misir Ərəb Respublikasının Qahirə şəhərində məmur ailəsində dünyaya gəlmişdir. Qahirə Universitetində fəlsəfə və ədəbiyyatı fakültəsini bitirmişdir. O, 1934-cü ildə Qahirə Universitetinin fəlsəfə fakültəsini bitirmiş, lakin sonralar ixtisası üzrə fəaliyyət göstərməmişdir.

Qeyd edək ki, o, 1972-ci ilə qədər dövlət qulluqçusu kimi

əvvəlcə nazirlikdə (Ministry of Mortmain Endowments) çalışmış, daha sonra incəsənət bürosu senzurası şöbəsinin və Kinoya yardım fondunun direktoru olmuşdur. Sonrakı illərdə isə, Misir Mədəniyyət nazirliyinin mədəniyyət işləri üzrə məsləhətçisi vəzifəsində işləmişdir.

Misir ədəbiyyatşünaslarının qənaətinə, Nəcib Məhfuz siyasi dünyagörüşü etibarilə liberal yazıçı olmuşdur və

onun kitablarını qatı dindarlar narazılıqla qarşılayırdılar. Hətta 1994-cü ildə mövhumatçılarından biri yazıçıya hücum etmiş və onu bıçaqla ağır yaralamışdır. Bu hadisədən sonra Nəcib Məhfuzun sağlamlığında problemlər yaranır, amma o, yazıb-yaratmağa davam edir. 2006-cı ildə yazıçı xəstəxanaya yerləşdirilir və ömrünü burada başa vurur. Dünya şöhrətli yazar 2006-cı il avqust ayının 29-da dünyasını dəyişir.

Azərbaycanda Nəcib Məhfuzun yaradıcılığı ilə bağlı bəzi araşdırmalar aparılmışdır [1; 2; 3]. Bu araşdırmalarda ədibin həyat və yaradıcılığı bu və ya digər şəkildə təhlil olunmuş, Azərbaycan dilinə tərcümə olunmuş roman və hekayələri müəyyən aspektdə dəyərləndirilmişdir. Bəzi araşdırmalarda isə onun əsərləri Azərbaycan romanları ilə müqayisəli təhlilə cəlb olunmuşdur [8]. Lakin bütün bu araşdırmalar görkəmli ədibin yaradıcılıq fenomenini dərk etməyə, dünya şöhrətinin sirlərini aşkarlamağa imkan vermir.

“Nəcib Məhfuzun qəhrəmanları arzuları, mübarizliyi, xarakterlərinin müxtəlifliyi, yaşadığı hissələrin, duyğuların səmimiyyəti ilə yaddaşlara həkk olunmuşlar. Xüsusən də 60-70-ci illərdə məhsuldar yazan ədib sadə insanların həyatını, onların məhəbbətini, arzu və istəklərini böyük ustalıqla qələmə almışdır. Buna görə də onun əsərləri indi də coğrafi sərhədləri adlayaraq, yeni-yeni oxucu auditoriyalarının sevgisini qazanmaqdadır. Bu böyük söz ustasının yaratdığı obrazlar vasitəsilə aşılamağa çalışdığı əsas keyfiyyətlər – insani bənzərlik, vətəndaş vəzifəsi, fərd və cəmiyyətin qarşılıqlı münasibəti, ailə və əxlaq, bəşəriyyət prinsiplərinə sadiqlik bu gün də aktuallığını, dəyərini qoruyub saxlamaqdadır. Elə bu xüsusiyyətinə görə Nəcib Məhfuzun 50-60 il bundan əvvəl qələminin məhsulu olan bu sənət nümunələri bu gün də sevilə-sevilə oxunur, daha böyük aktualıq, daha böyük mənə kəsb edir” [3].

Bilindi ki, Nəcib Məhfuz Nobel mükafatına layiq görülmüş ilk ərəb yazıçısıdır. Əlli illik zəngin yaradıcılıq yolu keçmiş bu qeyri-adi istedadlı malik olan yazıçı müasir ərəb ədəbiyyatının ən parlaq simalarından biri, bəlkə də birincisidir. Yazıçı ənənəvi milli dəyərləri hədsiz dərəcədə realist cizgilərlə təsvir etdiyi ilk əsərlərini «Əl-macəlla əl-cədidə» jurnalında nəşr etdirir. Onun əsərləri bütün ərəb ölkələrində maraqla qarşılanmaqla bərabər dünyanın bir çox populyar dillərinə də tərcümə edilmiş, bəzi romanları isə ekranlaşdırılmışdır. Onun Misir həyatından yazdığı bir çox əsərləri qaldırdığı məsələlərin əhatəliliyi, aktualıq, hərtərəfliyi ilə bütün bəşəriyyətin sərvətinə çevrilmişdir.

Bəlli olduğu kimi, ötən əsrin 30-cu illərindən etibarən Misir ziyalıların yeni bir nəslə yetişməyə başlayır. Bu ziyalılar ilk həyat dərslərini 1919-cu il Misir inqilabından almış, uşaqlıq və gənclik illərini Misir xalqının milli azadlıq mübarizəsi qarşısında içərişində keçirmişlər. Bu nəslin nümayəndələri hələ gənc yaşlarından Misir həyatında baş verən bir sıra siyasi, iqtisadi, mədəni hadisələrin şahidi olmaqla bərabər dünya hadisələrini də seyr edir, dünyanı bürüyən bir sıra yeniliklərin, müasir nəzəriyyə və cərəyanların təsiri altına düşürdülər. Bu dövrdə bir tərəfdən milli kökə bağlılıq, öz ölkəsinin taleyi ilə maraqlanmaq, digər tərəfdən isə bəşər problemləri üzərində düşünmək, Misir xalqını bəşəriyyətin bir parçası, bir hissəsi hesab edərək onun problemlərində dünya problemlərini görmək və bəşəriyyətin xoşbəxtliyinə can atmaq yeni Misir yazıçı və şairlərinin səciyyəvi xüsusiyyəti idi. Onların yaradıcılığında milli amillərlə bəşəri amillər vəhdət təşkil edir, hər bir yazıçının öz dünyagörüşü. Öz əqidəsi çərçivəsində böyük hissələr, böyük amallar uğrunda mübarizə ön plana çəkilirdi. Yeni nəsil Misir yazıçılarından ən böyük və ən maraqlı nümayəndəsi Nəcib Məhfuz idi.

Qeyd etmək lazımdır ki, “Ərəb ədəbiyyatının ictimai-mədəni həyatı və ədəbi-bədii fikri tarixində Nəcib Məhfuzun nəsr əhəmiyyətli yer tutmaqdadır. Klassik bədii ənənələri sistemli şəkildə davam etdirən bu yazıçının nəsr bu mənada xüsusi maraq doğurur, mövzu və sənətkarlıq məsələləri ilə diqqəti cəlb edir. Misir ədəbiyyatı tarixində mühüm xidmətləri olan, görkəmli nasir Nəcib Məhfuz müxtəlif mövzulu və dolğun məzmunlu hekayə, povest, romanların müəllifidir. Onun yaradıcılığı Misir ədəbiyyatının çox

qiymətli tərkib hissəsi olmaqla bərabər, həm də Misirin yeni tarixinin müəyyən dövrünün mükəmməl bədii salnaməsi səciyyəsinə daşımaqdadır. 60-90-cı illərdə də məhsuldar bir yazıçı kimi yazıb yaradan, yeni-yeni əsərlər nəşr etdirən, bir çox mövzuları cəsarətlə ədəbiyyata gətirən, onları yeni zamanın kontekstində oxuculara təqdim edən ədibin əsərləri təkcə Misirdə deyil, dünyanın bir çox ölkəsində geniş oxucu kütləsinin rəğbətini qazanmışdır” [3].

Nəcib Məhfuzun ilk novellalar toplusu («Dəlilik rüzgarı») 1938-ci ildə işıq üzünə çıxmışdır. Bunun ardınca romantik üslubda yazılmış və fronların hökmranlığı dövründən bəhs edən bir sıra tarixi romanlar qələmə alınmışdır. Ədib məhz bu illərdən geniş oxucu kütlələrinin sevimli yazıçısına çevrilmişdir.

Avropada Nəcib Məhfuzun nəsrə ötnən əsrin 50-ci illərinin sonunda, onun «Qahirə trilogiyası» («Beyn əl-Kəsreyn», «Kəsir əş-Şouk» və «əs-Sükkariya») çap olunduqdan sonra məşhurluq qazanır. Burada yazıçı qahirəli bir ailənin üç nəslinin həyatını təsvir etməklə Misir tarixindəki sosial və siyasi hadisələrə toxunur.

Ötən əsrin 60-cı illərində Nəcib Məhfuzun yaradıcılığında dəyişikliklər baş verir. O, nəsrin kiçik formalarına (hekayə) meyllənir və simvola daha geniş yer ayırır. Cəmiyyətin təkamülü nəticəsində insanın get-gədə özünü daha tənha və atılmış hiss etməsi, daimi həyəcan və iztirab onun «Oğru və it» (1961), «Yer üzünə» (1963), «Bildirçin və payız» (1964), «Yol» (1964), «Kasıb» (1965), «Nil üzərində laqqırtı» (1966), «Qara pişiyin meyxanası» (1968), «Bal ayı» (1971) kimi əsərlərində aydın sevilir.

Ümumilikdə Nəcib Məhfuz əlliyyə yaxın roman və povest, yüzdən artıq hekayə qələmə almışdır.

Yazıçının sonuncu kitabı 2005-ci ildə işıq üzünə çıxmışdır. Bu, yazıçının ölümdən sonrakı həyatdan bəhs edən hekayələr toplusu olan «Yeddinci göy» adlanan kitabıdır.

Onun romanlarının böyük əksəriyyəti əsasən filmlər çəkilmişdir. Bu filmlərin demək olar ki, hamısı ərəb dünyasında məşhur filmlərdir.

Qahirə şəhərinin Mühəndisin bölgəsində yazıçı hələ sağ ikən onun bürüncdən abidəsi ucaldılmışdır.

Nəcib Məhfuz “Dəlilik rüzgarı” (1938), “Taleyin oyunları və ya Xeopsun müdrikliyi” (1939), “Radobis” (1943), “Fivlərin mübarizəsi” (1944), “Yeni Qahirə” (1945), “Xan əl-Xəlili” (1946), “Middak kürçəsi” (1947), “Başlangıç və son” (1949), “Malikanələr arasında” (1956), “Arzular malikanəsi” (1956), “Şəkər ev” (1957), “Avlad Xaratina” (1959), “Bildirçin və payız” (1965), “Nil üzərində laqqırtı” (1966), “Miramar pansionu” (1966), “Güzgülər” (1972), “Hörmətli cənab” (1975), “Xara fişey epopeyası” (1977), “Min gecələrin gecələri” (1982) və başqa məşhur romanların müəllifidir.

Bundan əlavə, o xeyli sayda hekayə kitabları nəşr etdirmişdir. Belə ki, Nəcib Məhfuz məhir roman müəllifi kimi tanınmaqla yanaşı, həmçinin kiçik həcmli hekayə yazarı kimi də diqqəti cəkməkdədir. Fərdi yaradıcılıq üslubu ilə Misir ədəbiyyatının təkrarsız ədəbi şəxsiyyətlərindən biri kimi dəyərləndirilən Nəcib Məhfuzun bədii nəsrinə “Çardağ altında”, “Başqaları üçün yaşanan ömür”, “Təhqiqat”, “Xoşbəxtliyin dəyəri”, “Sərxoş oğru”, “Sehrbaz boşqabı yoxa çıxardı”, “Uşaqların cənnəti”, “Yuxu” və və başqa maraqlı, yaddaqalan hekayələri daxildir.

“Yaratdığı əsərlərlə oxucunu düşündürmək, hissələrinə hakim kəsilmək, onu gözəlliklər aləminə çəkib aparmaq, haqq-ədalət uğrunda mübarizəyə ruhlandırmaq, həqiqətin tapılmasında hər kəsə yardımçı olmaq kimi ali keyfiyyətlər az-az qələmə sahibinə nəsis olur. Dərin mənə tutumu, ictimai fikrə hakim kəsilmək gücü ilə bir-birini tamamlayan, XX əsr Misir cəmiyyəti həyatının bütün sahələrini güzgü kimi əks etdirən aktual əsərləri ilə Nəcib Məhfuz belə xoşbəxt taleli sənətkarlardandır” [3].

Azərbaycan müstəqillik əldə edəndən sonra Nəcib Məhfuzun əsərləri dilimizə tərcümə olunmağa başlanılmışdır [4; 5; 6; 7]. Onun nəşr olunan kitabları, xüsusilə müxtəlif mövzularda qələmə alınmış romanları geniş oxucu kütlələrinin diqqət və marağına səbəb olmuşdur.

Nəticə. Zaman keçdikcə Nəcib Məhfuzun zəngin və çoxcəhətli yaradıcılığına dönə-dönə qayıdılacaqdır. Çünki ədibin biri-birindən maraqlı, bənzərsiz əsərləri ciddi aktualıq kəsb etməkdədir. Bu əsərlərdə yalnız ərəb ölkələrinin deyil, bütövlükdə istibdad rejimi altında əzab çəkən Şərq dünyasının problemləri böyük sənətkarlıqla bədii təcəssümünü tapmışdır.

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI:

1. *Hüseyn Fərid. Həqiqəti ucaltmaq (Nəcib Məhfuzun "Liderin qətl günü" romanı haqqında // "Ədəbiyyat qəzeti", 22 aprel 2017*
2. *Imran Günel. Nəcib Məhfuz – iki sivilizasiyanın oğlu // "Ədəbiyyat qəzeti", 18 noyabr 2017*
3. *Məcədova Ş. Həyatı səhifələrə köçürən Nəcib Məhfuz // <https://ilkxeber.org>*
4. *Məhfuz Nəcib. Bildirçin və payız (roman) Bakı: Tərcümə Mərkəzi, 2016, 445 s.*
5. *Məhfuz Nəcib. Güzgülər (roman), Bakı: Nurlar, 2006, 239 s.*
6. *Məhfuz Nəcib. Seçilmiş əsərləri, Bakı: Şərq-Qərb, 2013, 628 s.*
7. *Məhfuz Nəcib. Yeni Qahirə (roman), Bakı: Qanun, 2013, 246 s.*
8. *Sami Əhməd, El Aydi. Müstəqillik dövrü Azərbaycan romanı, Bakı: Nurlar, 2017, 191 s.*

UDC 331.1

DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0019

К АКТУАЛЬНЫМ АСПЕКТАМ АНАЛИЗА ЛИКВИДНОСТИ КРЕДИТНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

© 2020

Данилов Александр Павлович, кандидат экономических наук, доцент департамента бакалавриата (экономических и управленческих программ)

AuthorID: 704902

SPIN: 4415-0675

Усолицева Ирина Васильевна, старший преподаватель, департамента бакалавриата (экономических и управленческих программ)
Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: usolirina63@mail.ru)

Аннотация. В настоящее время с развитием глобальных финансовых рынков, рынка капиталов, широким распространением финансовых инструментов привлечения капитала все более актуальными становятся аспекты в управлении кредитными организациями, позволяющие предоставить аналитические данные о финансовом состоянии кредитных организаций для принятия эффективных управленческих решений. Обзор прогрессирования финансовых документов, используемых при планировании бизнес операций, начинается с фактических результатов прошлого года, которые применяются для подготовки годового операционного бюджета организации. Бюджет обновляется в течение года путем подготовки прогнозов, которые обновляют бюджет и предоставляют руководству самую последнюю информацию для планирования ежедневных операций на следующей неделе. Основное применение показателей и финансовых отчетов заключается в измерении финансовых показателей и предоставлении инструмента управления для использования в бизнес среде. Прогнозирование в основном включает в себя финансовую деятельность, которая включена в отчет о финансовых результатах, что обуславливает факт того, что о финансовых результатах организации будет главным объектом прогнозирования. Одним из исключений является важность для собственников и менеджеров прогнозирования необходимого денежного потока для поддержания ежедневных операций. Операционные менеджеры кредитных организаций тратят большое количество времени с еженедельной финансовой информацией. Они используют прогнозы ежедневно в своих операциях, критикуют вариации ежедневно и еженедельно, и делают любые необходимые изменения, которые улучшат финансово-кредитную деятельность. Эффективное использование еженедельных прогнозов и других внутренних управленческих отчетов, как правило, приводит к улучшению финансовых показателей в ежемесячной или периодической отчетности кредитной организации.

Ключевые слова: активы, банк, долговые обязательства, клиенты, кредитный портфель, методы сравнения, отчет, оценка, привлеченные ресурсы, процентная политика, совокупные активы, структура баланса, ссудная задолженность, удельный вес, управление, физические лица, эффективность.

RELEVANT ASPECTS OF THE ANALYSIS OF LIQUIDITY OF CREDIT INSTITUTIONS

© 2020

Danilov Alexander Pavlovich, Candidate of Economics, Associate Professor of the Department of Undergraduate (Economic and Management Programs)

Usoltseva Irina Vasilyevna, Senior Lecturer, Department of Undergraduate (Economic and Management Programs)
Tolyatti State University

(445020, Russia, Tolyatti, Belorusskaya Street, 14, e-mail: usolirina63@mail.ru)

Abstract. At present, with the development of global financial markets, the capital market, and the wide spread of financial instruments for raising capital, aspects of credit institutions' management are becoming more and more relevant, allowing them to provide analytical data on the financial condition of credit institutions for making effective management decisions. The review of the progression of financial documents used in business planning begins with the actual results of the previous year, which are used to prepare the organization's annual operating budget. The budget is updated throughout the year by preparing forecasts that update the budget and provide management with the latest information to plan daily operations for the next week. The main use of indicators and financial reports is to measure financial indicators and provide a management tool for use in the business environment. Forecasting mainly includes financial activities that are included in the financial results report, which determines the fact that the financial results of the organization will be the main object of forecasting. One exception is the importance for owners and managers of predicting the necessary cash flow to maintain daily operations. Operational managers of credit institutions spend a large amount of time with weekly financial information. They use forecasts daily in their operations, criticize variations daily and weekly, and make any necessary changes that will improve financial and credit performance. Effective use of weekly forecasts and other internal management reports usually leads to improved financial performance in the credit institution's monthly or periodic reports.

Keywords: assets, Bank, debt obligations, clients, loan portfolio, comparison methods, report, valuation, attracted resources, interest rate policy, total assets, balance sheet structure, loan debt, share, management, individuals, efficiency.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Вопросы эффективного управления кредитными организациями и анализ отчетности организаций банковского сектора рассматриваются в научных работах: Е.А. Бабаевой и Л.Н. Коровиной [1], С.Б. Коваленко и И.Б. Швейкина [2], Д.И. Галимовой [3], В.В. Ильина и В.Н. Жукова [4], Д.А. Трифанова [5], О.И. Лаврушина [6], А.С. Козловой и Д.С. Тараскиным [7], Г.С. Султанова, О.М. Алиева, С.М. Мусаевой [8], Л.И. Фрейна [9], Р.Н. Холта [10] и др. [11-13].

МЕТОДОЛОГИЯ

Методология основных аспектов анализа данных отчетности коммерческих банков изначально ориентирована на определение уровня ликвидности банка. Методологическую базу научной статьи составляют следующие методы: статистико-экономические методы исследования и анализа, метод сравнения и группировки, метод познания.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Ликвидность в экономике имеет всегда одно понятие – это возможность полноценного обмена материальных активов в деньги или возможность погашения обяза-

тельность на установленную дату. По отношению к банкам ликвидность - это возможность банка своевременно обеспечивать выполнение своих долговых и финансовых обязательств перед всеми контрагентами.

Г.П. Чубаровой определяется генезис понятия банковской ликвидности через дифференцированный подход. «Дифференцированный подход в регулировании банковской ликвидности позволяет Банку России оценить качество управления на всех уровнях возникновения риска потери ликвидности коммерческим банком» [14].

Если будет соблюдаться соотношение трех составляющих – это собственного капитала банка, привлеченных и размещенных средств банка тогда показатели ликвидности будут в пределах установленных нормативов.

«Баланс банка считается ликвидным, если его состояние позволяет за счет быстрой реализации средств по активу покрывать срочные обязательства по пассиву» [15].

Взаимосвязь ликвидности и платежеспособности банка представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 - Экономическая оценка ликвидности деятельности банка

Как известно, оперативная деятельность банков связана, прежде всего, с привлечением денежных средств и их размещением в условиях рыночной неопределенности будущего спроса. А также расчетными операциями по принятию и выдаче наличных денежных средств за определенный период, которые в свою очередь должны быть подвержены анализу и оценке. Экономическая оценка ликвидности деятельности банка представлена на рисунке 2.

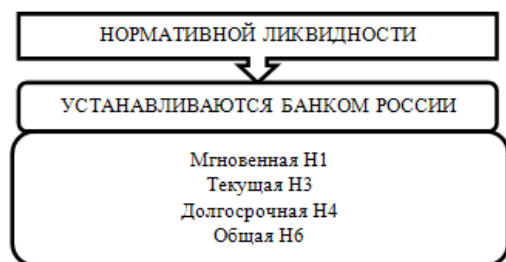


Рисунок 2 - Экономическая оценка ликвидности деятельности банка

Необходимо отметить, что группировка активов осуществляется по четырем степеням ликвидности, таким как высоколиквидные, ликвидные, низко ликвидные и неликвидные. Но нормативно установлены Банком России для коммерческих банков нормативы мгновенной, текущей, долгосрочной и общей ликвидности.

Норматив мгновенной ликвидности рассчитывается отношением размера высоколиквидных активов банка к сумме обязательств по счетам до востребования, при этом минимальное значение составляет двадцать процентов (см. формулу 1).

$$H2 = \frac{Лав}{Овм - Овм^*} \times 100\% \geq 15\% \quad (1)$$

где: Лав - высоколиквидные активы;

Овм - обязательства (пассивы) по счетам до востребования;

Овм* - величина минимального совокупного остатка

ка средств по счетам физических и юридических лиц до востребования.

$$H3 = \frac{Лат}{Овт - Овт^*} \times 100\% \geq 50\% \quad (2)$$

где: Лат - ликвидные активы;

Овт - обязательства (пассивы) по счетам до востребования;

Овт* - величина минимального совокупного остатка средств по счетам физических и юридических лиц до востребования и со сроком исполнения обязательств в ближайшие 30 календарных дней.

Высоколиквидные активы - это финансовые активы, которые должны быть получены в течение ближайшего календарного дня и могут быть незамедлительно востребованы банком. А также в случае необходимости могут быть реализованы банком в целях незамедлительного получения денежных средств, в том числе средства на корреспондентских счетах банка в Банке России.

Текущая ликвидность это отношение суммы ликвидных активов к сумме обязательств до востребования срок погашения, которых составляет до 30-и дней, при минимальном значении 70%. Обязательства по счетам до востребования, по которым вкладчиком и или кредитором может быть предъявлено требование об их незамедлительном погашении.

Ликвидные активы - это финансовые активы, которые должны быть получены банком или могут быть востребованы в течение ближайших тридцати календарных дней. А также в случае необходимости реализованы банком в течение ближайших тридцати календарных дней в целях получения денежных средств в указанные сроки.

Долгосрочная ликвидность определяется через соотношение суммы всех обязательств банку со сроком погашения более года к сумме собственных средств банка и обязательств банка по депозитным счетам и другим долгам со сроком погашения более года, при этом максимальное значение показателя составляет 120%.

Обязательства или пассивы банка по кредитам и депозитам, полученным банком, за исключением суммы полученного банком субординированного кредита. Обязательства рассматриваются в части остаточной стоимости, включенной в расчет собственных средств банка, а также по обращающимся на рынке долговым обязательствам банка с оставшимся сроком погашения свыше 365 или 366 календарных дней. Алгоритм расчета нормативного значения долгосрочной ликвидности определяется по формуле 3.

$$H4 = \frac{Крд}{Ко + ОД + О^*} \times 100\% \leq 120\% \quad (3)$$

где: Крд - кредитные требования с оставшимся сроком до даты погашения свыше 365 или 366 календарных дней;

ОД - обязательства (пассивы) банка по кредитам и депозитам;

О* - величина минимального совокупного остатка средств по счетам со сроком исполнения обязательств до 365 календарных дней и счетам до востребования физических и юридических лиц, не вошедшим в расчет показателя ОД.

Норматив общей ликвидности определяется процентным соотношением ликвидных активов и суммарных активов банка, при минимальном значении двадцать процентов.

Ликвидные активы – это совокупная сумма кредитных требований банка к заемщику, возникающих по обязательствам заемщика перед банком и перед третьими лицами. В результате представленных кредитных обязательств у банка возникают требования в отношении указанного заемщика. Показатель рассчитывается за вычетом сформированного резерва на возможные потери по указанным требованиям - общая ликвидность (см. формулу 4).

$$H6 = \frac{Крд}{Ко} \times 100\% \leq 20\% \quad (4)$$

где: Крз – совокупная сумма кредитных требований банка к заемщику;

Ко- суммарном значении активов банка.

По результатам анализа ликвидности проводится оценивание масштабов возможных рисков потери ликвидности капитала. Принимаются конкретные меры по устранению недостатков и улучшению ликвидности. Например, такие мероприятия как увеличение уставного капитала, реструктуризация обязательств, привлечение краткосрочных и долгосрочных кредитов, или наоборот ограничение кредитования на определенный срок – это мероприятия направлены на снижение риска потери ликвидности. Чтобы оценить риск потери ликвидности необходимо сопоставить показатели фактических значений обязательных нормативов ликвидности, а также размеров принимаемых рисков привлечения и размещения, денежных средств в расчете за последние три месяца.

Особое внимание следует уделить концентрации кредитного риска, который показывает размер выданного кредита одному заемщику. Концентрация кредита в одних руках может негативно отразиться на возможность банка погашать обязательства. Очень важно при анализе ликвидности рассмотреть такой показатель как коэффициент трансформации краткосрочных ресурсов в долгосрочные (см. формулу 5).

$$K_{тр} = \frac{ПС-КС}{ПС} * 100\% \quad (5)$$

где Ктр – коэффициент трансформации;

ПС – кредитовый оборот по поступлениям средств на депозитные счета (сроком до 1 месяца, включая счета до востребования);

КС – дебетовый оборот по выдаче краткосрочных ссуд со ссудных счетов (до 1 месяца).

Коэффициент трансформации необходим для того, чтобы установить предел, в котором возможно направление краткосрочных ресурсов в средние и долгосрочные инвестиции, так как краткосрочные привлеченные средства могут использоваться на более длительные сроки.

Для оценки ликвидности рассчитывается обобщающий результат по группе показателей оценки ликвидности, представляющий собой средневзвешенное значение коэффициентов по группе показателей. Такими показателями являются показатели общей краткосрочной ликвидности, мгновенной ликвидности, текущей ликвидности, структуры привлеченных средств и других показателей ликвидности. Расчет обобщающего результата производится по формуле 6.

Результат по группе показателей оценки ликвидности (РГЛ).

$$РГЛ = \sum_{i=1}^n (\text{балл}_i \times \text{вес}_i) : \sum_{i=1}^n \text{вес}_i \quad (6)$$

где:

балл₁ – оценка от 1 до 4 соответствующего показателя, определенного в соответствии с инструкцией Банка;

вес₁ – оценка по шкале относительной значимости от 1 до 3 соответствующего показателя, определенного в соответствии с инструкцией Банка;

n – количество показателей, принимаемых в расчет РГЛ (n <= 11).

Количество показателей, принимаемых в расчет обобщающего показателя, может меняться в зависимости от включения в расчет или исключения из расчета.

Обобщающий результат по группе показателей оценки ликвидности является целым числом. В случае, если дробная часть полученного показателя имеет значение, меньшее ноль целых тридцать пять сотых, показателю присваивается значение, равное его целой части. В противном случае показатель принимается равным его целой части, увеличенной на единицу.

Обобщающий результат характеризует состояние ликвидности следующим образом. Если показатель равен единице, то состояние – «хорошее»; равен двум – «удовлетворительное»; равен трем – «сомнительное», а если равен четырем, тогда состояние

считается «неудовлетворительное» и должны быть разработаны мероприятия по улучшению положения банка. Балльная и весовая оценки показателей группы показателей оценки ликвидности приведены в инструкции Банка России.

На современном этапе экономических отношений распространён метод количественного анализа финансовых показателей. Метод включает в себя расчеты числовых значений различных показателей для внутренних и внешних пользователей информацией, таких показателей как количество открытых счетов в течении установленного периода, размер полученных доходов или произведенных расходов, а также число произведенных операций определенного вида и других числовых значений.

При расчетах количественных параметров используются технические показатели, которые можно разделить на две группы.

Первая группа – это показатели операционной эффективности. Показатели рассчитываются путем отношения расчетных величин. Все показатели операционной эффективности объединены единым подходом к расчету. Показатели представлены расчетным отношением величин расходов к величине доходов или наоборот величина дохода делится на соизмеримый размер расхода. Расчеты могут производиться за установленный период времени или по средневзвешенной величине. В данной группе все показатели рассматриваются в динамике величин к установленному параметру.

Вторая группа – это показатели рентабельности. Показатели этой группы также объединены одним способом расчетов, то есть они рассчитываются путем отношения прибыли к установленной величине.

В группу входят показатели рентабельности собственного капитала, чистой прибыли, активов и общей рентабельности.

При анализе банковской деятельности по показателям рентабельности можно сделать вывод об эффективности деятельности банка. Если у банка рентабельность активов высокая, то принято считать о его эффективности с точки зрения рентабельности активов.

В.А. Фатуев, В.Л. Алхасов считают, что «получение прибыли и обеспечение рентабельности деятельности являются факторами для существования любого субъекта предпринимательства» [16].

И.Р. Магазовым рассматривается взаимосвязь прибыли, рентабельности и ликвидности коммерческого банка через важный фактор стабильного функционирования – это максимизация чистой прибыли [17].

В результате оценки уровня доходности и рентабельности проводится расширенный анализ показателей. Анализ показателей операционной эффективности включает в себя расчеты, связанные с сопоставлением доходов к расходам банка по банковской и небанковской деятельности. Анализ доходов группирует показатели в двух разрезах. Первый направлен на анализ доходов от операционной деятельности и от небанковских операций. Вторым это процентные и непроцентные доходы.

Н.А. Новосельская и О.Л. Ксенофонтова указывают на важность факторного анализа в деятельности коммерческих банков. «Многообразие факторов, оказывающих влияние на результаты деятельности коммерческих банков, определяет необходимость рассмотрения этих результатов в процессе их исследования как многофункциональной и многоцелевой экономической системы» [18].

Кредитная организация может распределять прибыль между акционерами, направлять ее на выплату дивидендов, на выкуп и приобретение акций кредитной организации. А также на удовлетворение требований участников кредитной организации о выделе им доли или выплате ее действительной стоимости, на компенсационные и стимулирующие выплаты.

Аналитические расчеты показателей прибыли реко-

мендуется начать с определения значения чистого дохода от основных операций, также анализ должен быть направлен на влияние факторов, за счет которых была получена прибыль. Расчетные значения обязательно сопоставляются с плановыми в динамике прошлых периодов. Финансово-хозяйственная деятельность коммерческих банков осуществляется посредством регулирования данной деятельности государством.

ВЫВОДЫ

В заключении статьи необходимо отметить, что кредитная организация представляет собой юридическое лицо, которое для извлечения прибыли как основной цели своей деятельности на основании специального разрешения Центробанка РФ имеет право осуществлять банковские операции, при этом, такие операции устанавлены федеральным законодательством РФ. В свою очередь, российское государство осуществляет тщательный мониторинг деятельности кредитных организаций. Востребованность мониторинга определяется тем, что деятельность кредитных организаций сопряжена с большим финансовым риском, который распространяется как на саму организацию, так и на пользователей ее услуг. Чтобы минимизировать вероятность возникновения рисков и финансовых потерь, государство выдвигает жесткие требования к минимальному размеру собственных средств кредитной организации. Одним из действенных инструментов в определении рисков выступает аналитика данных отчетности, определяющая уровень ликвидности, кредитоспособности и финансовой устойчивости банка. Регулярные аналитические исследования обеспечивают своевременность локализации угроз и их последствий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бабаяева Е.А., Коровина Л.Н. Учетно-аналитическое обеспечение бизнес-процессов банка: кредитные операции // Социально-экономические явления и процессы. Т12, №2, 2017. С. 21-29.
2. Коваленко С.Б., Швейкин И.Б. Кредитный портфель банка и его роль в предотвращении кредитного риска // Вестник СГСЭУ. 2019. №1(75). С. 101-104.
3. Галимова Д.И. Управление кредитным портфелем коммерческого банка // Символ науки. 2015. №4. С. 74-75.
4. Ильин В.В., Жуков В.Н. Интеграционная концепция внутреннего системного контроля за корпоративными финансами // Финансовая аналитика: проблемы и решения. 2015. №8. С. 2-12.
5. Трифанов Д.А. Банковский портфельный менеджмент и его место в системе управления деятельностью банка // Наука и общество. 2012. №4. С. 206-211.
6. Лаврушин О.И. Банковское дело: учеб. / под ред. Н.И. Валенцева и др. М.: КноРус. 2016. – 800 с.
7. Козлова А.С., Тараскина Д.С. Методика формирования портфеля ценных бумаг на основе риска, доходности и справедливой стоимости компании // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2018. №1(70). С. 153-157.
8. Султанов Г.С., Алиев О.М., Мусаева С.М. Стратегия управления активами банка // Современные проблемы науки и образования. 2015. №2-3. С. 123-124.
9. Фрей Л.И. Организация и техника работы иностранных банков. – М.: ГФИ. 1944. – С. 123.
10. Холт Р.Н. Основы финансового менеджмента. – М.: Дело. 1993. – с. 127.
11. Кузнецова Е.А., Винникова И.С., Оцевик Д.И. Совершенствование управления кредитными рисками коммерческого банка // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 207-209.
12. Зверев А.В., Мандрон В.В., Мишина М.Ю., Холобаева А.В. Современные особенности эффективного управления рисками кредитного портфеля банка // Вестник НГИЭИ. 2017. № 5 (72). С. 137-146.
13. Гафаров З.М., Курилов К.Ю., Курилова А.А. Беспроцентная кредитная система // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 83-86.
14. Чубарова Г.П. Генезис понятия банковской ликвидности и ее нормативного регулирования // Банковское дело. Финансовые исследования. №16. 2007. С. 33-37.
15. Банковское дело / Под ред. Лаврушина О.И. – М.: Банковский и биржевой научно-консультационный центр, 1992. – С. 60.
16. Фатуев В.А., Алхасов В.Л. Анализ прибыли и рентабельности банка // <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-pribyli-i-rentabelnosti-banka> (дата обращения 09.03.2020).
17. Магазов И.Р. Оценка взаимосвязи прибыли, рентабельности и ликвидности коммерческого банка на примере ПАО «СБЕРБАНК» // Вестник науки и образования №3(396) 2018, С. 41-49.
18. Новосельская Н.А., Ксенофонтова О.Л. Методы факторного анализа прибыли коммерческого банка // Успехи современного естествознания. 2013. №4. С. 81.

UDC 330:657:658
DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0020

ФИНАНСОВАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ И ЕЕ ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ

© 2020
AuthorID: 385920
SPIN: 2580-4343

Михалёнок Наталья Олеговна, доктор экономических наук, доцент,
профессор кафедры «Экономика и финансы»

Самарский государственный университет путей сообщения
(443066, Россия, Самара, улица Свободы, дом 2в., e-mail: mikhalenok47@mail.ru)

AuthorID: 589857
SPIN: 9706-4954

Бердникова Лейла Фархадовна, кандидат экономических наук,
доцент департамента магистратуры (бизнес-программ)

Шнайдер Вероника Викторовна, студент департамента
магистратуры (бизнес-программ)

Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: shnayder.v.v@mail.ru)

Аннотация. В современном мире складываются условия, когда социальная ответственность и устойчивое развитие приобретают очень практическое значение, становятся реальным фактором конкурентоспособности на мировых рынках. Российские компании не остаются в стороне, наиболее продвинутые из них, лидеры бизнеса своим опытом показывают примеры такого движения, частично или более полно интегрируя цели и задачи устойчивого развития в свои стратегии и программы действий по направлениям корпоративной ответственности. Экономические отношения между участниками бизнес процессов в современных реалиях сложны и неустойчивы. Сложность и неустойчивость экономических отношений между субъектами хозяйствования обусловлена не только влиянием экономических событий, но и политическими, социальными и экологическими. Все перечисленные факторы влияния снижают финансовый потенциал того или иного субъекта хозяйствования, что и обуславливает приоритетность вопросов анализа и прогнозирования финансовой устойчивости организации, а также разработку ее совершенствования. Необходимо отметить, что проблема устойчивого развития не может быть решена без соответствующего информационного обеспечения, позволяющего самой компании оценивать степень достижения поставленных финансовых и нефинансовых целей долгосрочного развития, а также дать оценку эффективного или неэффективного ведения бизнеса компании. Эффективность ведения бизнес процессов определяется уровнем устойчивого развития среднесрочного и долгосрочного функционирования с привлечением ключевых стейкхолдеров.

Ключевые слова: анализ, бизнес, информационное обеспечение, конкурентоспособность, политические аспекты, прогнозирование, процессы, устойчивое развитие, финансовый потенциал, функционирование, экологические приоритеты, экономические отношения, эффективность.

FACTORS INFLUENCING THE FINANCIAL STABILITY OF ECONOMIC SUBJECTS

© 2020

Mikhalyonok Natalia Olegovna, Doctor of Economics, Associate Professor, Professor of the Department
of Economics and Finance, Samara State University of Railway Engineering

Samara State University of Railway Engineering
(443066, Samara city, Svobody street, house 2c., E-mail: mikhalenok47@mail.ru)

Berdnikova Leyla Farhadovna, PhD in Economics, Associate Professor,
Department of Magistracy (Business Programs)

Schneider Veronika Viktorovna, student of the Department
of Master's degree (business programs)

Togliatti State University
(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: shnayder.v.v@mail.ru)

Abstract. In the modern world, there are conditions when social responsibility and sustainable development become very practical and become a real factor of competitiveness on world markets. Russian companies do not stand aside. The most advanced of them, business leaders, show examples of this movement with their experience, partially or more fully integrating the goals and objectives of sustainable development into their strategies and action programs in the areas of corporate responsibility. Economic relations between participants in business processes are complex and unstable in modern realities. The complexity and instability of economic relations between business entities is caused not only by the influence of economic events, but also by political, social and environmental ones. All these factors of influence reduce the financial potential of a business entity, which determines the priority of issues of analysis and forecasting of the financial stability of the organization, as well as the development of its improvement. It should be noted that the problem of sustainable development can not be solved without appropriate information support that allows the company itself to assess the degree of achievement of the set financial and non-financial goals of long-term development, as well as to assess the effective or inefficient conduct of the company's business. The effectiveness of business processes is determined by the level of sustainable development of medium - and long-term functioning with the involvement of key stakeholders.

Keywords: analysis, business, information support, competitiveness, political aspects, forecasting, processes, sustainable development, financial potential, functioning, environmental priorities, economic relations, efficiency.

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день, успешные компании, которые стремятся выжить на рынке и обеспечить себе и своей продукции высокий уровень конкурентоспособности, вынуждены постоянно вносить коррективы в свою финансово-хозяйственную деятельность. Следовательно, возникает принципиальный вопрос: как организация должна противостоять турбулентностям внешней сре-

ды, и как она может сохранить свою финансовую устойчивость, которая должна обеспечить устойчивость развития в средне и долгосрочной перспективе. Многие научные труды зарубежных и российских авторов посвящены изучению прогнозирования уровня устойчивого развития через показатели финансовой устойчивости. Следует выделить научные труды современных авторов, посвященные проблемам анализа и оценки устойчи-

востях развития и финансовой устойчивости экономических субъектов, а именно: М.И. Баканова [1], В.И. Бариленко [2], М.М. Басова [4], Дж. К. Ван Хорн [3], О.В. Ефимовой [2, 4, 5], Е.В. Никифоровой [2, 4, 6], Г.В. Сергеевой [2], О.В. Шнайдер [4, 6, 7], А.Д. Шеремета [1] и др. [8-10].

МЕТОДОЛОГИЯ

Методология устойчивого развития уходит в исследование уровня финансовой устойчивости, деловой активности, ликвидности, платежеспособности, рентабельности деятельности. По нашему мнению, раскрытие основных аспектов устойчивого развития необходимо проводить с учетом дефиниций вышеобозначенных показателей. Методологическим инструментом проведения исследования определены методы познания, сравнения, сопоставления и анализа.

А.Д. Шеремеа и М.И. Баканов приоритетным показателем считают показатель отражающий финансовое состояние компании «финансовое состояние проявляется в платежеспособности предприятия, в способности вовремя удовлетворить платежные требования поставщиков техники и материалов в соответствии с хозяйственными договорами, возвращать кредиты, выплачивать зарплату рабочим и служащим, вносить платежи в бюджет» [1, с. 286].

О.В. Грищенко о финансовом состоянии пишет «характеризуется обеспеченностью финансовыми ресурсами, необходимыми для нормального функционирования предприятия, целесообразностью их размещения и эффективностью использования, финансовыми взаимоотношениями с другими юридическими и физическими лицами, платежеспособностью и финансовой устойчивостью» [11].

Г.В. Савицкая имеет другую позицию в которой она указывает на то, что «финансовое состояние предприятия характеризуется системой показателей, отражающих состояние капитала в процессе его кругооборота и способность субъекта хозяйствования финансировать свою деятельность на фиксированный момент времени» [12].

РЕЗУЛЬТАТЫ

Условия современного мирового пространства достаточно сложны и нестабильны, поэтому каждое предприятие должно постоянно следить за участниками окружающего его мира и делать выводы относительно своих потребностей в переменах. К таким изменениям, например, можно отнести глобализацию рынка (экономические), быстрое распространение новых технологий (технологические), изменение в законодательстве (политические) и др. Таким предприятиям удастся улавливать направления внешних изменений и выживать благодаря действию новых обстоятельств.

Сложность планирования и укрепления финансовой устойчивости организации как адаптивной системой в литературе формулируют следующим образом (рисунок 1).

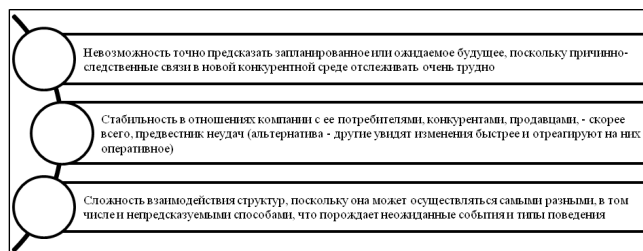


Рисунок 1 - Сложность планирования и укрепления финансовой устойчивости организации [13]

На рисунке 2 представлены признаки ухудшения финансового состояния компании, выделенные Л.Н. Белых и М.А. Федотовой.



Рисунок 2- Признаки ухудшения финансового положения компании (составлено авторами)

Для наиболее точного исследования факторов устойчивости развития компаний различных отраслей народного хозяйства используется системный подход. Актуальность данного подхода обусловлена тем, что возникает потребность в учете важных для жизнедеятельности компании компонентов, определяющих как внутренние факторы воздействия, так и внешние. Наряду с эти проводятся параллели их взаимодействия и взаимовлияния.

Как известно неоклассический подход рассматривает финансовую устойчивость компании как статичную характеристику экономики в заданный момент времени. В свою очередь, эволюционный подход ориентирован на установление финансового равновесия компании как сложно-динамического процесса с присущими ему определенными факторами (рисунок 3).

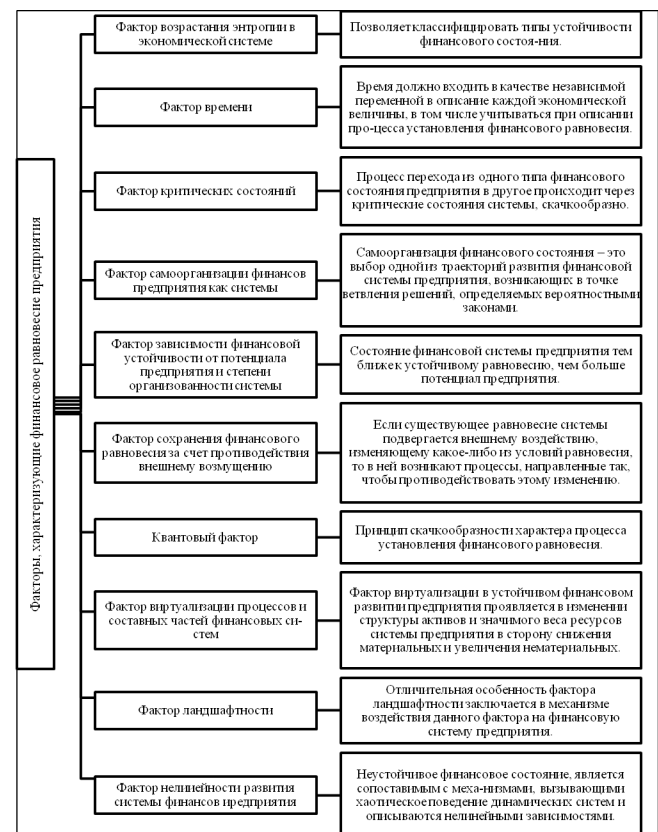


Рисунок 3 - Факторы, характеризующие финансовое равновесие предприятия

Многие авторы научных работ считают, что утра-

та платежеспособности побуждает принимать меры по укреплению финансов и налаживанию денежных потоков.

Однако, ряд авторов, например таких как: Белых Л.П., Федотова М.А. и Савицкая Г.В., считают показателем текущей ликвидности общей характеристикой текущей платежеспособности [14, 12]. Данный факт обусловлен тем, что динамический рост коэффициента текущей ликвидности компании рассматривается как положительная тенденция. Однако, необходимо отметить, что необоснованно большое его значение указывает на неэффективное использование ресурсов компании. Следовательно, коэффициент нельзя напрямую отождествлять со способностью либо потенциальной возможностью организации реализовывать текущие платежи в своих обязательствах.

С.А. Поповым утверждается, что принимать меры в части устойчивого развития необходимо начиная с этапа планирования бизнеса [15].

В свою очередь Г.Б. Клейнер отмечает, что «в системной парадигме цель создания предприятия может быть конкретизирована в независимых терминах, цель же функционирования (повседневной деятельности) предприятия может быть сформулирована лишь в виде создания условий для продолжения и улучшения этого же процесса» [16].

«Поскольку эволюционная экономика исследует особенности переходных процессов, то ее интересуют, прежде всего, явления неустойчивости, неравновесия, разупорядоченности, которые, как правило, обуславливают и сопровождают эти переходные процессы. Например, если экономическая система структурно устойчива относительно вторжения в нее так называемых новаторов, то новый режим функционирования не устанавливается, а сами новаторы погибают, в частности, становятся банкротами. Следовательно, переходный процесс предполагает неустойчивость системы» [17]. Аналогичная концепция может отразить и финансовые процессы предприятия.

Единая концепция мира, по мнению создателя общей теории систем Л. Берталанфи, основана на подобию законов в различных областях [18]. Поэтому, считается возможным строить на этой базе научные концепции, посредством метода выявления схожих по форме законов в различных научных областях.

Дефиниции равновесие и устойчивость достаточно часто используются в различных сферах и областях науки. Ими характеризуют системы, в которых, несмотря на непрерывные изменения, существуют свойства, способные оставаться неизменными.

Ученые З. Боди и Р. Мертон считают, что неотъемлемым элементом финансового планирования является коэффициент устойчивого роста компании, рассчитываемый как произведение коэффициента удержания прибыли относительно коэффициента доходности капитала [19].

В.В. Бочаров и В.Е. Леонтьев одним из ключевых финансовых показателей называют коэффициентом устойчивого экономического роста компании, определяемого отношением реинвестированной чистой прибыли за период к средней за период стоимости собственного капитала [20].

Основным научным убеждением российских и зарубежных экономистов является максимизация прибыли компании. Безусловно, получение прибыли является самоцелью экономической системы, однако не стоит рассматривать ее в стационарном виде, с точки зрения установления текущих потребностей. Анализ уровня прибыли может показать положительный результат только при рассмотрении экономической системы в состоянии движения, то есть как динамическую систему. В основном, тактические и стратегические решения, менеджеры принимают тогда, когда времени на коренную перестройку либо очень мало, либо нет совсем.

К сожалению, в настоящее время при управлении компанией топ менеджментом не всегда учитывается и своевременно не моделируется возникновение рисков снижающих финансовую устойчивость. Мероприятия проводятся только после того, как компания утратила платежеспособность и все действия топ менеджмента нацелены на достижение нормативных показателей финансовой устойчивости (см. рисунок 4).

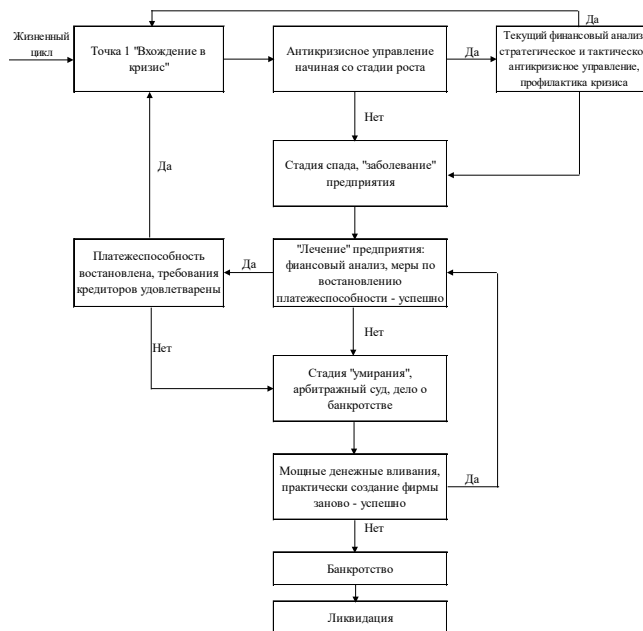


Рисунок 4 - Алгоритм действий по восстановлению финансовой устойчивости компании

Чем более несвоевременно была обнаружена кризисная ситуация в компании, тем меньше становится сфера деятельности по их устранению. Существует понятие, что каждая компания – это комплексная адаптивная система, живущая «близко к краю хаоса». Именно это утверждение толкает топ менеджмент компании на поиск новых методов оценки и анализа нелинейности экономических процессов финансово-хозяйственной деятельности. Рисунок 5 схематично представляет развитие кризиса в компании во временном пространстве.



Рисунок 5 - Этапы развития кризиса в компании с течением времени

В свою очередь, разработка программ направленных на устойчивое развитие компании способствует повышению конкурентоспособности, инвестиционной привлекательности, росту доходности и укреплению своих позиций в мировом пространстве.

ВЫВОДЫ

Изучение вопросов устойчивого развития и эффективности управления финансовой устойчивостью компании основано на выявлении точного направления развития, когда необходимо определить не только единый критерий эффективности использования производственной системы, но и стратегические, и тактические мероприятия компании по управлению финансовой устойчивостью. Этим требованиям в большей степени соответствует показатель чистой прибыли, определенный за несколько лет с учетом фактора времени.

Устойчивым можно назвать такое финансовое состояние компании, у которого для определенного вре-

менного интервала и значения прибыли можно указать некую область отклонений, а динамичная траектория прибыли никогда не опускается до заданной границы убыточности деятельности.

Важными аспектами в области устойчивого развития компании являются вопросы методологического обеспечения на краткосрочную, среднесрочную и долгосрочную перспективу. Методологические особенности разработки краткосрочных прогнозов в настоящее время определяются главным образом тем, что прежние, достаточно хорошо разработанные методология, методика и инструментарий прогнозирования часто оказываются неадекватными современному состоянию исследуемого объекта. Для устранения негативного влияния факторов, которые связаны с неустойчивостью и непредсказуемостью развития экономики, необходимо разработать современный инструментарий в части анализа, оценки и прогнозирования устойчивого развития компаний различных сфер деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баканов М.И. Теория экономического анализа [Текст] / М.И. Баканов, А.Д. Шеремет. - М.: Финансы и статистика, 2014.
2. Бариленко В.И., Ефимова О.В., Никифорова Е.В., Сергеева Г.В. Информационно-аналитическое обеспечение механизма устойчивого развития экономических субъектов // РИСК: Ресурсы, информация, снабжение, конкуренция. 2015. № 2. С. 128-135.
3. Ван Хорн Дж. К. Основы управления финансами [Текст]: Пер. с англ. / Дж. К. ван Хорн. - М.: Финансы и статистика, 2015.
4. Efimova O.V., Nikiforova E.V., Vasova M.M., Shnaider O.V., Ushanov I.G. Practice of non-financial reporting disclosure by Russian companies: bridging the gap between company disclosures on sustainability and stakeholders' needs // ACM International Conference Proceeding Series Proceedings of the 5th International Conference on Engineering and MIS, ICEMIS 2019. 2019. С. 11.
5. Ефимова О.В. Нефинансовая отчетность в России: возможности и перспективы развития // Аудиторские ведомости. - 2017. - №9. - С. 30-39.
6. Никифорова Е.В., Шнайдер О.В. Отчетность об устойчивом развитии экономического субъекта: принципы, этапы подготовки // Вопросы региональной экономики. 2015. № 4 (25). С. 161-166.
7. Safullin N., Safullin B., Schnaider O. Factors of determinism, uncertainty and stochasticity in stock and commodity markets // В сборнике: E3S Web of Conferences 2019. С. 02039.
8. Курилова А.А. Современные концепции финансовой устойчивости в финансовом менеджменте // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 70-73.
9. Астанакулов О.Т. Методология оценки финансовой устойчивости предприятия на основе систем оценки инвестиционной деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 69-73.
10. Худякова Т.А. Анализ современных научных подходов к построению интегрального показателя устойчивости предприятия // Вестник НГИЭИ. 2016. № 12 (67). С. 122-130.
11. Грищенко О. В. Анализ и диагностика финансово-хозяйственной деятельности предприятия: Учебное пособие. Таганрог: Изд-во ТРТУ. 2011. 112 с.
12. Савицкая Г.В. Анализ хозяйственной деятельности предприятия [Текст]: учебное пособие / Г.В. Савицкая. - Мн.: Новое знание, 2014.
13. Sherman Howard and Schultz Ron. Open Boundaries: Creating Business Innovation through Complexity [Текст] / H. Sherman, R. Schultz. — Reading, MA: Perseus Books, 2016.
14. Белых Л.П. Реструктуризация предприятия [Текст]: Учеб. пособие для вузов / Л.П. Белых, М.А. Федотова. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2016.
15. Попов С.А. Стратегическое управление [Текст] / С.А. Попов. — М.: ИН-ФРА-М, 2017.
16. Клейнер Г.Б. Эволюция институциональных систем [Текст] / Г.Б. Клейнер; ЦЭМИ РАН. - М.: Наука, 2004. - 240 с.
17. Эволюционная экономика. BiblioFond.ru/view.aspx?id=581894
18. Калинцева М.Е. Современные финансовые технологии [Текст]: учебное пособие / М.Е. Калинцева. - Новосибирск: НГАЭиУ, 2016.
19. Боди З. Финансы [Текст]: учебное пособие / З. Боди, Р. Мертон. - М.: Издательский дом «Вильямс» 2015.
20. Бочаров В.В. Корпоративные финансы [Текст] / В.В. Бочаров, В.Е. Леонтьев. - СПб.: Питер, 2016.

UDC 336.018
DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0024

ОЦЕНКА ФИНАНСОВЫХ РИСКОВ В ОРГАНИЗАЦИИ

© 2020
AuthorID: 691575
SPIN: 6492-8571
ResearcherID: AАН-6754-2019
ORCID: 0000-0002-4339-8851
ScopusID: 57148331300

Наточеева Наталья Николаевна доктор экономических наук,
профессор кафедры финансовые рынки
РЭУ им. Г.В. Плеханова

(117997, Россия, Москва, Стремянный переулок, 36, e-mail: natocheeva12@yandex.ru)

AuthorID: 211888
SPIN: 3137-5939
ResearcherID: AAD-1301-2019
ORCID: 0000-0002-9632-539X
ScopusID: 56682127100

Гуриева Лира Константиновна, доктор экономических наук, профессор
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова
(362025, Россия, Москва, улица Ватутина, 44-46, e-mail: 443879@mail.ru)

Кузнецова Виктория Игоревна, магистр кафедры финансового менеджмента
РЭУ им.Г.В. Плеханова

(117997, Россия, Москва, Стремянный переулок, 36, e-mail: viktori_smith1@mail.ru)

Аннотация. На сегодняшний день, в условиях экономического кризиса, всё больше предприятий начинают сталкиваться с различными видами рисков. В связи с возникновением ряда кризисов проблема управления рисками вышла на первый план, что определяет необходимость разработки четкой программы риск-менеджмента фирмы. В нашей стране практика управления рисками ещё не получила широкого распространения в организациях, но начало данной практики уже положено. В России усиливается роль конкуренции за счёт развития рыночных отношений, однако возможности для успешной деятельности также расширяются. Чтобы преуспеть в своей деятельности, необходимы оригинальные действия и решения. Это подразумевает постоянный творческий поиск, гибкость, мобильность, готовность к техническим и технологическим новшествам, а это в свою очередь неизбежно связано с риском. В статье исследованы причины возникновения рисков, методы и оценки рисков, был проведен анализ рисков и финансовой устойчивости в АО «Мосэнергосбыт», а также разработана концепция автоматизированной системы управления контролем и мониторинга рисками и предложены рекомендации по минимизации рисков в АО «Мосэнергосбыт». С точки зрения значимости для теории данное исследование заключается в комплексном исследовании подходов к понятию риск-менеджмента, методов оценки и управления, а с практической точки зрения исследование заключается в разработке мероприятий по минимизации финансовых рисков и разработки концепции модели автоматизированной системы управления.

Ключевые слова: финансовые риски, банкротство, методы и оценка рисков, финансовая устойчивость, аппроксимация, концепция модели автоматизированной системы управления, риск-менеджмент.

ASSESSMENT OF FINANCIAL RISKS IN THE ORGANIZATION

© 2020

Natocheeva Natalia Nikolaevna, doctor of Economics, Professor
of the Department of financial markets
Plekhanov Russian University of Economics

(117997, Russia, Moscow, Stremyanny lane, 36, e-mail: natocheeva12@yandex.ru)

Gurieva Lira Konstantinovna, doctor of Economics, Professor
North Ossetian State University named after K.L. Khetagurova

(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina Street, 44-46, e-mail: 443879@mail.ru)

Kuznetsova Viktoriya Igorevna, master of financial management Department
Plekhanov Russian University of Economics

(117997, Russia, Moscow, Stremyanny lane, 36, e-mail: viktori_smith1@mail.ru)

Abstract. Today, in the context of the economic crisis, more and more enterprises are beginning to face various types of risks. Due to the emergence of a number of crises, the problem of risk management has come to the fore, which determines the need to develop a clear risk management program for the company. In our country, the practice of risk management has not yet become widespread in organizations, but this practice has already begun. In Russia, the role of competition is increasing due to the development of market relations, but opportunities for successful activities are also expanding. To succeed in your business, you need original actions and solutions. This implies constant creative search, flexibility, mobility, readiness for technical and technological innovations, and this in turn is inevitably associated with risk. The article investigates the causes of risks, methods and risk assessment, analyzes risks and financial stability in Mosenergosbyt JSC, develops the concept of an automated risk control and monitoring system, and offers recommendations for minimizing risks in Mosenergosbyt JSC. From the point of view of significance for the theory, this study is a comprehensive study of approaches to the concept of risk management, assessment and management methods, and from a practical point of view, the study is to develop measures to minimize financial risks and develop the concept of an automated management system model.

Keywords: financial risks, bankruptcy, methods and risk assessment, financial stability, approximation, concept of the automated management system model, risk management.

ВВЕДЕНИЕ

Для реализации своей деятельности компании используют внутренние и внешние источники финансирования. Компании финансируют свою деятельность не только за счет собственного капитала, но и с помощью

заемных средств. Некорректное управление финансовыми ресурсами компании может повлечь за собой потери, что негативно скажется на деятельности компании. Для эффективного функционирования руководство компаний прибегает к управлению рисками.

Актуальность данной статьи заключается в том, что в настоящее время все больше руководителей заинтересованы в эффективном управлении своего бизнеса. Анализ рисков дает организации возможность предотвратить неблагоприятное наступление событий для организации, улучшить уровень развития на рынке, конкурентоспособность, финансовое состояние, избежать последствий неплатежеспособности.

Риски имеют внешние и внутренние проявления, оказывающие влияние на компанию. Оценка рисков активно используют международные и российские компании, которые заинтересованы в развитии и о стабильном состоянии своей компании.

Авторами статьи проведено исследование в организации риск-менеджмента как совокупной системы управления организацией, а также разработаны и обоснованы рекомендации по минимизации рисков в системе управления рисками, включающей оценку и анализ рисков. В ходе исследования был предложен новый уровень управления рисками в организации, разработка концепции автоматизированной системы управления рисками.

МЕТОДОЛОГИЯ

В нашем современном мире, исторически уже сформировались принципы и задачи риск-менеджмента, определились его цели, были выявлены методы и инструменты для управления ими. Современный риск-менеджмент базируется на оценки возможных рисков, минимизации последствий от рисков неизбежных, а также, на разработке методик для минимизации разных факторов риска. Однако момент зарождения этого направления пришелся задолго до наших дней.

Начало было положено Классической теорией рисков, автором которой был Джон Стюарт Милль, описав её в своей работе «Принципы политической экономии» как связь риска и прибыли компании введя понятие платы за риск: при высокой опасности потеря капитала от деятельности компании должна предусматриваться компенсация возможного ущерба.

Задолго до него, в 1784 году, Адамом Смитом, была сформирована теория предпринимательского риска. В своей работе под названием «Исследование о природе и причинах богатства народов» Смит обосновал зависимость предпринимательского риска не только от экономической, но и от психофизической природы. Он придерживался мнения, что большинство людей переоценивают свои удачи и возможные потери при рисках. На его основе позднее был сформулирован основной постулат теории рисков, заключающийся во взаимосвязи отношения к риску и уровня доходности с рисками. Позднее, немецкие экономисты И. фон Тюнен и Г. фон Мангольдт развили эти идеи.

Прибыль — это то, что заставляет компании идти на риск. Чем выше риск, тем выше прибыль, в этом суть риска неиспользованных альтернативных возможностей. Например, Карл Маркс, говоря о мотивации бизнеса, опирается на известное изречение Томаса Даннинга о «смелом капитале».

К заслугам немецких ученых можно отдельно вынести обоснование необходимости учитывать факторы времени и характера процесса производства продукта при оценке рисков. Она заключается в зависимости компенсации от отношения времени полного цикла производства продукта к величине риска возможных потерь. Чем выше первая, тем выше и вторая, а следовательно, компенсация тоже увеличивается. Помимо нее, у истоков риск-менеджмента была маргиналистская теория рисков. Её отцами-основателями принято считать Д. Бернулли, Дж. Неймана, В. Вебера и Г. Фехнера. В её основу они заложили теорию предельной полезности, необходимость микроэкономического анализа компании, потребительское поведение при возможной неопределенности и рисках. Первым, в своих работах, провести подобную оценку пытался Д. Бернулли.

Именно на основе данных теорий был сформирован оценочный подход: в субъективности отношения к реализации различных решений заключается в различие риска с неопределенностью. Неопределенность есть неравнозначность исхода, а риск отношение к проявившимся неблагоприятным событиям. Его трактуют как величину потенциального ущерба, которую можно измерить. Так впервые было выделено условие риска и условие неопределенности. Если первую величину есть возможность рассчитать, то вторая не подлежит анализу. Позднее, в первой четверти двадцатого столетия, Альфред Маршалл и Артур Пигу сформировали неклассическую теорию предпринимательского риска. Её идея в том, что небольшая, но гарантированная прибыль куда выгоднее чем та, что будет больше, но её получение ведет к значительным рискам. Теория базируется на том, что прибыль — это случайная и переменная величина, а компания, работая в условиях рыночной экономики, находится в условиях неопределенности и ее должна интересоваться не только величина прибыли, но и вероятные рамки ее колебаний, а ее поведение при вышеописанных условиях должно зависеть от так называемой полезности, что есть отношение величины прибыли и её вероятности. По-другому это отношение называют средним ожидаемым значением. Позже всех была сформирована институциональная теория рисков. Её суть в информационном подходе, который базируется на том, что от размер достоверной информации о ситуации это и есть различие между риском и неопределенностью. Данный подход ввёл Френк Найт, описав его в 1921 году, в работе «Риск, неопределенность и прибыль». главный его тезис заключается в том что изменчивость это есть наилучший показатель риска, в тоже время если ее нельзя рассчитать, то она становится наилучшим показателем неопределенности.

На основе вышесказанного формируется объективный подход согласно которому присутствие неопределенности — это объективная характеристика ситуации, формирование источников риска зависит от окружающей среды, а следствием проявления риска является реакция на происходящие негативные события. Однако суть в том, что бизнес может влиять на риск, изучать его, вязанные неопределенности, источники риска и всю систему в целом. Субъективный же подход заключается в том, что риск — это субъективная оценка ситуации с точки зрения последствий и возможности осуществления события их порождающего.

К настоящему моменту произошел синтез всех этих подходов и теорий. Это повлекло за собой значительное развитие в области анализа и методологии риск-менеджмент [1-16].

РЕЗУЛЬТАТЫ

Для более эффективного управления рисками в АО «Мосэнергосбыт» «была создана система управления рисками – это программа называется, системой контроля и мониторинга. Процесс управления рисками контролируется отделом операционных рисков, а также руководством компании.

Цель создания системы контроля и мониторинга предназначена для контроля бизнес-процессов и принятия на основе данных оперативных решений руководством. В программу заведены бизнес-процессы: выпуск Единых платежных документов (далее-ЕПД), выпуск счетов за электроэнергию по физическим и юридическим лицам и другие. Система контроля и мониторинга имеет плиточное представления графика для руководителя, а также представлена в табличном виде для мониторинга графика непосредственно риск-менеджером. Каждый месяц риск-менеджер заводит утвержденные графики бизнес-процесса в систему контроля и мониторинга, выставляет плановое время начала и окончание этапа бизнес-процесса. В бизнес-процессе присутствуют под этапы.

Рассмотрим бизнес-процессе «Расчет ЕПД». В него

включено 47 территорий московской области, каждая территория подразделяется на 14 этапов, в каждом этапе по несколько управляющих компаний, которые необходимо контролировать, чтобы выпуск ЕПД был осуществлен в срок.

В этом графике представлен бизнес-процесс, начиная от ввода показаний приборов учета и общих домовых приборов учета в биллинговую систему. Биллинговая система — это система начисления за услуги, предоставляемые населению такие, как отопление, водоснабжение, газ и другие.

В АО «Мосэнергосбыт» есть системы для начисления отдельно за электроэнергию и отдельно за другие услуги. Этапы бизнес-процесса расчет ЕПД:

Ввод показаний индивидуальных приборов учета и общих домовых приборов учета;

Получение информации на проведение массовых операций;

Устранение аномалий в базе данных;

Устранение аномальных расходов по индивидуальным приборам учета;

Расчет среднемесячного расхода;

Формирование начислений;

Устранение ошибок в начислениях;

Формирование тестовых ЕПД;

Формирование ЕПД;

Передача ЕПД на печать;

Печать и доставка ЕПД;

Закрытие расчетного периода;

Закрытие финансового периода;

После того, как риск-менеджер завел график, он передает график «в работу», меняя статус графика в системе. Далее каждый ответственный исполнитель по графику «Расчет ЕПД» при наступлении события должен брать в работу в этап согласно установленному времени в графике и выполнять в срок.

Задачи ответственного исполнителя в системе мониторинга и контроля: отмечать в графике исполнение этапа, писать причину задержки этапа с поясняющим комментарием о причине задержки, обновлять информацию, связанную с исполнением этапа по каждой территории московской области, которая закреплена за исполнителем.

В системе контроля и мониторинга есть индикаторы, которые окрашиваются автоматически в цвет при наступлении этапа по графику, по которым риск-менеджер определяет статус исполнения бизнес-процесса по каждой территории.

Желтый индикатор обозначает, что событие еще не взято куратором в работу.

Зеленый индикатор – обозначает, что этап выполнен в срок;

Оранжевый индикатор показывает, что этап выполнен с задержкой;

При окраске в красный индикатор обозначает, что этап не выполнен.

Невыполнение этапов может привести к смещению графика или срыву выпуска ЕПД.

Риск-менеджер осуществляет мониторинг бизнес-процесса с помощью системы контроля и мониторинга. Если он видит, что весь этап окрашен в красный цвет, то необходимо связаться с ответственным исполнителем по конкретному этапу и уточнить причину неисполнения. Затем необходимо написать мероприятия по устранению рисков, если смещение бизнес-процесса происходит систематически. На практике при тяжелых ситуациях нарушения исполнения графике вопрос выноситься сначала начальнику отдела, затем высшему руководству и решается на уровне руководителей АО «Мосэнергосбыт» для оперативного предотвращения возникших рисков.

От сложившейся ситуации руководство решает, что делать с возникшим риском:

- уклониться от риска;

- передача риска;

- принятие риска- когда компания готова принять его на себя, с возможными финансовыми потерями;

- разработка мероприятий по устранению риска;

- применить диверсификацию- распределить финансовые ресурсы в бизнес

- процессы несвязанные между собой;

- перенос сроков бизнес-процесса;

Проанализировав в АО «Мосэнергосбыт» систему управления рисками сделан вывод, что 80% информации вносится вручную риск-менеджером, ответственным исполнителем и затрачивает большое количество времени.

Слабые места в системе управления рисками:

- Завести новый этап в бизнес-процессе, территорию, управляющей компанию нельзя с помощью копирования информации с другой территории. -Не предусмотрено скопировать бизнес-процесс частями.

- В системе нет отображения наглядного обозначения возникновения риска, его описание, время возникновения. Для этого необходимо вручную собирать информацию и анализировать.

- У программы наблюдалось периодическое зависание;

Необходимо доработать систему контроля и мониторинга и автоматизировать ее.

Основными приоритетами АО «Мосэнергосбыт» являются сохранение лидирующих позиций на региональном рынке электроэнергии, обеспечение платежеспособного спроса на электрическую энергию, осуществление поставок электрической энергии потребителям за границами Московского региона, расширение спектра предоставляемых услуг, развитие интернет-технологий клиентского обслуживания, расширение продуктовой линейки в рамках предоставления клиентам дополнительных платных сервисов, обеспечение высокого уровня качества обслуживания клиентов.

В целях идентификации рисков АО «Мосэнергосбыт» выделяет классификацию финансовых рисков:

Внутренние риски:

Риск потери финансовой устойчивости ликвидности – обусловлен высокой долей использования заемных средств, снижением темпа роста организации, несбалансированность денежного потока.

Риск неплатежеспособности – причинами риска являются сокращение ликвидности оборотных активов, увеличение дебиторской задолженности, невозможность предприятия погашать краткосрочные обязательства перед контрагентами.

Риск снижения рентабельности – снижение эффективности деятельности предприятия, увеличение расходов и сокращение доходов, некорректная ценовая политика.

Риск принятие неверного финансового решения – является в результате некорректного анализа внешней и внутренней среды. Неэффективный риск-менеджмент в организации, может привести к данному риску, также слабая системы контроля финансовых процессов организации.

Риск снижения инвестиционной привлекательности – зависит от снижения рыночной стоимости компании, финансовой устойчивости. Возможность, потерь в процессе бизнес-процесса компании.

Внешние риски:

Кредитный риск – наступление рискового события, которое связано с неисполнением обязательств заемщика называют

Процентный риск – обоснован изменением процентной ставки по заемным средствам.

Инфляционный риск – обесценивание реальной стоимости капитала предприятия, ожидаемой прибыли от финансовых операций.

Операционные риски АО Мосэнергосбыт:

Технический риск – риск вызван с нарушением работы программ, сервисов, ошибок в системах.

Человеческий фактор – риск вызван в результате неверных действий сотрудниками.

Риск, связанный с вероятностью банкротства предприятия, неисполнение компании юридически свои обязательства больше трех месяцев.

Правовые риски (законодательные) – риски возникающие в процессе изменения, принятия новых законов государством.

Репутационные риски – риски, связанные с потерей деловой репутации, могут быть связаны как с внутренними, так и с внешними факторами. К внутренним факторам можно отнести ненадлежащее исполнение персоналом

Общества своих должностных обязанностей и нарушение этики во взаимоотношениях с клиентами, технические сбои в работе сервисов компании, некачественное предоставление услуг клиентам и нарушение договорных обязательств перед контрагентами.

Идентификация риска делится на несколько этапов:

1 Этап – риск менеджер составляет перечень вопросов, которые необходимо задать для идентификации рисков в подразделении.

2 Этап – риск-менеджер идет в подразделение, которое является владельцем риска и проводит интервью с компетентными сотрудниками. Руководство или компетентные сотрудники знакомят риск-менеджера с документами по бизнес-процессу. Формирование предварительной графической схемы и текстовых описаний бизнес-процессов второго уровня;

3 Этап – Риск-менеджер изучает документы, регламентирующие деятельность конкретного подразделения, строит бизнес-схему процесса. Согласовывает с начальником подразделения.

4 Этап – риск-менеджер задает уточняющие вопросы с целью, выявления риска.

5 Этап – риск-менеджер формирует реестр рисков: выделяет функции процесса, идентифицирует риски, определяет причину возникновения риска, частоту возникновения, тяжесть воздействия.

6 Этап – проводится диагностика риска, как риск может повлиять на деятельность компании

7 Этап – Согласовывает реестр рисков с начальником подразделения, затем с заместителями директора, директором Процессингового центра, заместителем генерального директор, генеральным директором.

8 Этап – подготовка плана мероприятий по минимизации рисков в компании.

Согласование плана мероприятий с начальником подразделения, затем с заместителями директора, директором Процессингового центра, заместителем генерального директор, генеральным директором.

9 Этап – мониторинг и контроль плана мероприятий по минимизации рисков.

АО «Мосэнергосбыт» проводит качественную и количественную оценку рисков на основе анализа финансовых коэффициентов деятельности компании.

Качественная оценка – экспертный метод оценки рисков (анкетирование), метод «Дельфи».

Метод экспертных оценок – начальники управления, отдела или компетентные сотрудники отвечают на подготовленные вопросы риск-менеджером, с каждым разом список вопросов сужается, на основе интервью и предоставленных документов выявляются слабые места в бизнес-процессе и потенциальные риски.

Метод «Дельфи» заключается в том, что проводится анонимно опрос компетентных сотрудников бизнес-процесса в три этапа, каждый раз список вопросов становится конкретнее и сужается, на основе данного анализа выявляются слабые места в бизнес-процессе, где может возникнуть риск.

Количественная оценка – анализ финансовых показателей на предприятии с целью выявления рисков.

В таблице 1 представлена шкала тяжести воздействия риска на деятельность АО «Мосэнергосбыт».

Таблица 1 - Тяжесть воздействия риска путем определения экспертным методом в АО «Мосэнергосбыт»

Тяжесть воздействия риска	Низкая	Средняя	Критическая
	До 0,2	От 0,2 по 0,7	От 0,8 до 0,9

Ранжирование рисков в АО «Мосэнергосбыт»

В таблице 2 представлена оценка рисков в АО «Мосэнергосбыт» по зонам, начиная от очень низкой степени риска до очень высокой.

Таблица 2 - Оценка рисков в АО «Мосэнергосбыт»

Показатель риска процесса	Оценка рисков АО «Мосэнергосбыт»				
	Очень низкая 0,1	Низкая 0,3	Средняя 0,5	Высокая 0,7	Очень высокая 0,9
Финансовый показатель потерь	Несущественное увеличение затрат	Увеличение затрат меньше чем на 5%	Увеличение затрат на 5%-10%	Увеличение затрат на 10%-20%	Увеличение затрат более чем на 20%
Сроки выполнения работ	Несущественное смещение графика	Смещение графика более чем на 10%	Общее смещение графика на 10% - 20%	Общее смещение графика на 20% - 50%	Общее смещение графика проекта более чем на 50%
Качество результата на выходе процесса	Минимальный риск, который не представляет угрозы деятельности предприятия	Затронуты только операции на определенных участках	Риск требует согласования с руководством	Наступление рискового события неприемлемо для руководства	Наступление риска очень высокая. Не выпуск ЕПЦ, счетов по электроэнергии ФЛ за месяц
Зоны финансовых рисков	Приемлемый риск Кр. ≤ 0,3	Допустимый риск 0,3 ≤ Кр. ≤ 0,7	Допустимый риск 0,3 ≤ Кр. ≤ 0,7	Критический риск Кр ≥ 0,7	Критический риск Кр ≥ 0,9

Для определения финансовых рисков используются количественные методы. Один из количественных методов – это финансовый леверидж, который находить особое влияние на рентабельность собственного капитала.

Формула Финансового левериджа = $\frac{\text{заемный капитал}}{\text{собственный капитал}}$ (1)

Один из важных составляющих финансового рычага – это влияние на финансовую устойчивость компании. Чем больше будет финансовый рычаг, тем будет менее устойчивая компания. Однако, заемный капитал предоставляет возможность организации ускорить увеличение своей прибыли и также улучшить деятельность компании. Нормативное значение находится в периоде от 0,5 до 0,88.

Если при расчете финансовый леверидж попадает диапазон от 0,5 до 0,88, то компании выгодно привлекать заемные средства.

Отрицательный финансовый леверидж говорит о том, что активы компании не окупаются, а доход компании низкий и не покрывает заемные средства и проценты.

Нейтральный финансовый леверидж доходы = заемным средствам.

Воздействие финансового левериджа на компанию рассматривается в модели финансового рычага.

Модель финансового рычага заключается в том, что с помощью финансового рычага улучшается рост рентабельности собственного капитала, а также происходит делает акции наиболее прибыльными. Заемный капитал не препятствует этому факту, так является с одной стороны финансовой нагрузкой для предприятия.

Операционный леверидж – показывает разницу между изменением прибыли от продаж и изменением выручки от продаж. Позволяет рассчитать во сколько раз измениться в прибыль при изменении выручки.

Анализ на выявление финансовой устойчивости предприятия, проводится в целях:

- минимизации рисков при принятии решения;
- улучшение финансовой устойчивости;
- для обретения стабильности компании;
- выявление не эффективного управления источника финансирования предприятия

В целях обнаружения риска используют метод анализа финансовых коэффициентов:

- коэффициент ликвидности
- коэффициент платежеспособности клиента

- коэффициент оборачиваемости
- коэффициент финансовой устойчивости
- коэффициент оборачиваемости
- коэффициент соотношения заемных и собственных средств
- коэффициент деловой активности

Следующий метод - оценка делового риска. С помощью этого метода выявляются слабые места в организации, а полученные результаты применяются для разработки условий кредитования. Расчеты в данном методе делаются на фактический и планирующий период, дает возможность прогнозировать поведение погашения кредита заемщиком. Анализируются целый спектр фондов, в который входят: проверенные поставщики, является ли сырье скоропортящимся, сезонность поставок влияет на стабильность прибыли предприятия, аренда складов, экологические факторы, цена на приобретаемый товар продукции для реализации его в дальнейшем, цена за доставку продукции, риск связанный экспортом и импортом товара и сырья.

Некоторые организации используют статистические методы при анализе, которые рассчитываются с помощью количественного и статистического анализа. Данный метод основывается на финансовых коэффициентах и количественных значениях деятельности компании, например, к количественным значениям относится анализ отраслевой способности предприятия и его кредитной истории.

Хронология модели заключается в анализе финансовых коэффициентов, затем с помощью статистических данных за предыдущие периоды рассматривается воздействие на уровень кредитоспособности заемщика и в заключающем этапе финансовые коэффициенты определяют состояние компании, и выставляется кредитный рейтинг компании о возможности или невозможности ее кредитовании.

Для определения степени кредитного риска необходимо использовать синтетический кредитный рейтинг Standard & Poor's, рассчитать коэффициент покрытия процентов.

В таблице 3 представлены нормативные значения для анализа кредитного риска в организации.

Выявления риска на банкротства в АО «Мосэнергосбыт» определяется с помощью формулы для предприятия, которые не занимаются производством

$$Z = 6,56X_1 + 3,26X_2 + 6,72X_3 + 1,05X_4$$

Анализ риска банкротства с помощью модели Таффлера помогает предвидеть будущее банкротство предприятия.

$$Z = 0,53 X_1 + 0,13 X_2 + 0,18 X_3 + 0,16 X_4$$

X_1 - прибыль от реализации / краткосрочные обязательства

X_2 - оборотные активы / сумма обязательств

X_3 - краткосрочные обязательства / сумма активов

X_4 - выручка / сумма активов

Значение Z счета должно быть больше 0,3, тогда фирма финансово устойчивая, если долгосрочные перспективы меньше 0,2 значит банкротство неизбежно.

Таблица 3. Нормативные значения синтетического кредитного рейтинга.

Границы значений коэффициента покрытия процентов (КПП)	Рейтинг
<0,20	D
0,20 - 0,65	C
0,65 - 0,80	C
0,80 - 1,25	CCC
1,25 - 1,50	B-
1,50 - 1,75	B
1,75 - 2,00	B+
2,00 - 2,25	BB
2,25 - 2,50	BB+
2,50 - 3,00	BB
3,00 - 4,25	A-
4,25 - 5,50	A
5,50 - 6,50	A+
6,50 - 8,50	AA
>8,50	AAA

В Таблице 4 представлена формула Альтмана, ко-

торая используется при антикризисном управлении. Для использования анализа риска на банкротства АО «Мосэнергосбыт» использует метод Спрингейта.

Таблица 4. Оценка финансовой устойчивости с помощью Альтмана

Уровень банкротства	Для непроездных предприятий
Высокая угроза банкротства	Менее 1,1
Зона неведения	От 1,1 до 2,6
Низкая угроза банкротства	Более 2,6

Нормативные значения к модели:

$Z < 0,862$ – вероятность наступления риска банкротства высокая

$Z > 0,862$, вероятность наступления риска банкротства низкая

Формула расчета методом Спрингейта:

$$Z = 1,03 * K_1 + 3,07 * K_2 + 0,66 * K_3 + 0,4 * K_4$$

где K_1 = оборотный капитал / активы;

K_2 = (прибыль до налогообложения + проценты к уплате) / активы;

K_3 = прибыль до налогообложения / краткосрочные обязательства;

K_4 = выручка / активы

Рассмотрены основные методы оценки рисков применяемы в АО «Мосэнергосбыт». Компания анализирует возможные кредитные риски, риск ликвидности. Использует несколько способов для вероятности определения банкротства.

ВЫВОДЫ

В АО «Мосэнергосбыт» эффективная система управления рисками, с сильным риск-менеджментом. Один из методов управления рисками в компании – это система контроля и мониторинга. Компания основывается на суждениях и оценках отражаемых в учете обязательств и активов на следующий финансовый год. Компания проводит постоянный анализ и оценку рисков, который основывается на результатах финансовых показателей компании, внешних и внутренних факторов, на опыте руководства и сторонних факторах, принимая во внимание будущие события, считаются обоснованными в сложившихся обстоятельствах. Для оценки риска вероятности банкротства компания использует модели прогнозирования вероятности банкротства. В компании наблюдается финансово-устойчивое состояние, организация больше пользуется привлеченными денежными средствами, чем собственными. Анализ показал, что у компании наблюдается низкий риск банкротства, низкий кредитный риск, невысокий финансовый риск, некритичные риски: операционные, технические, процентный риск. Риск ликвидности находится ниже нормативного значения, это обосновано тем, что компании необходимо повышать уровень ликвидности оборотных активов. Платёжеспособность дебиторов оказывает существенное влияние на кредитный риск АО «Мосэнергосбыт», компания постоянно проводит мероприятия сокращения дебиторской задолженности, ее мониторинг. В компании наблюдается риск изменения процентной ставки. За отчетный период в компании были привлечены заемные средства для покрытия непродолжительных кассовых разрывов. Для минимизации риска компания использует метод лимитирование ставок, устанавливает систему контроля и необходимые процедуры, для осуществления управления кредитным риском в соответствии с политикой компании. В своей деятельности АО «Мосэнергосбыт» пользуется услугами кредитных организаций входящих в перечень опорных банков-контрагентов Группы «Интер РАО».

Валютный риск отсутствует в АО «Мосэнергосбыт», так как зафиксирована цена в договорах в рублях с подрядчиками и поставщиками, а также на электроэнергию, в связи с этим компания не ведет деятельность на внешних рынках. Следовательно, компания не подвержена

рискам неблагоприятного влияния валютного курса на финансовое состояние. С вступлением постановлением в силу закона о повышении НДС с января 2019 года подорожали тарифы на жилищно-коммунальные услуги увеличение на 1,7% по сравнению с 2018 годом. Это произошло связи с тем, что подняли НДС с 18% на 20%. Возникает риск правовой связанной с изменением в законодательстве.

В итоге реализации мероприятий АО «Мосэнергосбыт» станет компанией, обладающей большей, чем в среднем по отрасли, мобильностью за счет высокой степени автоматизации и оптимально выстроенных внутренних бизнес-процессов, которая способна предложить клиентам полный спектр сервисных услуг, связанных с энергоснабжением потребителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антонов Г.Д. Иванова О.П., Тумин В.М. Управление рисками организации: учебное пособие. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. 223 с.
2. Артеменко, В.Г. Анализ финансовой отчетности: учебное пособие для студентов / В.Г. Артеменко. - М.: Омега-Л; Издание 2-е, 2016. 270 с.
3. Бадалова, А.Г. Управление рисками деятельности предприятия: Учебное пособие / А.Г. Бадалова, А.В. Пантелеев. - М.: Вузовская книга, 2016. 234 с.
4. Бахлаева, Н.М., Финансовый анализ (продвинутый уровень): Учебное пособие для студентов экономических вузов. - Пятигорск: РИА-КМВ, 2018. 400 с.
5. Brooks C. *Introductory Econometrics for Finance. Third edition.* Cambridge: Cambridge University Press, 2014. с. 583
6. Бланк И.А. Бланк, И.А. Управление финансовыми рисками / И.А. Бланк. – Москва.: Огни, 2015. 698 с.
7. Варламова, Т.П. Финансовый менеджмент: Учебное пособие / под. Ред. Варламова Т.П., Варламова М.А. – М.: Дашков и К., 2015 303 с.
8. Васильев И.И. Основные направления программного обеспечения риск-менеджмента в коммерческом банке // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 66-69.
9. Вяткин, В.Н. Риск-менеджмент: учебник / В.Н. Вяткин, В.А. Гамза, Ф.В. Маевский. — Люберцы: Юрайт, 2016. 353 с.
10. Григорьева, Т.И. Финансовый анализ для менеджеров: оценка, прогноз: Учебник для магистров / Т.И. Григорьева. - М.: Юрайт, ИД Юрайт, 2017. 462 с.
11. Гурнович Т.В., Остапенко Е.А., Молчаненко Оценка и Анализ рисков учебник / под общ. ред. Гурнович Т.В. – Москва.: КНОРУС, 2019. 252 с.
12. Данилин В. И. Финансовый менеджмент // учебное пособие. - М.: Проспект, 2016. 376 с.
13. Дзагоева М.Р. Цховребов А. Р., Комаева Л. Э. Механизм комплексной оценки и управления рисками предприятия - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. 120 с.
14. Ефимова, О.В. Финансовый анализ: современный инструментарий для принятия экономических решений: Учебник / О.В. Ефимова. - М.: Омега-Л, 2018. 349 с.
15. Шнайдер В.В. Актуальные проблемы организации интегрированной подсистемы риск-менеджмента в системе финансового контроллинга // Вестник НГИЭИ. 2016. № 5 (60). С. 83-90.
16. Жилкина, А.Н. Управление финансами. Финансовый анализ предприятия: Учебник / А.Н. Жилкина. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2017. 332 с.

UDC 330:657:658

DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0021

**ЗНАЧЕНИЕ И РОЛЬ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО
ПОТЕНЦИАЛА ЭКОНОМИЧЕСКОГО СУБЪЕКТА В НАСТОЯЩИХ
УСЛОВИЯХ ВЕДЕНИЯ БИЗНЕСА**

© 2020

AuthorID: 698522

SPIN: 8095-2917

ORCID: 0000-0001-8372-4706

Шнайдер Виктор Викторович, кандидат экономических наук,
доцент департамента магистратуры (бизнес программ)

Тольяттинский государственный университет

(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: gerutti1881@mail.ru)

Аннотация. В настоящее время вопросам экономического значения уделяется достаточно много внимания, так как экономическая, социальная, экологическая ситуации требуют непрерывного уточнения. В свою очередь коррективы вносят внешние и внутренние условия ведения бизнеса, требующие актуализации концептуальных и методологических инструментов оценки уровня совокупного потенциала, как отдельного экономического субъекта, так и страны в целом. В этой связи необходимо уделять большее внимание производственному, социально-экономическому, ресурсному, интеллектуальному потенциалу. На основе аналитических исследований должна выстраиваться методика достоверной оценки эффективного использования всех видов потенциала. Не умоляя достоинства каждого из вышеперечисленных видов потенциала обратим внимание на производственный и социально-экономический потенциал, участвующих в повышении устойчивого развития экономических субъектов. В настоящее время существует несколько методических подходов в определении уровня совокупного потенциала экономического субъекта. К наиболее значимым следует отнести: интегральную оценку показателей; комплексный анализ эффективности использования потенциала через аддитивный и мультипликативный критерии. Кроме того, производственный потенциал целесообразно основывать на максимизации потенциальных возможностей по качеству товара, его стоимости, доставке, что обеспечивается показателями гибкости производства, инновационности (особенно в рамках вывода новых продуктов на рынок) и воспроизводимости. Немаловажной проблемой является проблема определения внутренних резервов социально-экономического развития приобретающая все большую актуальность в современных условиях и требующая совершенствования методологии анализа социально-экономического потенциала. Следовательно, разработка теоретико-практических подходов, методологических принципов для комплексной оценки всех видов потенциала вызывает определенную дискуссию и требует новых разработок учитывающих изменение внешних и внутренних условий функционирования экономических субъектов.

Ключевые слова: анализ, инновационность, интегральная оценка, концептуальные инструменты, методологические принципы, мультипликативные критерии, производственный потенциал, социально-экономический потенциал, теоретико-практические подходы, эффективность функционирования.

**THE IMPORTANCE AND ROLE OF THE PRODUCTION AND SOCIO-ECONOMIC POTENTIAL
OF AN ECONOMIC ENTITY IN THE CURRENT BUSINESS ENVIRONMENT**

© 2020

Schneider Viktor Viktorovich, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
of the Department of Magistracy (business programs)

Togliatti State University

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: gerutti1881@mail.ru)

Abstract. At present, a lot of attention is paid to issues of economic importance, since economic, social, and environmental situations require continuous clarification. In turn, adjustments are made by external and internal business conditions that require updating of conceptual and methodological tools for assessing the level of aggregate potential, both for an individual economic entity and for the country as a whole. In this regard, it is necessary to pay more attention to production, socio-economic, resource, and intellectual potential. On the basis of analytical studies, a method of reliable assessment of the effective use of all types of potential should be built. Without begging for the dignity of each of the above types of potential, let us pay attention to the production and socio-economic potential of economic entities involved in increasing the sustainable development of economic entities. Currently, there are several methodological approaches to determining the level of the total potential of an economic entity. The most important ones include: integrated assessment of indicators; comprehensive analysis of the effectiveness of potential use through additive and multiplicative criteria. In addition, it is advisable to base production potential on maximizing potential opportunities for product quality, cost, and delivery, which is provided by indicators of production flexibility, innovation (especially in the context of bringing new products to market), and reproducibility. An important problem is the problem of determining the internal reserves of socio-economic development, which is becoming increasingly relevant in modern conditions and requires improving the methodology for analyzing the socio-economic potential. Therefore, the development of theoretical and practical approaches and methodological principles for a comprehensive assessment of all types of potential causes some discussion and requires new developments that take into account changes in the external and internal conditions for the functioning of economic entities.

Keywords: analysis, innovation, integrated assessment, conceptual tools, methodological principles, multiplicative criteria, production potential, socio-economic potential, theoretical and practical approaches, operational efficiency.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде. В условиях современной экономики устойчивое финансовое состояние деятельности является неотъемлемой частью успеха любого экономического субъекта. Важная роль в достижении положительного результата финансовой деятельности экономического субъекта отводится его производственному, социально-экономическому, интеллектуальному, ресурсному потенциалу через комплексный анализ и оценку его состояния. В свою очередь проведе-

ние аналитических расчетов и оценка уровня потенциала предприятия зависят от правильного выбора методики их проведения, достоверных данных бухгалтерского учета и особенностей отраслевого характера.

Вопрос изучения методического обеспечения анализа и оценки уровня потенциала экономического субъекта получил широкое развитие, поскольку условия современного рынка и особенности функционирования отраслей экономики требуют непрерывного совершенствования показателей, оценивающих все виды потен-

циала по каждому экономическому субъекту.

МЕТОДОЛОГИЯ

При изучении теоретических основ оценки производственного и социально-экономического потенциала методики отражения показателей в балансе производственного значения и социально-экономических оценки сбалансированного производственного, социально-экономического и других видов потенциала субъекта хозяйствования. Применение данного подхода позволяет сформировать рейтинг экономических субъектов в части рациональности использования имеющихся ресурсов, что свидетельствует об эффективности управления потенциалом данного субъекта хозяйствования.

Исследования в области основ производственно-го, ресурсного, интеллектуального, экономического и т.д. потенциала субъекта хозяйствования, основным его дефинициям посвящены работы как отечественных, так и зарубежных ученых экономистов. Наиболее значимы труды: П.В. Аристархова [1], В.Г. Беломестнова [2], Е.Н. Ветровой [3], О.А. Жигунов 4], О.В. Ефимовой [5], Е.В. Колесень [6], Т.Ю. Ксенофонтовой [7], Е.В. Лапина [8], Н.А. Мансуровой [9], Е.В. Табачниковой [10], А.В. Черяпиной [3], А.О. Шереметьева [11], Н.О. Шутяевой [9] и др.

К.М. Миско считает, что «потенциал есть не что иное, как предел человеческих познаний внутренних, скрытых возможностях результативного использования изучаемого объекта, которые могут быть оценены и реализованы при идеальных условиях практической деятельности» [12].

С мнением К.М. Миско согласны и другие исследователи, а именно: Е.В. Лапин [8] и С.И. Сотникова [13]. Они отмечают «производственный потенциал – ресурсы производства, их количественные и качественные параметры, предопределяющие максимальные возможности предприятия по производству материальных благ». По мнению Д. К. Шевченко «производственный потенциал представлен совокупностью производственных ресурсов, которые обладают определенными потенциальными возможностями в области производства товаров и услуг» [14].

Согласно трактовке Л.Д. Ревуцкого «производственный потенциал – это «... технически, организационно, экономически и социально-обоснованная норма эффективного рабочего времени основного производственного персонала предприятия за определенный интервальный период календарного времени» [15]. Несомненно, потенциал считается источником удовлетворения спроса различных категорий населения страны, что обуславливает целесообразность оценки каждого вида потенциала в отдельности.



Рисунок 1 - Модель совокупного потенциала экономического субъекта (составлено автором)

По нашему мнению, потенциал предприятия – представляет собой совокупность ресурсов предприятия и его производственных мощностей, которые направлены

на достижение целей экономического субъекта.

Принимаемая бездоказательно факт того, что «трактовка сущности потенциала предприятия как совокупности природных условий и ресурсов, возможностей, запасов и ценностей, могут быть использованы для достижения определенных целей» является наиболее емкой [16]. Это определение близко к определению Большого экономического словаря [17]. В свою очередь, потенциал экономического субъекта можно определить и как его возможности направленные на создание результата через реализацию бизнес-процессов, то есть модель потенциала экономического субъекта можно представить схематично (см. рисунок 1).

Раскрывая совокупность потенциала через его основные формы, следует обратить внимание на его многообразие, которое может дополняться с учетом раскрывающихся вопросов (см. рисунок 2).



Рисунок 2 - Формы потенциала экономического субъекта (составлено автором)

Совокупный потенциал действующего экономического субъекта является интегральной оценкой потенциальных возможностей, заключенных в эффективном использовании имеющихся ресурсов. Реализация экономического потенциала осуществляется для достижения экономического эффекта и устойчивого развития любого субъекта хозяйствования. Кроме того, классификация видовых проявлений потенциала экономического субъекта проявляется по основным направлениям (см. рисунок 3).

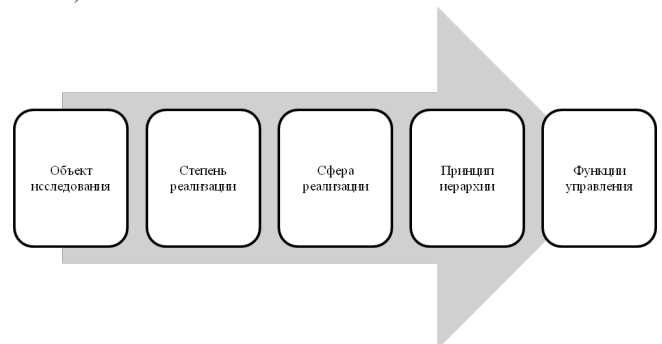


Рисунок 3 - Классификационные направления видовых проявлений совокупного потенциала экономического субъекта (составлено автором)

Концепции совокупного потенциала есть не что иное, как совокупность ресурсов экономического субъекта, которые оцениваются исходя из стоимости их привлечения и эффективности их использования. Согласно исходной концепции, потенциал экономического субъекта представлен способностью к переработке различного рода ресурсов, в результате которой происходит удовлетворение общественных потребностей и создание конечного результата.

Рассматривая совокупный потенциал экономического субъекта необходимо провести его структуризацию в концепции блочно-модульного и функционального направления.

Блочно-модульная структуризация потенциала экономического субъекта – это взаимодействие трех концептуальных составляющих, охватывающих все стратегические элементы деятельности субъекта. Под тремя концептуальными составляющими понимаются: ресурсы, система управления и деятельность персонала экономического субъекта.

Ресурсная концепция рассматривает потенциал предприятия как систему всех ресурсов, которые взаимодействуют между собой.

Наиболее распространённая ресурсная концепция из всей ресурсных совокупностей выделяет такие элементы как: технические, технологические, кадровые, пространственные, информационные и финансовые ресурсы. Перечисленные ресурсы подвержены влиянию внутренних и внешних факторов.

Структуру совокупного потенциала экономического субъекта можно представить в виде обобщенных значений его потенциальных возможностей. Можно предположить, что структурно-блочная модель формирования совокупного потенциала экономического субъекта указывает на возникновение результатов взаимодействия имеющихся у экономического субъекта ресурсов.

Так, рассматривая потенциал воспроизводства необходимо обратить внимание на то, что он имеет непосредственное влияние на потенциал доставки. Эффективное и своевременное воспроизводство всех факторов производства, в т.ч. и на инновационной основе, обеспечивает выпуск продукции плавного количества и в установленный временной лаг в первую очередь, что дает возможность ее своевременной доставки.

Если анализировать потенциал производственной гибкости, то необходимо учесть то, что данный вид потенциала – это совокупность ресурсов и запасов экономического субъекта, обеспечивающих непрерывность производства. Важность данного потенциала состоит в том, что его значение определяет возможности для эффективного и своевременного проведения изменений для достижения целей предприятия в изготовлении продукции необходимого количества в соответствии с требованиями к качеству и времени появления на рынке с целью максимального удовлетворения потребностей и требований потребителей.

Потенциал производственной гибкости в общем смысле характеризует возможность организации управлять производственными ресурсами с максимальной отдачей и минимизацией рисков и неопределенности. Ключом к гибкости можно считать способность к быстрым изменениям.

Инновационный производственный потенциал определяет инновационные ресурсы предприятия и возможности их применение для разработки новых продуктов, новых технологий.

Потенциал производственной гибкости, инновационный производственный потенциал и потенциал производственного воспроизведения косвенно влияют на удовлетворенность клиентов, поэтому их целесообразно включить в потенциал 2-го уровня. Таким образом, предлагаемая структура позволяет объединить показатели внешней рыночной среды с показателями внутреннего производственного потенциала предприятия и провести анализ перспективных направлений развития потенциала.

Одной из целей социально-экономического потенциала является установление долгосрочных приоритетов развития экономического субъекта, через комплексную оценку динамики развития данного субъекта. Для точной оценки уровня потенциала экономического субъекта следует дать оценку уровня социально-экономического потенциала. Социально-экономический потенциал экономического субъекта – это комплекс имеющихся в распоряжении субъекта ресурсов, направленных на повышения качества жизни персонала. При проведении аналитики уровня социально-экономического потенци-

ала в его структуре выделяют материальную базу, направленную на повышение жизнеобеспечения персонала, как индикатора привлекательности для ключевых стейкхолдеров.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Для проведения аналитических процедур необходима достоверная и своевременная информация, позволяющая определить и описать текущее и перспективное состояние конкурентной среды, а также определить внутренние и внешние факторы, влияющие на потенциал экономического субъекта. Аналитика сопровождается учетом влияния конкурентной среды внутриотраслевыми конкурентами, а также оценивается влияние на конкурентную среду в отрасли осуществляемую экономическими субъектами, которые производят товары-заменители, оценивается уровень соперничества среди конкурирующих на данном рынке продавцов, диагностируется угроза появления новых конкурентов, а также анализируется состоятельность поставщиков и потребителей товаров.

Достоверная оценка среды конкурирования проводится на основе анализа:

- границ товарной продукции на определенном рынке;
- субъектов товарного рынка (количества и состава продавцов и покупателей);
- географических границ товарного рынка; объема товарного рынка;
- удельного веса экономического субъекта в рыночном сегменте;
- количественных показателей структуры товарного рынка (показатели рыночной концентрации, условия входа на рынок, открытость рынка для межрегиональной и международной торговли);
- качественных показателей структуры товарного рынка (барьеры входа на рынок);
- рыночного потенциала экономического субъекта.

В практической деятельности экономических субъектов основными методами, используемыми в оценке отдельных составляющих совокупного потенциала, являются: натуральная и монетарная формы измерения. Кроме этого, могут использоваться: экспертный и балльный методы; рейтинговая оценка; факторный анализ; имитационное и экономико-математическое моделирование. Все перечисленные формы заслуживают пристального внимания как минимум по двум важным факторам. Во-первых, на основе применения данных методов формируются аналитические выводы. Во вторых, аналитическое исследование дает информацию для принятия бизнес решений основанных на конкретизации оценочных критериев по базовым показателям.

Однако, не стоит забывать о том, что ни один из методов оценки потенциала экономического субъекта не является универсальным и эталонным, а наиболее объективный результат исследования можно получить путем одновременной оценки потенциала экономического субъекта, применяя различные методы, и на их основе оценивать реальный уровень совокупного потенциала указывающего на устойчивость развития и способность конкурировать с другими экономическими агентами.

ВЫВОДЫ

В заключении статьи необходимо отметить, что, структура совокупного потенциала предприятия включает в себя потенциал производственных ресурсов, потенциал человеческого и интеллектуального капитала, информационный, финансовый, инновационный, инвестиционный, социально-экономический и другие виды потенциала, отвечающие за устойчивое развитие экономического субъекта. Чтобы правильно оценить структуру совокупного потенциала нужно определить срез наиболее важного на данный момент потенциала, в котором это необходимо сделать. Если брать организационный срез, то структура производственного потенци-

ла включает в себя производственные потенциалы всех промышленных единиц, которые входят в состав экономического субъекта (филиалы, цеха, производственные участки). Если брать срез факторов производства, то различают производственный потенциал капитала, земли, труда и т.д. Рассматривая социально-экономический потенциал, внимание уделяется составу, структуре, движению персонала, уровню заработной платы, профессиональным компетенциям, его удовлетворённости социальными благами. Но также важно отметить, что простая сумма имеющихся потенциалов всех процессных факторов не даст в итоге интегральный совокупный потенциал. Правильная интегральная оценка совокупного потенциала - это сложная имеющая различные вариации концепция.

Деятельность экономического субъекта представляет собой сложную систему, которая формализуется и описывается различными показателями и направлена на поддержание, а чаще – на повышение совокупного потенциала данного субъекта перспективой своего развития определяющего устойчивое развитие в сложных экономических, социальных и политических условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аристархов П.В. Разработка элементов механизма управления экономическим потенциалом промышленного предприятия в условиях модернизации / Автореферат диссертации на соискателя научной степени кандидата экономических наук. – Челябинск. – 2012.
2. Беломестнов В.Г., Методология управления потенциалом социально – экономических систем региона / автореферат диссертации на соискателя ученой степени доктора экономических наук по специальности 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством» (по отраслям и формам деятельности). – Улан – Уде: 2006.
3. Ветрова Е.Н., Черяпина А.В. Механизм управления развитием потенциала промышленного предприятия для обеспечения устойчивости его функционирования // Научный журнал НИУ ИТМО. Экономика и экологический менеджмент. – 2015. - №4. – С. 238-247.
4. Жигунова О.А. Методология анализа и прогнозирования экономического потенциала предприятия/Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора экономических наук по специальности 08.00.12 – бухгалтерский учет, статистика. – Екатеринбург, Уральский государственный технический университет – УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2010. - С.39.
5. Ефимова О.В. Анализ и оценка эффективности деятельности хозяйствующих субъектов в области устойчивого развития // Учет, Анализ, Аудит. №1/2014, с. 51-59.
6. Колесень Е.В. Совершенствование методики анализа экономического потенциала хозяйствующего субъекта/Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук по специальности 08.00.12 – бухгалтерский учет, статистика. – Самара, 2012. Типография СГЭУ. С.21.
7. Ксенофонтова Т.Ю. Инновационный потенциал как резерв повышения конкурентоспособности производственного предприятия // Вестник ИНЖЭКОНА. Экономика. – 2011. - №3 (46). – С. 72-81.
8. Лапин Е.В. Оценка экономического потенциала предприятия и механизм ее реализации: монография / Е.В. Лапин и др. —М.: ИТД «Университетская книга», 2002. —310 с.
9. Мансурова Н.А., Шутяева Н.О. Методические основы оценки производственного потенциала промышленного предприятия / Интернет – журнал «Экономические исследования», №4(12), декабрь 2012.
10. Табачникова Е.В. Оценка потенциала устойчивого развития транспортной компании // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2018. №3, с. 277-289.
11. Шереметьев А.О. Анализ эффективности использования экономического потенциала коммерческой организации на разных стадиях жизненного цикла /Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук по специальности 08.00.12 – бухгалтерский учет, статистика. – Йошкар-Ола, Типография СГЭУ, 2008. С.22. – с. 9
12. Миско, К.М. Ресурсный потенциал региона (теоретические и методические аспекты исследования) / К.М. Миско. М.: Наука, 1991.
13. Сотникова С.И., Маслов Е.В., Глазырин С.Ю. Управление конкурентоспособностью персонала: Монография. Новосибирск: НГУЭУ, 2006. 302 с.
14. Шевченко Д.К. Проблемы эффективности использования экономического потенциала. Владивосток: Изд-во Дальневост. Ун-та, 1984. 192 с.
15. Ревуцкий Л.Д. Потенциал и стоимость предприятия. М.: Перспектива, 1997. 124 с.
16. Шаило Н.В. Категориально-понятийный аппарат исследования ресурсного потенциала предприятия и специфика его формирования // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 3(20), с. 385-389.
17. Большой экономический словарь. <https://rus-big-economic-dict.sloveronline.com/>

UDC 330:657:658

DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0022

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ, СОЦИАЛЬНАЯ И ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ТРУБОПРОКАТНЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ: ВЗАИМОСВЯЗЬ, ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ

© 2020

AuthorID: 444907

SPIN: 8800-3394

ORCID: 0000-0003-1860-6783

Суглобов Александр Евгеньевич, доктор экономических наук, профессор
профессор департамента учета, анализа и аудита

Финансовый университет при Правительстве РФ

(127083, Россия, Москва, улица Верхняя Масловка, 15, e-mail: a_suglovov@mail.ru)

AuthorID: 709359

SPIN: 5045-7615

ResearcherID: AAF-5268-2019

ORCID: 0000-0002-0144-6464

ScopusID: 57202500024

Малютина Татьяна Дмитриевна, кандидат экономических наук, доцент

Волжский институт экономики, педагогики и права

(404111, Россия, Волжский, ул. Советская, 6, e-mail: a_suglovov@mail.ru)

Аннотация. На макроуровне последние десять лет внесены пояснения в части понимания масштаба вызовов в области устойчивого развития, с которыми мы сталкиваемся, а также в отношении возможностей для построения более устойчивого мира. Если мы хотим полностью раскрыть потенциал устойчивого развития, все участники мирового экономического сообщества должны объединиться, чтобы совместно справиться с главными проблемами, встающими перед бизнесом, людьми и нашей планетой в целом. Сегодня транснациональные компании осознают, что стратегия устойчивого развития стала насущной необходимостью, а также, что международный бизнес способен влиять на глобальную повестку в области устойчивого развития для создания более инклюзивной экономики. Сталкиваясь со сложными экономическими, социальными и экологическими проблемами на фоне общей нестабильности в бизнес-среде, компании все больше стремятся завоевать и сохранить доверие своих стейкхолдеров. Задачи бизнеса больше не сводятся лишь к получению прибыли, а сегодня они ориентированы на то, что бы компании расширяли собственные амбиции, нацеливаясь на получение долгосрочных преимуществ, связанных с реализацией возможностей в сфере экологического и социально-экономического устойчивого развития, что в свою очередь способствует укреплению экономической безопасности данных субъектов.

Ключевые слова: безопасность, бизнес, глобальность, качественные критерии, методология, потенциал, проблемы функционирования, сообщества, социальные приоритеты, субъект хозяйствования, трубопрокатные предприятия, устойчивость развития, экономика, экология, эффективность

ECONOMIC, SOCIAL AND ENVIRONMENTAL SAFETY OF PIPE ROLLING ENTERPRISES: RELATIONSHIP, PURPOSE AND OBJECTIVES

© 2020

Suglovov Alexander Evgenevich, doctor of Economics, Professor, Professor
of the Department of accounting, analysis and audit

Financial University under the government of the Russian Federation

(127083, Russia, Moscow, Verkhnyaya Maslovka street, 15, e-mail a_suglovov@mail.ru)

Malyutina Tatyana Dmitrievna, candidate of economic sciences,
associate professor

Volzhsy Institute of Economics, Pedagogy and Law

(404111, Russia, Volzhsky, Sovetskaya St., 6, e-mail: a_suglovov@mail.ru)

Abstract. At the macro level, the last ten years have provided explanations for understanding the scale of the challenges we face in the area of sustainable development, as well as for the possibilities for building a more sustainable world. If we want to fully unlock the potential for sustainable development, all members of the global economic community must come together to tackle the major challenges facing businesses, people, and our planet as a whole. Today, multinational companies are aware that a sustainable development strategy has become an urgent necessity, and that international business can influence the global sustainable development agenda to create a more inclusive economy. Faced with complex economic, social, and environmental problems against the background of General instability in the business environment, companies are increasingly seeking to win and maintain the trust of their stakeholders. Business objectives are no longer limited to making a profit, but today they are focused on the fact that companies expand their own ambitions, aiming at obtaining long-term benefits associated with the implementation of opportunities in the field of environmental and socio-economic sustainable development, which in turn contributes to the strengthening of economic security of these subjects.

Keywords: security, business, globality, quality criteria, methodology, potential, functioning problems, communities, social priorities, business entity, pipe rolling enterprises, sustainability, economy, ecology, efficiency.

ВВЕДЕНИЕ

По мере того, как заинтересованные стороны уделяют все больше внимания вопросам устойчивого развития, от советов директоров компаний различных отраслей деятельности ожидают более эффективного исполнения обязанностей по разработке и контролю реализации долгосрочных стратегий, направленных на безопасность и развитие в долгосрочной перспективе. Считается, что вопросы устойчивого развития займут центральное место в стратегии развития современных компаний тогда, когда директора осознают всю важность этих инициатив.

Отметим, что на сегодняшний день важность аспектов эффективности деятельности, соответствия требованиям устойчивого развития и экономической безопасности необходимо уделять пристальное внимание. Вышеобозначенные аспекты важны и приоритетны для каждого предприятия. Основные проблемы связанные с эффективностью деятельности, экономической безопасностью, социальной и экологической ответственностью отражены в научных трудах ведущих российских и зарубежных ученых. На наш взгляд, наиболее глубокое отражение вопросы эффективности предприятия нашли в трудах В.И. Бариленко [2], Н.В. Белотелова и др. [3], К.Ю.

Белюсова [4], О.В. Ефимовой [2, 5], Е.В. Никифоровой [2, 6], Г.В. Сергеевой [2], Р.А. Фатхутдинова [7], М.Ю. Портера [8] и др.

Социально-экологические аспекты раскрывают труды Артюхова В.В. и Мартынова А.С. [9], а вопросы экономической безопасности осягнули А.В. Бабкин и др. [10], М.А. Бендилов [11], П.А. Герасимов [12], А.Л. Коновалов [13], А.В. Лукьянов [14], А.Е. Суглобов [15, 16] и С.А. Хмелев [15, 16, 17], V. Cable [18], J. Kirshneri [19] др. [20-25].

МЕТОДОЛОГИЯ

Трубопрокатные предприятия обеспечивают своей продукцией ряд отраслей, в том числе и нефтегазовую отрасль. Для современного состояния газовой отрасли характерно наличие ряда отраслевых проблем и вызовов, которые определяют специфику, масштабы и вектор развития не только газового рынка и топливно-энергетического комплекса, но и экономики в целом. Важно отметить, что практически каждый участник газового рынка видит симптомы и глубинные вызовы по-разному. Это является ключевой развилкой в отношении последующего целевого состояния, порядка и инструментов развития отрасли. «Нефтегазовая отрасль - одна из мощнейших отраслей Российской Федерации, в значительной степени формирующая бюджет и платежный баланс страны. Топливные ресурсы обеспечивают энергией не только всю промышленность любой страны мира, но и практически все сферы человеческой жизнедеятельности. Важнейшей частью топливно-энергетического комплекса России являются нефтяной и газовый сектор» [26].

Устойчивость развития трубопрокатных предприятий на прямую зависит от рынка сбыта и потребления продукции выпущенной данными предприятиями. Данное утверждение определяет актуальность оценки взаимосвязи между контрагентами и определения проблем и вызовов их окружающих.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Россия в 2015 году наряду с другими членами ООН приняла курс на устойчивое развитие, границы которого обозначены 2030 годом. Россия обязалась следовать разработанным в ООН принципам устойчивого развития и для этого создаст национальные механизмы, содействующие достижению целей устойчивого развития или кратко - ЦУР.

Необходимо подчеркнуть, что советы директоров в российских компаниях уделяют все больше внимания вопросам устойчивого развития, в том числе в части интеграции принципов устойчивого развития в процесс стратегического планирования и безопасности. Компании прошли большой путь и сегодня нацелены на управление своим бизнесом в соответствии с экологическими и социально-экономическими инициативами. Для этого они руководствуются высокими стандартами корпоративного управления и безопасности.

Описание основных качественных характеристик при расчете эколого-энергетической эффективности предприятий России в настоящее время является приоритетной задачей для любого экономического субъекта. Классификация ключевых методов оценки предприятий России по прозрачности эколого-энергетической отчетности разработаны агентством Интерфакс-ЭРА [27]. Эколого энергетическое рейтинговое агентство Интерфакс ЭРА является специализированным подразделением Информационной Группы «Интерфакс», анализирующее эколого энергетическую эффективность экономики.

Интерфакс-ЭРА отражает капитализацию компаний, которые занимают лидирующие позиции в эколого-энергетическом рейтинге. В аналитическом отчете за 2017 год отмечается, что самый высокий (около 100%) уровень раскрытия энергетических показателей зафиксирован в технологическом сегменте энергообъема. Экологические воздействия в наибольшей степени раскрыли предпри-

ятия гидроэнергетики. Горнодобывающий сектор раскрыл эколого энергетическое показатели не в полном объеме и является отстающим. Лидерами по раскрытию в 2017 году являются компании, которые специализируются на транспортировке нефти по трубопроводам.

Импорт газа и развитие внутреннего рынка поставок нефтегазовой продукции являются приоритетными вопросами не только для компаний данной отрасли, но и для предприятий обеспечивающих их функционирование в частности. Расширение внутреннего рынка поставок нефти газо продукции обеспечит трубопрокатным предприятиям получение заказов со стороны нефти газовой отрасли. Рассмотрим основные институциональные параметры работы рынка нефти газовой отрасли. Так, на протяжении последних 20 лет было предпринято несколько серьезных публичных попыток сформировать основные институциональные параметры работы рынка (см. таблицу 1).

Таблица 1 — Дискуссия о перспективах развития внутреннего рынка газа

Автор	Название / период
Минэконом-развития России, РСПП, Газпром	Различные варианты Концепции развития газовой отрасли и рынка газа в Российской Федерации / 2002–2004
ВШЭ (для ОАО Межрегионгаз)	Разработка концепции рынка газа в России / 2009
Энергетический центр Сколково	Российский газовый рынок: внешние вызовы и внутренние проблемы / 2013
Роснефть	Публично примерно с 2014 — н.в.
Конопляник А. А.	Серия публикаций о механизмах ценообразования на российском и мировом рынке газа / с 90-х по настоящее время.
Газпром ВНИИГАЗ	Генеральная схема и концепция развития отрасли / 2015
Российское газовое общество	Рабочая группа по развитию внутреннего рынка газа и энергосбережению / 2016
РАНХиГС (для ПАО Газпром)	Разработка и обоснование целевой модели газового рынка / 2016-2017
VYGON consulting	Внутренний спрос на газ: тренд на стагнацию / 2018 + серия публикаций о целевой модели рынка

Обобщая представленные аналитические наработки и руководствуясь национальными целями развития Российской Федерации на период до 2024 года, сформулированными Президентом в Указе №204 [28], можно поставить перед газовой отраслью три вопроса развития:

1. Насколько эффективна существующая политика России в отношении использования природного газа?
2. В чем могут заключаться максимальные для страны выгоды от развития отрасли и рынка?
3. Как для этого должна быть организована отрасль?

На протяжении последних десяти лет наблюдается устойчивая отрицательная динамика российской газовой ренты, рассчитываемой Всемирным банком, как разницы между рыночной стоимостью ресурсов и издержками их добычи. Поэтому вопросы комплексной оценки эффективности и устойчивого развития стран требуют дополнительных исследований. Создание системы комплексной оценки эффективности стран, а также регионов, муниципальных образований и отдельных компаний занимается агентство Интерфакс-ЭРА. Данные вызовы определили основную заявленную цель работы агентства.

На данный момент в методике построения рейтинговых оценок применяется достаточно много показателей ориентированных на устойчивое развитие и отражающих экономический, социальный и экологические аспекты финансово-хозяйственной деятельности. Благодаря тому, что в методологии используются продуманные теоретические модели, осуществляется мониторинг устойчивого развития по экономическим, социальным, экологическим и другим аспектам, различных секторов экономики и отдельных предприятий.

Трубопрокатные предприятия обеспечивают своей продукций нефтегазовый сектор экономики и поэтому заинтересованы в устойчивом развитии данной отрасли. Стоит отметить, что в противоположность ситуации в ряде других стран, богатых природными ресурсами, по мере развития в России не происходит формирование последовательной и предсказуемой политики в отношении субсидирования экономики низкими ценами на газ. Характерным в развитии газовой отрасли является борьба разнонаправленных тенденций: с одной стороны, в периоды экономических трудностей предпринимаются попытки повысить субсидирование экономики заниженными ценами (сдержать или заморозить рост цен, допустить ослабление платежной дисциплины), а с другой – предпринимаются попытки точечной либерализации и повышения прозрачности работы, которые временно приводят к снижению субсидирования. В условиях отсутствия заслуживающих доверия сигналов экономической политики производители не имеют достаточных стимулов к развитию производства, технологии добычи, транспортировки, хранения, собственности объектов Единой системы газоснабжения – к ее развитию, потребители – к газосбережению, отрасль в целом – к повышению эффективности и конкурентоспособности в мировом масштабе.

Отмечено, что развитие газовой отрасли не приводит к высокой мультипликации на смежные и зависимые сектора. Мультипликатор ВВП по выпуску нефтегазового сектора составляет в России 1.58 против 2.31 в Китае и 1.65 в Австралии, а мультипликатор общего объема инвестиций по выпуску нефтегазового сектора в России 0.17, против 0.48 в Китае и 0.29 в Австралии. «Сильные искажения институциональных условий, в которых находятся участники отрасли, приводят к тому, что интегральный эффект от увеличения выпуска в газовой отрасли в России заметно ниже, чем в других странах» (см. рисунок 1) [29].

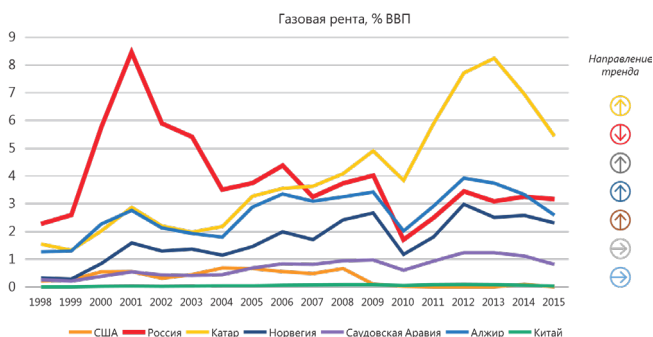


Рисунок 1 – Газовая рента, % ВВП

*Источник: Всемирный банк World Bank Group - International Development, Poverty...worldbank.org

Работа газовой отрасли в целом, и внутреннего рынка газа России в частности, способна стать основным драйвером научно-технологичного, эколого-социального и экономического развития РФ. Определение цели нефти газовой отрасли согласно Концепции устойчивого развития будет способствовать развитию и других отраслей народного хозяйства Российской Федерации.

Методология концепции устойчивого развития затрагивает аспекты оценки как общей экологической, экономической, социальной, так и, конечно же, энергетической эффективности по комплексной модели отражающей производственный процесс. Рассмотрим отдельные аспекты комплексной модели через модуль энергоэффективности. Производственный процесс привлекает определенное количество ресурсов и электроэнергии. Однако данный процесс не может быть 100% эффективным по ряду причин. Первопричиной может быть факт того, что часть энергии затрачивается на производство, а часть в силу своих физических свойств рассеивается в атмосферу, и по-разному отражается в на

окружающей среде.

Трубопрокатные предприятия при производстве затрачивают ряд ресурсов, в том числе и энергоресурсов, которые в свою очередь взаимосвязаны между собой, внутренней и внешней средой функционирования предприятия. Трубопрокатные предприятия являются предприятиями экологически опасного влияния, схематично взаимодействие процесса производства труб с окружающей средой представлено на рисунке 2.



Рисунок 2 – Схема взаимодействия процесса производства с окружающей средой

Соотношение П/З отражает КПД (коэффициент полезного действия) производственного процесса в целом, а В/З – степень вещественно-энергетических потерь. Соотношение В/З характеризует неэффективность производственных процессов, обусловленный увеличением отходов, объемами выбросов в атмосферу, загрязнением сточных вод и т.д. Соотношение З/В определяет технологическую эффективность производственного процесса. В свою очередь, экологическую чистоту определяет параметр соотношения П/В.

Помимо парных комбинаций параметров, также используется показатель П/(В*З), чем он выше, тем более эффективен производственный процесс. Показатель энерго-ресурсной безопасности выражается в дополнительном количестве продукции, которое было произведено за счет снижения вещественно энергетических затрат, например, ввиду эффективного изменения структуры производственной системы.

В 2014 в методику расчета был добавлен такой показатель как экосистемная эффективность (безопасность). Экосистемная эффективность (безопасность) – это отношение потенциала устойчивости экосистемы предприятия и территориального размещения предприятия, к интенсивности воздействия производства на окружающую среду (см. формулу 1).

$$\text{Экосистемная безопасность} = 100 \times \frac{\text{Запас устойчивости экосистем}}{\text{Интенсивность воздействия}} \quad (1)$$

Эколого-энергетическая безопасность (эффективность) трубопрокатных предприятий определяется через показатели:

- экологическое воздействие (В);
- энергопотребление (Э);
- производство (П).

Показатели экономического субъекта общепринятого значения, характеризующие эколого-энергетическую безопасность (эффективность) представлены на рисунке 2.

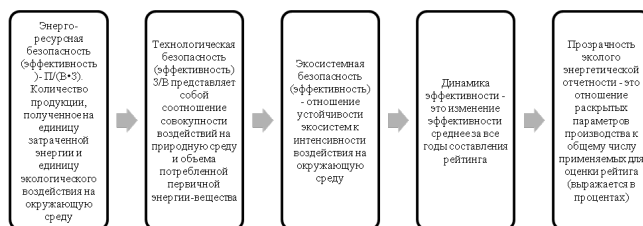


Рисунок 2 - Показатели экономического субъекта общепринятого значения, характеризующие эколого-энергетическую безопасность (эффективности)

Все вышеобозначенные показатели определяют уровень эколого-энергетической безопасности (эффективности) и устанавливают предельные параметры устой-

чивого развития субъектов хозяйствования. Принципы устойчивого развития на данный момент реализуются во многих региональных стратегиях и констатируются во многих основных положениях общей стратегии устойчивого развития Российской Федерации.

ВЫВОДЫ

В заключении отметим, что в мировой экономике бизнесу приходится решать широкий круг социальных и экологических вопросов, и, следовательно, управление их решением становится частью задачи по поддержанию финансовой устойчивости и экономической безопасности в долгосрочной перспективе. Концепция финансовой устойчивости и экономической безопасности связывают между собой два элемента, один из них – то, что необходимо поддерживать, а другой – то, что необходимо развивать, и в зависимости от того, насколько четко поставлены цели, вероятнее будет достигнут успех.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бариленко В.И., Ефимова О.В., Никифорова Е.В., Сергеева Г.В. Информационно-аналитическое обеспечение механизма устойчивого развития экономических субъектов // РИСК: Ресурсы, информация, снабжение, конкуренция. 2015. № 2. С. 128-135.
2. Белотелов Н.В., Бродский Ю.И., Оленев Н.Н., Павловский Ю.Н., Тарасова Н.П. Проблема устойчивого развития: естественно-научный и гуманитарный анализ — Москва: ФАЗИС, — 2017. — 108 с.
3. Белоусов К.Ю. Современный этап эволюции концепции устойчивого развития и формирование парадигмы корпоративной устойчивости // Проблемы современной экономики — СПб., 2013, №1 (45).
4. Ефимова О.В. Нефинансовая отчетность в России: возможности и перспективы развития // Аудиторские ведомости. - 2017. - №9. - С. 30-39.
5. Никифорова Е.В., Шнайдер О.В. Отчетность об устойчивом развитии экономического субъекта: принципы, этапы подготовки // Вопросы региональной экономики. 2015. № 4 (25). С. 161-166.
6. Фатхутдинов Р.А. Конкурентоспособность организации в условиях кризиса: экономика, маркетинг и менеджмент. М.: ИНФРА-М, 2010 340 с.
7. Портер М.Ю. Портер, М. Е. Международная конкуренция. Конкурентные преимущества стран / Портер М.Е. - Москва : Альпина Пабли., 2016. - 947 с.
8. Методика оценки экологической и энергетической эффективности экономики России [электронный ресурс] // Артюхов В.В., Мартынов А.С., Интерфакс, М., 2010. URL: https://interfax-era.ru/sites/default/files/page/files/reiting_eco.pdf.
9. Бабкин А.В., Балахонский В.В., Бородушко В.Г. Междисциплинарное осмысление феномена экономической безопасности: колл. Монография / под ред. А.Н. Литвиненко. СПб: Изд-во Санкт-Петербургского университета МВД, 2015. 240 с.
10. Бендиков М.А. Экономическая безопасность промышленного предприятия в условиях кризисного развития / М.А. Бендиков // Менеджмент в России и за рубежом. – 2015. – № 2. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://urlid.ru/algs>.
11. Герасимов П.А. Экономическая безопасность хозяйствующих субъектов / П. А. Герасимов. – М.: Финансовая академия при Правительстве РФ, 2016. – 376 с.
12. Коновалов, А.Л. Экономическая безопасность предприятия // Атомная стратегия. – 2005. - №17.
13. Лукьянов А.В. Экономическая безопасность и особенности ее обеспечения в Российской Федерации. <https://www.dissercat.com/content/ekonomicheskaya-bezopasnost-i-osobennosti-ee-obespecheniya-v-rossiiskoi-federatsii> (дата обращения 21.11.2019).
14. Суглобов А.Е., Хмелев С.А., Боярская И.В. Развитие современных моделей обеспечения экономической безопасности предприятия на основе комплексной учетно-информационной системы // Вестник Академии экономической безопасности МВД России. №2 / 2014., С. 13-17.
15. Суглобов А.Е., Хмелев С.А. Основные методологические аспекты организации экономической безопасности предприятий // Аудит и финансовый анализ. 2016. № 6. С. 437-439.
16. Хмелев С.А. Методология и организация комплексной учетно-информационной системы обеспечения экономической безопасности предприятия – Тольятти: Кассандра, 2011. – 380 с. Liciani G. The Economic Content of Security // Journal of Public Policy. 1988. Vol. 8. No.2.P. 151-173/ URL: <https://doi.org/10.1017/S0143814X00006966>.
17. V. Cable. What is International Economic Security? International Affairs. 1995. Vol 71. No. 2. P.312-317. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/2623436?origin=JSTOR-pdf>.
18. J.Kirshner. Political Ecjnmy in Security Studies after the Cold War // Review of International Political Ecjnmy. 1988. Vol. 5. Iss. 1. P. 64-91. URL: <http://doi.org/10.1080/096922998347651>.
19. Нефтегазовая отрасль России FB.ru ›article/263751/neftgazovaya-otrasl-rossii
20. Малютина Т.Д. приоритетность вопросов экономической безопасности трубопрокатных предприятий // Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т. 3. № 4 (6). С. 62-64.
21. Луговкина О.А. Основные угрозы экономической безопасности организации (предприятия) // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 59-62.

22. Батова В.Н. Управление инновационной деятельностью как инструмент обеспечения экономической безопасности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 310-315.

23. Шамышева Н.С., Шнайдер О.В., Коростелев А.А. Управление затратами как фактор повышения экономической безопасности коммерческой организации // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 210-212.

24. Веретёхин А.В. Динамика и управление эколого-экономической безопасностью промышленного предприятия в современных условиях // Вестник НГИЭИ. 2017. № 5 (72). С. 70-80.

25. Subota M.V. World experience to provide social and economic safety of enterprises // Балканско научно обозрение. 2019. Т. 3. № 3 (5). С. 99-101.

26. <https://www.interfax.ru/business/631374>

27. Официальный сайт агентства «Интерфакс-ЭРА» [электронный ресурс] // URL: <https://interfax-era.ru/>

28. Указ Президента РФ от 07.05.2018 N 204 (ред. от 19.07.2018) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

29. Всемирный банк World Bank Group - International Development, Poverty...worldbank.org

UDC 330:657:658.
DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0023

**АУДИТ ЭФФЕКТИВНОСТИ: ДЕФИНИЦИИ, ЗНАЧЕНИЕ,
КОНТРОЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2020
AuthorID: 286126
SPIN: 1851-2710

Васильчук Ольга Ивановна, доктор экономических наук, профессор,
заведующая кафедрой «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»
Поволжский государственный университет сервиса
(445017, Россия, Тольятти, улица Гагарина, дом 4, e-mail: oivas2010@yandex.ru)

AuthorID: 675345
SPIN: 7909-9560
ORCID: 0000-0001-5985-0243
ScopusID: 57205549015

Шнайдер Ольга Владимировна, кандидат экономических наук, доцент,
департамента учета, анализа и аудита

Чуева Elizaveta Sergeevna, студентка департамента учета, анализа и аудита
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
(125993, Россия, Москва, Ленинградский проспект, 49, e-mail: liz.chuewa@yandex.ru)

Аннотация. Государство стремится к снижению различных статей государственных расходов, и, в первую очередь, к сокращению неэффективных трат. Определение важных задач сегодняшнего времени ориентировано на установление баланса между глобальными задачами политики государства и снижением бюджетных возможностей. Балансирующий показатель современных условий – это повышение эффективности бюджетных расходов. Аудит эффективности в части использования государственных средств направленных на осуществление работ связанных с приоритетными направлениями определенных Правительством РФ как национальные проекты обуславливает значимость и важность вопросов совершенствования форм и методов контрольно-ревизионной деятельности. Аудит эффективности подразумевает под собой контроль органов государственной власти за соблюдением экономичности, результативности и продуктивности использования бюджетных средств, которые используются органами государственной власти в ходе своей деятельности. Отличительной чертой аудита эффективности является комплексность контрольных мероприятий, которые проводятся в процессе его реализации. Эффективное использование бюджетных средств – это индикатор государственного развития. В свою очередь результативным инструментом расходования бюджетных средств считается программно-целевой метод планирования или бюджетирование, ориентированные на результат, позволяющий рационально использовать ресурсы страны, обеспечивая при решении среднесрочное и долгосрочное государственное развитие посредством эффективной экономической и социальной политики направленной на максимальную отдачу вложений по реализации целевых программ. Выполнения целевых программ обеспечивает в свою очередь экономической и научно-технологический рост не только предприятиям реализующих данные проекты, но и стране в целом.

Ключевые слова: аудит, баланс, бюджетные средства, бюджетирование, государственная политика, комплексность, контрольно-ревизионная деятельность, национальные проекты, максимальная отдача, методы планирования, органы государственной власти, результат, целевые программы, эффективность.

**PERFORMANCE AUDIT: DEFINITIONS, MEANING,
AND CONTROL OF ACTIVITIES**

© 2020

Vasilchuk Olga Ivanovna, doctor of Economics, Professor, head
of the Department “Accounting, analysis and audit”
Volga Region State University of Service

(445017, Russia, Togliatti, Gagarin street, 4, e-mail: oivas2010@yandex.ru)

Schneider Olga Vladimirovna, PhD in Economics, Associate Professor,
Department of Accounting, Analysis and Audit

Chueva Elizaveta Sergeevna, student of the accounting, analysis
and audit Department

Financial University under the Government of the Russian Federation
(125993, Russia, Moscow, Leningradsky prospect, 49, e-mail: liz.chuewa@yandex.ru)

Abstract. The state seeks to reduce various items of public spending, and, first of all, to reduce inefficient spending. The definition of important tasks of today’s time is focused on establishing a balance between the global objectives of state policy and reducing budget opportunities. The balancing indicator of modern conditions is increasing the efficiency of budget expenditures. The audit of efficiency in the use of public funds aimed at the implementation of works related to priority areas identified by the Government of the Russian Federation as national projects determines the importance and importance of improving the forms and methods of control and audit activities. An efficiency audit involves monitoring the compliance of public authorities with the efficiency, effectiveness and productivity of the use of budget funds that are used by public authorities in the course of their detailed work. A distinctive feature of the effectiveness audit is the complexity of control measures that are carried out in the course of its implementation. Effective use of budget funds is an indicator of state development. In turn, is considered to be a productive tool for spending budget funds. it is a program-target method of planning or budgeting that is oriented to results, allowing rational use of the country’s resources, while ensuring medium-and long-term state development through effective economic and social policies aimed at maximizing the return on investment in the implementation of targeted programs. Implementation of targeted programs, in turn, ensures economic and scientific and technological growth not only for enterprises implementing these projects, but also for the country as a whole.

Keywords: audit, balance sheet, budget funds, budgeting, public policy, complexity, control and audit activities, national projects, maximum impact, planning methods, public authorities, results, target programs, efficiency.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важ-

ными научными и практическими задачами. В изучение аудита эффективности бюджетных расходов значитель-

ный вклад внесли такие ученые, как Т.П. Воронченко [1], В.А. Гребенников [2], Е.В. Колесникова и Е.Ф. Костюк [3], А.Е. Суглобов, Б.Т. Жарылгасова, В.Ю. Савин, [4], Р.П. Булыга [5], А.Н. Саунин [6], М.В. Мельник [7], Р. Адамс [8], G. Land [9] и др. [10-14].

МЕТОДОЛОГИЯ

Методическую основу исследования составили как общенаучные, так и специальные научные методы. В большей степени в работе задействован аналитический метод при разработке таблиц и выявлении основных аспектов аудита эффективности. В работе применен логико-структурный подход и правовой анализ, в рамках системного анализа, позволяющий определить проблемы, возникающие в процессе аудита эффективности.

Современные турбулентные условия мирового пространства для каждого государства определяют приоритетные вопросы в части использования государственных ресурсов, обеспечивая при этом их сохранение и наращивание для социально-экономического и технического развития страны. В Российской Федерации для реализации этих задач в соответствии с Указами Президента Российской Федерации от 2018 года разработаны проекты развития национального значения.

Политика государства с 2018 года одним из векторов развития определило малое и среднее предпринимательство, что отражено Федеральному Собранию в посланиях Президента РФ В.В. Путина. Однако, несмотря на важную роль, которую играет МСП в экономике государства, чаще всего оно не в состоянии способствовать своему развитию самостоятельно, ему не хватает как финансовой, так и нефинансовой поддержки. Мероприятия, проводимые государством не всегда эффективны, их не всегда бывает достаточно.

Впервые о необходимости проведения аудита эффективности расходов бюджетной системы РФ заговорили в начале XXI века. Проблема аудита эффективности недостаточно научно - теоретически проработана, отсутствуют единые подходы к оценке эффективности и применению их в настоящее время.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Вопрос экономического роста экономики России и решения ключевых проблем, является основным для внутренней политики государства. Финансовые правонарушения, которые за последний год выросли значительно, наносят ежегодно непоправимый ущерб государству. На рисунке 1 приведена статистика финансовых правонарушений за пятилетний период с 2014 по 2018 год.

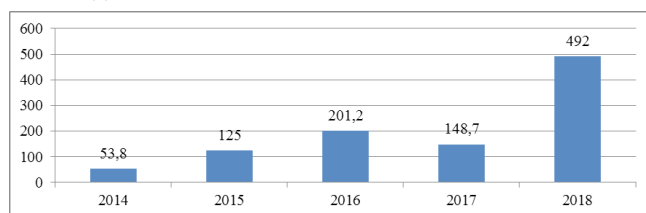


Рисунок 1 - Статистика финансовых правонарушений за период с 2014 по 2018 год, млрд. руб.

За 2017 год объем потерь от выявленных финансовых преступлений незначительно снизился примерно, в целом за пять лет наблюдается очевидная тенденция роста правонарушений. Так, в 2018 году показатель вырос почти в 3 раза, достигнув критически максимального уровня ущерба около 500 млрд. рублей.

По оценке Счетной палаты, за 2018 год 1,1 млрд. рублей были потрачены на нецелевые нужды. При этом неэффективными признали расходы на 33 млрд. рублей.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что приоритет следует уделять именно проверке эффективности расходов бюджетов. Целью аудита должно стать влияние на деятельность хозяйствующих субъектов путем указания на их упущения и недочеты при использо-

вании бюджетных средств. Аудит эффективности соотносит между собой запланированный результат и то, что получилось в итоге. Получившаяся разница показывает, насколько были эффективно потрачены бюджетные средства.

В связи с этим все более актуальной становится проблема повышения эффективности функционирования системы государственного контроля за расходованием финансовых ресурсов, разрешение которой создаст следующие возможности:

- эффективное расходование государственного бюджета;
- сбалансированность бюджетных выплат;
- оправданное и обоснованное использование бюджетных ограниченных средств.

Исполнение выше указанных целей непосредственно определяется состоянием нормативно-правовой базы, которая регламентирует контроль за расходованием общественных финансов.

В соответствии с Лимской декларацией руководящих принципов контроля (принята IX Конгрессом Международной организации высших контрольных органов (INTOSAI) в 1977 г.), ст. 4: « В дополнение к финансовому аудиту, важность которого неоспорима, имеется также другой вид контроля, который направлен на проверку того, насколько эффективно и экономно расходуются государственные средства. Такой контроль включает не только специфические аспекты управления, но и всю управленческую деятельность, в том числе, организационную и административную системы» [15].

Руководство INTOSAI аудит эффективности определяет как «независимую, объективную и достоверную проверку правительственных мероприятий, систем, операций, программ, действий или организаций на соответствие принципам экономичности, результативности и эффективности и на предмет, имеется ли потенциал для их улучшения» [15].

Следовательно, методическое обеспечение аудита эффективности состоит из трех стандартов INTOSAI, которые широко используются контрольно-счетными органами, Стандарты государственного аудита, подготовленные Счетной палатой РФ, стандарты контрольно-счетных органов.

Принцип эффективности бюджетирования отражен в ст. 34 Бюджетного кодекса РФ: «Принцип эффективности использования бюджетных средств означает, что при составлении и исполнении бюджетов участники бюджетного процесса в рамках установленных им бюджетных полномочий должны исходить из необходимости достижения заданных результатов с использованием наименьшего объема средств (экономности) и (или) достижения наилучшего результата с использованием определенного бюджетом объема средств (результативности)» [16].

Российской практикой установлено, что дефиниции аудита эффективности в научных кругах не имеет единого мнения. Так, С.В. Степашин, с мнением которого согласен А.Н. Саунин утверждает, что «аудит эффективности - это независимая оценка эффективности и результативности правительственных мероприятий, программ или организаций с точки зрения их экономичности и соответствия целям. По его мнению, аудит эффективности не просто дополняет традиционные проверки законности и целевого использования бюджетных средств Счетной палаты Российской Федерации, но и наполняет новым содержанием саму систему государственного аудита» [6].

Под аудитом эффективности понимается новая ступень развития системы государственного финансового контроля, которая представляет собой независимую проверку, осуществляемую государственными органами внешнего контроля с целью оценки результативности и экономности процесса расходования бюджетных средств и управления государственной собственностью

[17].

На проведение аудита эффективности использования государственных средств уполномочены Счетная палата и контрольно-счетные органы субъектов. Аудит состоит из трех стадий: планирование проверки, проведение проверки и отчет о проверке.

Для осуществления внешнего аудита эффективности выбираются конкретные цели, которые должны быть четко сформулированы и содержать понятия экономичности, продуктивности и результативности использования бюджетных средств [18].

Стандарт внешнего государственного аудита (контроля) СГА 1042 определяет «... аудит эффективности представляет собой вид внешнего государственного аудита (контроля) и применяется в целях определения эффективности использования федеральных и иных ресурсов, полученных объектами аудита (контроля) для достижения запланированных целей, решения поставленных задач социально-экономического развития Российской Федерации и осуществления возложенных на Счетную палату функций» [19].

Аудит эффективности, также, имеет свои четкие цели, которые содержат конкретные формулировки. Для осуществления определенного аудита эффективности необходимо выбирать соответствующие цели, которые должны объединять обязательность включения в себя определений экономичности, продуктивности и результативности использования государственных средств.

Заключение по эффективности формулируется посредством сравнения с другими периодами или с определенным принятым стандартом. Оценки эффективности могут, также, основываться на условиях, не относящихся к конкретным стандартам – когда вопросы настолько сложны, что стандартов нет. В таких случаях оценки должны основываться на достоверной информации и надежных аргументах, а также, на результатах аналитической работы, проводимой в процессе аудита [20].

Понятие «эффективность» в целом ограничивается рассмотрением того, насколько оптимально и удовлетворительно используются ресурсы. Следовательно, эффективность в основном определяется двумя возможными способами, а именно: можно ли было достичь тех же результатов с меньшими ресурсами или можно ли было достичь лучших результатов с теми же ресурсами.

При анализе результатов использования бюджетных средств проводят сравнение фактических и планируемых результатов. Целенаправленное проведение контрольной проверки и анализа по использованию государственных средств обуславливается выбором важных аспектов, результаты проверки и анализа которых дают возможность сделать общие выводы об эффективности использования государственных средств и возможно повысить их эффективность использования.

После проверки оформляются результаты, предварительно сформированные по данным анализа и сравнения собранной информации, отраженных в актах и рабочих документах проверки, с утвержденными критериями оценки эффективности. На заключительном этапе аудита эффективности формируются рекомендации. «При выявлении недостатков, но существовании возможности повысить качество работы объектов проверки, готовятся рекомендации для принятия мер по устранению недостатков» [21].

Стоит отметить, что аудит эффективности - это следующая ступень финансового контроля. Первый проводится после проведения финансового аудита. При этом, цели аудитов аналогичны.

В мире аудит эффективности практикуют как один из типов государственного аудита, целью которого является выявление соответствия государственных и отраслевых программ, действий государственных органов согласно принципам результативности, эффективности и экономичности, а также определяет возможности их совершенствования.

В Канаде и Великобритании аудит эффективности определяется как «аудит выгоды от использования денежных средств». В Скандинавских странах понимают как «аудит исполнения и управления», в США - «операционный аудит». Следует отметить, что между определениями нет существенных различий. В целом, во всех странах «характеризуют результаты эффективного использования финансовых ресурсов и эффективность деятельности объектов аудита» [22].

Необходимо отметить, что аудит эффективности - это вид государственного аудита, приоритетной задачей которого является получение достоверной и своевременной оценки выполнения бюджетных программ и проектов их качественной стороны и эффективных направлений. Аудит эффективности, выполняя контрольную функцию, способствует разработке предложений по устранению и повышению эффективности использования бюджетных средств, являясь при этом действенным инструментом для принятия оперативных управленческих решений.

ВЫВОДЫ

Российская Федерация находится на стадии масштабных социально-экономических проектов, реализуемых через национальные проекты развития. Успешность достижения целей, которых во многом связана с повышением эффективности использования бюджетных средств и с контролем за ходом их реализации.

Перед контрольными органами ставится задача не только оценивать степень достижения целевых показателей, но и прогнозировать будущие результаты. Развитая система аудита эффективности позволяет значительно улучшить качество государственного управления, так как в его основе стоят задачи по выявлению проблем в законодательной системе и определению продуктивности, результативности и экономичности использования бюджетных средств. Но, что особенно важно, аудит эффективности призван не только выявить проблемы в деятельности объектов контроля, но и решить их путем применения положительного опыта других объектов контроля, внесения предложения по изменению законодательства, а также внедрения новых методик управления и передаче положительного опыта других объектов контроля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Воронченко Т.П. Аудит эффективности в государственном секторе как фактор укрепления финансовой системы страны//В сборнике: *Современные аспекты развития финансовой и кредитной системы Приднестровской Молдавской Республики* Материалы международной научно-практической конференции. 2018. С. 88-95.
2. Гребенников В.А. Аудит эффективности в системе финансового контроля//В сборнике: *Актуальные вопросы экономического развития России и КНР материалы Международной научно-практической конференции*. Армавир, 2018. С. 71-74.
3. Колесникова Е.В., Костюк Е.Ф. Методические основы проверки и анализа эффективности внутреннего финансового аудита бюджетного учреждения//В сборнике: *Актуальные проблемы учета, экономического анализа и финансово-хозяйственного контроля деятельности организации* Материалы VI Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Под редакцией Д.А. Ендовицкого, Л.С. Коробейниковой. 2019. С. 150-153.
4. Аудит, Учебник для бакалавров, Суглобов А.Е., Жарылгасова Б.Т., Савин В.Ю., 2015 - fileskachat.com/Рябухин С.Н.
5. Булыга Р.П. Аудит бизнеса: консолидация, а не отрицание современного аспекта аудиторских услуг // *Авторское мнение. Дискуссионный №5/2016*. С. 7-17.
6. Саунин, А.Н. Аудит эффективности использования государственных средств: учебное пособие / А.Н. Саунин. — Москва : Издательство Московского университета, 2015. — 336 с.
7. Аудит бизнеса, Практика и проблемы развития: монография / под ред. Р.П. Булыги. М.: Юнити-Дана, 2015. 263 с.
8. Адамс Р. Основы аудита: пер. с англ. / под ред. Я.В. Соколова. М.: Аудит; Юнити-Дана, 1995. 398 с.
9. Land D. Grow or Die: The Unifying Principle of Transformation. New York; John Wiley & Sons, 1975.
10. 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.
11. 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.

12. 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.

13. Бердникова Л.Ф. К вопросу о теоретических основах построения учета и внутреннего аудита в торговой организации // Балканско научно обозрение. 2017. № 1. С. 36-39.

14. Макаров П.В. Оценка эффективности поведенческого аудита безопасности на предприятиях строительной отрасли // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2019. Т. 8. № 4 (48). С. 221-226.

15. «Лимская декларация руководящих принципов контроля» (Принята в г. Лиме 17.10.1977 – 26.10.1977 IX Конгрессом Международной организации высших органов финансового контроля (ИНТОСАИ) из информационного банка «Международное право»).

16. Бюджетный кодекс Российской Федерации от 31.07.1998 N 145-ФЗ (ред. от 27.12.2019).

17. Бабина Е.В. Аудит эффективности как форма государственного финансового контроля // В книге: Актуальные проблемы экономики и управления: теория и практика Материалы Второй Республиканской с международным участием интернет-конференции студентов, магистрантов и аспирантов. 2018. С. 20-25.

18. Беков Ф.Ш., Одинаев Ф.Ф. Аудит эффективности бюджетных расходов в качестве современной формы финансового контроля // Вестник Таджикского национального университета. Серия социально-экономических и общественных наук. 2018. № 6. С. 15-19.

19. «СГА 104. Стандарт внешнего государственного аудита (контроля). Аудит эффективности» (утв. постановлением Коллегии Счетной палаты РФ от 30.11.2016 №4ПК) (ред. от 23.04.2019).

20. Воронченко Т.П. Аудит эффективности в государственном секторе как фактор укрепления финансовой системы страны // В сборнике: Современные аспекты развития финансовой и кредитной системы Приднестровской Молдавской Республики Материалы международной научно-практической конференции. 2018. С. 88-95.

21. Гребенников В.А. Аудит эффективности в системе финансового контроля // В сборнике: Актуальные вопросы экономического развития России и КНР материалы Международной научно-практической конференции. Армавир, 2018. С. 71-74.

22. Сидорович К.Ю. Аудит эффективности как новая форма финансового контроля // В сборнике: Актуальные вопросы современных исследований. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Научно-издательский центр «Мир науки». 2018. С. 268-271.

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 «2019_09–BSR_HBR_SVB»

Структурни параметри:

Статията задължително следва да притежава елементи, отговарящи на следните параметри:

1. Метаданните на статията на български, английски и на съответния роден език на автора (УДК, DOI, названието на статията, знак на копирайта (авторското право), фамилия, име и презиме на автора в пълнота, длъжността, която заема, организацията, адрес на организацията, лична електронна поща, анотация и ключовите думи) не се проверяват на „антиплагиат”.

2. Научна организация на статията:

А. ВЪВЕДЕНИЕ

– *Постановка на проблема в общ вид и неговата връзка с важни научни, приложни и практически задачи.*
– *Анализ на последните изследвания и публикации, в които са разгледани аспекти на подобен проблем, и на базата на които се обосновава и автора; отделяне и анотиране на неразрешените аспекти в хода на емпирически анализ на проблема.*

Б. МЕТОДОЛОГИЯ

– *Формиране целите на статията (постановка на задачата).*

– *Използвани методи, техники и технологии.*

В. РЕЗУЛТАТИ

– *Изложение на основния материал на изследването, посредством пълното обосноваване на получените научни и приложни резултати.*

– *Сравнение на резултатите с резултатите от други проучвания.*

Г. ИЗВОДИ

– *Изводи от изследването и разкриване на перспективите за продължаващи търсения и разработки в това научно направление.*

3. СПИСЪК НА ЛИТЕРАТУРАТА (не се проверява на „антиплагиат”).

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)