



#1(53), 2020 część 7

Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe
(Warszawa, Polska)

Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w Polsce. W czasopiśmie publikowane są artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo publikowane jest w języku polskim, angielskim, niemieckim i rosyjskim.

Artykuły przyjmowane są do dnia 30 każdego miesiąca.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Format - A4, kolorowy druk

Wszystkie artykuły są recenzowane

Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz czasopisma.

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej czasopisma.

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

Rada naukowa

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

#1(52), 2020 part 7

East European Scientific Journal
(Warsaw, Poland)

The journal is registered and published in Poland. The journal is registered and published in Poland. Articles in all spheres of sciences are published in the journal. Journal is published in **English, German, Polish and Russian.**

Articles are accepted till the 30th day of each month.

Periodicity: 12 issues per year.

Format - A4, color printing

All articles are reviewed

Each author receives one free printed copy of the journal

Free access to the electronic version of journal

Editorial

Editor in chief - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

The scientific council

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

**Dawid Kowalik (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**

**Peter Clarkwood(University College
London)**

**Igor Dziedzic (Polska Akademia
Nauk)**

**Alexander Klimek (Polska Akademia
Nauk)**

**Alexander Rogowski (Uniwersytet
Jagielloński)**

Kehan Schreiner(Hebrew University)

**Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**

**Anthony Maverick(Bar-Ilan
University)**

**Mikołaj Żukowski (Uniwersytet
Warszawski)**

**Mateusz Marszałek (Uniwersytet
Jagielloński)**

**Szymon Matysiak (Polska Akademia
Nauk)**

**Michał Niewiadomski (Instytut
Stosunków Międzynarodowych)**

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

**Dawid Kowalik (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**

**Peter Clarkwood(University College
London)**

**Igor Dziedzic (Polska Akademia
Nauk)**

**Alexander Klimek (Polska Akademia
Nauk)**

**Alexander Rogowski (Uniwersytet
Jagielloński)**

Kehan Schreiner(Hebrew University)

**Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**

**Anthony Maverick(Bar-Ilan
University)**

**Mikołaj Żukowski (Uniwersytet
Warszawski)**

**Mateusz Marszałek (Uniwersytet
Jagielloński)**

**Szymon Matysiak (Polska Akademia
Nauk)**

**Michał Niewiadomski (Instytut
Stosunków Międzynarodowych)**

Editor in chief - Adam Barczuk

1000 kopii.

**Wydrukowano w «Aleje Jerozolimskie
85/21, 02-001 Warszawa, Polska»**

**Wschodnioeuropejskie Czasopismo
Naukowe**

**Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001
Warszawa, Polska**

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com/>

1000 copies.

**Printed in the "Jerozolimskie 85/21, 02-
001 Warsaw, Poland»**

East European Scientific Journal

**Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw,
Poland**

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com/>

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Dirgélienè I. DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE IN PRE-SCHOOL AGE	4
Abdullayeva M. THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING MATHEMATICS	9
Гуркова Т.П. СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ДЕФІНІЦІЇ «ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ»	15
Ладнушкина Н.М. ИНСПЕКТОР В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ПРОШЛОГО К БУДУЩЕМУ	23
Орду К.С. ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПОНЕНТНОЇ СТРУКТУРИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ.....	30
Плужник О.В. ПРАКТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЧЕХІЇ.....	36
Пузырева О.Г. АВТОРСКИЙ УЧЕБНО-БЕЛЛЕТРИСТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДЛЯ ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ НА УРОВНЕ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ В1-С1: ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА	41

Irena Dirgėlienė

*Postgraduate Student at Mykolas Romeris University,
Lithuania*

DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE IN PRE-SCHOOL AGE

Summary. Europe's online School Education Gateway defines digital competence as one of the eight key competencies, including critical and responsible use of all digital technology in searching for information, communication and solving the major issues in all areas of life (School Education Gateway Europe's online education platform, 2017).

The majority of researchers relate the concept of digital competencies with the use of operational and technical possibilities of computers and software, since this competence is focused on the possibilities to collecting, assessment and efficient use of information, received from digital resources (Hignite and Margavio, 2009).

Various authors list a rather wide spectrum of technological, sociological and cognitive skills, necessary for people to be able to feel comfortable in the constantly changing digital environment and use their knowledge and skills in practice. The majority of researchers refer to this collection of skills as digital competence. The definition of digital competence in various research articles is similar, although there are different definitions as well. It is particularly important to develop digital competencies in early childhood.

Annotation. Advancing information and technology was followed by technical development, which changed the entire world of communications. It provided an opportunity to communicate with people from any part of the world, thus changing family, school and social dynamics and interaction. The goal of this technological development is to contribute to the development of the knowledge society, considering the community's and democratic perspective of teaching and lifelong learning (Commission of the European Communities, 2009). Today, the necessity of developing digital competencies, enabling to manage a large amount of information and exploring new communication channels leaves no doubt, but it is necessary to learn to understand, select and manage information in order to master information skills and turn them into knowledge that can be applicable in different contexts and daily situations. It is particularly necessary to provide the basics of digital competencies in early childhood – they could be developed already in pre-school age.

Key words. Digital competence, pre-school education.

Introduction

The majority of researchers relate the concept of digital competencies with the use of operational and technical possibilities of computers and software, since this competence is focused on the possibilities to collecting, assessment and efficient use of information, received from digital resources (Hignite, Margavio, 2009).

Various authors list a rather wide spectrum of technological, sociological and cognitive skills, necessary for people to be able to feel comfortable in the constantly changing digital environment and be able to use their knowledge and skills in practice. The majority of researchers refer to this collection of skills as digital competence. The definition of digital competence in various research articles is similar, although there are different definitions as well.

Purpose – to define the concept of digital competence and prove its importance in educating pre-school children.

Tasks:

1. To analyse the concept of digital competence.
2. To assess the opportunities of developing digital competence in pre-school children.

The purpose of this article is to research the definition of digital competence in various scientific sources. It also includes the analysis of education legislation and documents, highlighting the importance of digital competence in early childhood.

The concept of digital competence

The concept of digital competence was first introduced at the end of the 1990s by Gilster (Gilster, 1997), who defined digital competence as 'the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers'. Later this definition changed and referred to technical and operational skills, related to the use of a computer (Bruce, Peyton, 1999), then – the ability to create and use hypertext and understand multimedia (Bawden, 2001).

According to Spiers and Estes (Spiers and Estes, 2002), digital competence includes numerous methods of digital reading and writing, used in various mediums, including: words, texts, video screens, motion graphs, sound, video and other forms. According to these authors, digital context is a challenge to all users due non-transparent internet and the demand for critical solutions, because the reader makes decisions on finding information and has to decide if that information is reliable.

Other authors relate the concept of digital competence with reliable information as well. Fieldhouse and Nicholas (Fieldhouse and Nicholas, 2008) claim that such terms as digital competence and fluency may be used to define the process of users finding and assessing information in the digital environment.

Martin and Rader (Martin and Rader, 2003) refer to digital competence as electronic literacy. They also related this concept with information literacy, elements of media literacy, also teaching and learning skills.

Eshet-Alkalai (Eshet-Alkalai, 2004) define digital competence as ‘survival skills in the digital era’. He claims that digital competence is necessary to perform various tasks and ‘survive’ or overcome obstacles in digitalised environments. According to this researcher, digital competence refers to an assortment of cognitive thinking strategies, used by the users of digital information.

Sefton-Gryn, Nikson and Erstad claim that the concept of digital competence is used to define our connection with digital technology, which acts as a mediator in numerous social interactions. These authors also indicated that digital competence is related to participation in digital activities (Sefton-Gryn, Nikson and Erstad, 2009).

Other researchers have elaborated this concept by defining digital competence as information proficiency and highlighting its cognitive abilities to reach, analyse and provide information using digital technology tools and sources (van Laar, et al., 2017).

Some publications focus their definition of digital competencies on cognitive skills and competencies. Mishra, Bennett, Traxler and Lally (Mishra et al., 2017; Bennet, 2014; Tracler and Lally, 2016) noted that the focus is not on a person, but on the social aspects of learning. They highlight the cognitive aspect of digital competence and see it as a set of skills that are necessary to become a confident and mobile user, who can adapt various technologies for his personal, academic and professional use. Beetham and Sharpe, Chanas and others (Beetham and Sharpe, 2011; Chanas et al., 2017) also use cognitive skills to define digital competence as the ability to understand and use information in several formats, focusing on critical thinking rather than information and communication or technological skills.

Novakovičius (Novakovičius, 2016) defines digital competence as social practice, while Tang et al. (Tang et al., 2016) as ‘personal consciousness, attitude and ability’ to use digital tools and measures to identify, access, manage, integrate, assess, analyse and create new knowledge properly.

In various sources digital competence is defined by different English terms, which have been classified in the following table (Table 1).

Table 1.

English terms to define digital competence

Term	Authors
E-literacy	Martin and Rader, 2003, Joint, 2005.
Digital literacy	Jones-Kavalier and Flannigan, 2006, Martin, 2005.
ICT literacy	International ICT Literacy Panel, 2002.
Computer literacy	Martin and Rader 2003, Secker and Price, 2004.
Multiliteracies	Cope and Kalantzis, 2000.
Silicone literacies	Snyder, 2002.
Technological literacies	Lankshear, 1997.

Source. Compiled by the author.

There is no unified concept to define digital competence in French literature either.

Table 2

French terms to define digital competence.

Term	Authors
Alphabétisation digitale	Larose et al., 2002.
Alphabétisation informatique	Kobila and Sylin, 2004.
Alphabétisation numérique	Tomero, 2004, Menou, 2001, Pimienta 2007.

Source. Compiled by the author.

In conclusion to the data, provided in the tables, and the thoughts of the above-mentioned authors, we could state that digital competence refers to technological skills that citizens must have in order to be able to use computers and communication measures. On the other hand, digital competence is a broader concept, which, aside from the basic computer skills, requires understanding, abilities and reflective-evaluative approach for convenient action in the digital environment.

Some researchers suggest to classify the components of the concept of digital competence. For example, Eshet-Alkalai (Eshet-Alkalai, 2004) offers a system, which includes five types of proficiency and digital competence:

1. Photo-visual competence;

2. Reproductive competence;
3. Branching or hypermedial competence;
4. Information competence;
5. Social and emotional competence.

Spiers and Bartlett (Spiers and Bartlett, 2012) has divided various intellectual processes, related to digital competence, into three categories:

1. Defining and using digital content;
2. Creating digital content;
3. Transferring digital content.

According to these authors, learners using digital content must create criteria for their assessment. Purposeful use of the internet resources requires care and critical assessment of the information.

Leu and other authors (Leu et al., 2007) came to a conclusion that the majority of the new competencies,

including digital competence, have several preconditions:

1. New competence includes: new skills, strategies, attitudes and social practice, which requires new technology, information and communication;
2. New knowledge and community are crucial in order to take a full part in the global life;
3. Changing technologies keep changing digital competence;
4. Digital competence has numerous aspects and thus our understanding of digital competence is useful from numerous aspects as well.

The publication on 'Developing pupil competences through eTwinning' states that digital competence is related to a reliable and critical use of information society technologies for work, leisure and communication. It is based on such basic skills as the ability to use a computer or search for information, its assessment, saving, creating, presentation and sharing, communication or participating at networking activities on the internet (Developing pupil competences through eTwinning', 2014).

Based on the said source, digital competence requires good knowledge and understanding of the essence of information society technologies, its role and opportunities in the daily context: personal life, social life and work. Digital competence includes the ability to use the basic computer software, such as text editing, spreadsheets, data bases, information storage and management. Also, the understanding of the opportunities and possible threats of using the internet and virtual communication via electronic public information means (e-mail or web tools) for work, leisure, also sharing information, networking, learning and researching. Moreover, people should understand that digital competence helps to obtain creativity and innovation, also to have an understanding of the issues, related to legitimacy and reliability of information, as well as legal and ethical principles of using digital technology (Developing pupil competences through eTwinning', 2014).

Scientists discuss digital competence at education institutions as well. According to Travieso and Planella, schools must realise the need to acquire and update their knowledge on technological resources in order to achieve digital competence, which will help to avoid digital and generation gaps in the family, school and social environment, promoting social inclusion (Travieso and Planella, 2008).

The author believes that digital competence should not be identified with computer proficiency alone, because someone with comprehensive literacy should not only be able to use various technology, but also have critical thinking skills, have mastered behavioural standards, expected in the internet environment, also have an understanding of general social issues, encountered by digital technology.

In conclusion, we could state that digital competence refers to knowledge on digital tools, critical thinking and social involvement. Digital competence is a creative and critical use of the information and communication technology. This

ability provides with an opportunity to acquire and strengthen other general skills and is related to many of the modern-day skills that are necessary in order to take an active part in the public life. Digital competence includes the ability to find and use, also create and transfer digital content using the process of critical thinking.

The importance of developing digital competence in pre-school age

Increasing integration of the forms of digital reading and writing into the daily life allows to come to a conclusion that the role of developing digital competence in pre-school children is a relevant and important topic. Martin and Grudziecki claim that the growing use of technology in daily life of the children has encouraged the emergence of digital competence, also known as computer, technology, information, media and communication proficiency (Martin and Grudziecki, 2006). According to Ng (Ng, 2015), someone with digital competence is a competent user of three aspects of digital technology: technical, cognitive and social-emotional. The aspect of technical skills is the most developed area of measuring digital competence. It includes knowledge on devices and working skills, focusing most of the attention on the technical use of the computer (Ba et al., 2002), internet skills (Sonck et al., 2011), tablet studies (Marsh, 2016) and operative use of digital devices (Eshet-Alkalai and Chajut 2009; Eshet-Alkalai and Amichai-Hamburger, 2004, Eshet-Alkalai, 2012).

The importance of digital proficiency in early children's education is also highlighted by Burnett et al. (2014) and Sefton-Green et al. (2016).

The Guidelines for the Lithuanian Informatics and Information Technology Education Strategy for 2014-2020 states that using information technology is as important as reading and writing (Informatikos, informacinių technologijų ugdymo 2014 – 2020 metų strategijos gairės, 2012). Methodological Recommendations for Lithuanian Pre-school Education (Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos, 2015), also Lithuanian General Pre-school Education Programme (Bendroji priešmokyklinio ugdymo/-si programa, 2014) states that developing computer competencies is necessary, since they will serve the child further in life: at school, at work or for leisure activities. The said documents and other sources for teachers recommend to include computers, photo cameras, interactive boards, e-books, etc. into the assortment of the ordinary toys at pre-school education institutions. Children should also be provided with opportunities to use Skype to communicate with children in other pre-school education institutions in other Lithuanian cities or even abroad. Thus children could talk, participate in joint projects and show each other their creative works.

Educologists are sure of the benefits of the information and communication technology to children. According to researchers, computers can be used to present information in ways that interest and motivate children (Macaruso, Walker, 2008). ICT increases self-respect and self-confidence, develops

computer proficiency and other skills (Preston, Mowbray, 2008). In case of children with special needs, ITC helps them to get to know the environment, encourage trust in themselves and their abilities, also to imitate sounds, express emotions and say their first words (Kanapèniènè, 2014).

The Framework for Quality in Digital Media for Young Children indicates that the information and communication technology should be introduced to pre-schoolers with regards to their health, well-being and overall development. The source also states that it is necessary to consider the child, the ICT content and the context of application. It is also necessary to consider qualitative criteria, based on studies (proof), that could be applied by parents, carers and educators, while ICT developers could use them in their decision-making on using and improving ICT, which could enrich social communication between children and adults, enable them to play creative games, explore and develop their language. The framework also states that ICT should not cause emotionally-damaging experiences or provoke disrespectful behaviour (encouraging or watching). Moreover, there should not be any scary situations, cruelty, commercialisation and children should be encouraged to keep to safety and privacy rules. The framework also promotes the development of child-friendly devices that are hard to break and would not cause any injuries in case they did break (Framework for Quality in Digital Media for Young Children, 2012).

The ICT application guidelines (CCC, 2016) discuss the content, context and child. Talking about the context highlights, the fact that ICT application should help motivate the child, encourage his self-expression, imagination and exploration. The purpose of the content should be clear: to educate, to introduce, to develop skills and entertain. The development of the content should consider the context, i.e. ways of how ICT supplements (instead of interrupts) the child's natural play. It is suggested that ICT for children younger than five years should encourage joint activities, communication with parents, teachers and other children. It is necessary to consider the child in choosing the appropriate ICT tools and activities in order to meet his needs, possibilities, interests and developmental features according to age. ICT application at kindergartens should be integrated and planned in the general context of education, instead of being a separate activity. It also should be balanced – ICT can only supplement the child's experiences, instead of replacing them. This process should be interactive – the child should communicate with others (children, teachers) while using the ICT. ICT application is especially important for the social-emotional development: it encourages understanding and talking about feelings. It is also useful in developing self-control and persistence. Children must be taught to understand mistakes as a part of the learning process (they must expect mistakes and learn to accept them). ICT is also suggested as a tool for developing empathy, respect towards others, conflict

resolution and strengthening family connections (CCC – Content, Context, Child, 2016).

There is no doubt that virtual measures enrich and expand the child's education possibilities while implementing a pre-school education programme. These measures can be integrated in a way to respond to the specific features of the child's age range and be beneficial for the child. According to the NAEYCF, the principles of appropriate application of virtual measures in pre-school education are as follows:

1. The activity using virtual measures should not harm the child;

2. All virtual measures and when they should be included into early education programmes, should be justified in practice;

3. Virtual measures should reflect the child's age, individual, cultural and language needs, also capabilities and preferences;

4. The educator is appointed with an important task of selecting and assessing the virtual measures that could contribute to the educational programme;

5. Virtual measures should help convey the educational programme that has already been implemented.

6. When choosing computer-based curricula, it is necessary to consider the following features:

Children do not have enough patience to go deep into manuals, thus, the using of the virtual education measure should be intuitive, without any complex operations;

7. Evaluation and reward for appropriate activity should reach the child even in the smallest stages of the activity;

8. It is important to ensure that the virtual education measure has a possibility of saving, printing or sharing the work in other ways;

9. Virtual education measures must be often updated, changing the level of their difficulty. The content must be constantly renewed and expanded;

10. Virtual education measures must meet the age and abilities of the child. They should be neither too easy, nor too difficult. (National Association for the Education of Young Children, 2018).

In conclusion, it could be stated that the use of ICT at kindergartens is undoubtedly beneficial for the children's development, but the teacher must take a special care on choosing suitable measures and their appropriate application.

Conclusions

1. Digital competence refers to knowledge on digital tools, critical thinking and social involvement. Digital competence is a creative and critical use of the information and communication technology. This ability provides with an opportunity to acquire and strengthen other general skills and is related to many of the modern-day skills that are necessary in order to take an active part in the public life. Digital competence includes the ability to find and use, also create and transfer digital content using the process of critical thinking.

2. Digital competence refers to technological skills that people must have in order to be able to use

computers and communication measures. On the other hand, digital competence is a broader concept, which, aside from the basic computer skills, requires understanding, abilities and reflective-evaluative approach for convenient action in the digital environment.

3. ICT use at kindergartens is undoubtedly useful for children's education, but the teacher must take particular care in choosing suitable measures and their appropriate application. Virtual measures enrich and expand the child's development possibilities while implementing a pre-school education programme. These measures can be integrated in a way to respond to the specific features of the child's age range and be beneficial for the child.

References

- „School Education Gateway“ Internetinė Europos mokyklinio ugdymo platforma, 2017.
Prieiga internetu:
<https://www.schooleducationgateway.eu/lt/pub/resources/tutorials/digital-competence-the-vital-.htm>
- Hignite, Michael; Margavio, Thomas M.; Margavio, Geanie W., Information Literacy Assessment: Moving beyond Computer Literacy. *College Student Journal*, v43 n3 p812-821 Sep 2009
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249–267. doi:10.11120/ital.2006.05040249
- Gilster, Paul (1997) *Digital Literacy*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bruce, B., and Peyton, J. K., 1999. Literacy development in network-based classrooms: Innovation and realizations. *International Journal of Educational Technology 1* (2). <http://www.outreach.uiuc.edu/ijet/v1n2/bruce/index.html>
- Bawden, D. (2001) Information and digital literacies: a review of concepts, *Journal of Documentation*, 57(2): 218–259.
- Fieldhouse, M. & Nicholas, D. (2008) Digital Literacy as Information Savvy: The Road to Information Literacy. In Lankshear, C. & Knobel, M. (Eds): 47-72
- Martin A. & Rader R. (ed)(2003) *Information and IT Literacy: Enabling Learning in the 21st Century* London. Facet
- Eshet-Alkalai, Y. (2004) Digital Literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 1391:93-106. EUROPA: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm#wha
- Sefton-Green, J., Nixon, H., ir Erstad, O. Reviewing approaches and perspectives on “Digital literacy”. *Pedagogies*, 4 (2), 2009.
- Mishra, K. E., Wilder, K., & *Mishra, A. K. (2017). Digital literacy in the marketing curriculum: Are female college students prepared for digital jobs? *Industry and Higher Education*, 31(3), 204–211. doi:10.1177/0950422217697838
- Bennett, L. (2014). Learning from the early adopters: Developing the digital practitioner. *Research in Learning Technology*, 22, 21453–21466. doi:10.3402/rlt.v22.21453
- Beetham, H., & Sharpe, R. (2011). Digital literacies workshop. Paper presented at the JISC learning literacies workshop, Birmingham [online]. Retrieved December 7, 2017 from <http://jiscdesignstudio>
- Chan, B. S., Churchill, D., & Chiu, T. K. (2017). Digital literacy learning in higher education through digital storytelling approach. *Journal of International Education Research (JIER)*, 13(1), 1–16. doi:10.19030/jier.v13i1.9907
- Novakovich, J. (2016). Fostering critical thinking and reflection through blog-mediated peer feedback. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(1), 16–30. doi:10.1111/jcal.12114
- Tang, C. M., & Chaw, L. Y. (2016). Digital literacy: A prerequisite for effective learning in a blended learning environment? *Electronic Journal of e-Learning*, 14(1), 54–65
- Martin, A. and Rader, H., eds *Information and IT literacy: enabling learning in the 21st century*. London: Facet Publishing, 2003. ISBN 1-85604-463-7: £39.95 - Volume 4 Issue 1 - Sue House
- Lankshear, Colin McGraw-Hill Education (UK), 1997-03-01 - 212 psl.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multicultural Education: an equity framework*. South Australian Department of Education Curriculum Standards and Accountability Framework. Adelaide, South Australia Department of Education.
- Jones-Kavalier, B. R., & Flannigan, S. L. (2006). Connecting the digital dots: Literacy of the 21st century. *Educause Quarterly*, 2, 8–10.
- The Joint Information Systems Committee (JISC) (2004) JUSTEIS Project: JISC Usage Surveys: Trends in Electronic Information Services
- Martin, A. (2006). A European framework for digital literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy*. 1(02), 151–161.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13, 93-106.
- Leu, D., Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B., Liu, Y., & O’Neil, M. (2007). What is new about the New Literacies of online reading comprehension? In L. Rush, A. Eakle & A. Berger (Eds.), *Secondary school literacy: What research reveals for classroom*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Travieso, J. L. y Planela, J. (2008). L’alfabetització digital com a factor d’inclusió social: una mirada crítica. *UOC Papers*, 6.

http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/cat/travieso_planel_la.pdf

Allan Martin & Jan Grudziecki. DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development, Pages 249-267 | Published online: 15 Dec 2015 <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>

Joe Yue-Hei Ng, Matthew Hausknecht, Sudheendra Vijayanarasimhan, Oriol Vinyals, Rajat Monga, George Toderici; The IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR), 2015, pp. 4694-4702

Ba, H., Tally, W., & Tsikalas, K. (2002). Investigating children's emerging digital literacies. The Journal of Technology, Learning, and Assessment, 1(4), 5-48.

Sonck, N. and Livingstone, Sonia and Kuiper, E. and de Haan, J. (2011) Digital literacy and safety skills. EU Kids Online, London School of Economics & Political Science, London, UK.

Yoram Eshet-Alkalai and Eran Chajut Changes Over Time in Digital Literacy

Yoram Eshet Alkali Yair Amichai-Hamburger Experiments in Digital Literacy Published Online:29 Sep 2004 <https://doi.org/10.1089/cpb.2004.7.421>

Eshet, Y. (2012). Digital literacy: A revised model. Issues in Informing Science and Information Technology, 9, 267-276

Burnett, John and Davis, Kevin Thomas and Murawski, Carsten and Wilkins, Roger and Wilkinson, Nicholas, Measuring Adequacy of Retirement Savings (March 1, 2014). Melbourne Institute Working Paper No. 5/14. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2418729> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2418729>

Sefton-Green, J., & Erstad, O. (2013). Identity, Community and Learning Lives in the Digital Age. In

O. Erstad & J. Sefton-Green (Eds.), Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age. New York: Cambridge

Informatikos, informacinių technologijų ugdymo 2014 – 2020 metų strategijos gairės. 2012. https://www.upc.smm.lt/ugdymas/dokumentai/svarstomi/it/Informatikos_ir_IT_ugdymo_nuo_2015_m_gairės_2012-10-04.pdf

Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos, 2015. https://www.smm.lt/uploads/documents/tevams_ugdymo_planai/knyga%20-%20rekomendacijos.pdf

Priešmokyklinio ugdymo/-si bendroji programa, 2014.

[https://www.smm.lt/uploads/documents/Prie%20%20mokyklinio%20ugdymo%20bendroji%20programa\(3\).pdf](https://www.smm.lt/uploads/documents/Prie%20%20mokyklinio%20ugdymo%20bendroji%20programa(3).pdf)

Macaruso P., Walker A. The efficacy of computer – assisted instruction for advancing literacy skills in kindergarten childre. 2008.

Preston C., Mowbray L. Use of smart boards for teaching, learning and assessment in kindergartens science. Nr.2, 2008.

Kanapėnienė L., Išmaniosios technologijos – svari pagalba autistiškiems vaikams lavinti. 2014.

Framework for Quality in Digital Media for Young Children. 2012.

The 3 Cs of screen time with children: Content, Context and Child, 2016. <https://ctecs2110.wordpress.com/2016/03/24/the-3-cs-of-screen-time-with-children-content-context-and-child/>

National Association for the Education of Young Children, 2018. <https://www.naeyc.org/about-us>

Malahat Abdullayeva

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences
Azerbaijan State Pedagogical University

THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING MATHEMATICS

Малахат Абдуллаева

Доцент, Кандидат Педагогических Наук
Азербайджанский Государственный Педагогический Университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ

Abstract. The article discusses the role and importance of the use of computer technology in the teaching of mathematics in secondary schools. In mathematics teaching, there are several solutions for creating graphic images in students in graphics programming in the Graph 4.4 application.

Аннотация. В статье говорится о применении компьютерных программ в процессе преподавания курса математики в средней общеобразовательной школе для формирования у учащихся представлений о графиках. Рассматривается решение нескольких примеров по построению графиков с помощью прикладной программы Graph 4.4 в преподавании математики.

Keywords: Graph software, mathematics, function, graphic, application

Ключевые слова: Graph программное обеспечение, математика, функция, графический, применение

Introduction. The modern era puts new tasks on education in connection with the development of scientific and technological progress. With the rapid

growth of information flow, training of specialists who can keep up with modern information technology has become a social order. Our education should prepare

professionals who can manage the future so that they can predict events with the help of imagination, thinking and intuition and foresee a way to solve problems. Obviously, training of such specialists should start with secondary schools.

Western civilization leads the world to more technological development. In our globalized world, education is at the forefront of this development. Therefore, the use of computer technology in every educational institution has become a demand now. It is especially difficult to imagine math lessons without a computer. The use of computer technology in training is one of the most sustainable directions in the development of the educational process. The use of computer technology improves the quality of mathematical education, changes the learning process, and improves students' self-development. The use of computer technology in the learning process makes the process more interesting and memorable, increasing students' and students' interest in learning.

Acquiring new knowledge is the main condition for every teacher in the information society to maintain his or her specialty. At the same time, teachers should work to meet the educational needs of students by learning and applying new pedagogical technologies and modern approaches to gain new knowledge and skills. Today's pupil is any professional or professional of the future. So how do we shape teachers?

In the modern world, the life cycle of knowledge and skills is very short. Already in developed countries, future societies are trained by specialists who "never dreamed about." For example, in 2030 and beyond, the University of Singing has been established to study management, robots and future management. So, in our country, as the former US President John Kennedy says, we need to cultivate "people who ... wish they never existed."

Today, there is a great need for upgrading teaching methods to increase the effectiveness of the educational process. However, it is not possible to use any new method, method, technology or tool without computer technology. The use of information and communication technologies as a means of organizing, managing, and teaching math lessons is invaluable. Every teacher should be able to use multimedia tools for explaining

new material, creating motivation, explaining and addressing various problems, homework checking, preparing worksheets, generalizing repetitions, and developing, developing, and developing skills.

It is known that different resources are used in the implementation of standards for each subject. Computer resources as a useful resource in math lessons are the most effective tool. Electronic resources, online assignments, schedules, diagrams, tests, internet resources, e-libraries are also included.

There are various computer math software packages, one of which is the Graph application, which enables students and students to deliver mathematics training more efficiently and visually.

Research methods. In this article, we will look at examples of math solutions for learning and application tasks in Mathematics using the Graph 4.4 version and the graph of the quadratic function.

Task 1. Make a graph of the given functions. Note the coordinates of the hill point and the axis of symmetry on the graph [3, p. 51].

$$\text{a) } y = (x + 3)(x - 3) \quad \text{b) } y = -2(x - 2)^2 + 4$$

$$\text{c) } y = \frac{1}{2}(x - 3)^2 + 2$$

a) After downloading the Graph 4.4 application to the computer, the main window opens. From the menu bar, the Function item is drawn by reading the bean. The "Insert function" submenu opens with a reading of the beads and a dialog box opens with this name. The dialog box states that the function type is the default. The equations for the "Function equation" field (in front of

$$f(x)) \text{ are written in the programming language: } y = x^2 - 9.$$

In the dialog that opens, the function graphic interval and step, the graph display type, color, thickness, marker type, color, size, and other parameters are selected. After that, the OK command key is automatically set up as a compressed system.

Thus, the monitor depicts a parabola with a graph of the function $y = (x + 3)(x - 3)$. (Figure 1).

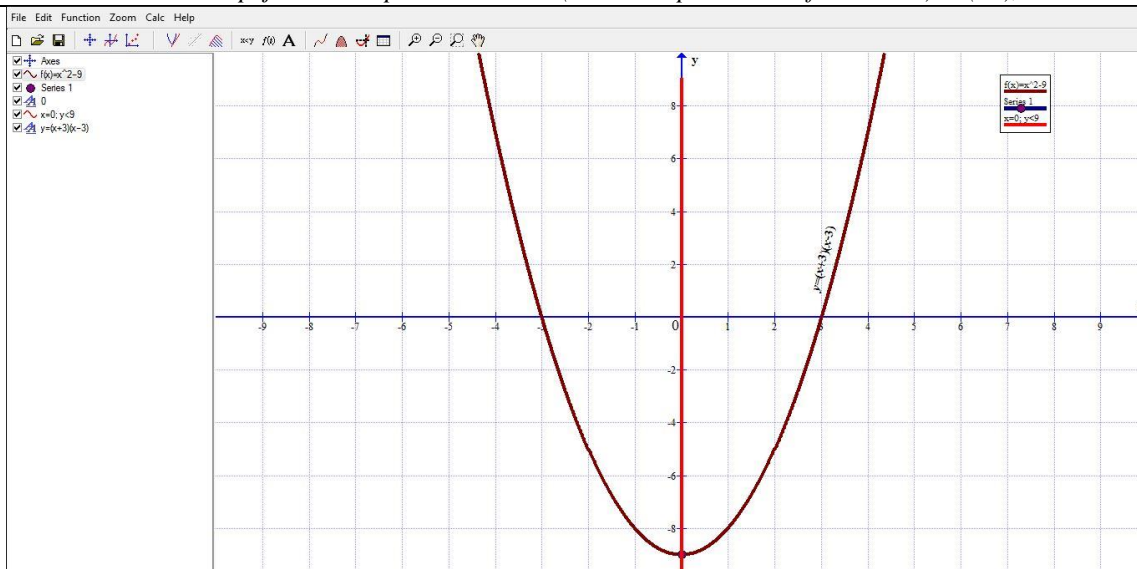


Figure 1

Let's use the combination of <Ctrl + E> keys to find the coordinates of the hill point of the function's

graph, and the "Inert label" submenu of the Function to mark the point on the graph. (Figure 2).

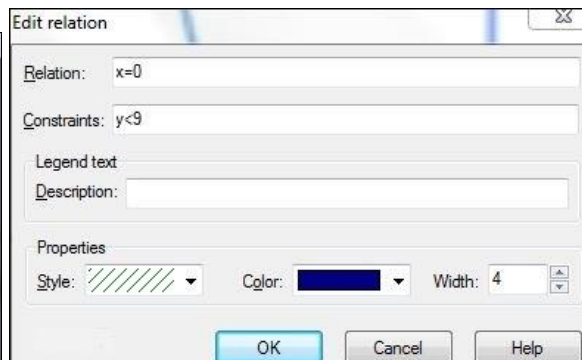
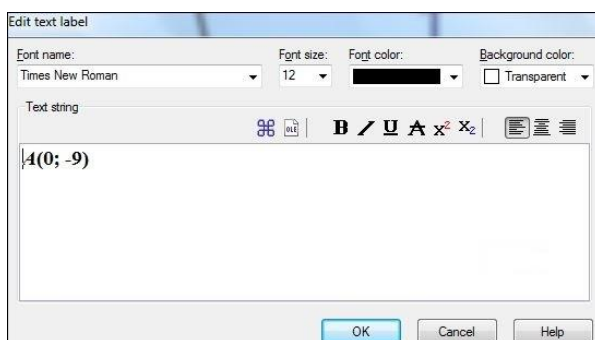


Figure 2. Figure 3.

The straight line $x = 0$ is the symmetry reading of the parabola. To create the symmetry axis of the parabola, the submenu of the function "Edit relation" (Figure 3) and "Inert point series" (Figure 4) are used to give the point.

possible to change the size of the rectangular coordinate system and at the same time to scale the image;

Thus, the graph of the function $y = (x + 3)(x - 3)$ is recorded by Graph 4.4, and the symmetry axis is set (Figure 5).

With the function of the Zoom menu item, it is

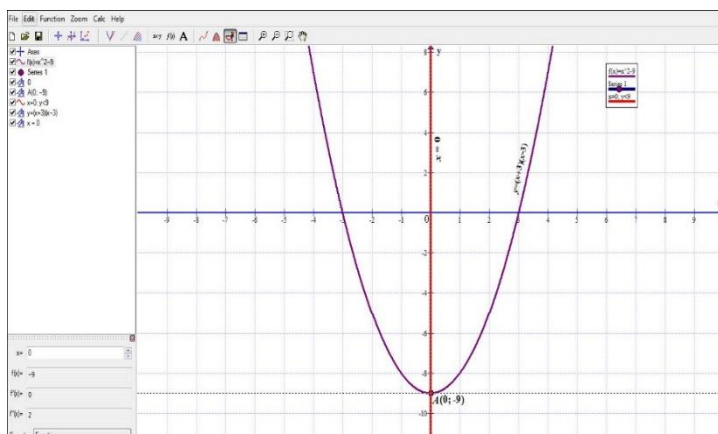


Figure 4.

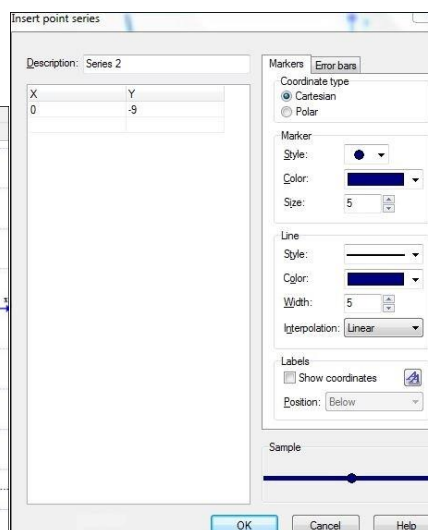


Figure 5.

b) Firstly $-2(x-2)^2 + 4$ express the "Insert function" of "Function" menu bəndindəki Write the programming language in the "Function equation" field: $-2(x-2)^2 + 4$. Graphic set spacing, step, graphic display type, color, thickness, marker

according to parameters, etc. Select and install the schedule automatically on your system. Then, using the appropriate menus, note the coordinates of the hill point and the axis of symmetry on the graph (Figure 6).

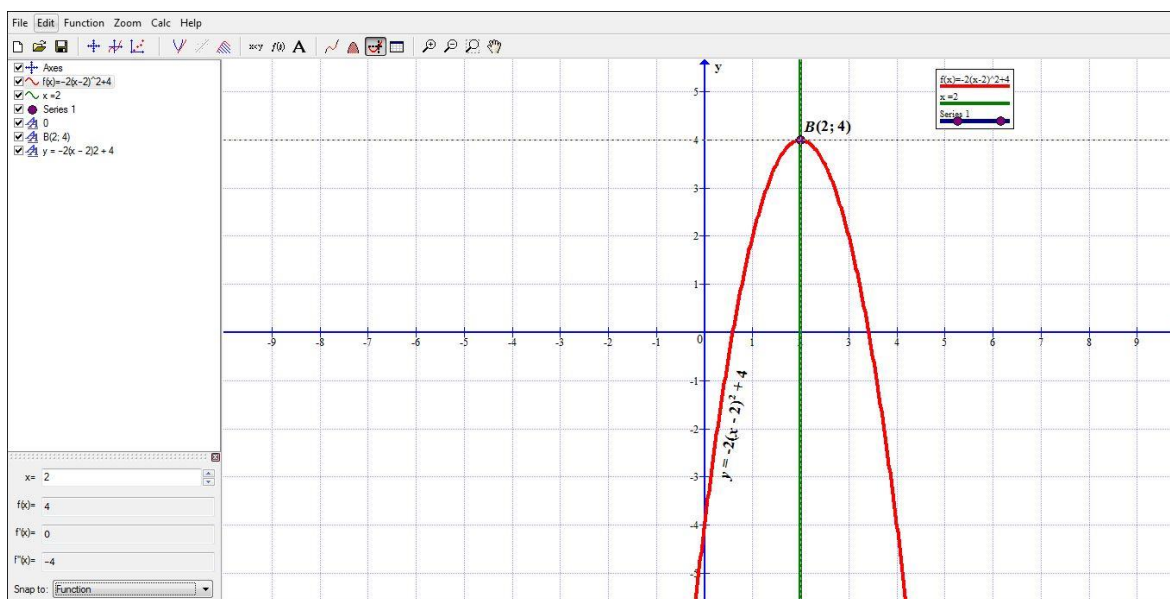


Figure 6.

c) The graph of the function is also constructed in the same way, the coordinates of the hill point of the

parabola and the symmetry axis are recorded on the graph (Figure 7).

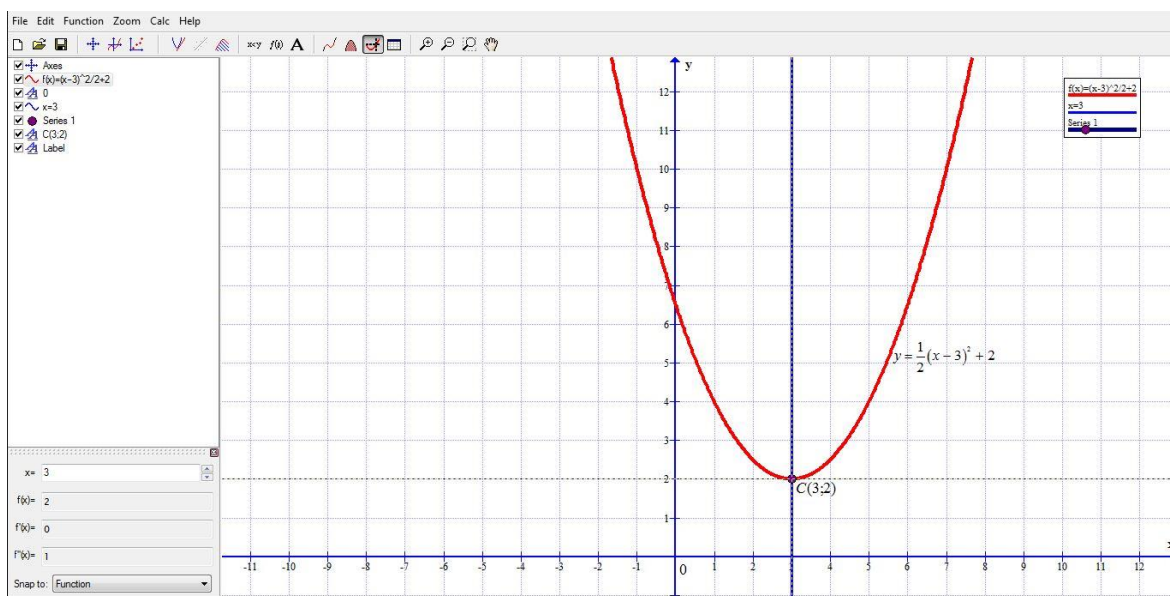


Figure 7.

Task 2. Determine how many solutions of a system of equations graphically [3, səh. 96]:

$$a) \begin{cases} x^2 + y^2 = 25 \\ y - 5 = 0 \end{cases} \quad b) \begin{cases} y = |x| \\ y - x^2 + 2 = 0 \end{cases}$$

a) In Graph 4.4, refer to the Function equation field in the Insert function submenu of the Function item $y = -\sqrt{25 - x^2}$; $y = \sqrt{25 - x^2}$ and $y = 5$ let's write the

equations in programming language. Range, step, type of graphic display, color, thickness, marker according to parameters, etc. select and set the graphs in the same coordinate system (Figure 8). The first equation entering the system is the equation of the circle and the second equation of the straight line. The straight line touches the circle and is the coordinates of the touch point (0; 5). So there is a solution to the given system of equations.

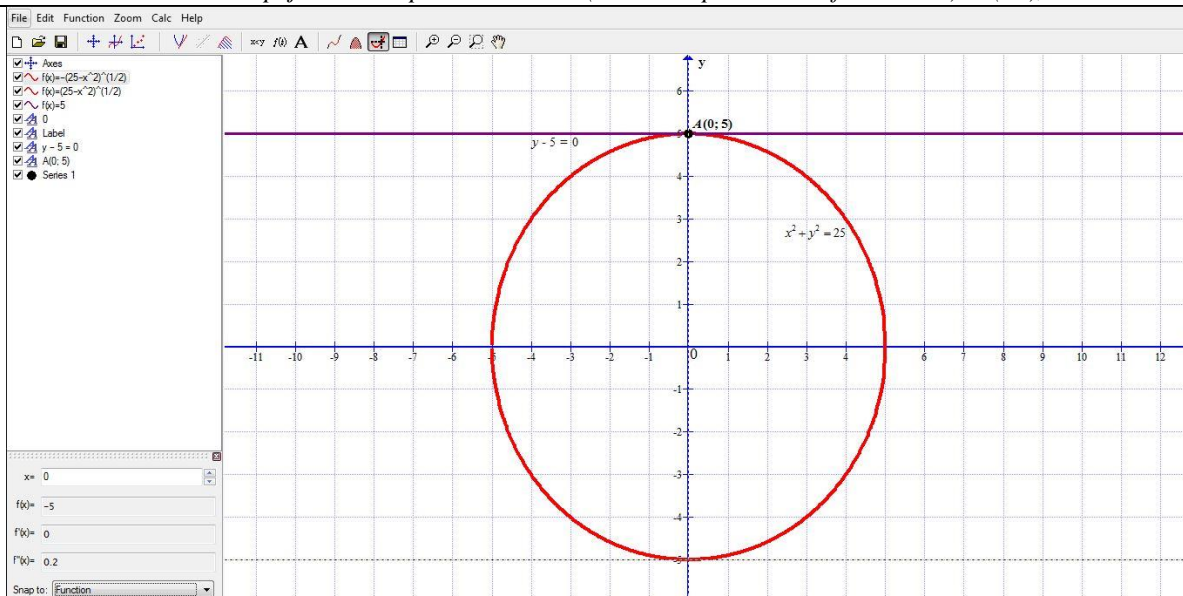


Figure 8.

b) In the program $\begin{cases} y = |x| \\ y - x^2 + 2 = 0 \end{cases}$ system equations in the form of programming languages $y = \text{abs}(x)$ and $y = x^2 - 2$ «Function» item «Insert function» submenu in the paragraph «Function equation» Let's write the sequence in the field. Build

graphs in a similar way (Figure 9). The graphs intersect at two points. By placing an arrow on the intersection of the graphs, it is easy to determine that the coordinates of those points are A (-2; 2) and B (2; 2). So, there are two solutions of the given system of equations.

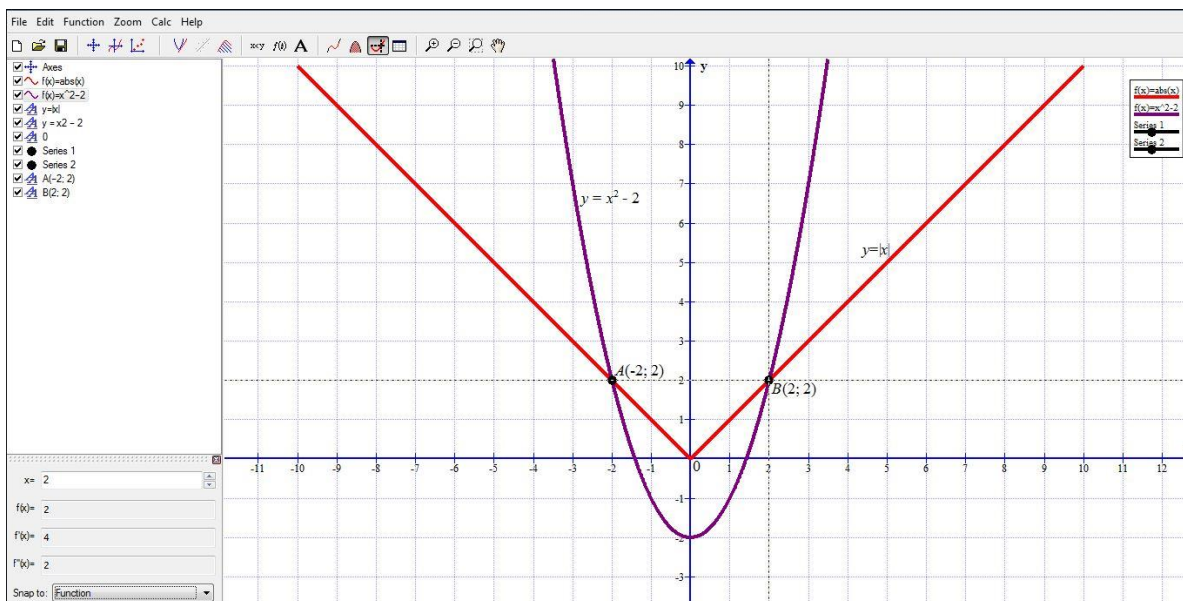


Figure 9.

Task 3. $y = \frac{8}{x}$ with hyperbola $y = x - 2$ find the intersection points of the straight line [3, p. 98]. $y = \frac{8}{x}$ and $y = x - 2$ let us write the equations in the programming language in the "Function equation" field in the function of the function of the program in the

"insert function" submenu. Range, step, type of graphic display, color, thickness, marker according to parameters, etc. select the hyperbola and straight line graphs in the same coordinate system (Figure 10). The graphs intersect at two points. The coordinates of the intersection of the straight line graphs with the hyperbola are M (-2; -4) and N (4; 2).

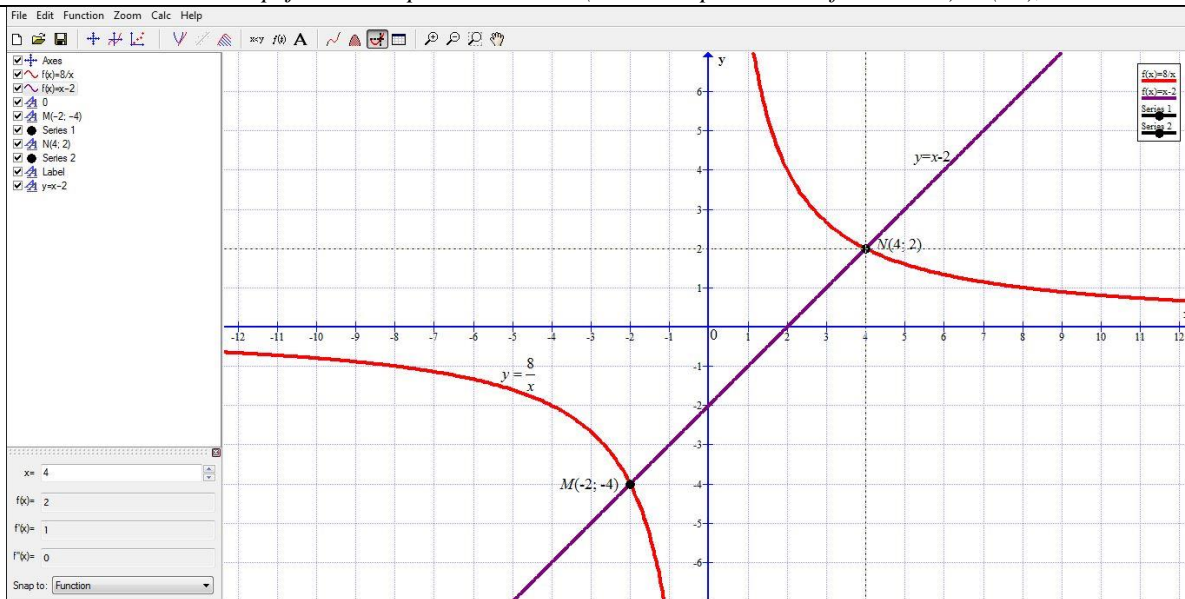


Figure 10.

Task 4. Solve the system of equations graphically

[3, p. 101]:
$$\begin{cases} xy = 3 \\ y - x^2 = 2 \end{cases}$$

First of all given equations $\begin{cases} y = \frac{3}{x} \\ y = x^2 + 2 \end{cases}$ let's draw a

picture and then write in the programming language

Graph. Set graphs with the same rule (Figure 11). $y = \frac{3}{x}$ graphic hyperbola of the equation, $y = x^2 + 2$ the graph of the equation is parabola. These graphs intersect at some point. The coordinates of the intersection points of the graphs are $K(1; 3)$. Hence, there is a solution to the given system of equations: $(1; 3)$.

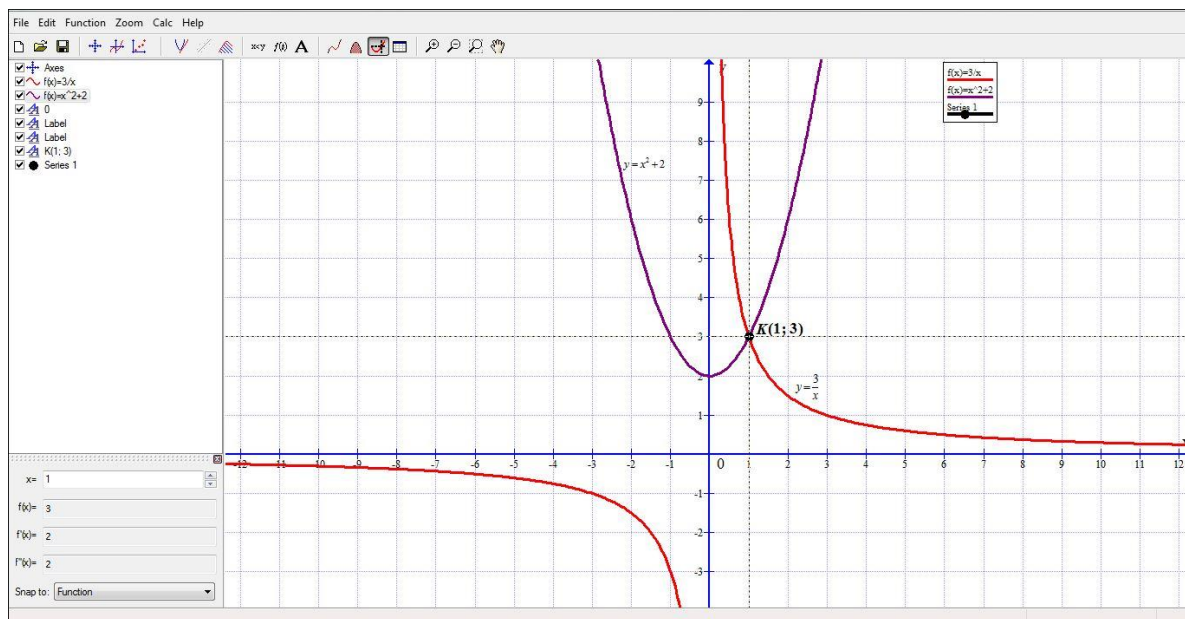


Figure 11.

From the solutions, it is clear that solving the equation system using the Graph 4.4 application is very cost effective.

Conclusion. The use of computer technology for learning and applying mathematical knowledge should be one of the main requirements of the modern course. The use of computer technology in math lessons helps students to develop and develop knowledge, skills and habits on topics they have learned, and to apply them to

real-world situations. It plays an important role in the formation of vital skills.

The society puts educational institutions at the forefront of education as a very important task to develop an independent, competitive, competitive creative personality. It is up to the teachers to carry out these tasks. Each teacher should be able to collect the latest practical knowledge, organize the pedagogical process based on the basic requirements for the

training, be able to implement training strategies, transfer knowledge to modern students with the use of modern learning technologies, and educate the future person.

Our goal as a teacher is to prepare our students and students not just for the final exams, but also for the future world, to develop their 21st-century skills and to develop a competitive, community-based identity.

It's hard to imagine the world without technology. Information technology has greatly simplified people's work, encompassing all areas of our lives. We can solve our problems by getting the right information at any site, without leaving our home, office, or where we are. Therefore, every student graduating from secondary schools must have basic knowledge in computer technology and be able to apply it in their future education or profession.

REFERENCES

1. Mathematics curriculum for secondary schools of the Republic of Azerbaijan (I-XI grades). Baku, 2013.
2. State Education Development Strategy of the Republic of Azerbaijan // Azerbaijan School, 2013, No. 5.
3. Kahramanova N. and b. Textbook on "Mathematics - 9" for the 9th form of secondary schools. Baku, Radius, 2016.
4. Kahramanova N. and b. "Math - 9", methodical manual for teacher of mathematics for 9th grade of secondary schools. Baku, Radius, 2016.
5. <http://www.padowan.dk>
6. <http://www.e-derslik.edu.az/site/index.php>

Hurkova T.P.

*Senior Lecturer of the Department of Primary Education
of the Public Institution «Zaporizhzhya Regional Institute
of Postgraduate Pedagogical Education»
of Zaporizhzhya Regional Council*

THE ESSENCE AND CONTENT OF THE DEFINITION "ORGANIZATIONAL FORMS OF TRAINING"

Гуркова Тетяна Павлівна

*старший викладач кафедри початкової освіти
Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради*

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ДЕФІНІЦІЇ «ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ»

Анотація. У статті представлено й теоретично обґрунтовано зміст і сутність дефініції «організаційні форми навчання», проаналізовано історію її розвитку в освіті від XVI ст. до сьогодення, розкрито різні підходи до визначення поняття в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених, які згруповано у два напрями.

На основі проведеного аналізу автором встановлено залежність розуміння феномену форми організації навчання від філософського трактування категорії «форма» й «форма руху матерії» та на основі визначення сутності навчального процесу.

Особливу увагу приділено виокремленню зовнішніх і внутрішніх ознак категорії організаційні форми навчального процесу, інтеграція яких сприяє виконанню специфічних функцій.

Abstract. The content and essence of the definition of "organizational forms of learning" are presented and theoretically substantiated, the history of its development in education from the 16th century is analyzed. to date, various approaches to the definition of the concept in the research of domestic and foreign scientists are grouped in two directions.

The author analyzes the dependence of understanding the phenomenon of the form of the organization of learning on the philosophical interpretation of the category "form" and "form of movement of matter" and on the basis of determining the essence of the educational process.

Particular attention is paid to the separation of external and internal features of the category of organizational forms of the educational process, the integration of which promotes the performance of specific functions.

Ключові слова: організаційні форми навчання, форма, філософське трактування, форма руху матерії, сутність навчального процесу, зовнішні ознаки, внутрішні ознаки

Keywords: organizational forms of learning, form, philosophical interpretation, form of movement of matter, essence of the educational process, external signs, internal signs.

Постановка проблеми: Посилення ролі педагогічної науки на сучасному етапі модернізації української школи й розвитку суспільства обумовлює підвищення інтересу педагогів до організації освітнього середовища початкової школи, створення умов для його ефективного

формування й розвитку, встановлення відношень між всіма учасниками освітнього процесу в їх спільній діяльності. Разом з тим, учителі усвідомлюють залежність підвищення якості навчання від ряду факторів, серед яких значне місце займають організаційні форми навчання. По

суті, вони впливають на реалізацію ідей особистісної орієнтації навчального процесу, обсяг, глибину та усвідомлене засвоєння ключових компетентностей здобувачів освіти, розвиток їх самостійності й творчої активності. Згідно з цим, учитель має бути компетентним у питанні організаційних форм навчання та створювати умови їх реалізації в освітньому середовищі.

Аналіз досліджень і публікацій. Зауважимо, що в педагогічній літературі зазначене поняття не нове, вперше воно було описане в XVI-XVII ст. Я.А. Коменським у «Великій дидактиці». Головні характеристики організаційних форм навчання, а саме, постійний склад груп учасників з однаковими навчальними можливостями, проведення занять за встановленим розкладом, початок занять у чітко визначений час, виконання учнями домашнього завдання тощо, склали основу класно-урочної системи навчання, яка відтоді стала провідною організаційною формою навчання в усьому світі [11, с.192].

Разом з тим, до початку XX ст. поняття «форми» й «методи» навчання не розділялися. Про це свідчать наукові дослідження М. Демкова (1917 р.), М. Олесницького (1887 р.), Л.Соколова (1914 р.), Г. Попова (1914 р.) та ін. У 20-х роках XX ст. форми навчання ототожнювалися вченими В. Павловським (1925 р.), О. Петровичем (1928 р.), В. Помагайбою (1924 р.), М. Шохорем (1924 р.), Р. Allport (1924 р.) та ін. з активними методами навчання, які впроваджувалися в практику тогочасної освіти.

Особливості та зміст поняття «форми навчання» аналізувалися у 50-х-90-х роках XX ст. у вітчизняній педагогічній літературі С.У. Гончаренко [5], Ю.І. Мальованим, О.Я. Савченко [15] та ін., в дисертаційних дослідженнях Л.І. Антонова [1], В.О. Шпортенко [20], О.Г. Ярошенко, В.О. Вихрущем [3] та ін. у контексті вивчення розвитку основних понять педагогіки (Л.І. Антонов), питань впорядкування поняттєвого апарату дидактики та її теоретико-концептуальні основи (В.І. Бондар, В.О. Вихрущ, В.О. Онишук та О.Я. Савченко), розвитку навчальних форм радянської дидактики (В.О. Шпортенко). Але детальний аналіз різних позицій у визначенні поняття «форма організації навчання» або «організаційні форми навчання» в сучасній педагогічній літературі виявив відсутність однозначного трактування зазначеної категорії, чіткого розуміння шляхів трансформації традиційної класно-урочної системи навчання та її альтернативних форм.

Метою статті є з'ясування змісту дефініції «організаційні форми навчання», узагальнення та конкретизація сутності цього поняття в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених.

Викладення основного матеріалу: Для більш глибокого розуміння зазначеного феномену звернемося до визначення поняття «форма» в словниках та енциклопедичних виданнях (Додаток 1).

Енциклопедичний словник розкриває сутність форми як внутрішньої організації змісту предмета [14].

У філософському словнику Генріха Шмідта відмічається, що форма – це, перш за все, окреслення предмету, його зовнішня фігура, але, при цьому, це внутрішня будова, структура та певний порядок предмету або перебігу процесу, на відміну від «аморфної» матерії та змісту [19].

Тлумачний словник Д.М. Ушакова нараховує дванадцять значень поняття «форма», серед яких: зовнішній вид, окреслення предмету; зразок, за яким виробляється якийсь предмет, пристрій для придання предмету тих чи інших зовнішніх окреслень [17].

У філософській енциклопедії поняття «форма» визначається як внутрішня організація змісту, яка об'єднує систему стійких зв'язків предмету [9].

У педагогічному словнику форма характеризується як спосіб існування навчального процесу, оболонка для його внутрішньої сутності, логіки й змісту [8].

Цікавим для нашого дослідження є той факт, що в українському педагогічному словнику С.У. Гончаренка відсутня стаття з визначенням поняття «форма», але наявною є «форми організації навчання», в якій висвітлюється історичний розвиток цього феномену з часів стародавнього світу до впровадження класно-урочної навчальної системи [5].

Порівняльний аналіз визначень «форми» в словниках та енциклопедичних виданнях дозволяє виділити внутрішні й зовнішні її ознаки. Таке розуміння зазначеного поняття походить від Г. Гегеля, який відзначав, що форма одночасно міститься в змісті та являє собою щось зовнішнє йому, тобто зовнішня форма, як окреслення предмета, його фігура, дійсним змістом має все інше, тобто об'єкт з усіма його особливостями, отже, і внутрішню форму [4, с. 298]. На думку Г. Гегеля, форма й зміст – це взаємозв'язані діалектичні поняття, що виражають різні, але нерозривно зв'язані аспекти одного предмета – оформлений зміст та змістовну форму.

Водночас, форма й зміст предметів знаходиться в процесі постійного розвитку, що обумовлює суперечливий характер їх єдності. Оскільки зміна предметів зазвичай починається з більш рухомого змісту, неминуче настає період, коли стара форма перестає йому відповідати та починає гальмувати процес його розвитку. Відбувається конфлікт між формою й змістом, який розв'язується шляхом руйнування застарілої форми й виникненню нової, що відповідає оновленому змісту. Нова форма чинить активний вплив на зміст, сприяючи його подальшому розвитку. Таким чином, категорії форми й змісту висловлюють суперечливий характер розвитку об'єктивного світу.

Дослідження теорії питання визначення феномену «організаційні форми навчання» дозволило встановити залежність його розуміння

деякими науковцями сучасності від трактування філософської категорії «форма» та «форма руху матерії» (Додаток 2). До речі, І.М.Чередов розглядає цю дефініцію як спеціальну структуру навчально-пізнавального процесу, характер якої обумовлений змістом, способами, засобами та видами спільної діяльності вчителя з учнями [18, с. 16].

Іншою основою для визначення організаційних форм навчального процесу І.М. Чередов вважає поняття «організація», яке науковець характеризує як впорядкування матеріального чи духовного об'єкта, встановлення взаємозв'язку між його елементами (предметна частина організації), їх дії та взаємодії (функціональна частина організації).

Третьою підставою у визначенні зазначеного поняття науковець вбачає у виділенні навчальних ланок, для реалізації яких конструюються організаційні форми. Ланки при цьому складають етапи пізнавального процесу, які відповідно до його мети й особливостей розв'язують певні освітні завдання, а саме, формування знань учнів, їх закріплення та удосконалення, розвиток умінь і навичок, застосування отриманого досвіду на практиці, повторення та систематизація вивченого матеріалу, перевірка та контроль засвоєних знань, умінь і навичок.

Отже, розкриваючи сутність організаційних форм навчального процесу, І.М. Чередов характеризує їх предметну (статичну) та функціональну (динамічну) підсистеми. Перша з них складає спеціально впорядковане співвідношення таких взаємозв'язаних компонентів ланки або сукупності ланок, як зміст навчального матеріалу, який фіксується в певних джерелах знань, способи встановлення взаємовідношень між учителем і учнями в процесі діяльності, її емоційний фон, методи, засоби та час функціонування. На відміну від предметної, функціональна підсистема організаційних форм навчання забезпечує впорядкування таких складових її компонентів, як визначення мети та завдань, планування, організація навчальної діяльності, коригування, контроль за виконанням завдань, тобто розкриває динаміку процесу навчання на кожному його етапі.

Разом з тим, визначаючи сутність форм організації навчання, М.І. Махмутов аналізує їх залежність від філософської категорії «форми руху матерії», яка охоплює різноманітні прояви свідомої діяльності людей, серед яких наявною є взаємодія вчителя й учнів у процесі опрацювання навчального матеріалу [12]. У цьому сенсі автор стверджує, що, якщо для методів змістом є навчальний матеріал, то для форм організації навчання змістом виступає єдність навчального матеріалу й методів, тобто навчальний матеріал у своєму процесуальному русі або в розвитку. Отже, організаційна форма навчання в цьому випадку розглядається як логічна структура змісту й методів навчання та як спосіб їх поєднання й побудови.

Виходячи з філософського трактування «форми» як способу вираження змісту та аналізу особливостей формоутворення в педагогіці, В.С. Безрукова характеризує педагогічну форму як історично сформовану стійку й логічно завершену організацію педагогічного процесу, якій властиві систематичність і цілісність компонентів, саморозвиток, особистісно-діяльнісний характер, сталість складу учасників та наявність певного режиму проведення [2].

Така характеристика організаційних форм навчання відрізняється від інших концепцій науковців тим, що вказує на її історичну зумовленість та поступове виникнення в умовах організації формоутворення в педагогіці.

Подальші пошуки змісту аналізованого поняття дозволили виділити другий напрямок розробки категорії організаційні форми, представники якого В.К. Дьяченко, І.К. Журавльов, О.М. Звягіна, О.М. Новіков, А.В. Усова та ін. поклали в основу характеристики сутність навчального процесу.

Зокрема, концепція трактування В.К. Дьяченко ґрунтується на розумінні сутності поняття структури спілкування учителя й учнів у процесі їх взаємодії та на підставі структури мовленнєвої діяльності людини [6].

Цікавим, на нашу думку, є підхід до формулювання організаційних форм І.К. Журавльова, який розуміє під ними адаптивну, але непохитну структуру взаємовідношень усіх учасників процесу навчання, функція якого знаходиться в залежності від мети, змісту, способів та методів діяльності [10, с. 207]. Це визначення усуває розгалуження в розкритті проблеми трактування організаційних форм навчального процесу, оскільки характеризує їх у єдності змістових і процесуальних ознак, сприяє співвіднесенню організаційних аспектів з цільовим спрямуванням на самостійність, розвиток і реалізацію.

Важливою тезою І.К. Журавльова в обґрунтуванні дефініції є приналежність форм до засобів організації пізнання змісту освіти та визначення як самостійного джерела їх поповнення. Наприклад, організація засвоєння учнями тієї частини змісту освіти, яка пов'язана з емоційно-ціннісним досвідом, неможлива без побудови спеціальних форм, які покликані забезпечити такий досвід та створити умови для його виникнення. Через такий зв'язок, без спеціальної орієнтації на структуру відносин між учасниками процесу навчання та планування цих відносин реалізація освітньої функції не є повноцінною.

Вагомий внесок у розкриття категорії організаційних форм був зроблений науковцем А.В. Усовою, яка у своїй статті «Система форм навчальних занять» [16, с. 48-51] узагальнила багаторічний досвід дослідження форм організації занять у практиці загальноосвітніх закладах та виділила основні їх ознаки.

Разом з тим, О.М. Звягін, виходячи зі свого трактування поняття «навчання як діяльність» і «процес навчання», обґрунтував дивергенцію між поняттями «форма організації навчальних занять» і «форма організації навчальної роботи». При цьому категорію «навчальне заняття» автор порівняв з категорією «навчання як діяльність», а категорію «навчальна робота» з категорією «процес навчання» та охарактеризував навчальний процес як результативну безперервну діяльність, яка здійснюється в системі навчальних занять [7, с. 10-18].

До зовнішніх ознак організаційних форм навчального заняття науковець відокремив склад учасників навчання, місце й умову проведення занять, розклад з точною регламентацією навчального часу. Внутрішніми ознаками форм організації навчального заняття були визначені дидактична мета, зміст навчального матеріалу, форми, методи та способи діяльності вчителя й учнів, дидактичне обладнання та результат навчання.

Суттєвим аспектом у концепції О.М. Звягіна є обґрунтування механізму конструювання організаційних форм навчальних занять. На його думку, варіації характеристик ознак, які не ведуть до якісних змін в організації змісту навчального заняття, обумовлюють тільки різновиди однієї й тієї ж його форми організації. Дивергенція, що призводить до якісної зміни організації змісту навчального заняття, викликає зміну однієї форми іншою.

Значний внесок у розвиток концепції організаційних форм у навчанні, що дозволила б об'єднати всю їх багатогранність, що існує в практиці освіти, був зроблений О.М. Новіковим, який дослідив їх виходячи з розуміння поняття вчення, навчальної діяльності учнів незалежно від їх віку, рівня досягнень або типу освітніх програм та самоорганізації їх навчальної діяльності. На думку вченого, організаційні форми можна визначити як механізм упорядкування навчального процесу щодо позицій його суб'єктів, їх функцій та структурних одиниць навчання [13, с. 18-29].

Висновки: проведене дослідження з визначення сутності й змісту феномену організаційні форми процесу навчання в роботах вітчизняних і зарубіжних учених дозволяє виокремити сім підходів до розуміння зазначеної дефініції, які можна згрупувати у два напрями. Представники першого з них розкривали проблему виходячи з філософського трактування категорії «форма» та «форма руху матерії». До таких науковців належать В.С. Безрукова, М.І. Махмутов, І.М. Чередов та ін. Педагоги іншого напрямку В.К. Дьяченко, І.К. Журавльов, О.М. Звягіна, О.М. Новіков, А.В. Усова та ін. основою визначення вбачали сутність навчального процесу. Однак, треба відмітити, що ці дослідники неоднаково розкривали суть поняття організаційні форми навчання та по різному їх іменують. М.І. Махмутов називав формами навчання,

І.М. Чередов – формами навчальної роботи, О.М. Звягін – формами організації навчальної роботи, В.С. Безрукова – формами організації навчальної діяльності тощо.

Всі виділені підходи відрізняються як ступенем проникнення в зміст форм організації навчання, так і особливостями становлення й розвитку, що сприяє їх визначенню як самостійної дидактичної категорії, в якій відображаються зовнішні й внутрішні її ознаки – бути внутрішньою організацією змісту навчальних занять з відносно непохитною структурою взаємовідношень суб'єктів процесу навчання, який реалізується з дотриманням певного порядку та режиму. Зовнішні ознаки цієї категорії проявляються в просторово-часовій її визначеності, а саме, режимі занять, складі суб'єктів та місці проведення занять. До внутрішніх її ознак належать структура занять та послідовність їх етапів, стиль взаємовідношень педагога з учнями, спосіб керування навчальною діяльністю, рівень самостійності учнів, дидактична мета, зміст навчання, його методи та поєднання колективного й індивідуального видів діяльності.

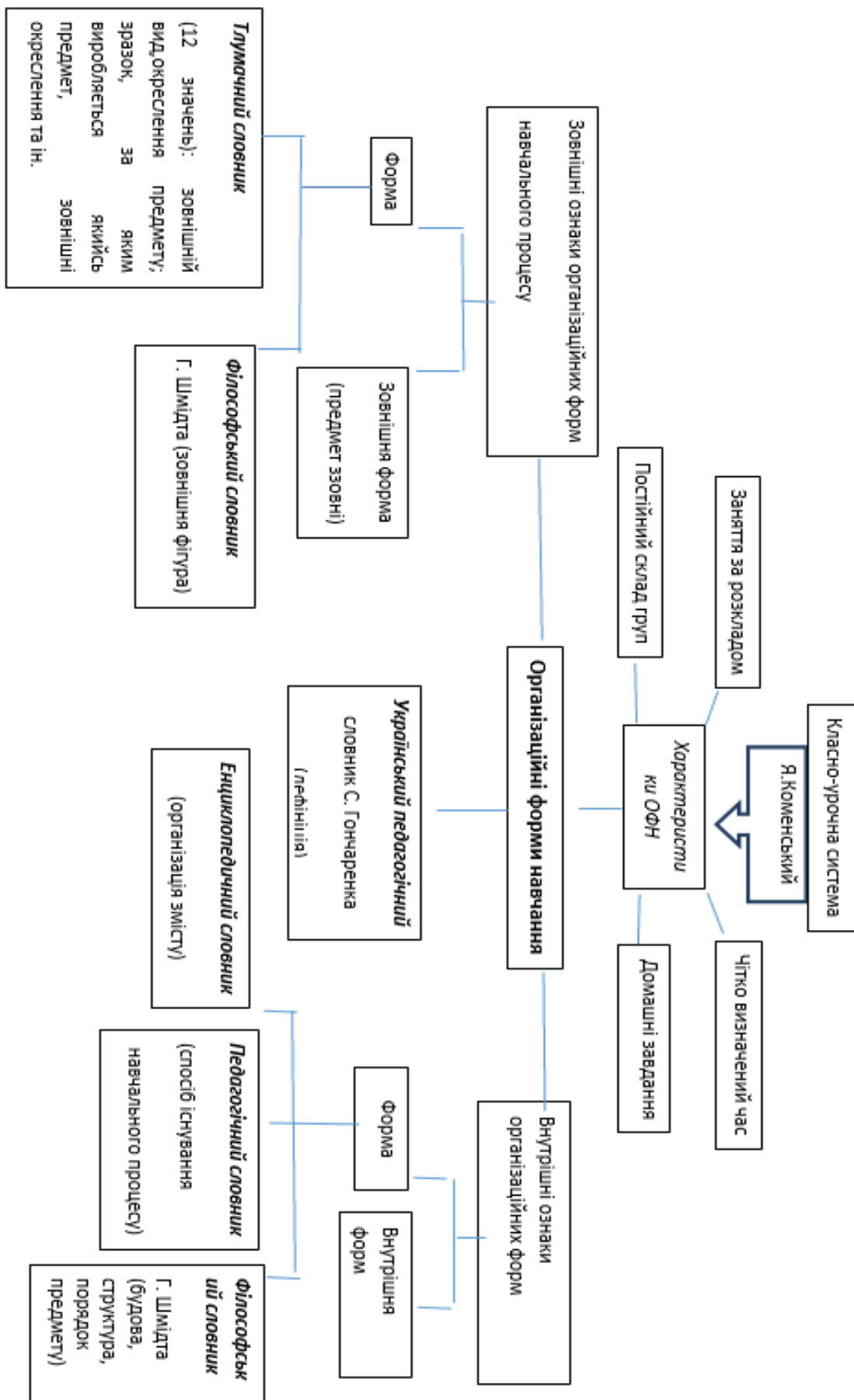
Таким чином, організаційні форми навчального процесу поєднують всі дидактичні категорії та сприяють руху цілей, змісту, методів й засобів навчання, виконують певні специфічні функції, водночас, інтеграційну, комунікативну, управлінську, організаційну та психологічну.

Сутність інтеграційної функції організаційних форм складається з надання цілям, змісту, методам та засобам навчання ознак системності та цілісності. Комунікативна функція полягає в забезпеченні та реалізації спілкування суб'єктів у навчальному процесі, його свідомому програмуванні в формах організації активного навчання. Управлінська функція означає, що організаційні форми можуть розглядатися і як спосіб керування навчанням та розвитком учнів, і як засіб підготовки учнів до самостійної управлінської діяльності, яка спонукає їх до цілеспрямованого пізнання змісту навчання й формування власного відношення до нього. Психологічна функція проявляється в розвитку діяльнісного біоритму учнів, звички до навчальної діяльності та психічному стані оптимального напруження духовних сил (Додаток 3).

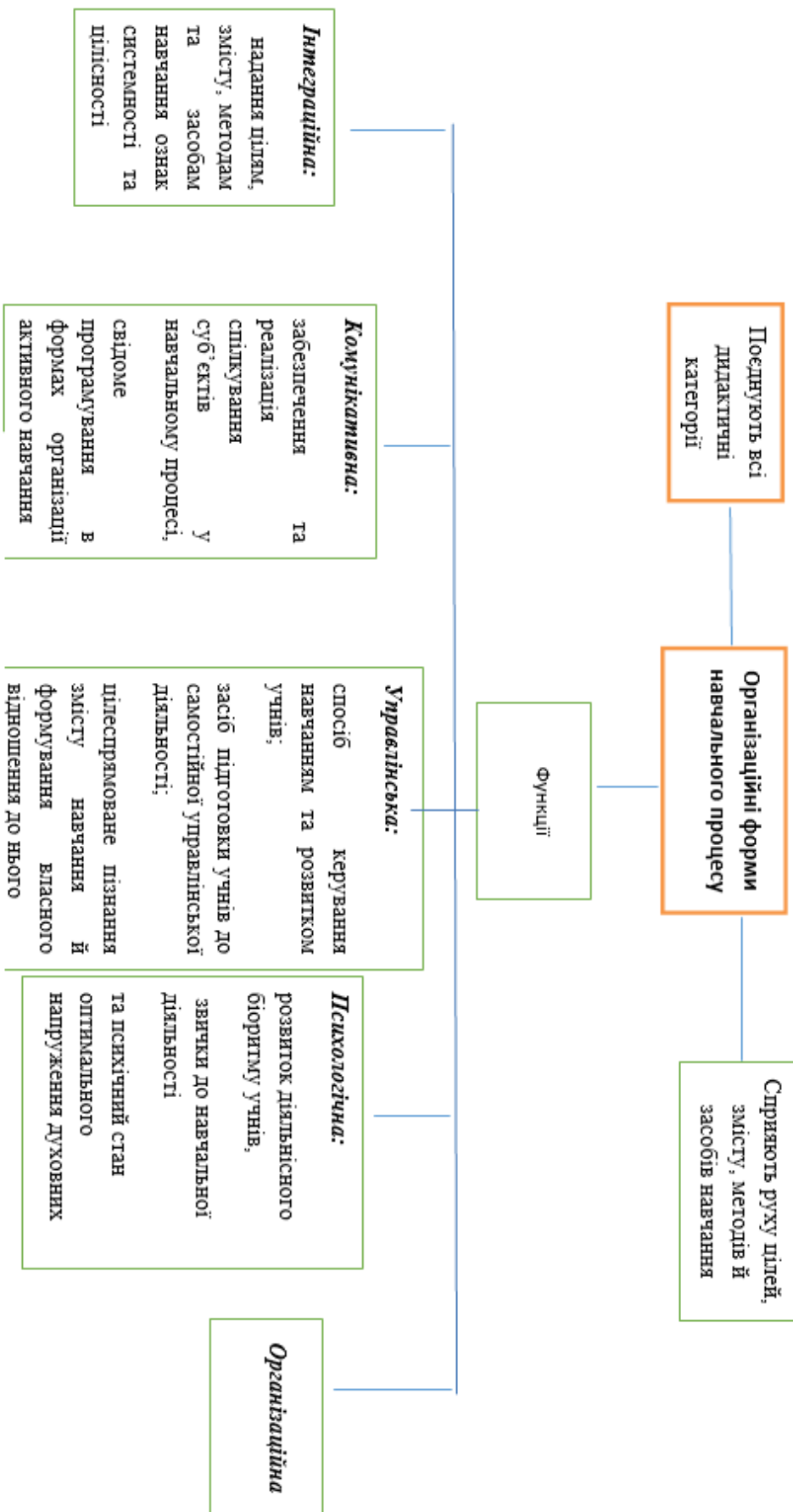
Список літератури:

1. Антонова Л. И. Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917-1931).: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. / Антонова Л. И. – К., 1981. – 23 с.
2. Безрукова В. С. Педагогика профтехобразования / В. С. Безрукова // Текст лекций / В. С. Безрукова – Свердловск: СИПИ, 1990. – С. 171.
3. Вихрущ В.О. Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина 19-початок 20 століття).: автореф.

- дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. / Вихрущ В.О. – К., 2000. – 38 с.
4. Гегель Г. Наука логика. Энциклопедия философских наук. / Г. Гегель. – М.: Мысль, 1974. – 452 с.
 5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
 6. Дьяченко В. К. Организационная структура ученого процесса и ее развитие / В. К. Дьяченко. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
 7. Звягин А. Н. Развитие дидактической категории «Формы организации учебных занятий. Совершенствование форм учебных занятий в средней школе. / А. Н. Звягин. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – С. 10 - 18.
 8. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
 9. Константинов Ф. В. Философская энциклопедия. Т.4. / Ф. В. Константинов. – М.: Советская энциклопедия, 1970. – 591 с.
 10. Краевский В. В. Теоретические основы процесса обучения в советской школе. / В. В. Краевский, И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.
 11. Кушнірук С. А. Тенденції формування категоріально-понятійного апарату вітчизняної дидактики у IX–поч. XVII ст.) / С. А. Кушнірук // European humanities studies: State and Societi. – PolandUkraine. – Вип. 4 (III). – 2017. – С. 191 – 204.
 12. Махмутов М. И. Современный урок. / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.
 13. Новиков А. М. Формы учебной деятельности / А. М. Новиков // Школьные технологии. – М.: нии школ. технологий при участии ред. " Нар. образование", 2007. -№ 4. - С.18-28.
 14. Прохоров А. М. Советский энциклопедический словарь. / А. М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 1632 с.
 15. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 367 с
 16. Усова А. В. Система форм учебных занятий. / А. В. Усова. // Советская педагогика. – 1984. – №1. – С. 48–51.
 17. Ушакова Д. Н. Толковый словарь русского языка. / Д. Н. Ушакова. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1994. – 1424 с.
 18. Чередов И. М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. / И. М. Чередов. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.
 19. Шмидт Г. Философский словарь / Г. Шмидт. – М.: Иностранная литература, 1961. – 718 с.
 20. Шпортенко В. А. Развитие форм организации обучения в общеобразовательной школе: (историко-теоретический аспект) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Шпортенко В. А. – К., 1994. – 163 с.



Дефініції «форма», «організаційна форма навчання» в словниках та енциклопедичних виданнях



Сутність і функції організаційних форм навчального процесу

УДК 37.078
ГРНТИ 14.09.25

Ladnushkina N.M.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Department of Educational and Information Law,
Institute of Law and Management, State Autonomous

INSPECTOR IN THE SYSTEM OF RUSSIAN EDUCATION: FROM THE PAST TO THE FUTURE

Ладнушкина Н.М.
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры образовательного и информационного права
Института права и управления,
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский городской педагогический университет»,
г. Москва, Российская Федерация

ИНСПЕКТОР В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ПРОШЛОГО К БУДУЩЕМУ

Summary. The article discusses the processes of the emergence and establishment of the institution of inspectors in pre-revolutionary Russia, the formation and formation of the Soviet school education inspection and the prospects for the formation of the inspector corps within the framework of state control (supervision), including in the field of education.

Аннотация. В статье рассмотрены процессы возникновения и становления института инспекторов в дореволюционной России, формирования и становления советской инспекции школьного образования и перспективы формирования инспекторского корпуса в рамках государственного контроля (надзора), в том числе в сфере образования.

Key words: public education, inspector, supervision, rights, duties, instructions, education system.

Ключевые слова: народное просвещение, инспектор, надзор, права, обязанности, инструкции, система образования.

В настоящее время реформа контрольно-надзорной деятельности вновь возвращает в систему контроля и надзора инспектора. Согласно законопроекту «О государственном контроле (надзоре) и муниципальном контроле в Российской Федерации» от имени контрольно-надзорного органа осуществлять государственный контроль (надзор) вправе будет руководитель (заместитель руководителя) контрольно-надзорного органа и инспектор контрольно-надзорного органа (далее – инспектор)[3].

Наш исторический опыт показывает, что новое - это хорошо забытое старое. Поэтому будет не лишним обратиться к историческому опыту инспектирования, в том числе в сфере образования, чтобы изучив его, избежать ошибок в настоящем.

В российском образовании имеется богатый опыт деятельности инспекторов, которых не раз пытались заменить то инструкторами, то специалистами.

Инспектирование в сфере образования, как форма контроля и надзора, своё начало берет от инспекторов, которых избирали из профессоров в Московском университете для обеспечения порядка среди студентов. Это нашло отражение в Уставе Императорского Московского университета от 5 ноября 1804 года, где в главе XI закреплено положение о том, что «инспектор казенных студентов избирается из ординарных профессоров

общим собранием. Он есть блюститель порядка и благочиния сего общества; он посещая покои воспитанников, нерадивых увещаниями привлекает к должности, и старается возбудить прилежание к учению» [8,с.264].

Начав надзор за образовательным процессом внутри образовательного учреждения, затем должность инспектора была введена и для внешнего надзора, для надзора за вверенными учебными заведениями.

Однако лишь только в 1871 году появится инструкция инспекторам народных училищ, в которой подробно будут изложены их полномочия по надзору за деятельностью подведомственных им образовательных организаций и регламентирован порядок их деятельности. Следует отметить, что это первый нормативный документ, который способствовал формированию института инспекторов в России.

Инспекторы непосредственно подчинялись попечителю учебного округа, и ему представляли свои ежегодные плановые отчеты, а также донесения по наблюдению за начальными народными училищами, содержимыми на средства Министерства народного просвещения, и все прошения. Все документы и прошения скреплялись казенной печатью с гербом губернии, также печать имела надпись «Инспектора народных училищ такой-то губернии».

Согласно принятой инструкции инспектор народных училищ наблюдает за личным составом училищ, учебной и нравственной частью училищ, за учебными руководствами и пособиями, внешним и внутренним благоустройством училищ, а также за материальным обеспечением, как училищ, так и служащих при них учителей. Инспектор отвечает за открытие новых и распространение уже существующих училищ; перевода училищ из одной местности в другую, или и совершенного закрытия их. Кроме того в инструкции регулируются служебные отношения инспекторов и порядок делопроизводства и отчетности. Рассмотрим подробнее обязанности инспектора.

«В отношении личного состава преподавателей, инспектор обращает внимание на то:

а) имеют ли они законное право на преподавание;

б) обладают ли надлежащими нравственными качествами, способностями и познаниями, достаточными для преподавания предметов, указанных для начальных училищ, и отличаются ли усердием в отправлении своих обязанностей;

в) пользуются ли должным уважением со стороны учащихся и общества;

г) получают ли достаточное вознаграждение за труды свои»[4].

Что касается надзора за учебной деятельностью, то «инспектор обязан тщательно следить как за объемом и содержанием, так в особенности за методом и характером преподавания каждого из положенных в училищах учебных предметов, доводя о результатах своих наблюдений до сведения подлежащих ведомств и лиц. Равным образом инспектор наблюдает по всем вверенным его наблюдению училищам за продолжительностью учебного периода и времени летних и зимних вакаций, а равно за числом учебных уроков»[4].

Большое внимание инспектор должен был уделять материально-техническому обеспечению процесса обучения в училищах, обеспечению учащихся и учителей необходимо литературой. Так, «инспектор имеет попечение о том, чтобы при каждом училище, по мере средств, находились следующие учебно-вспомогательные учреждения:

а) библиотека учительская, состоящая из учебных руководств, сочинений по части педагогики, и вообще книг, могущих служить к дальнейшему самообразованию учителей;

б) библиотека ученическая, состоящая из учебных руководств, книг для чтения и другого рода учебных пособий, собственно для употребления в классах и для чтения учениками, и

в) склад учебников, учебных пособий и классных потребностей, заготавливаемых заблаговременно училищем и предназначенных частью для безмездной раздачи бедным ученикам, частью для продажи более достаточным, – в виду невозможности самим им выписывать таковые из столичных или губернских городов...

Относительно всех этих трех учебно-вспомогательных учреждений, инспектор наблюдает, чтобы ни в одно из них не приобретались учебные пособия, которые не были предварительно одобрены Министерством народного просвещения или Духовным ведомством православного исповедания, по принадлежности, согласно спискам, ежегодно печатаемым в Журнале Министерства народного просвещения или отдельно рассылаемым по училищам»[4].

В части материального обеспечения училищ, «инспектор удостоверяется, достаточно ли таковое для удовлетворения необходимым училищным потребностям, а также заботится, чтобы как внешнее, так и в особенности внутреннее устройство их соответствовало, по возможности, их назначению не только в учебном, но и в гигиеническом отношении, соображаясь при этом со средствами сих училищ, в особенности училищ, содержимых частными лицами. Он обращает внимание на то, чтобы в каждом училище, содержимом при участии казны, была ведена опись училищному имуществу, с обозначением, когда и куда какая вещь поступила, и по возможности, с указанием стоимости ее»[4].

Согласно утвержденной в 1871 году инструкции инспекторам народных училищ все городские приходские казенные, сельские одно- и двухклассные училища, учрежденные на средства Министерства народного просвещения с пособием от местных обществ, должны были состоять под «исключительным наблюдением» инспекторов. Все прочие подлежали их надзору совместно с училищными советами. Инспекторы получили право отстранять от работы неблагонадежных учителей и приостанавливать решения училищного совета.

По мнению Д.А. Толстого, «каждая губерния должна была иметь своего директора, а каждый уезд - своего инспектора». Этот принцип был положен в основу организации школьного надзора высочайше утвержденным мнением Государственного совета 25 мая 1874 года, хотя вместо просимых 161 должности инспекторов было дано только 68.

С ростом образовательных учреждений, а их открывалось достаточно много, росло и число инспекторов. К началу XX века в России был создан мощный аппарат для надзора за начальными учебными учреждениями. Число инспекторов достигло к 1900 г. 350 человек. С 1904 г. до 1913 г. число инспекторов выросло с 401 до 682, то есть в 1,7 раза за десятилетие.

Подробно деятельность инспекторов в дореволюционный период изучил Гальсков Е.С., отразив всю их специфику в своих работах[1]. Развиваясь, институт инспектирования стал выполнять задачу, поставленную перед ним государством, по надзору за деятельностью образовательных учреждений, за соблюдением учреждениями единых правил функционирования и реализацией равных прав граждан на получение

образования. И.В. Зубков в своем очерке «Инспекторы народных училищ в системе управления народным образованием» отмечает, что «Инспекторы народных училищ были главным «приводным ремнем» государственной политики в области начального и внешкольного образования в России в последней трети XIX века и до 1917 года. Поэтому рассмотрение этого института позволяет оценить возможности государства при реализации собственной политики в области народного образования» [7, с. 251]

В свою очередь, абсолютно не видели инспекторов в системе народного образования после революции 1917 года.

Революционные процессы, происходившие в России и особенно изменения в общественном строе после Великой Октябрьской социалистической революции, не могли не отразиться на развитии образования в нашей стране, в том числе и на системе надзора.

Советской властью было упразднено Министерство народного просвещения и создан Народный комиссариат по просвещению РСФСР во главе с народным комиссаром просвещения А.В. Луначарским, а 9 ноября 1917 года декретом ВЦИК и Совнаркома была создана Государственная комиссия по народному просвещению, которой поручено общее руководство культурой и образованием.

Стремясь порвать как можно быстрее со старым миром, 20 января 1918 года Народный комиссариат просвещения упразднил должности директоров и инспекторов народных училищ и передал делопроизводство дирекций и инспекций народных училищ отделам народного образования при местных Советах.

В первые годы жизни советской школы понятие «инспектор» стремились изгнать из практики народного образования, как, в общем-то, и все, что было связано со старым миром.

Но позже, советское руководство вернули инспектора в систему образования. Процесс формирования инспекторского аппарата начался в 1921 году и официально завершился в 1923 году, когда был принят определяющий документ «Положение об инспекции народного просвещения». В конце 1923 года прошла Первая Всероссийская конференция инспекторов, задача которой была разъяснить учительству принципиальное отличие советской инспекции от инспекции дореволюционной, выработать основные руководящие материалы по инспектированию и определить лицо советского инспектора. На этой конференции приняли инструкции центральному инспектору народного просвещения, губернскому (областному) инспектору народного просвещения и уездному инспектору народного просвещения, где строго регламентировалась деятельность инспекторов, в том числе права и обязанности.

В Инструкции центральному инспектору народного просвещения (от 10 января 1924 г.)

указано, что центральный инспектор является официальным представителем Народного комиссариата просвещения в районе своей деятельности и его работа должна носить не узковедомственный, а широко общественный характер, он должен устанавливать тесную связь с местными организациями и широкими трудовыми массами, привлекая их к активному участию в деле строительства народного просвещения.

Работа в командировке (на местах, в закрепленном районе) инспектором ведется по плану, причем обследование отдельных органов или просветительных учреждений должно вестись по подробно разработанной схеме. Все сведения о состоянии дел в области образования закрепленного района, а также отчет о проделанной работе инспектор записывает в путевой журнал. В журнал заносятся копии заключений и заметок, которые оставляет инспектор в книгах посещений органа или учреждения.

«Во время пребывания в командировке инспектор поддерживает постоянную связь с Организационно-инспекторским отделом, посылая еженедельные краткие данные о проведенной работе.

По возвращении из командировки районный инспектор представляет в Организационно-инспекторский отдел подробный письменный доклад о положении дела народного образования в посещенном районе с приложением всех материалов, а также о проделанной им на местах работе с конкретным изложением своих достижений. Наряду с этим инспектор вносит предложения о мероприятиях, которые необходимо со стороны НКП провести для улучшения дела народного образования в обследованном районе» [2].

Также, находясь на рабочем месте, инспектор:

- а) поддерживает с своим районом постоянную связь, изучая поступающие по своему району материалы и составляя инструктивные письма по периодическим отчетам, производственным планам и различным запросам ОНО;
- б) присутствует на личных докладах завгубоно по своему району, а также на заседаниях коллегии НКП и коллегий управлений при обсуждении вопросов, относящихся к району его работы;
- в) изучает последние постановления и распоряжения НКП, а также знакомится с новейшими педагогическими достижениями и литературой по народному образованию;
- г) участвует в общей работе Организационно-инспекторского отдела, выполняя ответственные задания.

В инструкции определены обязанности центрального инспектора в области организационной и педагогической и его права.

Обязанности инспектора определялись в организационной и педагогических областях.

«В области организационной в круг обязанностей центрального инспектора входит:

- осведомление мест о работе НКП и очередных задачах в области народного образования путем докладов в советских, партийных и профессиональных организациях на рабочих собраниях, сельских сходах, беспартийных конференциях и пр., а также путем выступлений в общей и педагогической прессе;

- участие в местных съездах и конференциях по вопросам народного образования;

- наблюдение за деятельностью местных органов в отношении материальной базы народного образования; в частности – проверка использования всех возможных источников для усиления бюджета Губоно, а также правильности распределения государственных и местных ассигнований по основным разделам просветительной работы;

- проверка плановой работы местных органов (производственные планы, их соответствие с местными условиями и возможностями, их выполнение);

- анализ существующей сети, правильности ее построения и соответствия с установленной системой народного образования;

- выяснение работы ОНО в отношении обслуживания культурных нужд деревни;

- содействие улучшению материального и правового положения работников массовых учреждений;

- наблюдение за правильным построением местных управленческих аппаратов и всестороннее ознакомление с руководящим составом ОНО;

- контроль над выполнением постановлений и распоряжений по вопросам народного образования, исходящих от ВЦИК и СНК, а также – от НКП и его местных органов;

- содействие укреплению аппарата губернской и уездной инспекции и направление ее работы в соответствии с текущими задачами народного образования;

- проверка системы администрирования со стороны ОНО в отношении подчиненных им органов и учреждений;

- проверка степени применимости к местным условиям того или иного распоряжения центральной и местной власти по вопросам народного образования;

- контроль над постановкой учета работы в органах и учреждениях народного образования, а также информационный, статистический и финансово-материальной отчетности;

- проверка постановки учета и распределения работников просвещения;

- обследование постановки делопроизводства в органах и учреждениях народного образования.

В области педагогической в круг обязанностей центрального инспектора входит:

- ознакомление ОНО и работников просвещения с теоретическими и практическими достижениями в области педагогики путем

докладов на собраниях, конференциях, а также путем выступления в педагогической печати;

- содействие организации и постановке методической работы ОНО, а также проверка применения программно-методических указаний Наркомпроса;

- участие в организации и проведении курсов и конференций по педагогическим вопросам;

- инструктирование педагогической работы Домов работников просвещения, а также кружков самообразования работников просвещения;

- направление педагогической работы в массовых учреждениях, в частности – в области проведения принципов коммунистического воспитания, применения новых программ и методов просветительной работы, направление методической работы педагогического коллектива;

- содействие установлению связи в педагогической работе органов народного образования с местными педагогическими и научными учреждениями»[2].

К правам центрального инспектора отнесено следующее:

а) высказывание указаний, имеющих целью исправление ошибок и недочетов, допущенных органами или учреждениями народного образования;

б) требование отмены незаконных действий или распоряжений, доводя об этом до сведения Наркомпроса и местных руководящих органов;

в) представление в местные органы власти предложений о назначении, отводе или перемещении работников просвещения;

г) участие в заседаниях местных органов управления образованием при обсуждении вопросов народного образования;

д) обращение в соответствующие инстанции с вопросами о назначении ревизий просветительных органов и учреждений, а в особо важных случаях непосредственно проведение таковой;

е) обращение в местные органы власти с представлением о привлечении к суду должностных лиц, уличенных в незаконных действиях или в бесхозяйственном ведении дела.

Кроме того, «в случаях, не терпящих никакого отлагательства (грубое нарушение закона, распоряжения, резко расходящиеся с политикой центра и пр.) инспектору предоставляется право приостанавливать незаконные действия и распоряжения, доводя об этом немедленно до сведения вышестоящего органа. Однако, правом непосредственного администрирования по отношению к личному составу работников просвещения (назначение, перемещение, увольнение) инспектор не пользуется»[2].

Аналогичными правами и обязанностями наделены и губернные и уездные инспектора народного просвещения.

Отличительной особенностью данных инструкций было, прежде всего, ограничение административных прав инспектора и усиление его

роли как товарища и помощника советского учительства.

В целом за период становления института советской инспекции в области народного образования инструкции инспекторам различного уровня неоднократно дополнялись и уточнялись. Это было связано и с изменениями самой структуры системы образования и её управления. Менялись и задачи инспекторов. За период с 1924 по 1940 годы были приняты Инструкция инспектору Организационно-планового управления Наркомпроса (утверждена коллегией НКП 13 сентября 1927 года), Инструкция участковой (районной) инспекции соцвосоа и политпросвета (утверждена коллегией Наркомпроса 31 декабря 1927 года), Инструкция организационно-плановому инспектору краевого (областного) и окружного отдела народного образования (утверждена заместителем народного комиссара просвещения РСФСР В. Яковлевой 20 мая 1929 года), Инструкция инспектору социального воспитания областных, краевых и окружных отделов народного образования (утверждена заместителем народного комиссара просвещения РСФСР т. Эпштейном и согласована с НК РКИ, ноябрь 1929 года), Временное положение о работе школьного инспектора Наркомпроса РСФСР (утверждено народным комиссаром просвещения РСФСР 25 марта 1939 года), Положение о районном (городском) школьном инспекторе (утверждено Коллегией Народного комиссариата просвещения РСФСР от 25 ноября 1939 года) и ряд других положений. Также был получен новый опыт привлечения общественности к инспекционной деятельности. Общественная (добровольная) инспектура привлекалась к инспектированию с целью обеспечения непосредственного участия советской общественности в деле руководства народным образованием в соответствии с Положением об организации и работе общественной инспектуры (сентябрь 1930 года)[6].

В сороковые и пятидесятые годы работа продолжалась без видимых изменений, что обусловлено трагическими событиями Великой Отечественной войны 1941-1945 годов и послевоенным периодом восстановления государства.

Новым этапом совершенствования работы инспекции в целях повышения качества образования стал 1954 год, когда состоялось Всероссийское совещание инспекторов. Основная задача совещания – всестороннее и деловое обсуждение вопросов, связанных с улучшением инспектирования школ, совершенствования методов руководства ими, повышением качества учебно-воспитательной работы.

Выступая на совещании, министр народного просвещения РСФСР И.А. Каиров подчеркнул необходимость усиления контрольных функций школьной инспекции на всех уровнях и недопустимость привлечения к проверке школ

работников со стороны. Также в докладе заместителя министра просвещения РСФСР Дубровиной Л.В. «О задачах инспектирования школ в свете решений XIX съезда коммунистической партии Советского Союза» указано на слабость государственного контроля и проверки исполнения решений и указаний партии и правительства по вопросам школы и просвещения. Таким образом, решение проблемы инспектирования школ требовало новых методов проверки состояния руководства школьным делом и учебно-воспитательной работы.

Для исправления создавшегося положения вновь предлагается обратиться к общественности. Для выполнения поставленных задач и осуществления общественного контроля за работой всех типов школ и других учреждений, отделов народного образования создавались группы в школах и других учреждениях народного образования, для контроля за осуществлением всеобщего обязательного восьмилетнего обучения детей и обучения работающей молодежи.

По результатам совещания выработаны рекомендации по инспектированию, а также совместным приказом министра просвещения РСФСР Е. Афанасенко и председателя Республиканского комитета профсоюза работников просвещения, высшей школы и научных учреждений РСФСР Л. Чупраковой утверждено «Положение об общественном инспекторе районного, городского, окружного, областного, краевого отделов народного образования, министерства просвещения АССР и Министерства просвещения РСФСР».

Общественные инспектора изучали и внедряли передовой педагогический опыт, новейшие достижения педагогической науки, наиболее эффективные методы и приемы обучения и воспитания учащихся, а также оказывали практическую помощь в работе руководителям, учителям, воспитателям и другим работодателям учреждений народного образования.

Учитывая требования постановлений партии и правительства, а также в целях совершенствования инспекционной деятельности, в начале семидесятых годов принят и доведен до сведения и руководства приказ министра просвещения СССР от 13 декабря 1972 года № 129 «Об утверждении Положения о школьной инспекции системы Министерства просвещения СССР».

Главной задачей школьной инспекции было осуществление государственного контроля за выполнением школами и органами народного образования решений партии и правительства в области народного образования, приказов и указаний Министерства просвещения СССР, министерств просвещения (народного образования) союзных республик; инспектирование работы общеобразовательных школ, внешкольных и дошкольных учреждений и органов народного образования в целях дальнейшего совершенствования обучения и

коммунистического воспитания молодого поколения.

Особо хотелось бы остановиться на деятельности инспекторов в конце 80-х годов. Особенности деятельности инспекции школьного образования в данный период нашли отражение в работе Сауткина В.Ф.[10] Виктор Федорович отметил, в первую очередь, что «социально-политические изменения, произошедшие в России в последние десятилетия, значительно изменили содержание управленческих функций в сфере образования. Жесткая регламентация деятельности органа управления образованием, образовательного учреждения, учителя, характерная для прошлой системы образования, постепенно уступает место более свободным формам регулирования образовательного процесса, проявляется перераспределение полномочий между субъектами управления разных уровней, тем самым смещая акценты государственного контроля в сторону изучения условий осуществления образовательного процесса, надзора за соблюдением законодательных норм и прав его участников»[10].

Министерство образования России в течение 1998 - 2001 гг. издало несколько нормативных и методических писем для органов управления образованием всех уровней, разъясняющих содержание, регламентирующих и подготовивших правовое обеспечение инспекционно-контрольной деятельности в создавшихся условиях. Среди изданных документов наиболее значительными были Рекомендации об инспектировании в системе образования Российской Федерации (приложение к письму Минобразования России от 11.06.98 № 33); указание Министерства образования России от 13.07.98 № 577-30 «О введении в действие Инструкции о порядке инспектирования»; приказ Министерства образования России от 05.10.99 № 473 «Об упорядочении инспекционно-контрольной деятельности в системе образования»; решение коллегии Минобразования России от 30.05.2000 № 12/1, письмо Министерства образования России от 23.06.2000 № 22-06-728 «О состоянии исполнения законодательства Российской Федерации в системе образования по результатам инспекционных проверок»; письмо Министерства образования России от 22.06.2000 № 22-06-723 «Об осуществлении контрольных функций органов управления образованием».

В Рекомендациях об инспектировании в системе образования Российской Федерации (приложение к письму Минобразования России от 11.06.98 № 33) дано определение понятию «инспектирование», где «под инспектированием понимается специальная функция (специально организованная деятельность) органов управления образованием и образовательных учреждений по организации и проведению проверок, наблюдений, обследований (далее - инспекционных проверок), осуществляемых в порядке надзора и контроля в пределах своей компетенции за соблюдением

органами управления образованием и подведомственными им учреждениями и организациями, а также их должностными лицами законодательства Российской Федерации в области образования и иных нормативных правовых актов»[5]. В свою очередь, в данном документе отражены задачи инспектирования, принципы, разграничение полномочий при проведении инспектирования, порядок проведения инспекционных проверок и оформления их результата. Следует отметить, что на первый план выход надзор за соблюдением законодательства, и совсем отсутствует задача по изучению системы преподавания того или иного учебного предмета, пропаганда и продвижение в практику передовых педагогических технологий, оказание содействия в совершенствовании методической работы, участие в различных конференциях и совещаниях.

Система контроля в сфере советского образования в очередной раз встала на путь преобразований, который связан с принятием Верховным Советом России в июле 1992 года Закона Российской Федерации «Об образовании» и началом новой эпохи контрольно-надзорной деятельности новой России. В 2004 году в рамках преобразований была создана Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки как специальный федеральный уполномоченный орган контроля и надзора в сфере образования.

В период с 1992 года произошли серьезные изменения в части усиления контрольно-надзорных полномочий в сфере образования, осуществляемых уполномоченными органами исполнительной власти Российской Федерации и субъектов Российской Федерации.

В результате ряда правительственных и ведомственных решений упраздняется институт инспекторов на всех уровнях органов управления образованием, а наименования должностей их сотрудников приводятся в соответствие с действующей классификацией должностей государственных служащих (специалист, ведущий, главный специалист и т.п.).

Как отмечалось в самом начале нашей статьи, проектом нового закона о государственном контроле (надзоре) в Российской Федерации вновь вводится статус «инспектор». В законопроекте определены квалификационные требования к инспектору, а также устанавливается его правовой статус, то есть определены права и обязанности, что, на наш взгляд, очень важно.

В статье 37 законопроекта закреплено, что «инспектор обязан:

1) соблюдать законодательство Российской Федерации, права и законные интересы контролируемых лиц;

2) своевременно и в полной мере исполнять предоставленные в соответствии с законодательством Российской Федерации полномочия по предупреждению, выявлению и пресечению нарушений обязательных требований;

3) проводить контрольно-надзорные мероприятия и совершать контрольно-надзорные действия на законном основании и в соответствии с их назначением только во время исполнения служебных обязанностей и при наличии соответствующей информации в едином реестре контрольно-надзорных мероприятий, а в случае взаимодействия с контролируемыми лицами проводить такие мероприятия и совершать такие действия только при предъявлении служебных удостоверений, иных документов, предусмотренных федеральными законами;

4) не препятствовать контролируемым лицам, их представителям присутствовать при проведении контрольно-надзорных мероприятий (за исключением контрольно-надзорных мероприятий, при проведении которых не требуется взаимодействие контрольно-надзорных органов с контролируемыми лицами) и давать разъяснения по вопросам, относящимся к предмету государственного контроля (надзора), муниципального контроля;

5) предоставлять контролируемым лицам, их представителям, присутствующим при проведении контрольно-надзорных мероприятий, информацию и документы, относящиеся к предмету государственного контроля (надзора), муниципального контроля, в том числе сведения о согласовании проведения контрольно-надзорного мероприятия органами прокуратуры в случае, если такое согласование предусмотрено настоящим Федеральным законом;

6) знакомить контролируемых лиц, их представителей с результатами контрольно-надзорных мероприятий и контрольно-надзорных действий;

7) знакомить контролируемых лиц, их представителей с документами и (или) информацией, полученными в рамках межведомственного информационного взаимодействия;

8) учитывать при определении мер, принимаемых по фактам выявленных нарушений, соответствие указанных мер тяжести нарушений, их потенциальной опасности для охраняемых законом ценностей, а также не допускать необоснованного ограничения прав и законных интересов контролируемых лиц, неправомерного вреда (ущерба) их имуществу;

9) доказывать обоснованность своих действий при их обжаловании в порядке, установленном законодательством Российской Федерации;

10) соблюдать установленные законодательством Российской Федерации сроки проведения контрольно-надзорных мероприятий и совершения контрольно-надзорных действий;

11) не требовать от контролируемых лиц документы и иные сведения, представление которых не предусмотрено законодательством Российской Федерации либо находящихся в распоряжении государственных органов и органов местного самоуправления»[9].

К правам инспектора в законопроекте отнесено:

«1) беспрепятственно, по предъявлении служебного удостоверения и в соответствии с полномочиями, установленными приказом (распоряжением) руководителя (заместителя руководителя) контрольно-надзорного органа о проведении контрольно-надзорного мероприятия, посещать производственные объекты, если иное не предусмотрено федеральными законами;

2) знакомиться со всеми необходимыми документами, касающимися соблюдения обязательных требований, в том числе в установленном порядке с документами, содержащими государственную, служебную, коммерческую и иную охраняемую законом тайну;

3) требовать от руководителей и других работников контролируемых организаций, граждан представления письменных объяснений по фактам нарушений обязательных требований, выявленных при проведении контрольно-надзорных мероприятий, а также представления документов для копирования, фото- и видеосъемки;

4) знакомиться с технической документацией, электронными базами данных, информационными системами контролируемых лиц;

5) составлять акты по фактам непредставления или несвоевременного представления контролируемым лицом документов и материалов, запрошенных при проведении контрольно-надзорных мероприятий, невозможности произвести опрос должностных лиц и (или) работников контролируемого лица, ограничения доступа в помещения, воспрепятствования иным мерам, обеспечивающим движение контрольно-надзорного производства;

6) выдавать контролируемым лицам рекомендации по обеспечению безопасности и предотвращению нарушений обязательных требований, принимать решения об устранении контролируемыми лицами выявленных нарушений обязательных требований и восстановлении нарушенного положения;

7) осуществлять иные действия, предусмотренные федеральными законами, положением о виде контроля»[9].

Таким образом, подводя итог экскурсии в историю возникновения, становления и развития инспектирования как института надзора и контроля в сфере образования, формирования статуса инспектора, следует отметить, что и институт инспекции и статус «инспектор» от момента возникновения и до момента прекращения своего существования в Российской Федерации претерпели серьезные изменения. Даже в дореволюционной России инспектор больше был направлен на решение проблем учреждений народного образования, чем на применение системы мер административного наказания, что нашло отражение в документах по инспектированию частных пансионов и народных училищ. Другие задачи стояли и перед

инспекторами советской инспекции, где главным было, чтобы инспектор стал старшим товарищем и помощником учителя, работника просвещения. И, несмотря на то, что законопроект о государственном контроле (надзоре) закрепляет главенствующую функцию контроля – профилактическую, все-таки правовой статус инспектора соответствует функции контроля. Помощником и старшим товарищем для работников системы образования инспектор вряд ли станет.

Список литературы:

1. Гальсков Е.С. Становление инспекции образовательных учреждений в условиях создания государственной системы народного просвещения России, 1802-1917 гг. : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Москва, 2001 164 с. РГБ ОД, 61:02-13/1303-8
2. Инструкция центральному инспектору народного просвещения от 10 января 1924 года. //Еженедельник Народного комиссариата просвещения – 1924 –№ 1 (22) – С. 57 – 59
3. Инструкция для школьного инструктора Народного Комиссариата по просвещению // Сборник декретов и постановлений Рабоче-крестьянского правительства по народному образованию. Выпуск второй (с 7 ноября 1918 г. по 7 ноября 1919 г.) М.,1920. С. 171 – 175
4. Об инструкции инспекторам народных училищ. 29 октября 1871 года.// Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 5. СПб., 1877. С. 530-551.
5. Письмо Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 11 июня 1998 г. № 33 «О работе с рекомендациями об инспектировании в системе

Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации»// СПС КонсультантПлюс]

6. Положение об организации и работе общественной инспектуры [сентябрь 1930 года]. //Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. – 1930 - № 28 – С. 15 – 16.

7. Постановление Народного комиссара по просвещению РСФСР. 21 января 1918 года «Об упразднении должностей попечителей учебных округов и их помощников, главных и окружных инспекторов, состоящих при них секретарей и помощников секретарей, а равно попечительских советов и канцелярий при учебных округах»// Сборник декретов и постановлений Рабочего и Крестьянского правительства по народному образованию. Выпуск первый. (с 28 октября 1917 г. по 7 ноября 1918 г.). М., 1919. С.34.

8. Постановление Народного комиссариата по просвещению всем губернским, уездным и городским отделам народного образования от 16 июня 1919 г «О правильной постановке школьно-инструкторского дела»// Сборник декретов и постановлений Рабоче-крестьянского правительства по народному образованию. Выпуск второй (с 7 ноября 1918 г. по 7 ноября 1919 г.) М.,1920. С. 175 – 176.

9. Проект федерального закона «О государственном контроле (надзоре) и муниципальном контроле в Российской Федерации»// СПС КонсультантПлюс]

10. Сауткин В.Ф. Организационно-педагогические условия инспектирования образовательных учреждений на современном этапе: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Москва, 2002 188 с. РГБ ОД, 61:03-13/500-3

Ordu K.S.

*postgraduate student of department of pedagogics,
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K.D. Ushinsky»,
(Odessa, Ukraine)*

RATIONALE OF THE COMPONENT STRUCTURE OF INFORMATION-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE FAMILY DOCTORS

Орду Катерина Сергіївна

аспірантка кафедри педагогіки

*Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
ім. К.Д. Ушинського»*

(Одеса, Україна)

ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПОНЕНТНОЇ СТРУКТУРИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ

Summary. The article discusses the essence of the concept of “information and communication competence”. Its significance in the professional development of students of medical high school is revealed. The essence and structure of the information and communication competence of future family doctors has been determined. Based on the theoretical analysis of various scientific approaches to determining the structure of information and communication competence, four components of information and communication competence of future family

doctors are identified: motivational, cognitive, activity and personal which are determined by clearly defined criteria and indicators.

Анотація. У статті розглядається сутність поняття «інформаційно-комунікативна компетентність». З'ясовується її значення в професійному становленні студентів медичних ЗВО.

На основі проведеного теоретичного аналізу різних наукових підходів до визначення структури інформаційно-комунікативної компетентності виокремлено чотири компоненти інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний, котрі визначаються за чітко окресленими критеріями та показниками.

Key words: «*information and communication competence*», «*family doctor*», «*structure*», «*component*», «*indicator*», «*criteria*».

Ключові слова: «*інформаційно-комунікативна компетентність*», «*сімейний лікар*», «*структура*», «*компонент*», «*показник*», «*критерій*».

Постановка проблеми. Ключовою медичною спеціальністю у сфері первинної медичної допомоги України стала сімейна медицина. Сімейні лікарі проводять діагностичні обстеження і надають лікувальну допомогу більшості пацієнтам на гострі захворювання, проводять вторинну профілактику захворювань, консультують пацієнтів із приводу психоемоційних проблем, визначають медичні маршрути хворих у складній системі закладів і фахівців охорони здоров'я, виконують широкий спектр медичних процедур. А це потребує глибоких знань, вмінь і практичних навичок для компетентного підходу до виконання професійних обов'язків. На думку Є.Заремби, складність роботи сімейних лікарів та їхньої підготовки полягає у тому, що ці поліпрофільні фахівці при першому контакті з хворими повинні вирішувати діагностичні питання часто за відсутності чітких симптомів певного захворювання. І чим раніше поставлено правильний діагноз і розпочато лікування, тим більше шансів на успіх у поверненні здоров'я хворій людині [8, с.16].

Сучасний сімейний лікар повинен вміти застосовувати ІКТ у своїй діяльності, бути компетентним у новітніх методах опрацювання медико-біологічних даних. У зв'язку з цим важливо якісно сформувані у майбутніх сімейних лікарів інформаційно-комунікативну компетентність.

Слід зазначити, що *інформаційно-комунікативна компетентність сімейного лікаря* – це інтегрована якість особистості, що включає сукупність професійних якостей, в основі яких лежать знання, вміння і навички в галузі освоєння нових інформаційних технологій, а також досвіду їх застосування в професійній діяльності; засвоєння фахівцем загальної практики – сімейної медицини правил і норм усної і писемної мови, уміння користуватись ними в лікувально-профілактичному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що вчені при розгляді питань про компетентність виділяють критерії, показники та рівні її сформованості. Вважаємо доцільним виокремити компоненти, критерії та показники ІКК компетентності майбутніх сімейних лікарів. Розгляд цих питань є важливим, оскільки надасть можливість діагностувати сформованість

зазначеної компетентності у майбутніх сімейних лікарів.

Питання професійної підготовки майбутніх лікарів висвітлені у працях О. Борисюк, І. Бойчук, А.Варданян, М. Мруги, А.Тітової, О.Уваркіної, М.Філоненко. Питання інформатичної підготовки майбутнього лікаря розглядаються в роботах І. Булах, Н.Лобач, Г. Мороховець. На основі аналізу останніх досліджень можна сказати, що значну увагу вчені приділяють дослідженню фахової підготовки лікарів, оцінюванню їхньої професійної компетентності. Проте, дослідження, які стосуються формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів у вітчизняній науці відсутні.

Мета статті полягає у виявленні та обґрунтуванні компонентів, критеріїв та показників інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів.

Виклад основного матеріалу. Система критеріїв сформованості інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх юристів, запропонована вченою А.Бочевар, охоплює: мотиваційно-вольовий, гносеологічний, операціональний та оцінний критерії [4, с.5].

І.Когут у структурній категорії «інформаційно-комунікативної компетентності» майбутніх педагогів виділяє наступні компоненти: когнітивний (генерування та прогнозування використання нової інформації та взаємодія її з наявними базами знань, організація зберігання та відновлення інформації в довгостроковій пам'яті); ціннісно-мотиваційний (створення умов, які сприяють входженню педагога в світ цінностей, які надають допомогу при виборі важливих ціннісних орієнтацій); комунікативний: відображає знання, розуміння, застосування мов та інших видів знакових систем, технічних засобів комунікацій в процесі передачі інформації від однієї людини до іншої за допомогою різноманітних форм і способів спілкування (вербальних, невербальних) [9, с.253]

І.Гуменна зазначає, що готовність майбутніх лікарів до професійної комунікації складається із мотиваційно-ціннісного, когнітивного, дієвого та особистісно-розвивального компонентів, є складовою загальної готовності майбутнього лікаря до професійної діяльності та набувається в освітньому процесі медичного ЗВО [6, с.102].

Як зауважує Г. Мороховець, показниками, що визначають рівень сформованості інформаційно-комунікаційної компетенції у студентів медичних ЗВО, виступають такі: усвідомлення недостатньої кількості інформації та її потреби для розв'язання будь-якого завдання; здійснення пошуку необхідної інформації в різних інформаційних джерелах; оцінювання знайденої інформації; створення нової інформації засобами ІКТ; збереження та передача інформації [13, с.34].

В. Дроненко, в якості складових комунікативної компетентності медиків, визначає: комунікативний самоконтроль, толерантність, емпатію, вміння встановлювати контакти, вміння слухати, уважність, відкритість, низьку конфліктність, бажання допомоги й орієнтацію на соціальну користь, прагнення до співпраці [7, с.42].

Антонова О.С., З.Шарлович, досліджуючи формування професійно-педагогічної компетентності медичних сестер сімейної медицини в процесі фахової підготовки, стверджують, що професійна компетентність містить такі компоненти: мотиваційно-аксіологічний (включає цінності, мотиви, інтереси та потреби); когнітивний (базується на сукупності фахових та психолого-педагогічних знань); операційно-діяльнісний (реалізується через комплекс гностичних, проєктувальних, конструктивних, організаторських, комунікативних умінь); особистісний (розкривається через розвиток та становлення медичної сестри як особистості) [2, с.9].

О.Любінська на основі теоретичного аналізу різних наукових підходів до визначення структури професійної компетентності різних фахівців розглядає такі компоненти професійної компетентності бакалаврів з лабораторної діагностики: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний [11, с.276].

Л. Лимар у структурі соціальної компетентності сімейного лікаря виділяє такі компоненти: 1. Особистісний: «я-концепція» особистості, тобто те, наскільки лікар усвідомлює власні бажання, мотиви, яким він хоче бути; емоції та відчуття лікаря й усвідомлення їх, тип темпераменту, інтра- чи екстравертованість особи. 2. Знання основних норм, стандартів взаємодії в суспільстві та стандартів взаємодії в межах системи «лікар – суспільство». 3. Вміння та навички взаємодії з іншими в межах медичного середовища, зокрема з пацієнтами та їх ефективне практичне застосування, незалежно від його соціального статусу, статі, гендерної самоідентифікації, а також національності [10, с.92].

У дослідженні Ю.Остраус зазначено, що у структурі професійно комунікативної культури сімейних лікарів наявні чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційний (мотивація оволодіння цим видом культури), когнітивний (знання, необхідні для успішної професійної комунікації), особистісно-ціннісний (комунікативно значимі якості особистості та система ціннісних орієнтацій,

що сприяють взаєморозумінню та успішному виконанню комунікативних задач), практично-діяльнісний (комунікативні вміння, що забезпечують здійснення професійної комунікації) [15, с.99].

М.Філоненко стверджує, що професійна компетентність базується на ключових професійних, комунікативних, дослідницьких та наукових навичках, серед яких нею виділені ключові: інформаційні, проєктувальні, комунікативні, креативні (творчі), соціальні, рефлексивні [20, с. 48-49].

Слушним є твердження О. Наливайко, яка виокремлює структурні компоненти професійної культури сімейних лікарів і відповідні їм критерії: аксіологічний (ціннісно-мотиваційний критерій), когнітивний (операційно-діяльнісний критерій), особистісний (морально-етичний критерій) [14, с.102].

Г.Стечак, досліджуючи проблему педагогічної підготовки майбутніх сімейних лікарів у медичному університеті, пропонує такі структурні компоненти педагогічної компетентності сімейного лікаря: професійно спрямована медико-педагогічна позиція, заснована на системі деонтологічних поглядів, загальній педагогічній культурі, морально-правовій відповідальності та виявляється в мотиваційному комплексі особистості, конструктивній комунікативній взаємодії з колегами, пацієнтами, їхніми родичами, безперервному саморозвитку та самовдосконаленні особистості лікаря; інформаційно-інструментальна здатність і готовність до діяльності, що передбачає володіння й оперування професійно-медичними і психолого-педагогічними знаннями й уміннями; соціально та професійно значущі особистісні якості, розвинуті педагогічні здібності, педагогічна техніка та професійно-діялісна свідомість, що ґрунтується на системі педагогічних цінностей [19, с.40].

Для аналізу комунікативної компетентності майбутніх лікарів Ю. Юсеф використовує когнітивний, ціннісно-мотиваційний і практичний компоненти. Когнітивний компонент, на думку вченої, характеризує діяльність із забезпечення майбутніх фахівців системою професійних комунікативних знань. Практичний компонент відображає діяльність з розвитку професійних комунікативних умінь і ґрунтується на забезпеченні студентів комунікативним досвідом, організації різної за видами, формами і змістом цілеспрямованої самостійної діяльності. Ціннісно-мотиваційний компонент характеризує діяльність із формування ціннісного відношення до майбутнього професійного функціонування, установки на розвиток професійної комунікативної компетентності і участь в професійному спілкуванні, життєво-професійних ситуаціях [22, с.191].

М.Саєнко визначає три компоненти професійної компетентності майбутніх лікарів: когнітивний, мотиваційний, особистісний. За

словами вченої, значущість когнітивного компоненту зумовлена рівнем фахової підготовки, характером впливу навчальної інформації на процес становлення професійного світогляду студентів. Він містить у собі сукупність знань студентів про сутність та особливості роботи медичного працівника, що є результатом активної навчально-пізнавальної їх діяльності. Мотиваційний компонент включає в себе потреби, ідеали, цілі, якими керується людина в своїй діяльності [17, с.87].

Отже, у результаті нашого дослідження визначено чотири компоненти з відповідними показниками та критеріями формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх лікарів.

Мотиваційний компонент у структурі інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів посідає важливе місце, адже мотив виступає провідним чинником будь-якої діяльності. Від сформованості у студентів мотивації займатися сімейною медициною залежить ефективність їхньої подальшої професійної діяльності. Мотивація вибору професії закладається при вступі, розвивається при навчанні у ЗВО та по його закінченні трансформується у мотивацію професійної діяльності та фахової взаємодії. Ось чому важливо визначити мотивацію вибору професії на етапі вступу та навчання студентів на молодших курсах з метою її корекції. За твердженням І.Гуменної, даний компонент дає можливість обґрунтувати необхідність підготовки до професійної комунікації для ефективного здійснення медичної діяльності і передбачає позитивну налаштованість до здійснення інформаційно-комунікативної діяльності [6, с.102].

Настановний критерій характеризує мотивацію майбутніх сімейних лікарів до оволодіння інформаційно-комунікативною компетентністю. До показників цього критерію визначаємо ті мотиви, що, за словами Ю.Остраус, здійснюють найбільш значний вплив на формування навчальної мотивації, спрямовують пізнавальну активність особистості на оволодіння професією і розвиток своїх потенційних можливостей, та сприяють успішності в інформаційно-комунікативній діяльності [15, с.99]. Проаналізувавши праці А. Варданян, Н.Лобач, Г.Мороховець, Ю. Остраус та інших з'ясовано, що до таких мотивів належать мотиви вибору професії, мотивація успіху та прагнення до професійного самовдосконалення.

З огляду на вищевикладене, показниками даного компоненту вважаємо: 1.Наявність мотивації здійснення діяльності сімейного лікаря. 2.Наявність професійних орієнтацій, які визначають спрямованість його спілкування, вибір тих чи інших способів взаємодії із колегами, пацієнтами. 3.Наявність мотивації на досягнення успіху в професійній діяльності.

Когнітивний компонент характеризує знання засобів, способів, стратегій реалізації професійної

комунікації у лікарській діяльності, прийоми активізації розумової діяльності студентів. Ці знання сприяють успішній професійній діяльності в певних професійних умовах.

Найбільш універсальним критерієм когнітивного компоненту вважаємо цілеспрямовану знанневу підготовку майбутніх сімейних лікарів до інформаційно-комунікативної діяльності.

Знанневий критерій відображає рівень засвоєння знань, необхідних для успішної професійної комунікації, котрі служать підґрунтям для розвитку практичних інформаційно-комунікативних умінь. У результаті вивчення праць Ф. Бацевича, М. Тимофієвої, М. Філоненко, що присвячені психології спілкування та основам комунікації, нами визначено дві групи знань, без яких не можливе здійснення професійної комунікації – мовна компетенція та комунікативні знання. Даний критерій, за твердженням Ю.Юсеф, реалізується через насичення освітнього процесу комунікативним змістом; через цілеспрямовану організацію позааудиторної освітньої діяльності, орієнтовану на самостійне здобуття і поглиблення комунікативних знань на основі самоосвіти [22, с.191].

Отже, у даному критерії нами виокремлено відповідні показники: 1.Обізнаність із медичною термінологією. 2. Обізнаність про способи та методи ефективної професійної комунікації у роботі сімейного лікаря. 3. Обізнаність із сучасними ІКТ, що використовуються у медицині.

Діяльнісний компонент має у складі інформаційну та комунікативну підструктури: інформаційна передбачає уміння та здатність застосовувати інформаційні ресурси, інформаційно-комунікаційні технології та технічні засоби, що використовуються в медицині; комунікативна підструктура – це мовна та мовленнєва компетенції, тобто володіння мовленнєвими уміннями й навичками.

Поведінковий критерій ми пов'язуємо з рівнем оволодіння базовими комунікативними уміннями, що забезпечують ефективно здійснення інформаційно-комунікативної діяльності. Оскільки кожна професія має свої характерні риси й вимагає від фахівця особливих умінь, сімейний лікар повинен володіти не тільки вищевказаними загальними комунікативними уміннями, а й професійними, котрі дозволять йому встановлювати контакт зі співрозмовником у процесі професійної комунікації, керувати взаємодією з ним.

У нашому дослідженні спираємось на думку Ю.Юсеф, яка стверджує, що комунікативна компетентність лікаря передбачає наявність у нього таких основних комунікативних умінь та здатностей: установити контакт зі співрозмовником; підтримувати розмову; будувати висловлювання в різних стилях та жанрах мовлення; уміння переконувати, доводити, захоплювати ідеями, задумами; вести бесіду,

розповідати; внутрішня настанова на виявлення та виправлення помилок різних типів у власному мовленні; внутрішня настанова на аналіз змістової правильності мовлення; здійснення професійної комунікації за допомогою відповідних вербальних і невербальних мовних засобів; уміння редагувати власне мовлення; нормативно та відповідно до ситуації спілкування послуговуватися фактичними жанрами мовлення; продукувати професійно орієнтований текст [22, с.194].

Погодимось із думкою Н.Баловсяк, що процесуально-діяльнісна складова визначає компетентності, що стосуються використання засобів сучасних інформаційних технологій стосовно роботи з інформаційними ресурсами і складається з наступних знань та умінь: вміння використовувати сучасну комп'ютерну техніку для опрацювання документів, для збереження даних в електронному вигляді; вміння проводити пошук даних, збережених на комп'ютері; вміння проводити пошук необхідних відомостей в Інтернеті; вміння використовувати засоби сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій для спілкування (електронна пошта, списки розсилання); знання основ мережевого етикету [13, с.4-5].

Слід зазначити, що *поведінковий критерій* передбачає сформованість навичок та умінь, здатність застосовувати розумові дії та раціонально опрацьовувати медичні дані за допомогою ІКТ (здійснювати пошук, використання електронних форм і бланків для ведення медичної документації, електронних медичних карток; використання ресурсів глобальної мережі Інтернет; використання сервісів E-health для організації роботи сімейного лікаря з пацієнтами; використання програм автоматизованого робочого місця лікаря (АРМ) як елемента інструментальних методів діагностики хворого; використання методів доказової медицини, які формуються на базі ІТ-технологій).

Зважаючи на вищезазначене, нами окреслено наступні показники: 1.Наявність комунікативних умінь. 2. Наявність прогностичних умінь. 4. Наявність умінь працювати з електронною системою охорони здоров'я eHealth.

Особистісний компонент інформаційно-комунікативної компетентності визначається сформованістю сукупності особистісних характеристик майбутнього сімейного лікаря, які впливатимуть на ефективність його діяльності за фахом. Нам імпонує думка М.Саєнко про те, що вказаний компонент чітко окреслює особисте ставлення лікаря до пацієнта і його родини, співробітників, керівників і підлеглих, формує певні комунікативні принципи продуктивної співпраці, дає можливість налагоджувати оптимальні професійні взаємини [17, с.87]. Даний компонент характеризується емоційно-вольовим критерієм.

Емоційно-вольовий критерій інформаційно-комунікативної компетентності сімейного лікаря включає в собі особливості поведінки у складних ситуаціях, стратегії взаємодії, особливості емоційної саморегуляції та самоконтролю фахівця, мотивацію до взаємодії та емоційно-вольові якості лікаря.

Дослідницею М. Філоненко визначено комплекс особистісних якостей, які мають бути у лікаря. *Морально-етичні якості*: чесність, порядність, обов'язковість, відповідальність, інтелігентність, людяність, доброта, надійність, принциповість, безкорисливість, уміння тримати слово. *Комунікативні якості*: особиста привабливість, ввічливість, повага до оточення, готовність допомогти, авторитет, тактовність, уважність, спостережливість, уміння бути хорошим співрозмовником, комунікабельність, доступність контактів, довіра до оточення. *Вольові якості*: впевненість у собі, витримка, схильність до ризику, сміливість, незалежність, стриманість, урівноваженість, рішучість, ініціативність, самостійність, самоорганізація, настирність, цілеспрямованість. *Організаційні якості*: вимогливість до себе і оточення, схильність брати на себе відповідальність, уміння приймати рішення, вміння правильно оцінити себе та пацієнта, вміння планувати свою роботу [21].

Таким чином, показниками емоційно-вольового критерію обрано: наявність емпатії, толерантності та емоційної саморегуляції.

Слід зазначити, що емпатія в клінічному контексті – це здатність сімейного лікаря розуміти емоції пацієнтів, що може сприяти встановленню більш точних діагнозів та дбайливішому лікуванню [16].

А. Батаршев виділяє такі характеристики толерантної особистості для професій системи «людина – людина»: спрямованість особистості на галузь міжособистісних стосунків, високий рівень спілкування, здатність до співчуття (емпатія), здатність адекватно сприймати і оцінювати людей, чистота, чіткість та виразність мови, виражена експресія обличчя і поведінки, вміння володіти собою і допомагати людям [3].

За визначенням учених [1;11;16], емоційна саморегуляція – це керування людиною власними емоціями у процесі її діяльності чи спілкування з іншими людьми. Це здібність швидко відновлювати фізичні та душевні сили, адаптуватися до умов поточної життєвої ситуації. Це вміння поводитися з почуттями, долати негативні емоції та конструктивно управляти інтенсивністю емоцій та їх вираженням.

Наочно структуру феномена «інформаційно-комунікативна компетентність майбутніх сімейних лікарів» подано в таблиці.

Компоненти	Критерії	Показники	Методика оцінювання
Мотиваційний	Настановний	1.Наявність мотивації здійснення діяльності сімейного лікаря	1.Мотиви вибору професії (Методика Р.Овчарова)
		2.Наявність професійних орієнтацій, які визначають спрямованість його спілкування, вибір тих чи інших способів взаємодії із колегами, пацієнтами.	2.Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І.Ладанов, В. Уразаєва)
		3.Наявність мотивації на досягнення успіху в професійній діяльності	3. А. Реан «Мотивація до успіху». Тест Т. Елсера на визначення мотивації до успіху
Когнітивний	Знаннєвий	1.Обізнаність із медичною термінологією.	1.Педагогічне спостереження, методи «Дискусія», «Полілог»
		2.Обізнаність про способи та методи ефективної професійної комунікації у роботі сімейного лікаря.	2.Діагностика комунікативно-характерологічних особливостей особистості (Л. Уманський, І. Френкель)
		3. Обізнаність із сучасними ІКТ, що використовуються у медицині	3. Метод експертних оцінок
Діяльнісний компонент	Поведінковий	1.Наявність комунікативних умінь	1.Тест на вивчення комунікативних умінь Л. Міхельсона в адаптації Ю. Гільбуха
		2.Наявність прогностичних умінь	2.Методика Д.Барбуто та Р.Сколла
		4.Наявність умінь працювати з електронною системою охорони здоров'я eHealth	Комплекс діагностичних завдань
Особистісний компонент	Емоційно-вольовий	5.Наявність емпатії, толерантності, емоційної саморегуляції	Діагностика рівня емпатії І. Юсупова

Висновки. Аналіз наукових джерел щодо особливостей формування й основних складових професійної компетентності майбутніх лікарів дозволив нам визначити основні структурні компоненти та критерії інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів.

Список літератури

1. Александрова Н. П., Богданов Е. Н. Эмоциональная саморегуляция и личностные факторы стрессоустойчивости. Прикладная юридическая психология. 2014. № 1. С. 22–30.
 2. Антонова О.Є., Шарлович З.П. Професійно-педагогічна компетентність медичних сестер сімейної медицини як складова їх професійної компетентності. Проблеми освіти: Наук-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. Вип. 85. С. 9-14.

3. Батаршев А. В. Диагностика профессионально важных качеств / А. В. Батаршев. СПб. : Питер, 2007. 192 с.

4. Бочевар А. Г. Стан сформованості інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх юристів / А. Г. Бочевар // Наука і освіта 2016. № 1. С. 5-10.

5. Варданян А.О., Мелашенко М.П., Рожено І.В. Функції та етапи формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів. Імідж сучасного педагога. 2018. Вип. 3 (180). С.22-24

6. Гуменна І.Р. Структура готовності майбутніх лікарів до професійної комунікації. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Вип.1 (38). С.101-103.

7. Дроненко В. Г. Дослідження комунікативної компетентності майбутніх лікарів. Медична освіта. 2018. № 4. С. 41-47.

8. Заремба Є.Х. Нові аргументи щодо необхідності підготовки сімейних лікарів на

додипломному етапі / Є. Х. Заремба, Р. Ю. Грицко, Ю. Г. Кияк, В. С. Заремба, О. В. Заремба-Федчишин, О. В. Заремба. Семейная медицина. 2017. № 5. С. 16-19.

9. Когут І. Інформаційна компетентність як структурний компонент професійно-педагогічної комунікативної компетентності педагога в сучасному освітньому просторі. Освітлогічний дискурс. 2018. № 3-4 (22-23). С.246-258.

10. Лимар Л.В. Основні компоненти соціальної компетентності сімейних лікарів в Україні. Медична освіта. 2019. № 2.С. 90-95

11. Любінська О.І. Структура професійної компетентності майбутніх бакалаврів з лабораторної медицини. Молодий вчений. 2018. №2. С. 276-279.

12. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник. К.: Педагогічна думка, 2012. 112с.

13. Мороховець Г.П. Методика формування інформаційно-комунікаційної компетенції майбутніх лікарів в освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2016. № 3 (46) С.32-34.

14. Наливайко О.Б. Компоненти, критерії, показник та рівні сформованості професійної культури майбутніх сімейних лікарів. Теорія і практика управління соціальними системами. 2016. №2. С.99-108.

15. Остраус Ю.М. Критерії, показники, та рівні сформованості професійно комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів. Наукові

записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. 2016. Вип.47.С.96-102.

16. Побудова емпатії в охороні здоров'я.
URL: <https://www.empatia.pro/pobudova-empatiyi-v-ohoroni-zdorov-ya/>

17. Саєнко М. С. Зміст і структура професійної компетентності майбутніх лікарів. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: педагогіка. 2018. № 1. С. 83–89.

18. Саєнко Ю. В. Техники и приемы регуляции эмоций. Вопросы психологии. 2010. №3. С. 83–93.

19. Стечак Г.М. Структура педагогічної компетентності сімейного лікаря. Професійна освіта: проблеми і перспективи. 2016. Вип.10. С.38-42.

20. Філоненко М. М. Проектування навчальних занять у системі вищої медичної освіти на основі компетентнісного підходу / М. М. Філоненко // Медична освіта: наук.-практ. журнал. 2016. № 1 (69). С. 47-49.

21. Філоненко М. М. Психологія спілкування / М. М. Філоненко. Ужгород : Вид. УжНУ «Говерла», 2007. 414 с.

22. Юсеф Ю.В. Теоретичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів. Педагогічний процес: теорія і практика. 2013. Вип. 3. С. 187-194.

УДК 378.147:[37.011.3-051:373.3](44)

Oksana Pluzhnik

ORCID iD: 0000-0001-8780-8288

graduate student of the department of pedagogy
SHEI «Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda
State Pedagogical University»,
Sukhomlynskoho str., 30, 08401 Pereiaslav, Ukraine,

PRACTICAL COMPONENT VOCATIONAL TRAINING FUTURE TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL IN THE UNIVERSITIES OF CZECH REPUBLIC

Оксана Василівна Плужник

аспірант кафедри педагогіки

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»,
вул. Сухомлинського, 30, 08401, м. Переяслав, Україна

ПРАКТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЧЕХІЇ

Abstract. The article discusses one of the important aspects of the professional training of highly qualified teachers - teaching practice. In particular, the features of the practical training of masters were studied on the example of the Czech University named after G. Masaryk and Charles University. The concepts of «clinical practice» and «clinical school», which are actively introduced at Charles University, are described. Practical training of students is considered as «clinical training». There is an analogy with the training of doctors. The essence of active tutoring, which is used at the G. Masaryk University, is revealed. Its essence is that tutors are students during the passage of teaching practice and this is mandatory.

Based on this study, and a generalization of its results, it was installed that it is advisable for a domestic

pedagogical school to revise the forms and methods of organizing pedagogical practice, the principles of interaction between universities and schools. Among the features of the organization of pedagogical practice in Czech universities, it is advisable to single out those that can serve as a guide to improving the system of practical training of future teachers in Ukraine: increase in terms of pedagogical practice at school, starting from the first semester and throughout all years of study; strengthening coordination between schools and pedagogical universities; distribution of responsibility for the organization of teaching practice between universities and schools; the provision of methodological and psychological-pedagogical assistance to school teachers, who are responsible for the quality of teaching practice of students in the form of counseling, scientific and methodological literature etc.; introducing active tutoring of students in families where special children are brought up; creation of «clinical schools», that would become laboratory workplaces of pedagogical faculties and their partner for the implementation of goals.

Анотація. У статті розглянуто один із вагомих аспектів професійної підготовки висококваліфікованих учителів – педагогічну практику. Зокрема досліджено особливості практичної підготовки магістрів на прикладі чеського Університету імені Г. Масарика та Карлового університету. Описано концепцію «клінічної практики» та «клінічної школи», що активно впроваджується в Карловому університеті. Розкрито суть активного репетиторства, яке запроваджено в Університеті Г. Масарика. В результаті даного дослідження нами визначено доцільність використання досвіду Чехії в процесі практичної підготовки майбутніх учителів.

Key words: Czech Republic, practical training, «clinical practice», «clinical school», active tutoring.

Ключові слова: Чехія, практична підготовка, «клінічна практика», «клінічна школа», активне репетиторство.

Постановка проблеми. Необхідність модернізації системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи зумовлена існуючими суперечностями між потребою сучасного суспільства та недостатньою ефективністю системи підготовки. Постає питання модернізації існуючих шляхів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Одним із вагомих аспектів професійної підготовки висококваліфікованих учителів є педагогічна практика. Належна організація проходження студентами практики є одним із дієвих засобів їх успішної підготовки до педагогічної діяльності. У ході практики не лише набувається початковий професійний досвід, але й формується особистісно-професійна позиція, досвід прийняття професійних рішень і вирішення педагогічних проблем, педагогічна майстерність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та виділення невирішених раніше частин проблеми. Вітчизняними науковцями накопичено значний досвід організації практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів та за останні роки в Україні активізувалися пошуки покращення професійної підготовки вчителів, шляхом використання зарубіжного досвіду. На нашу думку, доцільним є дослідження особливостей організації та змісту практичної підготовки в університетах Чехії, як посткомуністичної країни, що випередила Україну в розвитку. Дослідженням змісту професійної підготовки майбутніх учителів в університетах Чехії займалися О. Антоненко, К. Біницька, Є. Красняков, Л. Пасечнікова, Н. Сулим. Аналіз порівняльно-педагогічних публікацій свідчить, що досліджень практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Чехії на сьогодні мало і це питання залишається малодослідженим.

Мета статті. на основі цілісного аналізу з'ясувати практичні аспекти професійної

підготовки майбутніх учителів початкової школи в університетах Чехії та визначити можливості використання чеського досвіду в Україні.

Відповідно до поставленої мети, сформульовано **завдання:** з'ясувати практичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в університетах Чехії та визначити можливості використання чеського досвіду в Україні.

Виклад основного матеріалу. Практична підготовка дає можливість перевірити набуті теоретичні педагогіко-психологічні, дидактичні та професійні знання в безпосередній навчальній діяльності та набути базових практичних навичок і первинного досвіду, важливих для успішного виконання педагогічної професії. Це розвиває педагогічне мислення, вчить застосовувати педагогічні принципи та психологічні знання під час роботи з учнями на уроці, дає змогу застосовувати свої професійні знання в реальних умовах школи [3].

Професор педагогіки Карлового університету в Празі І. Котасек стверджує, що в 70–80 роки ХХ ст. метою педагогічної освіти була підготовка вчителів-практиків, чого досягали через практичне опанування мистецтва навчання й виховання; у 80-ті роки мету педагогічної освіти вбачали в оволодінні науковими принципами навчання і виховання, методами педагогічного дослідження, тому важливим стало здобуття високої теоретичної підготовки, яка повинна передувати практичній роботі педагога й відбуватися паралельно з нею [1].

На сьогоднішній день у Чехії практичній підготовці майбутніх учителів надається дуже важливого значення. За проходження практики студент отримує 30 кредитів (при підготовці магістрів). Відповідальність за організацію та проведення практичної підготовки студентів покладено на школи та шкільних учителів, що посилює координацію між школами та закладами

вищої освіти. Їм надається методична допомога, здійснюється спеціальна оплата за керівництво студентами.

Розглянемо особливості практичної підготовки магістрів (Mgr.) в університетах Чехії. В навчальну програму підготовки вчителів початкової школи педагогічна практика включена в кожен з десяти семестрів. Починається перша практика з першого курсу. Практика в першому семестрі проходить як вступ до спеціальності. Студенти поділяються на групи і в перший тиждень семестру під керівництвом одного з викладачів кафедри початкової освіти відвідують початкові школи Брно. Другий семестр включає безперервну педагогічну та психологічну практику, яку студент проходить протягом одного дня на тиждень в початковій школі за власним вибором. Асистентські практики в 3-му та 4-му семестрах проводяться в безперервному режимі в початкових школах Брно під керівництвом викладачів факультету. Останні практики педагогічно-психологічної діагностики включені в 5-й та 6-й семестри, які студенти проходять за місцем проживання або за власним вибором.

Рамкові керівні принципи та вимоги для практики в окремих семестрах визначають викладачі педагогічного факультету. Супроводжуючий методист визначає безпосередній зміст практики і несе відповідальність за виконання всіх практичних вимог. Його обов'язок – дати можливість студенту набути безпосередній досвід навіть з предметів, які він не викладає в своєму класі. На підставі отриманої оцінки студенту надається кредит після закінчення практики. Різні види та етапи практики взаємопов'язані, і тому необхідно підходити до них в цілому. В 7-10-му семестрі проводиться безперервна педагогічна практика.

Ці вимоги стосуються очної форми навчання. Студенти комбінованої форми всі етапи практики проходять в школах за власним вибором і в терміни, які вони самі узгоджують.

Концепція організації педагогічної практики в Карловому університеті враховує сучасні європейські та світові тенденції підготовки вчителів у відповідності до тенденцій професіоналізації педагогічної професії, які підкреслюють рефлексивну модель педагогічної освіти. Рефлексивна модель педагогічної освіти полягає у систематичному обдумуванні своєї діяльності, аналізу та оцінці її відповідно до намічених цілей, можливості змінити свої підходи до навчання, запропонувати альтернативні рішення, поліпшити якість навчання в цілому. Студент навчається **обґрунтовувати**, аргументувати і документувати стратегії, зміни та концепції роботи з учнями. Метою педагогічної практики є поєднання теорії та практики, як компонентів університетської освіти, та ознайомлення студента з умовами реального шкільного середовища, при цьому особлива увага

приділяється систематичному спрощенню процесів навчання на основі набуття досвіду.

Цікавим є реалістичний підхід організації практики на педагогічному факультеті Карлового університету, який розглядає практичну підготовку студентів як «клінічне навчання». Тут відслідковується аналогія з підготовкою лікарів. Кожен медичний факультет має свою клініку, навчальну лікарню, де проходить інтенсивний навчальний процес. В основі лежить зв'язок теорії з практикою. Лікар знайомить студентів з процедурами діагностики та лікування, заснованими на теорії. Таким чином, студент-медик вивчає мистецтво лікування в клініці під керівництвом лікаря з опорою на систематичний і безперервний зв'язок теорії та практики, за аналогією майбутній вчитель повинен вчитися викладати в школі, набувати та розвивати «клінічний досвід» під керівництвом досвідчених вчителів.

Розробка концепції та перевірка нової моделі «клінічної школи» в процесі підготовки студентів була завершена Карловим університетом у 2014/2015 роках. Дослідницька група складалася з чотирьох відібраних шкіл та чотирьох провідних кафедр педагогічного факультету. При відборі шкіл враховували якість викладацької та професійної компетентності вчителів, клімат і культуру школи, які засновані на взаємоповазі та співпраці, використання активних методів та нових підходів у викладанні, розробка і випробування навчальних матеріалів та інші аспекти, такі як матеріальне забезпечення, кількість та успішність учнів тощо. Після відбору Університет надає школі статус «клінічної школи», що підтверджується Міністерством освіти, молоді та спорту. Такі школи отримують винятковий статус у мережі інших шкіл, що виражається в зміні умов для їх діяльності. Це стосується фінансування школи (збільшення гранту), умов праці вчителів (скорочення робочого часу щонайменше на 3 години на тиждень порівняно зі стандартними вимогами) або концептуальних та навчальних питань.

Концепція «клінічної практики» в підготовці вчителів заснована на умовах партнерства і співпраці між школами та університетами, між студентом та учителем. «Клінічна школа» відрізняється від звичайної школи більш тісною взаємодією факультету зі школами. Правило «викладачі вимагають – школа виконує» тут не діє. І викладачі, і вчителі є рівноправними партнерами. Вони формують одну команду, яка несе відповідальність за планування програми практичної підготовки, її реалізацію та оцінювання студентів. У цьому контексті виникає необхідність «відкритого» факультету для вчителів «клінічних шкіл», це означає, наприклад, відкриття доступу до бібліотек, навчальних центрів баз даних, інформаційних систем, надання можливості вчителям брати участь у лекціях та семінарах, бути присутніми на екзаменах та при оцінюванні студентів.

«Клінічна школа» задумана як лабораторне робоче місце педагогічного факультету. Вона виконує три основні завдання: є дидактичною лабораторією викладацької практики у підготовці майбутніх учителів; є дослідницьким полігоном; є партнером для реалізації цілей.

Головне завдання такої практичної підготовки – інтеграція знань різних академічних дисципліни, структурування навчальної програми підготовки вчителів не за дисциплінами, а тематично і в тісному взаємозв'язку з набуттям практичного досвіду під час різних форм «клінічної» практики [5].

Також цікавим і результативним є досвід Університету ім. Масарика у впровадженні *активного репетиторства*. Суть його в тому, що репетиторами є студенти під час проходження педагогічної практики і це є обов'язковим. Деякі студенти займаються активним репетиторством упродовж усього навчання. На педагогічному факультеті створено цілу систему асистентської практики – репетиторства, яка охоплює співпрацю зі соціальними відділами захисту дітей, зі школами та іншими інституціями та цілу організаційну рамку, якою керують 4 координатори. На основі співпраці створено список дітей (цей перелік доступний не всім, дані про дітей передають конкретним студентам вже на останньому етапі), які потребують репетиторства у конкретній галузі, з конкретного предмету. Студент на початку семестру надає свої вимоги і обирає собі дитину, з якою буде займатися (наприклад, учня старшої

школи з математики). Студент протягом семестру повинен ходити до дитини, переважно він ходить у родину, у школу чи, наприклад, до соціальної організації. У родині вони знайомляться, складають розклад занять, в який записують проведені уроки і який підписують батьки. Частиною практики є рефлексія, яка відбувається в рамках фахового семінару, а також супервізії та інша підтримка студентів. Студенти спілкуються з учителем учня за допомогою щоденника рефлексій та з'ясовують ефективність навчання. Студент може бути репетитором протягом усього свого навчання, але обов'язково протягом двох семестрів. Практика має багаторічну традицію і більшість студентів вважає її дуже важливою, завдяки педагогічній та дидактичній діяльності, а також через особисті цінності. Майбутній учитель зустрічається із оточенням дитини зі соціально незахищеного середовища і згодом краще розуміє складну ситуацію такої дитини. Протягом усієї практики можлива онлайн-комунікація з координаторами репетиторства, закрита дискусія на фейсбуці разом з іншими студентами, а також із батьками та іншими учасниками репетиторства (особливо йдеться про соціальних працівників і вчителя) [2].

Зміст кожного етапу практики структуровано відповідно до змісту курсів педагогічно-психологічного і предметно-дидактичного компонентів. Завдання для окремих практик та інші організаційні інструкції наведені в матеріалах для кожного семестру на сайті кафедри [4].

Таблиця 1.

Види практики та їх зміст на прикладі Університету Г.Масарика

Семестр	Види практик та їх зміст
1-й семестр	Ознайомлювальна практика 1-й рік навчання / денна форма навчання / осінній семестр 2 кредити Практика проходить протягом 4 днів в перші тижні навчання (приблизно з 16 по 20 вересня). <i>Мета:</i> ознайомитись із сучасною школою, щоб підтвердити свою мотивацію до обраної професії; оцінити своє ставлення до професії вчителя; подивитися на школу очима вчителя.
2-й семестр	Психолого-педагогічна практика 1-й рік навчання / денна форма навчання / весняний семестр 4 кредити <i>Метою</i> психолого-педагогічної практики є надання студентам простору для взаємодії та спілкування; підтримка їх творчості; формування уявлення про власну особистість у соціальному контексті; опис різних явищ, що відбуваються в освітньому процесі, та порівняння їх з теорією. Психолого-педагогічна практика проводиться протягом семестру безпосередньо в початкових школах раз на два тижні у п'ятницю, в межах 4 уроків. Студенти проходять практику в школі за місцем проживання.
3-й семестр	Асистентська навчальна практика 1 2-й рік навчання / Осінній семестр 3 кредити <i>Мета:</i> ознайомити студентів з умовами реального навчального процесу. Студенти повинні контролювати та оцінювати поведінку вчителя в педагогічних ситуаціях, спостерігати за стосунками між учителем і учнями та між однокласниками; за необхідності допомагати вчителю. Асистентська навчальна практика 1 проводиться у початкових школах щоп'ятниці протягом семестру.
4-й семестр	Асистентська навчальна практика 2 2-й рік навчання / Весняний семестр

	3 кредити
5-й семестр	Практика педагогічно-психологічної діагностики 1 3-й рік навчання / Осінній семестр 2 кредити <i>Мета:</i> ознайомити студентів з теоретичним підґрунтям педагогічної та психологічної діагностики, її цілями, методами, засобами та прикладами діагностики на уроці. Обговорення практики постійно здійснюється на семінарах з дисципліни «Педагогічно-психологічна діагностика з практикою 1». Практика проводиться за місцем проживання (або за бажанням студента) мінімум 2 години щотижня.
6-й семестр	Практика педагогічно-психологічної діагностики 2 3-й рік навчання / Весняний семестр 2 кредити
7-й семестр	Безперервна навчальна практика 1 4-й рік навчання / Осінній семестр 3 кредити <i>Мета:</i> підвести студентів до поступового оволодіння методами роботи, які відповідають учням молодшого шкільного віку. Практика триває протягом двох тижнів, в ході якої відбувається послідовна інтеграція теоретичної та практичної складової підготовки майбутніх учителів.
8-й семестр	Безперервна навчальна практика 2 4-й рік навчання / Весняний семестр 3 кредити
9-й семестр	Безперервна навчальна практика 3 5-й рік навчання / Осінній семестр 4 кредити
10-й семестр	Безперервна навчальна практика 4 5-й рік навчання / Весняний семестр 4 кредити

Висновки. На основі даного дослідження, та узагальнення його результатів встановлено, що вітчизняній педагогічній школі доцільно переглянути форми і методи організації педагогічної практики, принципи взаємодії ЗВО зі школами. Серед особливостей організації педагогічної практики в чеських університетах доцільно виділити ті, які можуть послужити орієнтиром на шляху вдосконалення системи практичної підготовки майбутніх учителів в Україні:

- збільшення термінів проходження педагогічної практики у школі, починаючи з першого семестру та впродовж усіх років навчання;
- посилення координації між школами та педагогічними вишами;
- розподіл відповідальності за організацію педагогічної практики між ЗВО та школами;
- надання методичної та психолого-педагогічної допомоги шкільним учителям, які відповідають за якість педагогічної практики студентів, у вигляді консультування, науково-методичної літератури тощо;
- запровадження активного репетиторства студентів у сім'ях, де виховуються особливі діти;
- створення «клінічних шкіл», які б стали лабораторними робочими місцями педагогічних факультетів та їх партнером для реалізації цілей.

Перспективи подальших розвідок.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне висвітлення проблеми практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Подальших

досліджень потребує теоретичний аспект професійної підготовки, зокрема, у сфері інклюзивної освіти, з метою можливого використання чеського досвіду в Україні.

Список використаних джерел

1. Кучай О.В. Методична система підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій у Польщі: навчальний посібник. Черкаси: видавець Чабаненко Ю.А., 2015. 103 с., С. 80.
2. Ленка Гулова та кол. Інклюзія – виклики та перспективи. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.amo.cz/wp-content/uploads/2019/03/amocz_inkluze_ua_2018.pdf
3. Jana Kratochvílová, Hana Horká, Lucie Chaloupková Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/558/1736/407-1/#preview>
4. Katedra primární pedagogika Muni Cz. [Веб сайт]. Режим доступу: <https://katedry.ped.muni.cz/primarni-pedagogika/prostudenty-zs/praxe-zs>
5. Vladimíra Spilková, Anna Tomková, Nataša Mazáčová, Jana Kargerová a kol. Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://pages.pedf.cuni.cz/spp/files/2012/01/klinickaskola_kniha.pdf

References

1. Kuchai O.V. Metodyczna systema pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy multymediinykh tekhnologii u Polshchi: navchalnyi posibnyk. Cherkasy: vydavets Chabanenko Yu.A., 2015. 103 p., P. 80. (ukr)
2. Lenka Gulova ta kol. Inkluziia – vyklyky ta perspektyvy. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: http://www.amo.cz/wp-content/uploads/2019/03/amocz_inkluze_ua_2018.pdf (ukr)
3. Jana Kratochvilová, Hana Horká, Lucie Chaloupková Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy

[Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupu: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/558/1736/407-1/#preview> (cz).

4. Katedra primarni pedagogika Muni Cz. [Веб сайт]. Rezhim dostupu: <https://katedry.ped.muni.cz/primarni-pedagogika/prostudenty-zs/praxe-zs> (cz).

5. Vladimíra Spilková, Anna Tomková, Nataša Mazáčová, Jana Kargerová a kol. Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupu: https://pages.pedf.cuni.cz/spp/files/2012/01/klinickaskola_kniha.pdf (cz).

Пузырева Ольга Григорьевна

Соискатель

*Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»*

АВТОРСКИЙ УЧЕБНО-БЕЛЛЕТРИСТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДЛЯ ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ НА УРОВНЕ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ В1-С1: ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА

Puzyreva Olga Grigoryevna

Applicant

*of the Federal State Budget Educational Institution
of Higher Education
«Pushkin State Russian Language Institute»*

AUTHOR'S EDUCATIONAL AND FICTION TEXT OF THE TEACHER FOR A FOREIGN AUDIENCE AT THE LEVEL OF RUSSIAN LANGUAGE PROFICIENCY B1-C1: GENRE SPECIFICS

Аннотация. В статье анализируется жанровое своеобразие авторского учебно-беллетристического текста для иностранной аудитории. Исследуется формально-содержательная связь предлагаемого текста с автоэтнографическим повествованием, автобиографическим и лирико-прозаическим дискурсами, а также с репрезентативными дефинициями новеллы. Высказывается мысль о том, что именно текст такого смешанного типа способствует успешной реализации тех комплексных обучающих целей, которые имеет в виду преподаватель, создавая подобную художественно-методическую структуру.

Abstract. The article analyzes the genre originality of the author's educational fiction text for a foreign audience. The formal and substantial connection of the proposed text with the autobiographical narrative, autobiographical and lyrical-prose discourses, as well as with the representative definitions of the novel is investigated. It is suggested that the text of such a mixed type contributes to the successful implementation of the complex educational goals that the teacher has in mind, creating a similar artistic and methodological structure.

Ключевые слова: авторский учебно-беллетристический текст преподавателя для иностранной аудитории, обучающие цели и задачи, жанровое своеобразие, автоэтнография, автобиографический дискурс, лирико-прозаический дискурс, повседневность, новеллистичность, А.П. Чехов, И.А. Бунин, Л.С. Петрушевская.

Key words: the author's educational and fiction text of the teacher for a foreign audience, teaching goals and objectives, genre originality, autoethnography, autobiographical discourse, lyrical and prose discourse, everyday life, novelistic, A. P. Chekhov, I. A. Bunin, L.S. Petrushevskaya.

В данной статье речь пойдёт об авторском тексте, созданном преподавателем для иностранных учащихся. Его комплексная обучающая направленность включает в себя: а) совершенствование устных коммуникативно-речевых навыков; б) формирование социокультурной компетенции; в) развитие у иностранных учащихся навыков креативного письма на русском языке. Предлагаемый текст

написан беллетристическим стилем. Актуальность создания такого текста и описание его типологических дефиниций, в том числе жанрового своеобразия, обусловлены следующими факторами.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного текстоориентированный подход является одной из наиболее значимых и перспективных новаций

(работы Е.Е. Анисимовой, Л.Б. Теречик, О.И. Максименко, Д.А. Алиевой, С.Н. Евтушенко и других исследователей). Наряду с этим по-прежнему актуальной и дискуссионной остаётся проблема критериев отбора художественных текстов для иностранной аудитории (работы Н.В. Кулибиной, А.Н. Васильевой, А.В. Рачковской, Т.Е. Печерицы, Г.Г. Слышкина, Ю.В. Чичериной, Н.В. Филимоновой, Н.Ю. Фортунатовой, И.И., Е.Т. Зубовой, В.В. Гайворонской, Н.И. и других исследователей).

Другим общезначимым теоретическим моментом является

исследование форм и методов интерактивного подхода в обучении (работы Т.М. Балыхиной, А.Г. Коваленко, Е.А. Хамраевой, Е.В. Дзюбы, А.Э. Массаловой, Н.В. Кулибиной, И.Н.Марковой, Л.Ф. Гербик, Е.В. Архиповой, Д.Ю. Ильина, Е.В. Сенченковой и других). И здесь проблема заключается в недостаточном теоретическом описании и практическом использовании тех методических ресурсов, которые даёт применение в сфере РКИ художественно-педагогических технологий (работы Л.М. Масол, Т.Г. Балиной, М.Ю. Бирюкова, Д.Ю. Цотовой и других).

Ещё одной важной предпосылкой для создания предлагаемого текста и выявления его методического потенциала при изучении РКИ является ослабление в преподавании, вплоть до нескольких последних лет, интереса к формированию навыков письменной речи. По остроумному замечанию Л.В. Сычевой, письмо долго считалось «золушкой методики» и почти полностью отсутствовало в процессе обучения; сегодня этот «стратегический просчёт» (Е.И. Пассов) постепенно восполняется отношением к письму как резерву эффективности обучения [16]. Использование на занятиях РКИ авторского учебно-беллетристического текста преподавателя позволяет в значительной степени восполнить этот методический пробел, поскольку одной из трёх основных комплексных обучающих целей и задач предлагаемого текста является формирование у иностранных учащихся навыков «креативного письма» (М.-Л. Марксебери, Н.Г. Кизрина, Н.Н. Воронин, Д.Ю. Цотова и другие), или «письменного творчества» (Е.В. Бузальская) на русском языке.

Предлагаемый учебно-беллетристический цикл озаглавлен так: «Несколько личных портретов на фоне московского неба, или Повесть с нестрогим сюжетом». Он состоит из семнадцати сюжетных эпизодов, каждый из которых можно читать и обсуждать с иностранными учащимися как самостоятельную новеллу. Сквозной героиней цикла является москвичка Алина, alter ego автора. То, как она воспринимает людей и события, как относится к семье, природе, родному городу, искусству, какие у неё нравственно-смысловые приоритеты бытия, - все эти обстоятельства оказываются тем объединяющим условием, при

котором происходит реализация цикличности данного художественного замысла.

Главная идея цикла акцентирована уже в заглавии словосочетанием «несколько портретов», а затем – в эпитафии, которым стала первая фраза рассказа И.А. Бунина «Сны Чанга» (1916): «Не всё ли равно, про кого говорить? Заслуживает того каждый из живших на земле» [2:107]. Если использовать выражение Л.В.Чаловой, то в данном тексте «личностное начало актуализировано» прежде всего «через художественный портрет» [18]. А мысль Бунина о самоценности и неповторимости каждой человеческой судьбы одновременно подчёркивает тот факт, что личностное начало в человеке актуализируется только тогда, когда он связан с другими людьми и для кого-то интересен; когда его судьба вызывает отклик и сочувствие у другого человека. Таким образом, основное содержание цикла составляет диалогическое взаимодействие человеческих индивидуальностей – через слово, эмоцию, поступок, - а также душевно-духовная взаимосвязь с лучшими образцами русского и мирового искусства как одна из сущностных характеристик человека культуры (homo culturae).

Важную сюжетно-повествовательную и эмоционально-эстетическую роль играют в цикле образ Москвы и её ландшафты, включая вид из окна. В новелле «Два снегопада», наряду с Москвой, присутствует образ белорусского города Полоцка, в новеллах «Фея из Пятигорска» и «Лермонтов» - тема Пятигорска, а в новелле «Детство никуда не уходит» - образ Ярославля. Академик РАН (Российская академия наук) С.Э. Вомперский справедливо замечает, что ландшафт относится к числу наиболее значимых внешних объектов, которые формируют ментальность, то есть образ восприятия жизни, - как у отдельного человека, так и у нации в целом [19]. В предлагаемом цикле ландшафт эмоционально опосредован отношениями героев, их душевными движениями и впечатлениями. Поэтому и для иностранных учащихся эти города как пространственные и социокультурные реалии тоже становятся понятнее и притягательнее.

Персонажи цикла – это представители не только русской, но и других культур: украинской, польской, немецкой, испанской, североамериканской, китайской, японской, вьетнамской. Культурно-эстетические номинации и аллюзии, содержащиеся в текстах новелл, помимо русских источников, включают в себя итальянские, австрийские, немецкие, английские, французские, латиноамериканские, индийские, китайские, арабские источники.

Поэтику цикла отличает также присутствие в художественном пространстве текста известных личностей: государственных деятелей, представителей творческой сферы – писателей, артистов, режиссёров и т.д.; учёных, спортсменов, мультимедийных лиц.

Многое сближает авторский учебно-беллетристический текст с автоэтнографическим текстом и способом повествования. Это эмоциональное погружение центральной героини цикла и alter-ego автора в своё прошлое; искренность в выражении чувств и мощный коммуникативный посыл; осмысление вечных вопросов бытия и, в частности, темы смерти; потребность человека сохранить самоидентификацию в особо сложных жизненных ситуациях – например, в ситуации потери близких. В этом и во многих других драматических моментах судьбы автоэтнографическое письмо становится своего рода терапией, «помогающей не только пишущему, но и читающему» [11: 229], «формирует коммуникативную реальность» [11: 229]. Первым созданным сюжетом цикла стала новелла «Сон Алины». Она написана под воздействием сильных душевных переживаний автора-преподавателя, вызванных потерей самых близких людей – родителей, их уходом из жизни. Сразу же после написания новеллы у автора возникло острое желание поделиться своими чувствами и мыслями с иностранными учащимися – представителями той социальной группы, с которой в течение многих лет связана педагогическая профессия автора, составляющая для него (для неё) один из важнейших жизненных смыслов. Люди, принадлежащие к данной социальной группе, являются для автора текста не только объектом обучения и воспитания, но постоянным и доверительным кругом общения. Они всегда старались и стараются поддержать её в драматические моменты жизни. Поэтому такая адресация текста вполне естественна и понятна. Вот почему возникла идея предварить цикл новелл «Обращением к читателям», которое, помимо перечисления обучающих целей и задач, содержит эмоционально-коммуникативное обоснование появления данного цикла (о чём говорилось выше).

Давая анализ наиболее авторитетных автоэтнографических обзоров

XXI века, принадлежащих Каролин Эллис, Тони Адамсу, Артуру Богнеру, социолог Дмитрий Рогозин отмечает колоссальную распространённость автобиографического и автоэтнографического методов в современном гуманитарном знании [11: 226]. Словно продолжая мысль учёного и делая обзор автобиографического дискурса в современной русской прозе, А.В. Татаринцов констатирует присутствие автобиографических элементов в произведениях Андрея Аствацатурова, Сергея Шаргунова, Романа Сенчина, Захара Прилепина [17], - писателей, принадлежащих к двум разным поколениям (примерно 50 и 40 лет) и непохожих по эстетической и социально-политической ориентации. Мы полностью разделяем следующее мнение исследователя: «Одна из самых простых и закономерных задач словесности – сохранение памяти о собственной жизни <...> Превратить своё прошлое и настоящее в устойчивую историю – знак

того житейского автобиографического реализма, который крепнет в нашей литературе и становится едва ли не главной альтернативой разнообразным фантастическим фабулам, в которых душа спрятана так глубоко, что мысль о соотношении с реальностью повседневного существования и вовсе не возникает» [17]. Сознание автора-преподавателя как человека XXI века, несомненно, отражает общегуманитарные и коммуникативные потребности своего времени. Которые, если говорить о них в контексте автоэтнографии, проявились в данном цикле новелл как необходимость выразить и передать учащимся и одновременно - доверительному кругу людей - свой эмоциональный и социальный опыт повседневности. Что касается Алины, то ей отданы глубоко личные переживания автора. Эпизоды её, как и автора, жизненного пути включены в советский и постсоветский хронотоп, а сознание проникнуто постоянным ощущением принадлежности к русской культуре.

Проблема связи автоэтнографии с образовательным процессом рассматривается такими авторами, как Cynthia Helen Brock, Adeline Borti, Tia Frahm, Lori Howe, Dilnoza Khasilova, Karen Ventura-Kalen. Объединённый научно-педагогический опыт этих учёных из разных стран даёт возможность утверждать, что, используя совместный автоэтнографический объектив для саморефлексии и самокритики в отношении существенных аспектов своей идентичности (раса, язык, пол, социально-экономический статус и т.д.), можно сконструировать контекст глубокого размышления и культивировать новые, более справедливые социальные идентичности [01].

Однако, наряду с типологическим сходством, учебно-беллетристический текст преподавателя в тоже время принципиально отличается от автоэтнографического. Действительно, все новеллы цикла основаны на автобиографическом материале; многие персонажи одновременно являются (являлись) реальными людьми или имеют реальных прототипов. Но, во-первых, все сюжеты дополнены вымышленными художественными деталями; во-вторых, прошли содержательнометодический отбор, обусловленный методическими и иными целями автора, - в отличие от тематики автоэтнографического текста, которая может быть абсолютно любой.

А сейчас мы остановимся на тех характерных признаках нашего текста, которые сближают его с жанром новеллы.

Обозначение данного повествования как цикла новелл научно подкреплено тем, что его постоянным структурно-тематическим звеном являются эпизоды-анекдоты. Как отмечает Л.И. Семченков, современные российские литературоведы, например, В.И. Тюпа, в поисках первостепенного критерия для определения специфических жанровых особенностей новеллы нередко апеллируют к коммуникативной стратегии анекдота [13: 53]. Опираясь на мысль В.И. Тюпы, а

также на суждения М.М. Бахтина относительно методологии изучения эпических жанров, Л.И. Семченко делает вывод о том, что рецептивная компетенция новеллы и анекдот генетически связаны ожиданием «рекреативной компетентности» со стороны адресата, с надеждой на его способность выйти за рамки догматичного восприятия действительности и тем самым расширить пространство своего взаимодействия с непрерывно меняющимся миром [13: 58]. Это, по нашему мнению, актуально при взаимодействии с художественным произведением не только носителей языка, но и людей, изучающих язык данного произведения как иностранный. Для второй группы людей, может быть, даже актуально вдвойне, поскольку, читая и обсуждая такой текст, они входят в иную культуру, для которой характерны свои, большей частью незнакомые им коды и стереотипы восприятия и отражения действительности.

Однако следует также сказать, что, поскольку в целом вопрос о специфических дефинициях жанра новеллы всё ещё остаётся для отечественных специалистов дискуссионным, то и в том жанровом определении, которое мы дали своему учебно-беллетристическому повествованию, слово «новелла» в определённой степени условно. Одни сюжетные эпизоды цикла, такие, например, как «Сон Алины» и «Я только хотел посмотреть, как устроен магнитофон», максимально приближаются к жанру новеллы в его традиционном понимании – с преобладанием сюжетно-фабульных элементов над описательными, с атмосферой таинственности и нарастающего эмоционального напряжения, с детективно-сюжетными элементами и неожиданной развязкой. В других совмещаются характерные элементы жанра новеллы и лирической прозы с различной содержательно-смысловой акцентировкой: психологической («Фея из Пятигорска»), этической («Если не я, то кто?»), эстетической и философской («Лермонтов»). В новелле «Лермонтов» ослабленность сюжетно-событийной линии компенсируется эмоциональной остротой философского размышления и динамичной сменой переживаний-состояний главной героини. В новелле «Эрика и Эльза Карловна», наряду с трагическими мотивами, присутствуют комические детали и есть анекдотический эпизод. Новелла «Накидка для слона» начинается с того, как годовалая Аннушка (в будущем – любимая мама Алины) осталась без матери. Но кульминацией произведения является анекдотический «рассказ в рассказе». Однажды мачеха Александра поведала подросткам падчерице, как вместе с младшей сестрой Танюшкой они приехали из Тульской области в Москву и первый раз в жизни увидели в зоопарке живого слона. Уши животного Танюшка вначале приняла за накидку, которую ему специально надели для украшения.

Индивидуальные эмоционально-жанровые оттенки новелл отражены в подзаголовках,

например: «новелла-анекдот», «новелла-анекдот в обрамлении грустного зачина и такого же финала», «новелла-эссе», «лирико-этическая новелла в обрамлении культурно-исторического декора»; «лирико-символическая новелла» и другие.

Сегодня существует такая актуальная область исследования художественного текста, в которой, по нашему мнению, органично сочетаются потребности литературоведения, лингвистики и методики преподавания русского языка как иностранного, особенно если говорить об использовании художественного текста в качестве средства для формирования социокультурной компетенции. Это когнитивная лингвопоэтика. Если посмотреть под таким углом зрения на типологический характер предлагаемого текста, то он, безусловно, является «лирико-прозаическим» с теми характерными дефинициями его дискурсивного пространства, на которые указывает Е.Г. Озерова. По мнению исследователя, лирико-прозаический текст представляет собой интеллектуально-эмотивную амальгаму многоканальной информации. Все когнитивно-коннотативные структурные составляющие такого текста обусловлены антропоцентричностью, основанной, в свою очередь, на эгогопе, благодаря которому осуществляется отбор из действительности ментальных и ценностно-смысловых категорий культуры, отражающих синергетику культурной памяти и чувственного восприятия-переживания дискурсивно значимых событий, что и находит воплощение в данном типе текста, а также позволяет предположить, что «эгогоп является той лингвокультурной категорией, благодаря которой осуществляется взаимодействие поэтических образов с действительностью, воплощается в лирико-прозаическую материю текста чувственное восприятие морально-этических архетипов народной культуры» [9: 4].

Создавая данный цикл, мы не раз вспомнили о знаменитом парадоксе А.П. Чехова. Парадокс этот заключается в том, что, с одной стороны, в литературе, как в жизни, не должно быть никаких искусственно смоделированных сюжетов. Неслучайно в книге «О Чехове» И.А. Бунин, лично хорошо знавший автора «Скучной истории» и «Чайки», отмечал, что писатель в литературе и в жизни «любил только искреннее, органическое». С другой – этой же мыслью постулируется факт, что сама жизнь является непрерывным литературным повествованием, а детали и феномены быденного мира потенциально содержат в себе мир художественный. Так, Л.С. Петрушевская не раз признавалась, что многие её произведения родились из разговоров, случайно подслушанных на улице, в автобусе, в магазине или где-то ещё. В самом деле: и сюжеты, и объекты для творчества – всё у нас под рукой. Стоит проявить лишь чуточку внимания. Цикл новелл, созданный автором-преподавателем, доказывает статус литературы как неотъемлемой жизненной потребности человека,

которая по форме выражения одновременно может носить исповедально-коммуникативный и саморефлексирующий характер; являться симбиозом повседневности и новеллистичности, обыденно-предсказуемого течения жизни, в которое неожиданно врывается яркое и значимое событие, – наяву или во сне. Такой текст волен эмоционально сочетать в себе комическое и лирическое, автобиографизм и художественный вымысел. Нам кажется, что подобный симбиоз не мешает, а, напротив, только способствует тому, чтобы успешно реализовать те комплексные обучающие цели и задачи преподавания русского языка как иностранного, о которых говорилось в начале статьи.

Приложение. Сон Алины (лирико-символическая новелла)

Когда мамы не стало, Алина почувствовала себя маленькой осиротевшей девочкой. Хотя по возрасту у неё самой уже могли бы быть вполне взрослые дети.

Ей так хотелось вновь увидеть маму хотя бы во сне. Но мама снилась редко, вернее, почти совсем

не снилась. Только один раз за всё время после её ухода Алина видела очень короткий сон: мама что-то застирывала, стоя над ванной. И больше ничего...

Конечно, в своих дневных мыслях она не расставалась с мамой ни на минуту. В памяти то и дело всплывали многочисленные эпизоды их долгой совместной жизни. Вот один из них.

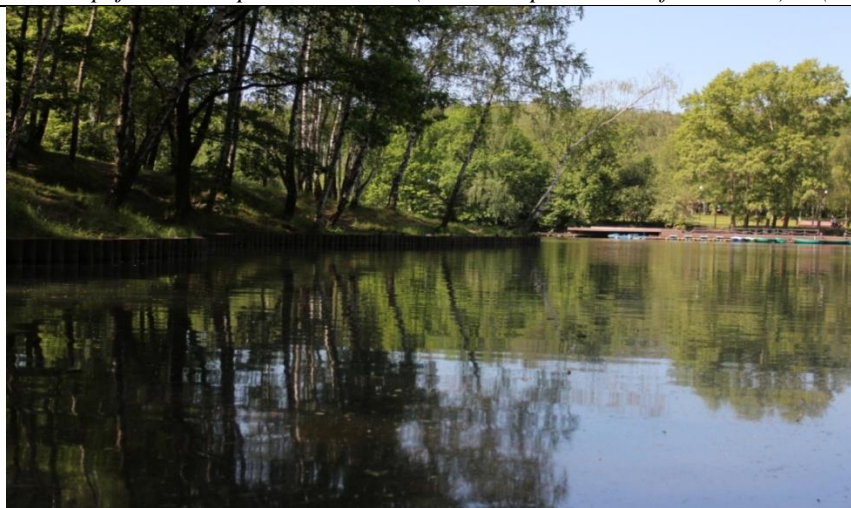
Они гуляют в лесопарке зоны отдыха «Тропарёво», расположенном в Юго-Западном округе Москвы. Вообще-то лес очень большой. Огибая жилые кварталы, он тянется до района Тёплого Стана и посёлка Мосрентгена - в XIX веке села Троицкого. Одно время там была дворянская усадьба Тютчевых, принадлежавшая деду будущего великого поэта Фёдора Ивановича Тютчева. Под впечатлением от неброской красоты этих мест им создано немало стихотворений. Среди них – знаменитая «Весенняя гроза» («Люблю грозу в начале мая...»). В XX веке, в годы Великой Отечественной войны, здесь проходила первая линия обороны Москвы. О чём напоминает памятник-дот (долговременная огневая точка).



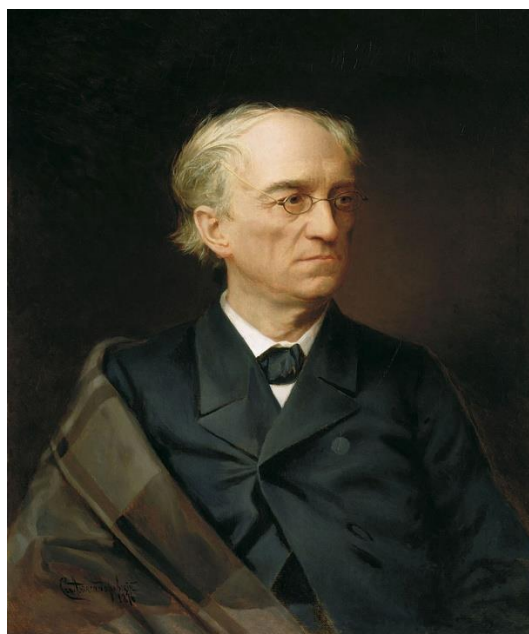
Пруд и лодочная станция зоны отдыха «Тропарёво». Фото из семейного архива автора новеллы, 2016 год.



Памятник-дот в зоне отдыха «Тропарёво» на Юго-Западе Москвы.



*Ландшафт зоны отдыха «Тропарёво».
Фото из семейного архива автора, 2016 г.*



*Александровский С.Ф. «Портрет поэта Фёдора Ивановича Тютчева». 1876. Холст, масло. 71 x 58 см
Государственная Третьяковская галерея, Москва. Портрет написан уже после смерти поэта по фотографии 1864 года, сделанной Деньером.*

Между собой, в семейном кругу, они называли это место «дальним лесом». Потому что был ещё другой лесопарк, поменьше, но расположенный гораздо ближе к их дому. То был на их семейном языке «ближний лес».

Конец лета или начало осени. Вечер, закатное солнце; сплошные берёзы добавляют света. Поэтому в лесу ещё не темно, хотя уже прохладно. Мама - в куртке-ветровке светло-серого цвета, но

без головного убора. На её роскошные тёмно-русые волосы, собранные в большой пучок на затылке, напад'дали сверху семена берёзы и что-то ещё от деревьев. Алина просит маму остановиться и начинает бережно выбирать всё это из её чудесных волос. В лучах заходящего солнца и молочного берёзового света лицо мамы становится умиротворяющим. На нём играет чуть заметная счастливая, мягкая улыбка...



Автор новеллы в берёзовой роще зоны отдыха «Тропарёво». Июнь 2016 года.

«Вот бреду я вдоль большой дороги
В тихом свете гаснущего дня,
Тяжело мне, замирают ноги...
Друг мой милый, видишь ли меня?

Всё темней, темнее над землёю –
Улетел последний отблеск дня...
Вот тот мир, где жили мы с тобою,
Ангел мой, ты видишь ли меня?» [15].
Ф.И.Тютчев

И вдруг Алина видит сон – как подарок судьбы.

Она проснулась на рассвете холодного октябряского дня, посмотрела на часы, вновь заснула... И внезапно оказалась на небольшой людной площади провинциального города. А может, это был даже не маленький городок, а микрорайон на окраине Москвы. По ландшафту место было новым, но по внутреннему ощущению – хорошо знакомым. Неожиданно к ней подошла молодая высокая светловолосая женщина с умеренно короткой стрижкой и очень приветливыми серо-голубыми глазами. Она дала Алине в руки три своих покупки и попросила поддержать их. «Мне надо отлучиться, но я очень скоро вернусь. Пожалуйста, поддержите немного», -

попросила она. И ушла. А в руках у Алины оказались детские штанишки, аккуратно сложенная скатерть и ещё что-то в небольшой плоской коробке – то ли набор свечей, то ли цветных карандашей.

Сразу же вслед за этим Алина увидела себя в магазине индийских товаров. Почему-то совершенно не удивляясь тому, как она там очутилась. Но она была уже не одна: рядом стояла мама! По виду мама была такого же возраста, как Алина сейчас, или чуточку старше. На её лице дочь заметила то же самое выражение, как тогда, во время вечерней прогулки в «дальнем» лесу. Такою мама всегда нравилась ей больше всего.

Они вместе долго и неторопливо бродили по магазину, разглядывая современные и традиционные индийские товары. Там были шерстяные и шёлковые ковры ручной работы. Их завораживающие орнаменты, казалось, сумели вобрать в себя все краски, звуки, сюжеты и формы мира. Они напоминали древние письмена и храмы, райские сады. В них слышалась бесконечная музыка Вселенной; манили за собой пейзажи, на которых оживали цветы, звери, птицы, и прочитывались священные истории.



Индийский настенный ковёр-танка «Кришна». Танка – это традиционная живописная аппликация на ткани. Чаще всего танка изображает религиозный сюжет.

Привлекали внимание посетителей великолепные фарфоровые, бронзовые и латунные вазы с причудливо-красивым, необыкновенно праздничным обилием росписи и резной работы.



Индийская ваза «Павлины и виноград». Латунь, белая эмаль; цвет золотистый и мультикоптор. Павлин является одним из главных национальных символов Индии.

Вызывали улыбку фигурки слоников из дерева, бронзы и латуни. Изумительные, нарядные и трогательные, они поражали богатством цветовых сочетаний и украшений, наивной грациозностью своей скульптурной пластики.



Индийский сувенир «Слон с росписью».

Слон, как и павлин, относится к любимым национальным символам Индии.

Здесь продавались лёгкие поблёскивающие водолазки - мягкие и уютные. А ещё - плавно
платья из хлопка, кашемировые свитера и струящиеся палантины - шерстяные и шёлковые.



Индийские палантины.

И, конечно, натуральная косметика, множество знакомых, обычных товаров, которые
благовония, текстильные изделия для дома – почему-то казались загадочными.
постельное бельё, махровые полотенца. И ещё



Индийские благовония.

Весь магазин был наполнен каким-то особенным светом. То ли от того, что в нём были «французские окна», то ли по *иной причине...*



«Французское окно» в домашнем интерьере.

Вдруг Алина вспомнила про ту молодую женщину на площади и подумала: «Господи, я же совсем забыла о ней. Она ведь просила подождать совсем немного, а прошло, наверное, несколько часов. Не дай Бог ещё примет меня за воровку». И как только она это подумала, так сразу вновь оказалась на площади. Ту женщину Алина увидела сразу: незнакомка стояла точь-в-точь на том самом месте, где они расстались. Поспешив вернуть ей все три покупки, Алина стала бормотать что-то невнятное в своё оправдание. В ответ же услышала следующее: «Ну, вот и хорошо, что пришли. А я уж

было подумала, что перевелись на земле честные люди».

Алина не успела и глазом моргнуть, как в руках у молодой женщины вместо покупок оказалось крошечное круглое стёклышко. Оно обрамлялось пёстрым ободком, а его диаметр был чуть больше таблетки валидола. «Ну-ка, поднеси это стёклышко к своему глазу», - попросила неизменная спутница. Алина так и сделала. Сначала она увидела коллаж из разноцветных квадратов, а затем – своё беззаботное, радостное, смеющееся лицо. Ведь они с мамой всегда были такие хохотушки!



Юлия Богданова. «Девчонки-хохотушки» (жанровый фотопортрет).

«Спасибо Вам, - сказала она, обращаясь к женщине, но не в силах оторваться от стёклышка, - Вы помогли мне понять мою ошибку. Я, признаться, думала, что больше никогда не смогу смеяться *так*, как смеялась при маме». Но когда оторвалась, наконец, от стёклышка и огляделась вокруг, то светловолосой незнакомки рядом уже не оказалось... И тут Алина опять проснулась.

Она снова посмотрела на часы. Оказалось, что время её сна абсолютно совпало с реальным. Он действительно длился несколько часов – несколько часов счастья, счастливого свидания с мамой! А город, в котором они встретились во сне, был *их*

город. Тот самый, по которому в снах Алины они и раньше часто гуляли вместе, когда мама была ещё *здесь*. Вот почему он сразу показался таким знакомым.

Встав с постели, она, как обычно, первым делом подошла к фотографиям родителей. Отец ушёл из жизни четыре года назад. Тогда Алина тоже сильно горевала. Потому что и к нему была очень привязана. Он прошёл всю войну танкистом, два раза горел в танке, дошёл до Кёнигсберга (в 1946 году этот город вошёл в состав СССР и получил название Калининград).



Город Калининград.

Отец был награждён орденом Красной Звезды, орденом Отечественной войны I степени, медалью «За оборону Сталинграда», медалью «За отвагу».



Орден Красной Звезды 1941-1945 годов.

У отца была сильная воля, он умел преодолевать самые невероятные трудности. Поэтому с фотографии отец смотрел на дочь, как всегда, подбадривающе-оптимистично. А вот лицо мамы... Что-то новое и пока неуловимое появилось в нём сегодня.

Всмотревшись повнимательнее, Алина поняла, что именно. Лицо и особенно глаза мамы – такие же карие, как у дочери, будто говорили: «Ну вот, видишь, мы опять вместе. А ты так волновалась...»



*Автор новеллы в зоне отдыха «Тропарёво» среди элементов садово-паркового декора.
Июнь 2016 года.*

Мамины глаза
Дождинка упадёт на землю, как слеза,
И вдаль поманит утром нас дорога.
А мамини глаза, а мамини глаза
Нам вслед посмотрят ласково и строго.
Припев:
Всё в жизни может быть - и радость, и гроза,
Не жалует судьба нас временами.
А мамини глаза, а мамини глаза
Всегда следят с волнением за нами.
Мы в поисках мечты меняем адреса,
Нам дома письма редкие прощают.
А мамини глаза, а мамини глаза
Нас в детство по привычке возвращают.
Припев.
Грубеют на ветру мальчишек голоса,
И девочки становятся взрослее...
А мамини глаза, а мамини глаза
С годами всё добрее и светлее.

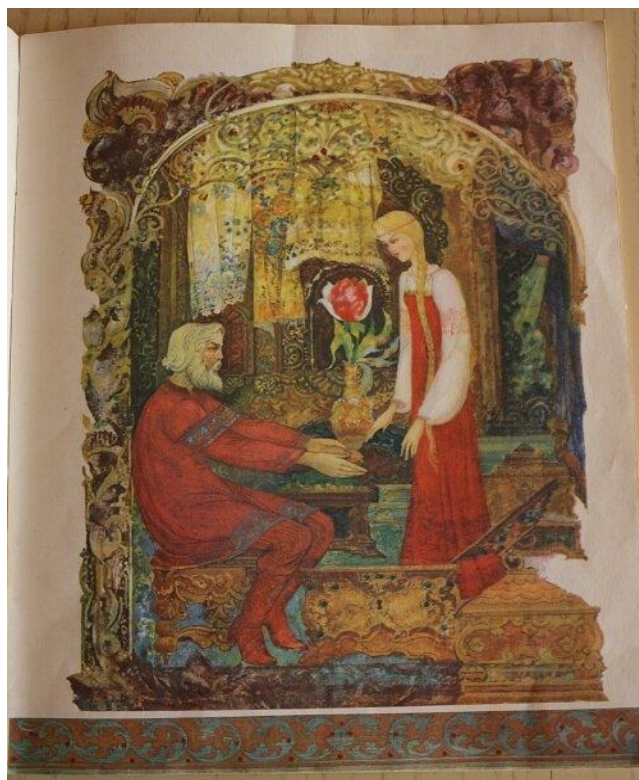
Припев.
(Авторы песни: композитор Евгений Мартынов, поэт Михаил Пляцковский. Исполнитель – Виталий Пояркин) [5].

Социокультурный комментарий к тексту новеллы «Сон Алины».

1.Имя героини (Алина). Во-первых, у этого имени, как сейчас принято говорить, мультикультурный и очень красивый «фоносемантический профиль». Помимо певучего звучания, оно имеет различные версии происхождения: латинскую, греческую, германскую, скандинавскую, арабскую. В переводе с латинского оно означает «другая», «чужестранка», «иная», что, вероятно, ближе всего к таинственно-сказочной атмосфере нашей новеллы и ко всему тому, что героиня увидела во сне. Очень важно ещё и то, что в русской

культурно-именной парадигме семантика, красота и энергетика этого имени связана со словом «алый» и неотделима от художественных образов,

созданных в литературной сказке С.Т. Аксакова «Аленький цветочек» и в неоромантической феерии А.С. Грина «Алые паруса».



Виктор Лагуна. Иллюстрация к сказке С.Т. Аксакова «Аленький цветочек».



Кадр из фильма «Алые паруса» по одноимённой повести А. Грина. Режиссёр – Александр Птушко, художник по костюмам – Ольга Кручинина.



Анастасия Вертинская в роли Ассоль в фильме «Алые паруса». Актриса - дочь знаменитого поэта, барда, актёра Александра Вертинского. Впоследствии за талантливо сыгранные роли в кино и на театральной сцене ей было присвоено звание «Народная артистка РСФСР».

Имени «Алина» нет в именовании как православного, так и католического церковного календаря. Поэтому при крещении ребёнка мирское имя «Алина» заменяют на церковное «Алевтина». День Ангела Алевтины – 29 июля, когда «традиционно почитают великомученицу Алевтину Кесарийскую, покровительницу всех женщин с именами *Алина, Алиса, Элина, Эвелина*» [7].

В Древней Руси имя «Алина» было неизвестно. Оно пришло в Россию только в XVIII веке и закрепилось как имя для представительниц аристократии. Причём чаще всего оно употреблялось не как самостоятельное, а как уменьшительная форма от имени «Александра». В

таком значении оно предстаёт в любовном стихотворении А.С. Пушкина 1826 года «Признание» («Я вас люблю – хоть я бешусь...») посвящённом Александре Ивановне Осиповой [6], которая была падчерицей Прасковьи Александровны Осиповой:

«Алина! сжальтесь надо мною.
Не смею требовать любви:
Быть может, за грехи мои,
Мой ангел, я любви не стою!
Но притворитесь! Этот взгляд
Всё может выразить так чудно!
Ах, обмануть меня не трудно!..
Я сам обманываться рад!» [10].



Александра Осипова. Рисунок А.С. Пушкина.

Во времена детства автора новеллы имя «Алина» встречалось не так часто. Но сегодня оно популярно в России как никогда.

Образ Индии, мотив путешествия в Индию широко распространён в русской литературе. А

началось всё с появления путевых записей купца Афанасия Никитина «Хождение за три моря», или как говорили в те времена, «Хождение за три моря» (1466-1472). «Жанр хождения» сохраняется в истории литературы как термин и по сей день.



Памятник Афанасию Никитину в Твери.

Скульпторы А.П. Завалов, С.М. Орлова. Архитектор Г.А. Захарова. Город Тверь (в советское время Калинин) находится на берегах реки Волги. «Всего в мире установлено три памятника А. Никитину: один – в Твери, второй – в Индии и третий – в Феодосии. Они образуют некое кольцо, обозначающее путь тверского купца».[4]. Идея поставить в Индии памятник русскому первопроходцу принадлежит Президенту Российской Федерации Владимиру Владимировичу Путину [3]. Памятник находится в городе, который называется Ревданда (штат Махараштра).

В мифопоэтическом сознании русского человека Индия – это не только земля, являющаяся олицетворением экзотической красоты, бесконечного разнообразия жизненных форм и религиозных учений. Но ещё и то место, где всё возможно, где даже взаимообратимость жизни и смерти не очень удивляет. Вот почему героиня новеллы увидела маму снова живой именно в магазине индийских товаров.

Кроме того, сегодня, как и в советское время, между нашей страной и Индией существуют дружественные отношения и активное экономическое сотрудничество в различных отраслях промышленности. Самыми востребованными индийскими товарами, экспортируемыми в нашу страну, были и остаются изделия лёгкой промышленности, этнические изделия, сувениры, косметика, лекарственные препараты.

3. Мотив сна в данной новелле. Мотив сна является очень распространённым в русской и европейской романтической литературе, а также в фольклорно-сказочных сюжетах. Ночь и сон в мистико-эстетической трактовке романтизма – это особенное время суток и состояние бытия. Потому что ночью граница между материальным и духовным миром, резко противоположными в дневное время, становится зыбкой, размытой. И тогда может произойти их взаимопроникновение. В аналитической психологии К.-Г. Юнга (первая половина XX века) сон является частью единой психической реальности, основанной на том, что большую часть психики человека составляет не сознание, а коллективное бессознательное, или архетипы.

Сон как жанровая разновидность прозы и поэзии, а также как вставной сюжетный эпизод активно используется и в реалистической

литературе. Например, в цикле И.С. Тургенева «Senilia Стихотворения в прозе», в романе в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин», в романе И.А. Гончарова «Обломов», в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», в повести И.А. Бунина «Митина любовь». Он помогает автору художественного произведения глубже и полнее раскрыть характеры персонажей.

Хотя в новелле речь идёт о смерти, это слово в тексте ни разу не употребляется. Оно заменяется эмоционально более щадящими, но семантически эквивалентными фразами: «Мама ушла из жизни», «Мамы не стало», «Когда мама была ещё *здесь*» (то есть в земном пространстве Божьего мира). Последняя фраза, в отличие от первых двух, не является общеупотребительной, это индивидуально-авторский семантический эквивалент смерти. Хотя само семантическое противопоставление наречия *здесь* наречиям *там*, *туда*, *оттуда* нередко используется в религиозно-философских и художественных текстах как эквивалент разделения двух пространственно-временных ипостасей человеческого бытия: земной и небесной, временной и вечной. То, что в новелле слово «смерть» заменяется эвфемизмами, связано с авторской установкой на преодоление скорби в душе героини и обретения ею душевного состояния, характеризующегося как «светлая печаль». Здесь содержатся имплицитные аллюзии, отсылающие нас к стихотворению А.С. Пушкина «На холмах Грузии лежит ночная мгла...» и к статье С. Л. Франка «Светлая печаль». В этой статье русский философ пишет о том, что в поэтическом языке Пушкина было сделано открытие нового эмоционально-нравственного оттенка печали. Это «светлая печаль». С.Л. Франк считает, что поэт говорил не только о своих личных переживаниях, но сумел найти и выразить

специфическую черту русской ментальности. Она заключается в способности русского человека, испытывая сильное страдание, не погружаться в его

тёмную бездонную глубину, а наоборот, воспарять к духовному свету бытия.



Русский религиозный философ Семён Франк (1877, Москва – 1950, Лондон).



А.А. Попов. «Пушкин на Кавказе». Холст, масло, 120x180. 1964 год.

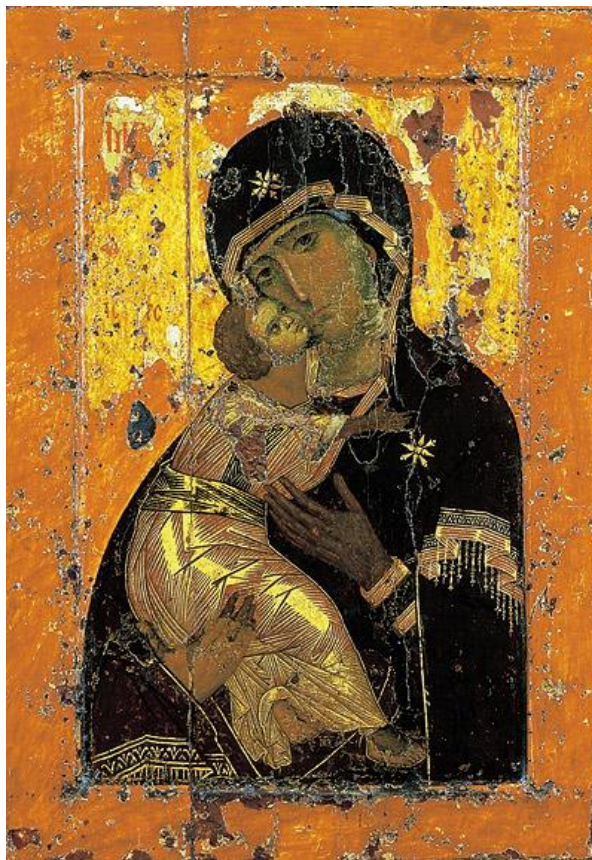
Добавим, что открытие Пушкиным чувства, которое стало одним из ключевых в русской ценностно-смысловой картине мира, было во многом подготовлено романтической лирикой В.А. Жуковского.

5. Время сна героини и образ молодой светловолосой женщины тесно связаны с русской фольклорной, литературной и религиозной традициями и также содержат скрытые аллюзии. На рассвете холодного октябрьского дня героиня увидела сон, в котором произошла, наконец, её счастливая и долгожданная встреча с покинувшей этот мир мамой. Возможно, то был день Покрова Пресвятой Богородицы, четырнадцатое октября. В этот день в России выпадает первый снег, что отразилось во множестве поговорок: «На Покров земля снегом покрывается, морозом одевается», «На Покров до обеда осень, а после обеда зимушка-зима» и других. В народной культуре это явление природы ассоциируется с тем, что Россия находится под покровительством и защитой

Божьей Матери. Поэтому можно предположить, что именно Она, Богородица, посылает героине, глубоко тоскующей от разлуки с мамой, такой утешительный и благодатный сон.

Образ молодой женщины одновременно и обычен, и таинственно-притягателен. Возможно, что в своём сне героиня разговаривала с самой Богородицей. Божья Мать, Богоматерь, Богородица, Пресвятая Богородица, Пречистая Дева является в религиозной сознании народа Заступницей и Просительницей за людей перед Сыном Божьим. К Ней верующий человек обращается с молитвами в самых разных и в самых тяжёлых жизненных ситуациях. Богородица является героине не в каноническом, как на иконах, а в обычном человеческом облике. Который внешне соответствует типу женщины второй половины XX - начала XXI веков. Это говорит о том, что детство и юность Алины совпали с советским периодом истории нашей страны, а молодость и зрелые годы – с «перестройкой» и

постперестроечным временем. Данный сон, где бытовая реальность переплетается с символическими образами, отражает соединение в сознании героини разных мировоззренческих, эстетических и социально-бытовых элементов.



Чудотворная Владимирская икона Пресвятой Богородицы. «Золотая, как золото осени, как самый живописный сентябрьский лес, Владимирская смотрит из киота с такой болью, как не смотрит ни одна из копий, которые кажутся теперь её чуть блёклыми портретами, а она – словно и впрямь Сама» [12]. Москва, храм святителя Николая в Толмачах (в Толмачёвском переулке).

Связь с фольклорной традицией и русской волшебной сказкой проявляется в том, что молодая женщина из сна Алины даёт ей *три* (магическое число) *чудесных предмета*, благодаря которым она попадает в *сакральное пространство* бытия и снова видит маму живой. Первый из них – *детские штанишки* – символизирует земное детство человека; второй – *аккуратно сложенная скатерть* – семейный лад, стол и домашний очаг; третий – *небольшая коробочка, то ли набор свечей, то ли цветных карандашей*, – бессмертие души и её возвращение к детскому, то есть райскому состоянию. Важным *архетипическим символом* является и *крошечное круглое стёклышко*, данное героине молодой женщиной. Алина видит в нём не своё внешнее отражение, а своего «внутреннего человека», отражение своей изначальной человеческой природы, объединяющей её с матерью. Это органически свойственная им обоим радость жизни, которую дочь так долго заглушала своим унынием.

6. Эксплицитная литературно-поэтическая аллюзия. В текст новеллы включены строки из стихотворения Ф.И. Тютчева «Накануне

годовщины 4 августа 1864 г.». Они сливаются со скорбью героини, как и поэт, потерявшей самого близкого и дорогого человека на земле. Скрытую литературно-поэтическую и музыкальную аллюзию можно найти в следующей фразе новеллы: «Когда она снова посмотрела на часы, то обнаружила, что время её сна абсолютно совпало с реальным: он действительно длился несколько часов – *несколько часов счастья*, счастливого свидания с мамой». Эта фраза перекликается с известным стихотворением «Сто часов счастья». Его автор – Вероника Тушнова, признанный мастер любовной лирики.

Сто часов счастья...
Разве этого мало?
Я его, как песок золотой,
намывала,
собирала любовно, неумоимо,
по крупнице, по капле,
по искре, по блёстке,
создавала его из тумана и дыма,
принимала в подарок
от каждой звезды и берёзки» [14].



Вероника Тушинова (1911 – 1965).

Стихотворение было положено на музыку композитором Константином Орбеляном и запомнилось многим как лирическая песня в проникновенном исполнении Аллы Пугачевой. В

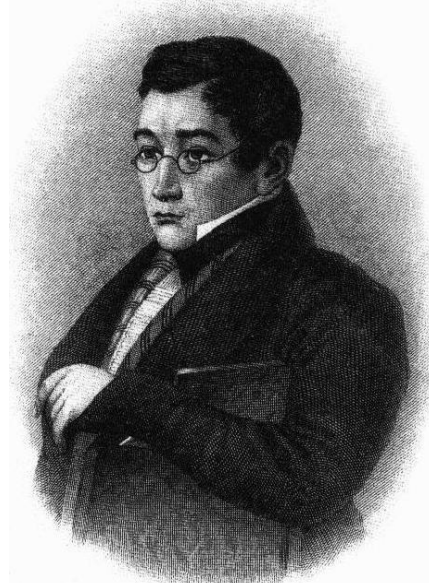
конце 1970-х годов знаменитая фирма «Мелодия» выпустила гибкую пластинку-миньон Аллы Пугачевой, где была и песня «Сто часов счастья».



Гибкая пластинка-миньон с песнями в исполнении Аллы Пугачевой.

Данная фраза даёт выход и на знаменитую реплику Чацкого из комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» «Счастливые часов не наблюдают» (1822-1824), ставшую крылатой фразой.

Эмоционально-семантически оно абсолютно созвучно состоянию героини во время свидания с мамой.



«А.С.Грибоедов. С портрета кисти художника М.И.Теребенёва, 1824 г.

Вделан в переплет списка «Горя от ума», подаренного Грибоедовым Булгарину.

Считается одним из самых достоверных портретов писателя и стал оригиналом для получившей широкую известность гравюры Н. И. Уткина.

Источник: Грибоедов А.С. Полное собрание сочинений: [В 3 т.]. – СПб.: Изд. Разряда изящной словесности Имп. акад. наук, 1911–1917. – Т. 2. – 1913. – стр. 209» [8].

9. Русский национальный топос: берёзовая роща.

10. «Ключевые мнемы» (И.В. Ружицкий) русской ментально-языковой картины мира: берёза, закатное солнце (закат), «весенняя гроза» (Ф.И. Тютчев), свеча.

11.Топонимы: зона отдыха «Тропарёво» на Юго-Западе Москвы, Тёплый Стан (район в Юго-Западном административном округе Москвы), посёлок Мосрентген (посёлок Московского завода рентгеновской аппаратуры), микрорайон на окраине Москвы, город Калининград.

12. Предметно-бытовые реалии: таблетка валидола. Как пишет Н.П. Аржанов, этот лекарственный препарат впервые появился в Германии в конце XIX века, причём в виде жидкости, и был предложен для медицинского употребления доктором Георгом Шверсенским из

Берлина, «который не стал авторитетом германской фармакологии: это имя осталось в истории только благодаря валидолу и его производным <...>» Препарат «пользовался спросом на западном фармацевтическом рынке около 30 лет, пока его не вытеснили конкуренты <...> Однако, канув в Лету в Германии, валидол неожиданно возродился в СССР. Здесь он быстро стал подлинным народным лекарством, производился тысячами тонн и одно время воспринимался массовым сознанием как чуть ли не основное кардиологическое средство. До сих пор препарат в почёте у людей старшего поколения, живущих в странах бывшего Советского Союза и рассеянных по всему миру волнами эмиграции» [2]. Добавим, что и у людей старшего поколения в современной России тоже, причём не в жидком или капсульном виде, а как большая подъязычная таблетка.



Таблетки валидола.

13. Предметно-исторические реалии: орден Красной Звезды; орден Отечественной войны I

степени; медаль «За оборону Сталинграда»; медаль «За отвагу».

14. Предметно-бытовые, декоративно-прикладные и архитектурные реалии других стран и культур, прочно вошедшие сначала в советский, а затем и в постсоветский повседневный быт: индийские ковры, вазы из фарфора и металла; индийские фигурки слоников из бронзы и латуни; индийская натуральная косметика и благовония; индийские платья из хлопка, кашемировые свитера, индийские шерстяные и шёлковые палантины; индийское постельное бельё, индийские махровые полотенца; «французские окна».

15. Иноязычная лексика. Заимствования французского происхождения: коллаж, декор,

сувенир, палантин. Немецкие названия: город Кёнигсберг.

16. Фразеологизмы: «Алина не успела и глазом моргнуть, как в руках у молодой женщины вместо покупок оказалось крошечное круглое стёклышко...»

17. Коннотативная лексика и коннотативные словосочетания: фигурки слоников, детские штанишки, крошечное круглое стёклышко, хохотушки; дальний лес; ближний лес; «от каждой звезды и берёзки» (В. Тушнова); «по искре, по блёстке» (В. Тушнова); куртка-ветровка, маленький городок, кашемировые водолазки.



Женская куртка-ветровка.



Мужская кашемировая водолазка.

18. Ключевые концепты русской ценностно-смысловой картины мира: горе, утрата; страдание; любовь; память; «светлая печаль»; радость; счастье; детство; семья.

19. Крылатые фразы и выражения: «Счастливые часов не наблюдают», «Сто часов счастья».

Фотографии из Интернета

Памятник-дот в зоне отдыха «Тропарёво» на Юго-Западе Москвы.

http://uzaok.ru/gallery/image.php?mode=medium&album_id=2&image_id=440

Просмотр изображения - Дот в Тропаревском парке * ЮЗАО г. Мо

uzaok.ru Дот в Тропарёвском парке.



Александровский С.Ф. «Портрет Фёдора Ивановича Тютчева...»

Art-каталог: живопись и графика - Александровский Степан Федорович

Art-catalog.ru Александровский С.Ф. Портрет поэта Федора Ивановича Тютчева. 1876. Холст, масло. 71 x 58 см Государственная Третьяковская галерея, Москва
http://www.artcatalog.ru/data_picture_2016/picture/492/13844.jpg

Индийский настенный ковёр-танка «Кришна». Станислав 9 отзывов Частное лицо На Авито с сентября 2012

https://www.avito.ru/moskva/mebel_i_interer/nastennyy_kover_indiyskiy_tanka_plakat_krishna_1809949392?slocation=621540

Индийская ваза «Павлины и виноград».
Ганг - каталог товаров из Индии оптом
Shoppang.ru
Ваза № В32222/10/1(Павлин виноград...
Индийский сувенир «Слон с росписью».
Купить Сувенир "Слон" с росписью (Индия) за
478 руб. в Интер Podsolnuhh.ru
Состав: пластик. https://opt-1453650.ssl1c-bitrix-cdn.ru/upload/iblock/17e/71321f10-7f78-11e4-9405-984be16afda2_0_700-nw.jpg?1556967201505914
Индийские палантины.
WISHLIST.RU пашмина/палантин/шаль
Mywishlist.ru WISHLIST.RU

пашмина/палантин/шаль.
 Vikelle
<http://mywishlist.ru/pic/i/wish/orig/005/878/226.jpg>
Индийские благовония.
Благовония 'Индия' LAKSHMI 20 палочек в
Бишкеке купить цена Мах.kg Оптом Благовония
'Индия' LAKSHMI 20
<https://cdn2.static1-sima-land.com/items/3406594/0/700-nw.jpg>
«Французское окно».
Favorite images - Yandex.Collections
Yandex.com.tr Expand 2 years ago
<https://avatars.mds.yandex.net/get-pdb/1383054/d5e9123b-326f-4152-a2d9-fb3d7ce5b4fb/s1200>
Юлия Богданова. «Девчонки-хохотушки».
девчонки-хохотушки :: Юлия Богданова -
Социальная сеть ФотоК
Fotokto.ru девчонки-хохотушки:: Юлия
Богданова
Автор: Юлия Богданова Рубрика: Жанровый
портрет Добавлена: 23.02.2015 - 22:57:24
<http://s4.fotokto.ru/photo/full/270/2703513.jpg>
Город Калининград.
Обзор рынка торговой недвижимости
Калининграда Июль 2018 / I idem-nn.ru
Обзор рынка торговой недвижимости
Калининграда Июль 2018.
info@idem-nn.ru
<https://idem-nn.ru/upload/iblock/36d/36d9e58f8c113095acc2f7b9d2f2ffd4.jpg>
Орден Красной Звезды 1941-1945 годов.
Знак наградной "Орден Красной Звезды"
Н.С.Халиуллина:: Награ
Tatfrontu.ru Знак наградной «Орден Красной
Звезды»
http://tatfrontu.ru/gallery2/d/95680-3/nmrt-kp-18045-1-sss-26-mno-46-znak-nagradnoy-orden-krasnoy-zvezdy_1.jpg
Виктор Лагуна. Иллюстрация к сказке С.Т.
Аксакова «Аленький цветочек». Favorite images -
Yandex.Collections Yandex.com
"Аленький цветочек" в иллюстрациях
<https://avatars.mds.yandex.net/get-pdb/1751404/7092678b-8b5b-4975-87a2-aab713f541c4/s1200>

Кадр из фильма «Алые паруса».
Былинно-сказочный мир Александра Птушко -
Ольги Кручининой
Kinohit.mirtesen.ru фото: Кадр из фильма
"Алые паруса". Источник: Ирина Жигмунд.
<https://mtdata.ru/u13/photo826D/20077886343-0/original.jpg>
Анастасия Вертинская в роли Ассоль в
фильме «Алые паруса».
Алые Паруса": в преддверии главного
праздника выпускников ст 5-tv.ru
Кадры из фильма "Алые паруса", 1961
https://www.karuseltv.ru/media/suit/og_image/media/broadcast/cover/2012/01/13/175024/24_13264622741.jpg
Александра Осипова. Рисунок А.С. Пушкина.
А.Лукьянов. "Александр Пушкин в любви".
Глава 8 Englishpoetry.ru
Рисунок Пушкина.
http://www.englishpoetry.ru/pushkin/Pict/vulf_AN.jpg
Памятник Афанасию Никитину в Твери.
Восхитительные 10 мест, которые нужно
посетить в центральном... Черноморие.рф
Поставлен памятник в Твери рядом с набережной
https://черноморие.рф/wpcontent/uploads/834091/skulptura_afanasiya_nikitina.jpg
Русский религиозный философ Семён
Франк...
Bytes: Quote for the Day bytesdaily.blogspot.com
– L. Frank Baum, The Wonderful Wizard of Oz ...
Wednesday, June 13, 2018 Quote for the
Day BytesMaster at 3:55 AM Share
http://bytesdaily.blogspot.com/2018/06/quote-foraday_13.html?m=1
А.С. Попов. Пушкин на Кавказе.
Попов Алексей Алексеевич Kupitkartinu.ru
Пушкин на Кавказе.
https://kupitkartinu.ru/wp-content/uploads/2016/11/20161120_153330.jpg
Чудотворная Владимирская икона Пресвятой
Богородицы.
Рукой подать. Часть 2 Марина Вологжанина
28 февраля 2012 г. <https://pravoslavie.ru/51846.html>
Вероника Тушнова (1911 – 1965).
Вероника Михайловна Тушнова (1915 - 1965)
искусство Постила
Postila.ru Вероника Михайловна Тушнова
(1915)<https://img1.postila.ru/storage/9408000/9387619/a0f8c0369ddf964de26d1d54a8d9baf5.jpg>
Гибкая пластинка-миньон с песнями в
исполнении Аллы Пугачевой.
ЕР Алла ПУГАЧЁВА-Сто часов счастья
Тбилиси 7, миньон, флекси
starina.ru
<https://pics.meshok.net/pics/56415762.jpg>
«А.С.Грибоедов...»
Литература для школьников. Александр
Сергеевич Грибоедов (1795 – 1929). Портреты.
http://www.hallenna.narod.ru/griboedov_portrety.html
Таблетки валидола.
nashisosudi.ru Валидол.
<https://nashisosudi.ru/wp-content/uploads/2017/06/validol-v-tabletkah.jpg>

#1(53), 2020 część 7
Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe
(Warszawa, Polska)
Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w Polsce. W czasopiśmie publikowane są artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo publikowane jest w języku polskim, angielskim, niemieckim i rosyjskim.

Artykuły przyjmowane są do dnia 30 każdego miesiąca.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Format - A4, kolorowy druk

Wszystkie artykuły są recenzowane

Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz czasopisma.

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej czasopisma.

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

Rada naukowa

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Peter Clarkwood (University College London)

#1(53), 2020 part 7
East European Scientific Journal
(Warsaw, Poland)
The journal is registered and published in Poland. The journal is registered and published in Poland. Articles in all spheres of sciences are published in the journal. Journal is published in **English, German, Polish and Russian.**

Articles are accepted till the 30th day of each month.

Periodicity: 12 issues per year.

Format - A4, color printing

All articles are reviewed

Each author receives one free printed copy of the journal

Free access to the electronic version of journal

Editorial

Editor in chief - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

The scientific council

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Peter Clarkwood (University College London)

Igor Dzedzic (Polska Akademia Nauk)
Alexander Klimek (Polska Akademia Nauk)
Alexander Rogowski (Uniwersytet Jagielloński)
Kehan Schreiner(Hebrew University)
Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)
Anthony Maverick(Bar-Ilan University)
Mikołaj Żukowski (Uniwersytet Warszawski)
Mateusz Marszałek (Uniwersytet Jagielloński)
Szymon Matysiak (Polska Akademia Nauk)
Michał Niewiadomski (Instytut Stosunków Międzynarodowych)
Redaktor naczelny - Adam Barczuk

1000 kopii.

Wydrukowano w «Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warszawa, Polska»

Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe

Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001
Warszawa, Polska

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com/>

Igor Dzedzic (Polska Akademia Nauk)
Alexander Klimek (Polska Akademia Nauk)
Alexander Rogowski (Uniwersytet Jagielloński)
Kehan Schreiner(Hebrew University)
Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)
Anthony Maverick(Bar-Ilan University)
Mikołaj Żukowski (Uniwersytet Warszawski)
Mateusz Marszałek (Uniwersytet Jagielloński)
Szymon Matysiak (Polska Akademia Nauk)
Michał Niewiadomski (Instytut Stosunków Międzynarodowych)
Editor in chief - Adam Barczuk

1000 copies.

Printed in the "Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Poland»

East European Scientific Journal

Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw,
Poland

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com>