



#12(64), 2020 часть 6
Восточно Европейский научный журнал
(Москва, Россия)
Журнал зарегистрирован и издается в России
В журнале публикуются статьи по всем
научным направлениям.
Журнал издается на русском, английском,
польском и немецком языках.

Статьи принимаются до 30 числа каждого
месяца.

Периодичность: 12 номеров в год.

Формат - A4, цветная печать

Все статьи рецензируются

Каждый автор получает одну бесплатную
печатную копию журнала

Бесплатный доступ к электронной версии
журнала.

Редакционная коллегия

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)

#12(64), 2020 part 6
Eastern European Scientific Journal
(Moscow, Russia)
The journal is registered and published in Russia
The journal publishes articles on all scientific areas.
The journal is published in Russian, English,
Polish and German.

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

1000 экземпляров.
Отпечатано в ООО «Логика+»
125040, г. Москва, Россия
проспект Ленинградский, дом 1,
помещение 8Н, КОМ. 1
«Восточно Европейский Научный Журнал»
Электронная почта: info@eesa-journal.com,
<https://eesa-journal.com/>

**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 copies.
Printed by Logika + LLC
125040, Moscow, Russia
Leningradsky prospect, building 1,
8N, flat. 1
"East European Scientific Journal"
Email: info@eesa-journal.com,
<https://eesa-journal.com/>

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абдраимова Б.Б. ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	4
Адилжанова У.Р., Джусубалиева Д.М. ЗНАЧЕНИЕ СУБ-КОМПЕТЕНЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ.....	6
Акімова О.М. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО УПРОВАДЖЕННЯ ЗАСАД ПОБУДОВИ БЕЗПЕЧНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	11
Бабакіна О.О. ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ОСТАННІЙ ЧВЕРТІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	15
Бобир О.І. РОЛЬ НАТУРНИХ СПОСТЕРЕЖЕНЬ ПІД ЧАС ПЛЕНЕРНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ-ХУДОЖНИКІВ У ФОРМУВАННІ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОБАЧЕННЯ	23
Волобуева Е.В. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ УРОВНЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.	26
Nakonechna L. INCLUSIVE EDUCATION: MODERN TECHNOLOGIES	30
Уваров В.И. ПЕРСПЕКТИВЫ ТВОРЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ НА БАЗЕ ВЕБИНАРОВ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	33
Хачатурьянц В.Е. РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ БИОЛОГИИ НА ПРИМЕРЕ РАЗДЕЛА «ЧЕЛОВЕК И ЕГО ЗДОРОВЬЕ»	36

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Бобровникова Н.С. СОБЫТИЙНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕРВИЧНОГО КОЛЛЕКТИВА В ПРОФИЛАКТИКЕ ПОДРОСТКОВОГО БУЛЛИНГА	42
Дацковский И. РУТИНА КАК ПУТЬ СПОЛЗАНИЯ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ВАКУУМ	44
Чечко І.І. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ, СПРЯМОВАНИЙ НА КОРЕКЦІЮ ТИПУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ	56

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абдраимова Б.Б.

кандидат педагогических
наук, доцент

Филиал Российский
государственный университет
нефти и газа имени И.М.Губкина
в городе Ташкенте

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Abdraimova B.B.

candidate of pedagogical
Sciences, Associate Professor
Branch Russian

State University
of oil and gas named after I.M. Gubkin
in the city of Tashkent

Summary. The article deals with the problem of training teachers for innovative activities. The basis for constructing the concept of preparing a teacher for innovative activities was based on - systemic, reflective-active and individual-creative approaches that ensure the construction and functioning of an integral process of forming the teacher's personality.

Аннотация. В статье рассматриваются проблема подготовки преподавателей к инновационной деятельности. В основу построения концепции подготовки учителя к инновационной деятельности были положены – системный, рефлексивно-деятельный и индивидуально-творческий подходы, обеспечивающие построение и функционирование целостного процесса формирования личности учителя.

Key words: innovation, systems approach, reflection, continuous education.

Ключевые слова: инновация, системный подход, рефлексия, непрерывное образование.

Развитие педагогической инноватики в нашей стране связано с массовым общественно-педагогическим движением, с возникновением противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов её реализовать. Возрос массовый характер применения нового. В связи с этим обострилась потребность в новом знании, в осмыслении новых понятий “новшество”, “новое”, “инновация”, “инновационный процесс” и др.

Процесс подготовки учителя к инновационной деятельности станет в определенной степени управляемым, если будет удовлетворять ряду специально организованных условий: преемственность всех этапов многоуровневого педагогического образования; ориентация вузовского обучения на обобщенную модель подготовки учителя к инновационной деятельности; психологическая диагностика готовности будущего учителя к данному виду деятельности; формирование у студентов творческой активности и мотивационно-целостного отношения к педагогическим инновациям; взаимосвязь методологической, специальной, общепедагогической, психологической и методической подготовки учителя; осуществление межцикловых и междисциплинарных взаимодействий, интеграция знаний в русле общих проблем инноватики;

формирование у студентов инновационной культуры, восприимчивости к новому; обеспечение системообразующих функций педагогической практики в ее единстве с исследовательской подготовкой; изучение и критериальная оценка динамики освоения инновационной деятельности учителя.

Последовательность подготовки учителя к инновационной деятельности:

Первый этап – развитие творческой индивидуальности учителя, формирование у студентов способности выявлять, формулировать, анализировать и решать творческие педагогические задачи, а также развитие общей технологии творческого поиска: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, видение проблемы в знакомой ситуации, новой функции объекта, определение структуры объекта, видение альтернативы решения или его способа, комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новой применительно к возникшей проблеме, развитие критичности мышления.

Второй этап – овладение основами методологии научного познания, педагогического исследования, введение в инновационную педагогику. Студенты знакомятся с социальными и научными предпосылками возникновения инновационной педагогики, ее основными

понятиями, творчески интерпретируют альтернативные подходы к организации школы, изучают основные источники развития альтернативной школы, знакомятся с различными типами инновационных учебных заведений и т.д.

Третий этап – освоение технологии инновационной деятельности. Знакомятся с методикой составления авторской программы, этапами экспериментальной работы в школе, участвуют в создании авторской программы, анализируют и прогнозируют дальнейшее развитие новшества, трудности внедрения.

Четвертый этап – практическая работа на экспериментальной площадке по введению новшества в педагогический процесс, осуществление коррекции, отслеживание результатов эксперимента, самоанализ профессиональной деятельности. На этом этапе формируется инновационная позиция учителя, как система его взглядов и установок в отношении новшества.

Главным фактором инновационной подготовки учителя является развитие его индивидуального стиля деятельности, т.к. присвоение новшеств происходит на индивидуально-личностном уровне.

Все процедуры инновационно-рефлексивных технологий можно разбить на следующие этапы:

Этап поиска новых идей включает в себя формирование информационного инновационного фона в курсе “Основы инновационной педагогики”, актуализацию школьных проблем и потребностей, предварительную работу по формулировке целей, идей нововведения, создание образа будущего школы.

Этап формирования нововведения – состоит из проектирования в активных формах хода нововведенческой работы, опробование отобранных новшеств, принятие решения о введении нового в школу.

Этап реализации нововведения – предполагает создание условий для проведения экспериментальной работы в школе, рефлексии хода эксперимента, коррекции содержания и введения новшества.

Этап закрепления новшества – представляет собой закрепление образа обновленной школы в сознании учителей, психокоррекционную и методическую работу по совершенствованию инновационного поведения педагога.

Лейтмотивом всех четырех фаз является развитие восприимчивости к новому и субъективности отношения к осваиваемому новшеству. Необходимым компонентом в структуре инновационной деятельности является рефлексия, как познание и анализ учителем явлений собственного сознания и деятельности (взгляд на собственную мысль и действия со стороны).

Термин “рефлексия” в отечественной литературе начал использоваться в 30-40 годах прошлого века. Анализируя различия в подходах к

проблеме, следует отметить наличие двух традиций в трактовке рефлексивных процессов: рефлексивный анализ сознания, ведущий к разъяснению значений объектов и их конструирование; рефлексия, как понимание смысла межличностного общения.

В связи с этим выделяются следующие рефлексивные процессы: самопознание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого. Наиболее активное и многостороннее изучение рефлексии присутствует в работах, посвященных выявлению механизмов творческого решения задач.

Можно утверждать, что инновационная деятельность начинается с “борьбы мотивов”, поиска смысла. Иногда построение учителем целей начинается при явно недостаточной информации о способе построения модели концепции, об условиях деятельности, что может привести к появлению риска во введении новшеств.

Возможность учителя свободно осуществлять целеполагание и осознавать ее целесообразность зависит от следующих условий:

- от того, насколько педагог может осознавать и управлять процессами целеполагания, разлагать их на составляющие, отслеживать эти процессы – это дает ему возможность видеть себя на пути построения педагогической концепции, а значит, яснее представлять границы своих состояний и действий;

- при анализе значимости мотива – способности распознавать значимость инноваций для детей и для себя, умения самостоятельно строить алгоритмы для достижения цели;

- от уверенности, гибкости, адекватности действий учителя при анализе и оценке результатов и последствий достижения цели;

- от владения алгоритмами выбора инновационной цели.

По данным опросов и наблюдений – лишь небольшая часть учителей (от 10 до 15%) способны критически отнестись к собственному опыту. Для большинства он едва ли не единственный ориентир в определении целей и задач работы с детьми, главный источник представления о них, ведущий критерий в оценке эффективности рекомендуемых методов работы. По степени значимости собственный опыт далеко оставляет позади себя и советы коллег, консультации методистов, педагогическую литературу и др. Ни один из внешних регуляторов не может сравниться по степени значимости с собственным опытом.

Обобщая вышесказанное, необходимо отметить, что процесс рефлексии индивидуален. Активизация рефлексивной позиции в инновационной деятельности учителя несомненно связана с личностью педагога, с его ориентацией на саморазвитие. Источником этого процесса выступает система осознаваемых учителем противоречий в педагогической деятельности, именно поэтому необходимо создавать в учебно-

профессиональной деятельности такие ситуации, которые актуализировали бы рефлексивную позицию, формировали позитивное самовосприятие, стимулировали процессы самоутверждения.

Рефлексивное сознание контролирует процесс построения и проверки тех или иных инноваций в школе, критически осмысливает все этапы деятельности. Есть основания предположить также, что инновационная деятельность не всегда четко осознается, по крайней мере, на этапе создания программ, целей. Она часто реализуется, как сознаваемое и неосознаваемое, спонтанно и сознательно реализуемые способы и формы педагогической деятельности.

На следующем этапе рефлексивной деятельности учитель анализирует себя, как преодолевающего, корректирующего свою деятельность субъекта. Он способен актуализировать и формировать сложные, адекватные решаемой проблеме, шкалы оценивания, понимать себя как верно или ошибочно решающего педагогические задачи, конструктивно относиться к границам своей деятельности. В результате рефлексии на успешное выполнение деятельности, учитель с развитой “Я-концепцией” испытывает удовлетворение, уверенность, чувство свободы и счастья. Такой педагог самоутверждается как личность, так как знает, что способен преодолеть (и действительно преодолевает) препятствия личностного и духовного роста на пути достижения цели по введению новшеств в школу. Он интегрируется в педагогическом обществе, передает другим свои “находки”, несет ответственность за свою

инновационную деятельность перед детьми, руководителями, самим собой.

Обращение к анализу проблем школьного и вузовского образования с неизбежностью выдвигает задачу оценки и разработки теоретических основ формирования инновационной деятельности учителя. Эта задача имеет глубокий социально-педагогический смысл, так как от её решения зависит успех преобразований в системе образования, перспективы развития школы. Выявление ведущих тенденций, принципов, психолого-педагогических условий инновационной подготовки учителя.

Обществу нужны творчески мыслящие люди, специалисты, а это предполагает творческое освоение современных знаний. Разумеется, многое можно сделать с помощью проблемного обучения, но ведь оно требует больших затрат времени, чем объяснительно-иллюстративные методы, передающие знания в готовом виде. Необходим поиск новых подходов, обеспечивающих эффективность обучения, и он невозможен без инновационной деятельности учителей. Именно поэтому так важно сейчас научить этому педагогов и изменить систему подготовки педагогических кадров.

Литература:

1. Каримов И.А. Гармонично развитое поколение – основа прогресса Узбекистана – Ташкент: Шарк, 1998. – 63 с.
2. Курбанов Ш. ва бошқ. Баркамол авлод орзуси. Изд.-2-е. Дополн. и перераб.- Т.: Уз. энциклопед., 2000г.- 305 с.

УДК- 378

Грнти- 14.35.09: методика преподавания учебных дисциплин в высшей профессиональной школе

Адилжанова Умит Рахимбаевна
докторант КазУМО и МЯ им.Абылай хана,
Алматы, Казахстан

Джусубалиева Дина Муфтаховна
д.п.н., профессор КазУМОиМЯ им. Абылай хана,
Алматы, Казахстан

ЗНАЧЕНИЕ СУБ-КОМПЕТЕНЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Adilzhanova Umit
Candidate of PhD, teacher
of Department of Practice Speech and Foreign Languages,
University of Kazakh International Relations and World Languages
Dzhussubaliyeva D.M.
Doctor of Pedagogical sciences, Professor,
Kazakh Ablaihan University of International Relations and World Languages,
Almaty, Kazakhstan

THE IMPORTANCE OF SUB-COMPETENCIES IN THE FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF STUDENT-LINGUISTS

Аннотация. В статье рассматривается роль исследовательской компетенции лингвистов и ее необходимость в формировании специалистов иноязычного образования. Рассматриваются вопросы важности и роли суб-компетенции в формировании исследовательской компетенций у будущих лингвистов, влияние суб-компетенции на профессионально-ориентированные действия будущих специалистов и на их профессиональную подготовку. Определяет важность взаимосвязи и преемственности суб-компетенции, таких как- когнитивная суб-компетенция, профессионально-коммуникативная суб-компетенция, личностно-ориентированная суб-компетенция.

Так же в статье идет обсуждение научно-исследовательской компетенций как направляющий компонент обучения для лингвистов в определении интересующую область науки. Как в практике научно-исследовательская работа развивает не только исследовательские навыки и умения, но и как лингвиста-профессионала и лингвиста-педагога. Научно-исследовательская работа расширяет горизонты критического мышления, логического мышления и креативного мышления будущего лингвиста иностранного языка. Лингвисты иностранных языков как исследователи изучаемого языка должны обладать необходимыми суб-компетенциями.

Annotation. The article deals with the role of research competence of linguists and its necessity in the formation of specialists in foreign language education. Tries to find the answers to the issues of the importance and role of sub-competence in the formation of research competencies in future linguists, the influence of sub-competence on the professionally-oriented actions of future specialists. Defines the importance of the relationship and continuity of sub-competences, such as -cognitive sub-competence, professional-communicative sub-competence, personality-oriented sub-competence.

The article also discusses research competencies as a guiding component of education for linguists in determining the area of interest in science. As in practice, research work develops not only research skills and abilities, but also develops as a professional linguist and linguist-teacher. Research work expands the horizons of critical thinking, logical thinking and creative thinking of the future linguist of a foreign language. Linguists of foreign languages as researchers of the target language should have the necessary sub-competencies.

Ключевые слова: компетентность, лингвист, суб-компетентность, межкультурная коммуникация, научно-исследовательская компетенция, критическое мышление, логическое мышление, креативное мышление

Keywords: competence, linguist, sub-competence, intercultural communication, research competence, critical thinking, logical thinking, creative thinking

Введение

В соответствии с требованиями современной образовательной программы, научно – исследовательская деятельность студентов является весьма необходимой, поскольку формирует исследовательскую компетенция студентов, как одно из важных направлений профессиональной компетенции. Это важно еще и потому, что профессиональной развитие будущих лингвистов осуществляется посредством проведения научных исследований. Одной из причин, по которой любой будущий специалист в соответствии с образовательными целями может стать конкурентоспособной личностью, отвечающей требованиям рынка труда, является то, что образовательная программа должна рассматриваться как основной рычаг образовательной парадигмы. В своих исследованиях по иноязычному образованию профессор С. С. Кунанбаева отмечает «реализация поставленных задач требовала перехода к новой образовательной парадигме. А целевое начало новой образовательной парадигмы заключается в том, что она основана на компетентности.»[1] То есть, формирование компетенции в обучении иностранному языку у лингвистов является одним из важных процессов образования. А исследовательская компетенция одна из основной компетенции, которыми должен владеть современный лингвист иностранного языка. Так как основная деятельность в будущем профессии

лингвиста исследовательская; исследовать явления, парадигмы, изменения и закономерности изучаемого языка, то научно-исследовательская компетенция на занимает место как одной из основных компетенций специалиста.

Но есть и другая сторона специальности лингвиста. Лингвист не всегда становится лингвистом-исследователем иностранного языка, а иногда лингвист может стать лингвистом-педагогом. В этой связи деятельность будущей профессий кардинально меняется, но суть что необходимость исследовательской компетенции остается. Это объясняется тем что, лингвист-педагог так же должен заниматься наукой для саморазвития, а это приводит к исследованию той или иной проблемы.

Обсуждение и анализ.

При обучении иностранному языку в специальных целях, студентам, обучающимся по специальности филология, лучше сначала определиться, какие навыки необходимо приобрести, чтобы сформировать научно-исследовательскую компетентность, как необходимое условие становления его как исследователя языка. Если исходить из навыков говорения, аудирования, письма, чтения в обучении языку, то, конечно, все вышеперечисленные навыки необходимо развивать более глубоко и на более высоком уровне.

Если говорить более конкретно, то в развитии обучения студентов- лингвистов, а также

формирования у них научно-исследовательской направленности необходимо прежде всего научить студентов выбирать научную литературу, в зависимости от того, по какой теме проводить исследования. Убедившись в соответствии выбранных материалов с темой, необходимо научить анализировать эту литературу, фиксировать нужную информацию, обрабатывать ее и применять к своей работе. В развитии *исследовательского аудирования* у будущих лингвистов необходимо упражнять их в отборе ключевых слов при поиске нужной информации, необходимой для изучения определенной темы, участвовать в обсуждении лекций и выступать на конференциях, уметь ранжировать информацию и при необходимости обсуждать ее в группе. Речевое умение, получает особое выражение в продуктивном и репродуктивном процессе исследования. Очевидно, что погружение в коммуникацию в исследовательском направлении происходит быстрее и эффективнее с помощью речи. Если исследователь делится со своей работой на защите проекта, обсуждает на конференциях, лекциях, возникает необходимость формирования специальной речи для ее передачи или интерпретации информации на высоком уровне. Навык письма считается наиболее важным в исследовательской работе, поэтому навыку необходимо уделить особое внимание. Благодаря полученным выше умениям исследователь может поделиться накопленными теоретическими, практическими, методическими знаниями и опытом в письменном виде, в специальном академическом стиле. Кроме того, при выполнении исследовательской работы параллельно развиваются навыки критического мышления, логического мышления, креативного мышления.

Формирование той или иной компетенции не может быть только односторонним процессом. Если одна компетенция является главной, то и сопутствующие суб-компетенции не имеют низкой значимости. Согласно исследованиям Кунанбаевой С.С., межкультурная коммуникация рассматривает ключевые компетенции, а именно социокультурные, лингвокультурные, когнитивные, личностно-ориентированные, коммуникативные, концептуальные компетенции

как суб-компетенции. [2] Тем не менее, вопросы формирования каждой предоставленной суб-компетенции как отдельной компетенции были исследованы и доказаны многими учеными. Компетенции, рассматриваемые в качестве индивидуальной компетенций, определяют готовность к будущей профессиональной деятельности, что очень важно для студентов, готовящихся стать исследователями иностранного языка.

И. А. Зимняя разделила основные компетенции на три группы :

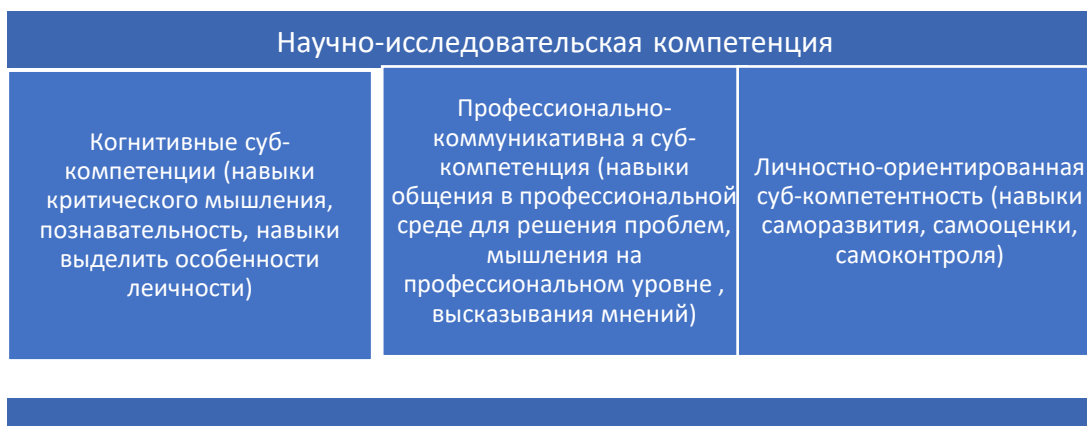
- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

[3] Рассматривая работу по формированию каждой компетенции, можно увидеть, что суб-компетенции, формируемые на основе этой компетенции, также имеют большое значение.

Если сгруппировать суб-компетенции межкультурно-коммуникативной компетенций в **первую** группу относятся –когнитивная, личностно-центрированная, концептуальная; во **вторую** группу относятся-социокультурологическая, лингвокультурологическая, коммуникативная; в **третью** группу относятся- все суб-компетенции.

Для студентов, обучающихся по специальности "Иностранная филология" И. А. Зимняя в рамках консолидированной компетенции предлагает осваивать третью группу. В то же время, до сих пор остается не закрытым вопрос о том, какие компетенции относятся ко всем видам компетенций. По мнению С. С. Кунанбаевой принимая теорию межкультурно-коммуникативной компетенции как парадигму методологии обучения иностранному языку, мы руководствуемся компетентностно-ориентированным подходом, определенным на основе данной теории. [4]

Рассмотрим, какие суб-компетентности можно совместно сформировать для формирований научно-исследовательской компетенции;



Вышеуказанные суб-компетенции имеют большой вклад в формировании исследовательской компетенции и ее развитие в условиях практической деятельности. Каждая субкомпетенция влияет на процессе формирования профессиональной компетенции. Кроме того, при проведении исследовательской работы происходит всестороннее развитие студента с помощью этих суб-компетенции.

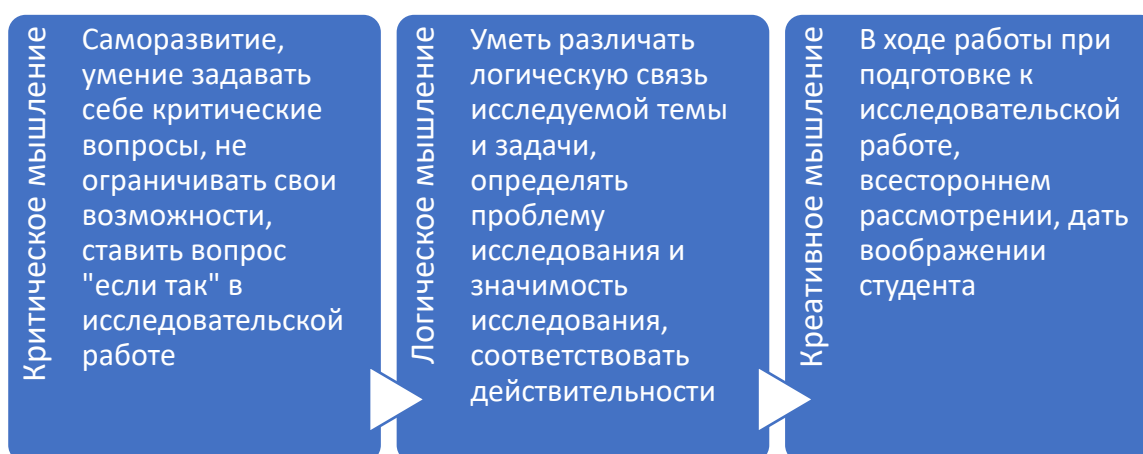
Рассмотрим каждую их суб-компетенций в отдельности.

1. Когнитивная суб-компетентность

Говоря о том, что когнитивная суб-компетентность активно развивается в научной работе, очевидно, поскольку изучение иностранного языка и изучение данного языка в определенном направлении повышает познавательную способность студентов. По мнению Кунабаевой С. С.; "познавательная

деятельность человека в процессе развития языка обладает универсальными характеристиками, но известно, что результат обучения зависит от личности". [2] Как следует из этого изречения широта познавательного диапазона студента, занимающегося научной работой, напрямую зависит от его личных качеств.

А когда исследование непосредственно связано с изучением языков, студент-лингвист начинает формировать познавательные способности как целенаправленно, так и автоматически. Познавательные способности могут проявляться и расширяться учащимися на каждом занятии в процессе обучения. Формирование когнетивной суб-компетентности студентов должно сопровождаться развитием навыков критического мышления, логического мышления, креативного мышления в исследовательской работе.



2. Профессионально- коммуникативная суб-компетентность

Опять же, если опираться на труд академика С. С. Кунанбаевой, то «процесс, посредством

которого человек создает мировое видение иноязычного общества, заключается в следующем: во-первых, для понимания элементов иноязычной культуры человек опирается на образовательную

стратегию своей культуры, представляющую основные когнитивные модели; во-вторых-индивид начинает использовать освоенные когнитивные модели и знания новой культуры (страны изучаемого языка), в-третьих-вместе с повышением знаний об инокультуре в процессе усвоения знаний, открывает новые знания о своей культуре" [5]

Известно, что овладение иностранным языком в специальных целях невозможно в полной мере охватить без углубленного и всестороннего изучения языковых знаний. Поэтому обучение студентов навыкам исследовательской деятельности начинают проводить с первого курса. Поскольку проектная работа, кейс-технология, несколько видов эссе основаны на исследовательской деятельности, можно уже с самого начала курса формировать у студентов исследовательские способности. Общение, обсуждение, принятие решений, заключение или дискуссия на языке, на котором выполняется работа, улучшает способность любого студента говорить в рамках осваиваемой специальности и открывает новые пространства. Очевидно, что в рамках каждой обсуждаемой темы и проблемы, когда студент сам приходит к индивидуальным выводам и ставит перед собой цель использовать свои знания в ближайшем будущем (на практике или на демонстрационных занятиях), профессиональная коммуникация студента находит свое отражение в его профессиональной коммуникативной деятельности.

3. Личностно-ориентированная суб-компетентность

Поисковая работа и исследовательская работа-это всегда деятельность, требующая всестороннего развития. Самоконтроль в процессе исследования студентов-лингвистов может формироваться в процессе подготовки. Например, целеполагание исследовательской работы, учет временных организаций, составление плана, а также прослеживание его выполнения. Самоконтроль-это процесс, который идет от начала и до конца исследовательской работы. Самоконтроль тесно связан с саморазвитием.

Саморазвитие-это возможность интенсифицировать научную исследовательскую работу, когда она находится в реальном процессе. Студент развивается только в том случае когда, он находит работу интересной и когда может предполагать пользу для себя лично, и для общества. Правильно поставленная цель всегда дает возможность студенту развиваться самостоятельно.

Что касается самооценки, то она должна заключаться не только в оценке достигнутого при подведении итогов работы, но и в критическом подходе, наблюдении за проделанной работой в каждом действии, сделанном решении и каждом

шаге. В противном случае студент не сможет дать объективную оценку своему труду, что затруднит дальнейший его шаг в научном направлении.

Очевидно, что преподавание иностранного языка использует теорию межкультурной коммуникации как одну из передовых парадигм. При формировании той или иной компетенции в подготовке специальности иностранного языка на первом месте должна быть работа с целью преемственного обучения языку, культуре и развития исследовательской компетенции, заложенной в данной теме. При формировании научно-исследовательской компетенции необходимо учитывать, что отходить от предшествующей парадигмы в обучении иностранному языку нельзя, напротив, необходимо уделять большое внимание практическому развитию теории межкультурной коммуникации.

Заключение

В связи с тем, что одной из основных профессиональных работ будущих лингвистов является выявление проблем и пробелов в языковой сфере, поиск, исследование, принятие решений по ее исправлению, формирование исследовательской компетенции на уровне бакалавра становится очень актуальным. Поэтому качественное развитие лингвистической отрасли напрямую зависит от формирования исследовательской компетентности будущих лингвистов.

Лингвисты как будущие учителя, так же должны осознавать важность науки в образовании, так как без научных открытий образование застынет в одном месте. Двигаться вперед и по новым тенденциям технологии и науки это развитие образования. Именно поэтому, студентам стоит определить для себя ту сферу науки в отрасли педагогики или лингвистики, по которой может в дальнейшем плодотворно и с пользой для общества работать. Научно-исследовательская компетенция в этом служит важную роль, и не менее важное место занимает суб-компетенции, которые рассмотрены выше.

Литература:

- Кунанбаева С.С. «Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования» Алматы, 2014
- СС. Кунанбаева. «Теория и практика современного иноязычного образования» Алматы-2010
- <https://cyberleninka.ru/search>
- Kunanbaeva S.S "The modernization of foreign language education: the linguocultural - communicative approach" Published in United Kindom Hertforfshire Press ©, 2013
- Кунанбаева С.С. «Концептологические основы когнитивной лингвистики в становлении полиязычной личности» Алматы-2017

FORMATION OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF FUTURE TEACHERS TO IMPLEMENT THE PRINCIPLES OF BUILDING A SAFE INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE IN*Акимова Олена Михайлівна**к. пед. наук, доцент,**доцент кафедри педагогіки, психології,**початкової освіти та освітнього менеджменту**Комунальний заклад «Харківська гуманітарно -**педагогічна академія» Харківської обласної ради***ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО УПРОВАДЖЕННЯ ЗАСАД ПОБУДОВИ БЕЗПЕЧНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Summary. At the current stage of development of higher pedagogical education in Ukraine there is a rethinking of the requirements for professional training of primary school teachers, who must have professional competencies to provide pedagogical support to junior students with inclusive education, which is directly related to the implementation of the New Ukrainian School Concept. The article highlights the meaning of the concept of «professional motivation», the composition of the structure of professional motivation of future teachers. Formation of professional motivation of future teachers to implement the principles of building a safe inclusive educational space of primary school involves the end-to-end inclusion of training forms and interactive exercises in the content of lectures and practical classes, which include discussion of professional health of teachers and its impact on student health, the effectiveness of the educational process of primary school. The main stages of the didactic game are characterized, which provides for the creation of the «Code of safe educational environment of primary school class».

Резюме. На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти в Україні відбувається переосмислення вимог до фахової підготовки педагогічних спеціалістів початкової школи, які мають володіти фаховими компетентностями здійснення педагогічного супроводу молодших школярів з інклюзивною формою навчання, що безпосередньо пов'язано із реалізацією принципів Концепції «Нова українська школа». У статті висвітлюється зміст поняття «професійна мотивація», склад структури професійної мотивації майбутнього вчителя. Формування професійної мотивації майбутніх учителів до упровадження засад побудови безпечного інклюзивного освітнього простору початкової школи передбачає характер наскрізного включення тренінгових форм роботи та інтерактивних вправ у зміст лекційних та практичних занять, які передбачають обговорення питань професійного здоров'я педагога, вплив здоров'я педагога на здоров'я учнів, ефективність реалізації освітнього процесу початкової школи. Схарактеризовано основні етапи дидактичної гри, як одного з шляхів формування професійної мотивації майбутніх учителів до упровадження засад побудови безпечного інклюзивного освітнього простору початкової школи, що передбачає створення «Кодексу безпечного освітнього середовища класу початкової школи».

Ключові слова: професійна мотивація, майбутній учитель початкової школи, безпечний освітній простір початкової школи, інклюзивна освіта, Кодекс безпечного освітнього середовища.

Keywords: professional motivation, future primary school teacher, safe educational space of primary school, inclusive education, Code of safe educational environment.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти в Україні відбувається переосмислення вимог до фахової підготовки педагогічних спеціалістів початкової школи, які мають володіти фаховими компетентностями здійснення педагогічного супроводу молодших школярів з інклюзивною формою навчання, що безпосередньо пов'язано із реалізацією принципів Концепції «Нова українська школа» [4]. Рівень підготовки майбутніх учителів впливає на якість освітнього процесу в сучасній початковій школі та майбутній рівень реалізації в суспільстві молодшого школяра, сформованості

його моральних принципів, толерантності, вмінь, щодо вибору життєвої стратегії, майбутньої готовності до мобільності, саморозвитку, конкурентоздатності на ринку праці [5]. Обрана стратегія модернізації освіти в початковій школі обумовила необхідність постановки завдання щодо формування професійної мотивації та компетентностей у майбутніх учителів для побудови освітнього середовища на засадах безпеки, доброзичливості, довіри, поваги один до одного, з метою запобігання цькуванню та булінгу в закладі освіти та реалізації основних засад інклюзивного навчання.

З метою розв'язання визначеного завдання постає проблема виокремлення методів та засобів формування професійної мотивації майбутніх учителів до упровадження засад побудови безпечного інклюзивного освітнього простору початкової школи, що включає підготовку та впровадження в практику роботи закладу вищої педагогічної освіти сукупності відповідних заходів.

Таким чином, актуальною виступає проблема створення умов для формування професійної мотивації майбутніх учителів до упровадження засад побудови безпечного інклюзивного освітнього простору початкової школи, для забезпечення ефективного розвитку інтелектуального, фізичного, соціального та емоційного становлення молодшого школяра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя висвітлено у наукових дослідженнях: С. Вітвицької, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, М. Євтуха, Л. Коваль, Г. Пономарьової та інших; систему особистісно орієнтованої підготовки як професіонала аналізували дослідники: Ш. Амонашвілі, І. Бех, М. Чобітько, І. Якиманська та інші; основи педагогічної творчості майбутнього вчителя досліджували: С. Сисоева, Р. Скульський, Т. Сущенко та інші; психологічних механізмів особистісно-діяльнісного підходу до організації освітнього процесу: Г. Балл, О. Киричук, Г. Костюк та інші.

Аналіз дисертаційних праць науковців: В. Бондаря, О. Будник, А. Коломійця, О. Кучерявого, С. Литвиненко, С. Мартиненко, О. Савченко, Л. Хомич надав можливість проаналізувати основні теоретико-методичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Педагогічні аспекти науково-методичних засад інклюзивної освіти висвітлено в працях українських науковців А. Колупасової, О. Рассказової, Ю. Найди, О. Столяренко, В. Синьової, П. Таланчука, Є. Тарасенко, О. Таранченко, Н. Шаповала, А. Шевцова, З. Шевців та ін.

Шляхам трансформації прийомів роботи вчителів у класах з інклюзивною формою навчання приділяли увагу дослідники О. Таранченко С. Литовченко, Е. Данілавічюте та ін.

Проблему педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в закладах освіти висвітлювали: О. Глоба, Е. Данілавічюте, Л. Коваль, С. Литовченко, О. Мартинчук, З. Ленів, Т. Скрипник, О. Таранченко, М. Чайковського та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідження різних аспектів формування професійної мотивації майбутніх учителів до упровадження засад побудови безпечного інклюзивного освітнього простору початкової школи набуває актуальності і привертає науковий інтерес завдяки поліструктурності реалізації у освітньому процесі вищої школи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури продемонстрував багатоманітні підходи до вирішення проблеми формування професійної мотивації майбутніх учителів до упровадження засад побудови безпечного інклюзивного освітнього простору початкової школи та вможливив виявлення суперечностей стосовно означеної проблеми, а саме між: постійно зростаючими вимогами суспільства до підготовки сучасного вчителя початкової школи, здатного до пошуку дієвих засобів і методів профілактики цькування та булінгу, і практикою підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладі вищої педагогічної освіти; необхідністю реалізації основних засад політики держави щодо захисту дітей від насильства, як одного із пріоритетів напрямів інклюзивної політики України, та реальним рівнем упровадження засад побудови безпечного освітнього середовища відповідно до сучасних вимог у початковій школі; ґрунтовним аналізом теоретичних основ освітньої політики щодо захисту школярів від насильства, та реальним станом сформованості мотивації педагогічних фахівців щодо профілактики шкільного цькування молодших школярів.

Мета дослідження схарактеризувати дидактичні засади формування професійної мотивації майбутніх учителів до упровадження засад побудови безпечного інклюзивного освітнього простору початкової школи відповідно до окреслених принципів Концепції «Нова українська школа».

Викладення основного матеріалу. Визначення дидактичних засад формування професійної мотивації майбутніх учителів до упровадження засад побудови безпечного інклюзивного освітнього простору початкової школи передбачає уточнення дефініції поняття «професійна мотивація», відповідно до майбутньої професійної діяльності вчителів в інклюзивному просторі початкової школи.

Науковець О. Буздуган визначає мотиваційну сферу як визначальну для формування особистості, а на нашу думку, і професійного становлення та реалізації [2]. Мотиваційна сфера на думку автора охоплює систему мотивів, що виступають безпосередньо основою мотивації, відповідно до ієрархії їх побудови, сили, сталості.

Дослідник О. Леонт'єв, аналізуючи механізм побудови мотивації педагогічної діяльності визначив, що він підпорядковується загальній системі мотивування професійної діяльності та виникнення нових мотивів. Науковець охарактеризував механізм перероблення мети діяльності в мотив професійної діяльності, або перетворення мотиву на мету професійної діяльності [3].

Виходячи з вище зазначеного, мета, яка спочатку виникає до здійснення невизначеним мотивом, з часом набуває самостійної спонукальної сили, тобто сама стає мотивом професійної діяльності.

Таким чином, технологія формування професійної мотивації до упровадження засад побудови безпечного інклюзивного освітнього простору початкової школи передбачає постійне самостійне ускладнення висунутої мети та самоаналіз отриманого результату відповідно до мотиваційної структури особистості майбутнього учителя [1].

Дослідниця О. Павлова обґрунтовує мотиваційну структуру особистості, аналізуючи механізми вибору виду діяльності та ефективності змісту професійної підготовки й специфічних ознак педагогічної професії, характеризуючи зміст поняття «професійна мотивація» як усвідомлене прагнення до професійної самореалізації, ефективної професійної діяльності на основі фахової само ідентифікації.

Дослідниця обґрунтовує структуру професійної мотивації у відповідності до формування або посилення мотивів ефективного оволодіння фаховими компетентностями здійснення майбутньої професійної діяльності, які характеризує як поєднання взаємозалежних компонентів: пізнавального, потребового та особистісного, що охоплюють формування знаннєвої бази освітніх компонентів, пізнавального інтересу і прагнення досягти успіху в майбутній професійній діяльності [6].

Отже, процес формування професійної мотивації передбачає побудову відносин із урахуванням прагнення до гармонізації особистих потреб та професійних вимог як результату усвідомлення соціальних очікувань від майбутньої професійної діяльності; формування ціннісних спрямувань особистості, здатних до самоаналізу, самовдосконалення, саморозвитку.

Таким чином, дидактичний аспект формування професійної мотивації майбутніх учителів до упровадження засад побудови безпечного інклюзивного освітнього простору початкової школи передбачає систематичне спонукання майбутніх фахівців до педагогічної дії, за підтримки певного мотиву, який спрямовує дію на досягнення специфічних для певного мотиву станів та підтримує спрямованість професійної діяльності на побудову безпечного інклюзивного освітнього простору початкової школи відповідно до Національної стратегії.

Зазначимо, що Національна стратегія побудови безпечного освітнього середовища ґрунтується на тому, що школярі повинні оволодіти способами мислення стосовно наступних напрямів [4]:

- шляхи створення і підтримки здорових та безпечних умов життя і діяльності як у повсякденному житті, так і в умовах надзвичайних ситуацій;
- основи захисту здоров'я та життя від небезпек, оцінка ризиків середовища, власне керівництво ними школярем;

- формування індивідуальних характеристик поведінки та звичок, що забезпечують необхідний рівень життєдіяльності;

- усвідомлення важливості здорового способу життя та гармонійного розвитку, високої працездатності, духовної рівноваги, збереження та поліпшення власного здоров'я;

- формування уявлень про моделі безпечної та гуманної взаємодії з однолітками та дорослими у різних сферах суспільного життя;

- знання щодо навичок здорового харчування;

- усвідомлення цінності життя та здоров'я, власної відповідальності за його якість та збереження.

Формування професійної мотивації майбутніх учителів до упровадження засад побудови безпечного інклюзивного освітнього простору початкової школи на базі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (спеціальність 013 «Початкова освіта») відбувалось у процесі опанування освітнього компоненту «Інклюзивна освіта» та містило характер наскрізного включення тренінгових форм роботи та інтерактивних вправ у зміст лекційних та практичних занять, які передбачали обговорення аспектів професійного здоров'я учителя, його вплив на здоров'я молодших школярів, засоби підвищення ефективності реалізації безпечного інклюзивного освітнього простору початкової школи.

На заняттях здобувачі вищої освіти розробляли шляхи збереження і зміцнення професійного здоров'я педагога, гармонізації його особистості, формування професійної стресостійкості, особистісного і професійного зростання, що в майбутній педагогічній діяльності впливатиме на побудову безпечного освітнього середовища школярів.

У ході занять акцентували увагу на функціях вчителя у початковій школі, що передбачають допомогу школярам у побудові взаємовідносин у злагоді з довкіллям, у згоді з самим собою та іншими учасниками освітнього процесу, реалізуючи суттєві та перцептивні професійні здібності.

Наприклад, у ході вивчення тем освітнього компоненту «Інклюзивна освіта» майбутні фахівці розглядали питання:

- розумові та емоційні перевантаження, моделі тактика педагогічного впливу на школярів;

- способи створення емоційного комфорту на уроках;

- шляхи створення гармонійного психологічного клімату у класі, методи та шляхи його покращення;

- профілактика неврозів серед школярів;

- специфіка побудови комунікації з дітьми з особливими освітніми потребами;

- подолання тривожності у дитячому колективі;

- допомога у формуванні впевненості в собі, самоповаги серед школярів; допомога у вирішенні внутріособистісних конфліктів;

- тактики педагогічної підтримки дитини;
- допомога учням в оволодінні знаннями і практичними навичками саморегуляції;
- способи психологічного налаштування і само налаштування у освітньому процесі.

У ході формування професійної мотивації майбутніх учителів до запровадження засад побудови безпечного інклюзивного освітнього простору початкової школи була розроблена дидактична гра, яка передбачала створення «Кодексу безпечного освітнього середовища класу початкової школи», що відбувалась за етапами роботи, які охарактеризуємо більш детально.

Перший етап передбачав створення робочої групи. Для розробки Кодексу майбутнім фахівцям необхідно було скласти робочу групу та включити до її складу учасників, які виконували ролі представників учнівського активу, батьківського комітету закладу освіти, педагогічного колективу, школярів.

На семінарському занятті всі здобувачі освіти розподілились на членів уявної робочої групи, урахувавши, що вони мають різні погляди на зміст поняття «безпеки».

У процесі розробки Кодексу безпечного освітнього середовища групи представники робочої групи розв'язували завдання:

- оцінка реальних ризиків, загроз і стану безпеки у закладі освіти;
- аналіз основних процедур для забезпечення у закладі освіти комфортних умов навчання, праці;
- розробка основних правил, механізмів для забезпечення у закладі освіти комфортних умов навчання, праці;
- визначення переваг використання відповідних правил і механізмів для учасників освітнього процесу;
- встановлення та аналіз всіх існуючих взаємозв'язків між Кодексом безпечного освітнього середовища класу та вже розробленими та запровадженими нормативними документами, наприклад: Статут закладу освіти, нормативні документи з питань охорони здоров'я, техніки безпеки.

На другому етапі майбутні учителі аналізували методи та засоби проведення аудиту освітнього середовища класу, ураховуючи наступні питання:

- сильні сторони, які вже утілені в освітній процес закладу освіти для безпеки всіх учасників освітнього процесу;
- характер стосунків між учасниками освітнього процесу класу;
- потреби, які виникають у учасників освітнього процесу щодо побудови безпечного освітнього середовища.

Зазначимо, що у ході внутрішнього аудиту робоча група розглядала поняття «безпеки», як комплексне, що включає фізичну, соціальну,

психологічну та інформаційну безпеку із урахування запитів осіб з особливими освітніми потребами та інших учасників освітнього процесу.

Кожну із складових безпеки здобувачі вищої освіти аналізували окремо, визначаючи, що у закладі уже зроблено, а що не працює, або потребує змін, удосконалення, як нарівні закладу освіти, так і класу окремо.

Проведення аудиту дозволило отримати реальну інформацію про сильні та слабкі сторони побудови стратегії безпеки у закладі освіти та класу.

Отримана інформація в процесі внутрішнього аудиту виступала основою для розробки детального плану дій щодо усунення визначених проблем і збільшення рівня відчуття безпеки учасниками освітнього процесу.

Третій етап передбачав створення «Кодексу безпечного освітнього середовища класу». На цьому етапі учасники робочих груп працювали над створенням самого документа. Першим завданням виступало проаналізувати та уточнити зміст та основні положення заяви, яка розкривала наступні аспекти: перелік осіб, які зобов'язані виконувати правила та процедури Кодексу; мета «Кодексу безпечного освітнього середовища класу»; ціннісні орієнтири авторів документа; ступінь відповідності Кодекса безпечного освітнього середовища вже існуючим документам закладу освіти.

Структура «Кодексу безпечного освітнього середовища класу» містила основні положення: відповідність вимогам чинного законодавства; були чіткими та зрозумілими, оскільки вони були настановами до дії відповідно до реалізації принципів Концепції «Нова українська школа» та основних засад інклюзивного навчання; містили установку на те, що потрібно зробити учасникам освітнього процесу для реалізації засад безпеки та інклюзії, а не те, чого робити не можна; поширюватися на всіх учасників освітнього процесу; містили правила, які були реально потрібні цьому класі, а не декларативні.

Четвертий етап передбачав обрання осіб, відповідальних за реалізацію «Кодексу безпечного освітнього середовища класу» та голосування за прийняття та затвердження Кодексу. Здобувачі освіти визначили, що у компетенції відповідальності за реалізацію Кодексу були наступні питання: приймати повідомлення про ризики та загрози і реагувати на них; надавати консультації батькам, педагогічним працівникам, іншим установам з психологічних і педагогічних питань; повідомляти про випадки насильства поліцію (зокрема, шкільного офіцера поліції), соціальну службу.

П'ятий етап передбачав реалізація Кодексу та знайомство із різними способами його оприлюднення, а саме: обговоренням в колективі, на педагогічній нараді, загальних батьківських зборах; розміщення інформації на дошці оголошень, на сайті закладу; розсилку через Інтернет ресурси.

Зазначимо, формування професійної мотивації майбутніх учителів початкової школи до упровадження засад побудови безпечного освітнього середовища передбачає дотримання принципів цілеспрямованості, системності, доступності, систематичності та зв'язку з життям, обов'язково із поступовим систематичним збільшенням рівня складності завдань та використання інтерактивних форм роботи.

Висновки і пропозиції. Отже, формування професійної мотивації майбутніх учителів до упровадження засад побудови безпечного інклюзивного освітнього простору початкової школи відповідно до окреслених принципів Концепції «Нова українська школа» передбачає використання інтерактивних форм роботи, які в подальшому забезпечать упровадження засад інклюзивної освіти та реалізацію права на освіту за місцем проживання всіх дітей без виключення.

Список літератури:

1. Будник О. Б. Інклюзивна освіта: навчальний посібник / О. Будник. – Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г. М., 2015. – 152 с.

2. Буздуган О. А. Забезпечення позитивної мотивації в підготовці майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів / О.Буздуган. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. с. 49-54.

3. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис... доктора пед. наук: 13.00.04; 13.00.03 / І. І. Демченко. – Умань, 2016. – 46 с

4. Законодавство України. <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/main/index> Київ, 2020. (дата звернення: 26.0122020).

5. Основи інклюзивної освіти в початковій школі: робочий зошит / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової. Харків: Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, 2019. 124 с.

6. Павлова О. Г. Методика формування професійної мотивації до педагогічної діяльності у майбутніх учителів початкових класів / О. Павлова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. - 2018. - № 9. - С. 272-282.

References:

1. Budnik O.B/ Inclusive education: a textbook. O. Budnik. - Ivano-Frankivsk: Publisher Kushnir GM, 2015. - 152 s. (in Ukrainian)

2. Buzdugan O.A. Ensuring positive motivation in the preparation of future primary school teachers for pedagogical interaction with parents of students / O.Buzdugan. - Mykolaiv: MNU named after VO Sukhomlinsky, 2015. p. 49-54.

3. Demchenko I.I. Theoretical and methodological bases of preparation of the future elementary teacher for professional activity in the conditions of inclusive education: author. the dissertation of ... Doctor of Ped. Sciences: 13.00.04; 13.00.03 / II Demchenko. - Uman, 2016. - 46 s.

4. Zakonodavstvo Ukrainy. <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/main/index> Kyjiv, 2020. (data zvernennja: 26.12.2020).

5. Osnovy inkljuzyvnoji osvity v pochatkovij shkoli: robochij zoshyt / za zagh. red. Gh. F. Ponomarjovoji. Kharkiv: Komunalnyj zaklad «Kharkivsjka ghumanitarno-pedaghoghichna akademija» Kharkivskojki oblasnoji rady, 2019. 124 s. (in Ukrainian)

6. Pavlova O.G. Methods of formation of professional motivation for pedagogical activity in future primary school teachers / O. Pavlova // Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. - 2018. - № 9. - P. 272-282.

УДК [378.091.212:005.963(477)]–043.86«1975/2000»(045)

Oksana Babakina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Pedagogy, Psychology and Education Management, Municipal Establishment 'Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy' of Kharkiv Regional Council

PERIODIZATION OF THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM OF HIGHER EDUCATION RESEARCH-TEACHING STAFF OF UKRAINE IN THE LAST QUARTER OF THE XX - EARLY XXI CENTURY

Бабакіна Оксана Олексіївна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ОСТАННІЙ ЧВЕРТІ XX – НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

Summary. The article carries out a historical-comparative, comparative-contrastive, chronological, retrospective analysis of primary literature, classification and systematization of theoretical and statistical data of periodization of the development of the professional development system (PDS) of research-teaching staff (RTS) of higher education institutions in Ukraine in the last quarter of the XX – early XXI century. In particular, the concept of periodization, periods and stages of the periodization are revealed. It is determined that the expediency of periodization of the development of PDS of RTS of HEIs of Ukraine in the last quarter of the XX - early XXI century follows from the need for a comprehensive analysis of key events that influenced the development of PDS of RTS of HEIs of Ukraine in the last quarter of XX – early XXI century. In this scientific investigation, the object of historical and pedagogical periodization is the PDS of RTS of HEIs of Ukraine in the last quarter of the XX - early XXI century, which provides a comprehensive study of the process within certain chronological limits (periods) and more detailed - at certain stages; the subject of periodization is a period of time (the last quarter of the XX - early XXI century), which reflects the specific features of the development of the PDS of RTS of HEIs of Ukraine and is specified through such categories as stages. A comprehensive and detailed analysis of the definitions of the meaning of the term "periodization" gives grounds to understand the periodization of the development of the PDS of RTS of HEIs of Ukraine in the last quarter of the XX – early XXI century: scientifically substantiated, historically confirmed chronological delimitation of the studied process into certain periods and stages, which differ from each other by specific features; a way to create a holistic picture of the process of development of the PDS of RTS of HEIs of Ukraine, which allows us to systematize historical facts, archival sources, scientific achievements, etc. The analysis of the development of the PDS of RTS of HEIs of Ukraine in the studied period, allowed to identify the following periods (1974-1990 – the first period; 1991-2014 – the second period) and the stages to this period (1991-1999 – the first stage; 2000 –2014 – the second stage). It should be noted that the defined chronological boundaries of periodization are somewhat relative, but we believe that the selected temporal historical periods reflect the general development of the PDS of RTS of HEIs of Ukraine in the last quarter of the XX - early XXI century.

Анотація. У статті здійснено історико-порівняльний, порівняльно-зіставний, хронологічний, ретроспективний аналіз першоджерел, класифікації та систематизації теоретичних і статистичних даних періодизації розвитку системи підвищення кваліфікації (СПК) науково-педагогічних працівників (НПП) закладів вищої освіти (ЗВО) України в останній чверті XX – на початку XXI століття. Зокрема, розкривається поняття періодизація, періоди та етапи періодизації. Визначено, що доцільність здійснення періодизації розвитку СПК НПП ЗВО України в останній чверті XX – на початку XXI століття впливає із необхідності проведення усебічного аналізу ключових подій, що впливали на розвиток СПК НПП ЗВО України в останній чверті XX – на початку XXI століття. У даній науковій розвідці об'єктом історико-педагогічної періодизації виступає СПК НПП ЗВО України в останній чверті XX – на початку XXI століття, що передбачає усебічне вивчення досліджуваного процесу у визначених хронологічних межах (періодах) та більш докладне – за визначеними етапами; суб'єктом періодизації – проміжок часу (остання чверть XX – початок XXI століття), що відображає собою специфічні ознаки розвитку СПК НПП ЗВО України та конкретизується через такі категорії, як етапи. Всеохоплюючий та детальний аналіз дефініцій трактування змісту поняття «періодизація» дає підстави під періодизацією розвитку СПК НПП ЗВО України в останній чверті XX – на початку XXI століття розуміти: науково обґрунтоване, історико підтвержене хронологічне розмежування досліджуваного процесу на певні періоди та етапи, що відрізняються один від одного специфічними особливостями; спосіб створення цілісної картини процесу розвитку СПК НПП ЗВО України, що дозволяє систематизувати історичні факти, архівні джерела, наукові доробки тощо. Проведений аналіз розвитку СПК НПП ЗВО України в досліджуваній період, дозволив виділити наступні періоди (1974–1990 рр. – перший період; 1991–2014 рр. – другий період) та етапи до цього періоду (1991–1999 рр. – перший етап; 2000–2014 рр. – другий етап). Зазначимо, що визначені хронологічні межі періодизації дещо умовні, однак уважаємо, що обрані часові історичні періоди відображають загальний розвиток СПК НПП ЗВО України в останній чверті XX – на початку XXI століття.

Key words: *periodization, professional development system, research-teaching staff, periods and stages of periodization.*

Ключові слова: періодизація, система підвищення кваліфікації, науково-педагогічні працівники, періоди та етапи періодизації.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Доцільність здійснення періодизації розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України в останній чверті XX – на початку XXI століття впливає із необхідності проведення усебічного аналізу ключових подій, що впливали на розвиток СПК НПП ЗВО України в останній чверті XX – на початку XXI століття.

Як слушно зазначає Є. Хриков «проблема

періодизації історико-педагогічних явищ одна з найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання. Періодизація потребує досконалого вивчення об'єкта дослідження, даних суміжних із педагогікою наук, розвиненого науково-методологічного світогляду дослідника, сформованої хронологічної культури. Аналіз стану періодизації історико-педагогічних явищ дозволить визначити найбільш типові недоліки у реалізації цього наукового завдання і таким чином створити

умови для подальшого розвитку методологічних засад історико-педагогічної науки» [18, с. 230].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Актуальність визначення періодизації розвитку будь-якого процесу загалом і СПК НПП ЗВО зокрема, підтверджуються багаточисельними науковими доробками відомих вітчизняних науковців: О. Адаменко, Я. Бурлака, Н. Гупана, Н. Дічека, Л. Зашкільняка, В. Курила, Л. Наточая, О. Сухомлинської, О. Черкасова, Є. Хрикова тощо. У їх наукових працях аналізувався зміст понять «періодизація».

Відповідно до теми наукової розвідки, вважаємо за доцільне враховувати роботи науковців (О. Адаменко, Н. Васиньова, А. Кузьмінський, Ф. Левітас, Л. Лобанова, В. Луговий, В. Майборода, В. Маслов, О. Поживілова, Н. Протасова, В. Сергієнко, С. Сірополко, О. Сухомлинська, Н. Терентьєва), які розробляли періодизацію історії вищої освіти в Україні, однак за іншими напрямками.

Мета статті. Визначити й обґрунтувати періодизацію процесу розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників СПК НПП ЗВО України в останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи періодизацію досліджуваного процесу, ми спиралися на періодизації: педагогічної думки України О. Сухомлинської [18], української педагогічної науки О. Адаменко [1], розвитку української педагогічної преси С. Лободи [11]. Також було враховано висновки із монографії А. Кузьмінського «Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика» [9], в якій розкрито та проаналізовано, на підставі вивчення першоджерел відповідної науково-педагогічної та спеціальної літератури, історію становлення та розвитку системи післядипломної педагогічної освіти України, визначені теоретичні та організаційно-педагогічні засади діяльності закладів післядипломної освіти.

Здійснюючи хронологічне розмежування, відповідно до теми дослідження, будемо враховувати, що «період охоплює більш значний, аніж етап, відрізок часу та його можна поділити на декілька етапів. Період – проміжок часу, протягом якого відбувається певний процес. Етап – відрізок часу в розвитку будь-якого руху, процесу. Етап виступає як частина періоду і може відрізнитись передусім тим, що включає основні, найважливіші

події періоду, несе в собі, так би мовити, його сутність. Разом із цим, можуть існувати етапи підготовчого характеру, завершення того, що зроблено впродовж основного етапу» [18, с. 248].

В. Курило вважає, що «періодизація історії розвитку педагогічної науки побудована на основі періодизації розвитку суспільства, педагогічними прикладами ілюструє особливості суспільного розвитку, що є соціологічною точкою зору, а періодизація розвитку освіти повинна відображати зміни педагогічних процесів, зокрема зміни педагогічних парадигм, оскільки це дозволяє з'ясувати сутність та спрямованість педагогічного процесу, являє собою педагогічну точку зору на розвиток системи освіти та педагогічної думки» [10, с. 42].

Також, при проведенні дослідження будемо враховувати висновки Л. Наточий: «Побудова періодизації вимагає, по-перше, дотримання правил однакових підстав, тобто необхідності визначення рівних за значущістю періодів, та виходу з однакових причин або критеріїв, і, по-друге, підстави періодизації мають бути пов'язані із загальною концепцією наукового дослідження та з призначенням періодизації. Крім того, існує правило додаткової підстави. Воно полягає в тому, що, крім головної підстави періодизації, яка визначає кількість і характеристики визначених періодів, потрібна ще й додаткова, за допомогою якої уточнюють хронологію» [14, с. 78].

«Проведення періодизації є обов'язковою умовою пізнання історичного досвіду та прогнозування можливостей його використання» [10, с. 32].

Є. Хриков вважає, що: «Об'єктивність періодизації значною мірою залежить від методики її здійснення. Методика періодизації – це конкретні принципи, правила, форми, засоби, сукупність принципів або операцій за допомогою яких здійснюється пізнання конкретної історико-педагогічної проблеми. Процедура періодизації – встановлений чи узвичаєний порядок здійснення, виконання періодизації, який визначає послідовність дій під час виокремлення періодів чи етапів» [18, с. 251].

Спираючись на систематизацію етапів побудови періодизації досліджуваного явища Н. Васиньової [4, с. 150–152], наведемо власний алгоритм побудови періодизації розвитку СПК НПП ЗВО України в останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття (табл. 2.1)

Алгоритм побудови періодизації розвитку СПК НПП ЗВО України в останній чверті XX – на початку XXI століття

№ з/п	Характеристика етапів
Перший етап	Визначення об'єкту, суб'єкту періодизації; обґрунтування верхньої і нижньої меж дослідження (1974–2014 рр.); виявлення особливостей та тенденцій розвитку СПК НПП ЗВО України в останній чверті XX – початку XXI століття; аргументування перспектив подальшого розвитку СПК НПП ЗВО України в контексті євроінтеграції.
Другий етап	Визначення методологічних підходів та теоретико-методологічних засад аналізу розвитку та управління СПК НПП ЗВО України в останній чверті XX – на початку XXI століття.
Третій етап	Формування джерельної бази для проведення періодизації на основі класифікації та систематизації теоретичних і статистичних даних, методів вибіркового та основного масиву даних джерельної бази.
Четвертий етап	На підставі визначення об'єкту періодизації здійснено формування понятійно-термінологічного апарату дослідження («розвиток», «професійний розвиток», «підвищення кваліфікації», «педагогічний працівник», «науковий працівник», «науково-педагогічний працівник», «професійна компетентність») та запропоноване авторське визначення поняття «система підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників України».
П'ятий етап	Обґрунтування критеріїв аналізу й оцінки розвитку СПК НПП ЗВО України в останній чверті XX – на початку XXI століття.
Шостий етап	Збір та аналіз бекграунду, що дозволяє знайти необхідні відомості щодо подій, історичних фактів (визначення чинників), наукових праць досліджуваного періоду та етапів тощо.
Сьомий етап	Систематизація, порівняння та узагальнення бекграунду за визначеними хронологічними межами, що сприяло виявленню особливостей та тенденцій досліджуваного процесу, атрибуції виокремлених періодів та етапів.

Проаналізуємо наукові доробки вчених у яких здійснено періодизацію споріднених процесів. С. Крисюк розробив періодизацію розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів, до якої ним включено такі етапи: «1) 1917–1920 роки – формування окремих елементів системи підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів за різних форм державної влади в Україні; 2) 1920–1930 роки – формування та розвиток національної системи підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів; 3) 1931–1985 роки – створення унітарної, авторитарної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників відповідно до загальних тенденцій розвитку післядипломної освіти в СРСР; 4) 1985–1992 роки – становлення системи неперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; 5) із 1992 року – період становлення національної системи післядипломної освіти» [8].

Г. Білянin уважав, що «періодизація розвитку системи підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів закладів освіти України та країн СНД охоплює такі хронологічні межі: 1) 1900–1917 роки – підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти на початку XX ст. в Україні під владою царської Росії; 2) 1917–1941 роки – підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти України у період становлення більшовизму та довоєнний період; 3) 1945–1990 роки – підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти СРСР у повоєнний період, під час застою та

перебудови; 4) 1991–2000 роки – підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти України у перші роки незалежності; 5) із 2000 року – розвиток системи підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти України в умовах глобалізації та інтеграції» [3, с. 47].

І. Мішинська виокремлює п'ять основних етапів становлення та розвитку університетської освіти в Україні: «у процесі першого відбувається зародження та становлення університетської освіти (XVII–XVIII ст.); другий – становлення і формування вишів як освітніх центрів (початок XIX ст.); третій – формування університетської освіти в Україні після 1917 р.; четвертий – розвиток української університетської освіти після Другої світової війни; п'ятий характеризується процесом оновлення університетської освіти в самостійній незалежній державі, тобто після 1991 року» [12].

Ураховавши все вищезазначене та спираючись на визначені критерії оцінки розвитку СПК НПП ЗВО України в останній чверті XX – на початку XXI століття, виділимо такі періоди періодизації в її розвитку: перший (1974–1990 роки); другий (1991–2014 роки), що розкривають зміст та особливості розвитку СПК НПП ЗВО України в останній чверті XX – на початку XXI століття. Усі періоди характеризують досліджуваний процес як загальний, виокремлюючи при цьому ідейно-політичні, соціально-економічні та організаційно-педагогічні чинники, що впливали на зміни у системі підвищення кваліфікації науково-

педагогічних працівників закладів вищої освіти України за визначеними періодами.

Перший період (1974–1990 роки) характеризувався державно-партійним керівництвом СПК НПП ЗВО України. Цей історичний період має загальнодержавну атрибуцію – період «застою», що виявився в соціально-економічному та культурно-освітньому житті суспільства. Нижньою межею було обрано 1974 рік – прийняття Закону УРСР «Про народну освіту», в якому були задекларовані професійні права й обов'язки працівників народної освіти; визначені основні організаційні структурні форми СПК тощо. Верхньою межею обрано 1990 рік – прийняття «Декларації про державний суверенітет України» (1990 р.).

У той же час, для першого періоду характерним була позитивна динаміка зростання наукового, науково-технічного, науково-педагогічного потенціалу України. Підтвердження знаходимо в одній із фундаментальних робіт колективу авторів Є. Чернишової, В. Ляховського, І. Регайла та інших «Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології» [15, с. 101]. Як зазначали науковці, аналізуючи процес підготовки НПП у 70–80-х рр. ХХ століття, першому періоду «притаманні такі тенденції: екстенсивний розвиток економіки, науки і техніки, що позначилося на динаміці зростання наукового потенціалу України за 15 років у 4,5 рази, на збільшенні кількості нових спеціалізованих наукових установ, підрозділів, відділів, лабораторій, що входили до складу Академії наук; збільшення у 70-х роках кількості ЗВО, в яких було зосереджено 45% наукових кадрів республіки та більше половини докторів і кандидатів наук; створення науково-дослідних інститутів у їх структурі (1984 р.), а також наукових центрів Академії наук УРСР – Харківського, Дніпропетровського, Донецького, Південного, Західного; щорічного збільшення аспірантів, що здобували науковий ступінь кандидата педагогічних наук, при невисокому показникові захищених робіт; розвитку нормативно-правової бази діяльності аспірантури, посилення керівництва науковою роботою; постійного оновлення номенклатури спеціальностей наукових працівників, за якими присуджуються наукові ступені (1969, 1972, 1977, 1984, 1988 рр.); посилення ролі Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР у координації наукових досліджень із педагогічних наук у республіці; відкритті в НДІП спеціалізованої вченої ради для захисту кандидатських дисертацій зі спеціальностей «теорія та історія педагогіки» і «методика викладання (фізики, педагогіки)» (1980 р.); активізації наукових досліджень із педагогічних проблем» [15].

«Характеризуючи 80-ті рр. ХХ століття як час, коли цілеспрямована системна робота освітньої галузі призвела до організації повноцінної курсової

форми підвищення кваліфікації, П. Худомінський наголошує, що вже до початку 80-х років було чітко визначено її цілі та завдання, розроблено навчальні плани і програми, дібрано лекторські кадри. Слухачі курсів підвищення кваліфікації забезпечувалися необхідною літературою, на заняттях застосовувалися ефективні методи навчання» [19].

Основною організаційною структурною формою підвищення кваліфікації НПП у СПК СРСР загалом та УРСР зокрема на цей період уважалася аспірантура, метою діяльності якої була філософська, педагогічна, спеціальна підготовка та удосконалення знання іноземної мови аспірантами у ЗВО або науково-дослідних установах; тематика наукових робіт визначалася і затверджувалася відповідно до п'ятирічних централізованих державних перспективних планів розвитку економіки, техніки, науки, освіти та культури Радянського Союзу.

Наприкінці першого періоду, як зазначає О. Прохоренко, спостерігався «початок наростаючої критики «деформацій» соціалізму та «відступів» від принципів марксизму-ленінізму. Поряд із цим продовжувала діяти інерція «позитивності» у висвітленні соціально-побутових реалій та повсякденного життя всіх верств радянського суспільства, соціальних змін і перетворень досліджуваної доби» [16, с. 162].

Підсумовуючи усе вищезазначене можемо дійти до висновку, що розвиток СПК НПП ЗВО України у досліджуваній період (1974–1990 рр.) відбувався неоднозначно відповідно до різних напрямів: *негативно*: скасування такої організаційної структурної форми підвищення наукової кваліфікації НПП як докторантури, що не сприяло проведенню фундаментальних теоретичних, теоретико-прикладних досліджень, результати та наукова новизна яких були б захищені у докторських дисертаційних роботах; посилення контролю з боку держави за обов'язковим дотриманням норм надання місць у аспірантурі усім соціально-класовим категоріям населення тощо; *позитивно*: збільшення кількості нових спеціалізованих організаційних структурних форм підвищення наукової кваліфікації НПП; формування сталої системи підвищення кваліфікації в аспірантурі через розробку уніфікованих навчальних планів підготовки аспірантів, єдиних вимог до атестації НПП; екстенсивного розвитку науки, у тому числі із педагогічних проблем, освітнього середовища: зростання чисельності НПП України майже у 4,5 рази, збільшення кількості наукових спеціальностей аспірантури.

Другий період (1991–2014 рр.) характеризувався інтенсивною розбудовою СПК НПП ЗВО України, що відбувалася протягом двох етапів – перший етап (1991–1999 рр.) і другий (2000–2014 рр.). Нижньою межею першого етапу визначено 1991 рік – рік проголошення незалежності України; верхньою межею – 1999 рік

– рік затвердження Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів – «обов'язкове для всіх вищих навчальних закладів та наукових установ України незалежно від їх підпорядкованості та форми власності», цим документом регламентувалася діяльність освітніх та науково-дослідних установ у галузі підготовки наукових кадрів та НПП.

Другий етап (2000–2014 рр.) характеризувався інтенсивною інтеграцією Болонського процесу у ЗВО Європи, до якого 2005 року долучилася Україна. Нижньою межею визначаємо 2000 рік – початок активного впровадження Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів, завершення розробки «Комплексу нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти»; верхньою межею – 2014 рік – рік прийняття визначального для вищої освіти України закону «Про вищу освіту», в якому затверджено суттєві змістовні інноваційні зміни: введено в облік поняття «автономія ВНЗ», «академічна мобільність», «академічна свобода» тощо; встановлено наступні рівні (початковий (короткий цикл), перший (бакалаврський), другий (магістерський), третій (освітньо-науковий), науковий) та ступені (молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії, доктор наук) вищої освіти; визначені конкретні строки можливості обіймати керівні посади (ректор, декани, завідувачі кафедр); оновлено перелік типів ВНЗ (університет, академія, інститут та коледж); визначено обсяг максимального навчального навантаження на одну ставку НПП.

Відповідно до алгоритму дослідження обґрунтуємо вищевизначені етапи другого періоду.

У 1991–1999 рр. формування СПК НПП ЗВО незалежної України відбувалося у процесі втрати стабільності в усіх сферах життєдіяльності суспільства, руху в напрямку ринкових відносин; починався шлях «шокової терапії», суттєвих скорочень бюджетних вкладів країни в науку й освіту. Обраний урядом соціально-економічний курс призвів до поглиблення кризи всередині суспільства (падіння виробництва майже в усіх галузях промисловості, сільського господарства; зростання цін, а отже, до масового зниження рівня матеріального становища населення).

Як зазначають О. Ануфрієва, Н. Гузій, В. Ляхощкий, І. Регейло, В. Саюк, М. Скрипник, О. Снісаренко, Є. Чернишова, М. Чернишова, Г. Штомпель: «В Україні відбувалося найбільше серед країн Центральної і Східної Європи скорочення чисельності наукових кадрів. Майже половина наукових кадрів України витрачає свій творчий потенціал здебільшого в інтересах зарубіжних замовників. Простежувалося незначне поповнення в науці молоді і домінування в кадровому складі науковців старшого віку та стрімке старіння наукового персоналу. Погіршувалася демографічна структура та якість кадрів науки. Не існувало науково-обґрунтованої

системи визначення та прогнозування потреб країни й регіонів у фахівцях. Відчувалася диспропорція між потребами ринку праці та випуском спеціалістів. При переважанні інженерів не вистачало фахівців невиробничої сфери: правознавців, економістів, менеджерів, соціологів, психологів тощо» [15].

Г. Білянін наголошує, що «на початку 90-х рр. ХХ століття в Україні сформувалася демократична багаторівнева система післядипломної педагогічної освіти (ППО) із децентралізованою формою організації і керівництва підвищення кваліфікації в регіонах, областях, містах (районах), школах з урахуванням місцевих умов і потреб педагогічних працівників» [3, с. 49].

Таким чином перший етап (1991–1999 рр.) – формування СПК НПП ЗВО незалежної України – можемо схарактеризувати як період інтенсивної розбудови національної системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти незалежної України – формування державної законодавчої системи у сфері підготовки, підвищення кваліфікації та атестації НПП в Україні; поступова демократизація, децентралізація управління системою вищої освіти та СПК НПП ЗВО шляхом відмови від державно-партійного керівництва; формування Міністерством освіти і науки національної системи контролю (Вища атестаційна комісія України) за якістю підготовки НПП та роботою спеціалізованих вчених рад; активізація наукової роботи щодо проведення історичних, історико-порівняльних, фундаментальних та теоретико-прикладних досліджень у педагогічній галузі освіти зокрема; входження СПК НПП ЗВО України до європейського та світового освітніх просторів; розвиток аспірантури та докторантури.

Відповідно до алгоритму дослідження, проаналізуємо найбільш характерні ознаки розвитку СПК НПП ЗВО України на другому етапі (2000–2014 рр.).

Так, 2001 року прийнято «Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти» [7], метою розробки яких було не тільки висування нових вимог до професійної підготовки здобувачів вищої освіти, а й надання їм можливостей кар'єрного росту, здійснення науково-дослідних робіт тощо.

М. Степко, Я. Болюбаш, К. Левківський, Ю. Сухарніков у матеріалах до першої лекції курсу «Модернізація вищої освіти України і Болонський процес» зазначали, що «протягом 1995–2004 рр. Міністерство освіти і науки України на основі міжнародних документів з питань демократії, гуманізації в галузі освіти і прав людини здійснило низку масштабних заходів щодо створення нової нормативно-правової бази національної вищої освіти України. Прийнятий в Україні комплекс нормативно-правових документів, пройшов апробацію на міжнародному рівні і визначає ідеологію реформування всієї освітньої галузі» [13, с. 4].

2002 року затверджено Закон України «Про вищу освіту» та Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті, в якій «передбачено подальше поєднання освіти з вихованням на розширенні гуманістичного підґрунтя їхньої реалізації. В основу національного і громадянського виховання мають бути покладені принципи гуманізму, демократизму, єдності сім'ї і школи, наступності та спадковості поколінь» [2, с. 235].

Важливими для нас є висновки Г. Біляніна, який наголошує, що «початок XXI століття характеризувався такими процесами, як: глобалізація, інтернаціоналізація та євроінтеграція, що вимагали принципових змін у структурі та змістовному наповненні фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, практичної, гуманітарної та соціально-економічної складових підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти» [3, с. 49].

Як свідчать статистичні дані, на початку XXI століття (2000–2014 рр.) «в Україні щорічно підвищують кваліфікацію понад 200 тис. керівних і педагогічних працівників закладів освіти, що свідчить про сформовану розгалужену систему підвищення кваліфікації даної категорії працівників» [9, с. 157].

Характерною ознакою початку XXI століття (2000–2014 рр.) у розвитку СПК НПП України, як і в 90-ті рр. XX століття, було активне продовження наукових досліджень у різних галузях науки (медицина, сільське господарство, хімічна промисловість, педагогіка, архітектура, історія тощо). Так, 2000 року захищено 3814 дисертацій, із них: докторських – 539 та кандидатських – 3275; 2014 року – 8918, із них: докторських – 1178 та кандидатських – 7740.

Слушним для нас є думка Г. Додонової, яка зазначає, що «на початку XXI століття почали формуватися і розвиватися групи дослідників (Київ, Харків, Запоріжжя, Дніпропетровськ, Одеса), які сприяють утвердженню нових підходів у вивченні соціокультурної характеристики НПП. Ці групи набувають рис наукових шкіл. Скажімо, у межах запорізької школи (Ф. Турченко, Г. Турченко, О. Ігнатуша, І. Шугальова та ін.) комплексно досліджується модернізаційний процес в Україні у другій половині XIX – першій половині XX ст. (соціально-політичний, соціально-економічний, релігійний, освітній, культурологічний аспекти). Одеські та харківські історики займаються проблематикою, пов'язаною з особливостями розвитку наукової еліти (професорсько-викладацької) у загальному поступі українського культурно-освітнього руху другої половини XIX – початку XX ст. (О. Гонтар, А. Мисечко, С. Наумов, С. Посохов та ін.). У цей період НПП ЗВО займали активну позицію не лише в навчально-виховному й науково-дослідницькому процесах, впливали на суспільний розвиток, відігравали вагомий роль у модернізаційних процесах шляхом застосування різних форм і

методів для організації українознавчих досліджень, популяризації наукових знань» [6, с. 7].

На другому етапі спостерігалася значна активізація інтересу до розв'язання проблем підвищення кваліфікації НПП, що проявлялася через проведення наукових конференцій різного рівня (міжнародні, усеукраїнські, регіональні), учасниками яких були провідні фахівці з галузі вищої та післядипломної освіти. Наведемо приклади деяких із них. Так, 2008 року відбулися міжнародні науково-практичні та інтернет-конференції за такими темами: «Інтегративний характер ціннісних вимірів освіти в стандартах Болонського процесу» (Бердянськ), «Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій» (Суми), «Болонський процес як засіб підвищення конкурентоспроможності вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг» (Євпаторія), «Професіоналізм педагога. Інноваційні підходи до процесу його формування» (Краматорськ) тощо; 2009 року: «Перспективні напрями і способи реалізації інноваційних технологій у системі європейської вищої освіти» (Ужгород); 2011 року: «Перспективні шляхи і напрями вдосконалення освітньої системи у світлі Болонського процесу» (Ужгород), «Модернізація європейської вищої освіти в контексті Болонського процесу» (Ужгород), «Актуальні проблеми міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти» (Україна – Словачка – Угорщина) тощо; 2012–2013 років: «Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої вищої та післядипломної освіти: українські традиції та європейська практика» (Хмельницький), «Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи» (Львів), «Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор» (Ялта) тощо [5].

Підсумовуючи усі вищенаведені факти та здійснений аналіз історико-педагогічної, історичної літератури та першоджерел, можемо дійти до висновку, що другий етап (2000–2014 рр.) характеризувався розвитком СПК НПП ЗВО України в умовах приєднання до Болонського процесу, євроінтеграції, глобалізації, гуманізації, продовження розбудови нормативно-правової бази (ухвалення Закону України «Про вищу освіту» 2014 року), пріоритету національних інтересів під час здійснення науково-дослідних робіт, упровадження інноваційних комунікаційних технологій навчання тощо; історико-порівняльний та ретроспективний аналіз першоджерел свідчить, що, у визначених хронологічних межах другого етапу, спостерігалася продовження вивчення питань розвитку СПК НПП ЗВО України. Це дає підстави констатувати, що наприкінці другого етапу СПК накопичила достатній теоретичний, методичний та практичний досвід підвищення кваліфікації НПП ЗВО, який здійснювався за науково обґрунтованими теоретико-методологічними засадами (закономірностями, принципами, функціями, методами тощо).

Відтак, проведений історико-порівняльний аналіз розвитку СПК НПП ЗВО України в останній чверті XX – початку XXI століття, дозволив виділити наступні періоди та етапи:

- 1974–1990 роки – перший період: характеризувався з одного боку державно-партійним керівництвом СПК НПП ЗВО України, з іншого – частковою демократизацією управління СПК НПП ЗВО, екстенсивним розвитком науки та вищої освіти, збільшенням чисельності НПП (майже у 4,5 рази), розширенням та оновленням номенклатури наукових спеціальностей аспірантури;

- 1991–2014 роки – другий період: характеризувався інтенсивною розбудовою СПК НПП ЗВО України, що відбувалася протягом двох етапів – перший етап (1991–1999 рр.) і другий (2000–2014 рр.);

- 1991–1999 роки – перший етап: етап формування СПК НПП ЗВО незалежної України з одного боку – у процесі втрати стабільності в усіх сферах життєдіяльності суспільства, суттєвих скорочень бюджетних вкладів країни в науку й освіту, скорочення чисельності наукових і науково-педагогічних кадрів; з іншого – відходу від марксистсько-ленінської методології проведення наукових досліджень, початку активних інноваційних процесів в усіх сферах науки та освіти, вивченням, закритих у радянські часи, архівних першоджерел;

- 2000–2014 роки – другий етап: етап інтенсивного розвитку СПК НПП ЗВО України, що характеризувався розбудовою прогресивної нормативно-правової бази, направленої на підтримку та розвиток СПК НПП; систематизацією та узагальненням наявного бекграунду; упровадженням передового педагогічного досвіду; значним збільшенням кількості наукових, науково-практичних досліджень.

Висновки. Підсумовуючи усе вищенаведене, періодизацію СПК НПП ЗВО України в останній чверті XX – на початку XXI століття будемо розглядати як один із основних методів дослідження. Всеохоплюючий та детальний історико-порівняльний, порівняльно-зіставний, хронологічний, ретроспективний аналіз дефініцій трактування змісту поняття «періодизація» дає підстави під періодизацією розвитку СПК НПП ЗВО України в останній чверті XX – на початку XXI століття розуміти: науково обґрунтоване, історико підтвержене хронологічне розмежування досліджуваного процесу на певні періоди та етапи, що відрізняються один від одного специфічними особливостями; спосіб створення цілісної картини процесу розвитку СПК НПП ЗВО України, що дозволяє систематизувати історичні факти, архівні джерела, наукові доробки тощо. Підставою для атрибуції періодизації вважаємо спрямованість наукових та науково-дослідних робіт (дисертаційних досліджень, монографій), публікацій періодичних видань, тематики конференцій, наукових і науково-методичних

семінарів із проблем розвитку СПК НПП ЗВО України. Це дало можливість виокремити і назвати певні періоди та етапи: перший період (1974–1990 рр.) – динамічне зростання наукового, науково-технічного, науково-педагогічного потенціалу України; *другий період* (1991–2014 рр.) – відродження національної системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Перший етап другого періоду (1991–2000 рр.) – етап формування державної системи підвищення кваліфікації НПП ЗВО. Другий етап другого періоду (2001–2014 рр.) – етап розвитку, інтернаціоналізації та євроінтеграції СПК НПП ЗВО України. Підсумовуючи, зазначимо, що визначені хронологічні межі періодизації дещо умовні, однак вважаємо, що обрані часові історичні періоди відображають загальний розвиток системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України в останній чверті XX – на початку XXI століття.

Список використаних джерел:

1. Адаменко О. В. Українська педагогічна наука в другій половині XX століття : монографія. Луганськ : Альма-ма-тер, 2005. 704 с.

2. Білоконь Г. Етапи гуманізації системи реформування вищої освіти в Україні у другій половині XX – початку XXI століття. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. № 3 (54). 2016. С. 233–236.

3. Білянін Г. Становлення та розвиток системи підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти в Україні (1900–2012 роки). Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2013. Вип. 2. С. 45–51.

4. Васиньова Н. С. Розвиток теорії управління вищими навчальними закладами в Україні (остання чверть XX – початок XXI століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Старобільськ, 2019. 488 с.

5. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку, 2012–2013 рр. : наук.-допом. бібліогр. покажч. / наук. ред. Л. Д. Березівська; бібліогр. ред. Л. О. Пономаренко. Вип. 3. Київ, 2015. 341 с.

6. Додонова Г. В. Соціокультурна характеристика науково-педагогічних працівників університетів Наддніпрянської України другої половини XIX – початку XX ст. : автореф. дис. ... канд. істор. Наук : 07.00.01. Запоріжжя, 2008. 21 с.

7. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти. Додаток 1 до наказу Міносвіти України від 31.07.1998 р. № 285 зі змінами та доповненнями, що введені розпорядженням Міністерства освіти і науки України від 05.03.2001 р. №28-р. Інформаційний вісник «Вища освіта». 2003. № 10. 82 с.

8. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1995 рр.) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. К., 1996. 48 с.
9. Кузьмінський А. І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика. Черкаси : Вид. від. ЧДУ, 2002. 290 с.
10. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка східноукраїнського регіону у ХХ столітті : монографія. Луганськ : ЛДПУ, 2000. 460 с.
11. Лобода С. М. Педагогічна преса як чинник формування педагогічної творчості вчителя в історії розвитку української освіти (ХХ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2011. 462 с.
12. Міщинська І. В. Особливості розвитку університетської освіти в Україні. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 9(4). С. 41–47.
13. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : матеріали до першої лекції / відп. ред. М. Ф. Степко. К.: Вид. центр МОН України, 2004. 24 с.
14. Наточий Л. О. Розвиток управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Луганськ, 2012. 196 с.
15. Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології : наук. посіб. / за наук. ред. Є. Р. Чернишової. К. : Вид-во ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. 228 с.
16. Прохоренко О. Повсякденне життя науково-педагогічної інтелігенції України в післявоєнні роки (1945-1950). Науковий часопис Національного Педагогічного Університету ім. М.П. Драгоманова: До 170-річного ювілею. Серія 6: Історичні науки. Київ : НПУ, 2006. Вип. 3. С. 161–166.
17. Сухомлинська О. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. : Спецвипуск «До витоків становлення української педагогічної науки». К. : Наук. світ, 2002. С. 31–40.
18. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. 298 с.
19. Худоминский П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917 – начало 80-х годов) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 1985. 46 с.

Boby O.I.

Post-graduate student of the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work Alfred Nobel University (Dnipro)

THE ROLE OF NATURAL OBSERVATIONS DURING THE PLENARY PRACTICE OF STUDENTS-ARTISTS IN THE FORMATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC MINDSET

Бобир Ольга Ігорівна

аспірантка кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (Дніпро, Україна)

РОЛЬ НАТУРНИХ СПОСТЕРЕЖЕНЬ ПІД ЧАС ПЛЕНЕРНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ-ХУДОЖНИКІВ У ФОРМУВАННІ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОБАЧЕННЯ

Summary. The article is devoted to the issue of the importance of plein air practice in the educational process of classical institutions of higher education for the preparation of future artists for professional activities.

Анотація. Стаття присвячена висвітленню питання щодо значення плерної практики у навчальному процесі класичних закладів вищої освіти з підготовки майбутніх художників до професійної діяльності.

Key words: plein air, mindset, students-artists, nature.

Ключові слова: плер, світобачення, студенти-художники, натура.

Постановка проблеми. Одним із ключових питань підготовки фахівців спеціальності 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація» є підготовка висококваліфікованого спеціаліста зі сформованим художньо-естетичним світобаченням. Переконані, що формування та становлення майбутніх художників у класичному закладі вищої освіти не має обмежуватися роботою в навчально-творчих майстернях. Вбачаємо, що для формування художньо-естетичного світобачення

студентів-художників, для розвитку їх живописних якостей необхідно забезпечити пріоритет практичної діяльності у вирішенні художніх завдань через вивчення природи в умовах плеру. Відтак, постає проблема чіткого розуміння ролі натурних спостережень під час плерної практики студентів-художників в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зазначимо, що у розвідках вчених тема плеру та плерної практики студентів розроблена досить

широко. Розробкою методики навчання студентів в умовах пленеру займалися видатні митці-педагоги, серед яких: В. Маковський, В. Перов, І. Рєпін, П. Чистяков та інші. Проблему передачі світлоповітряного середовища досліджували Г. Беда, О. Зайцев, М. Маслов, Е. Семешко. Серед сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників питання організації пленерної практики, підвищення її значення у процесі навчання розглядали Л. Жаданова, О. Павленкович, О. Сова, Р. Шаук, Л. Шокорова.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, науковці та мистецтвознавці здебільшого акцентували увагу на потенціалі пленерної практики у формуванні діяльнісного компонента фахової підготовки студентів-художників, формуванні практичних компетентностей. Щодо значення натурних спостережень під час пленерної практики студентів-художників у формуванні їх художньо-естетичного світобачення, то цей аспект розглянутий не так ґрунтовно; це і зумовило написання даної статті.

Мета статті. Отже, метою статті є визначення ролі пленерної практики студентів-образотворців у формуванні їх професійного художньо-естетичного світобачення у процесі фахової підготовки у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Перш за все, звернемося до семантики мовленнєвої сполуки «пленерна практика». Перший складник «пленер» – зображення природи в умовах відкритого простору із впливом світла та повітря (від фр. *en plein air* – на свіжому повітрі); другий складник «практика» – діяльність, у ході якої відбувається взаємодія людини з предметом за для набуття певних знань та перевірки істинності (від грец. *praxis* – дія) [1].

Наукова та мистецтвознавча література дає відомості про те, що теоретичний фундамент методики роботи на пленері був закладений ще за часів епохи Відродження, коли митці почали вивчати закономірності передачі лінійної та світлоповітряної перспективи.

Так, геніальний італійський художник Леонардо да Вінчі розробив деякі положення пленерного живопису, які засновані на глибокому вивченні законів світла та кольору в природі. Виходячи зі своїх спостережень, він сформулював низку наукових принципів та законів, якими керуються художники і у наш час. Митець був першим, хто звернув увагу на повітря як на матеріальне середовище, яке впливає на колір поверхні будь-якого предмету [2].

Голландські художники XVII століття були першими серед європейських живописців, які почали цікавитися пейзажем як самостійним жанром [5]. А відтак, митці почали все частіше звертатися до штудіювання природи під відкритим небом.

На початку XIX століття з'явився трактат для молодих художників, написаний П.-А. Валансьєном, у якому він закликав писати натурні

етюди та у подальшому використовувати їх у якості підготовчого матеріалу для композиції. У трактаті також були описані різноманітні умови освітлення пейзажу, давалися рекомендації з написання природи у різний час доби [5].

Таким чином, ще на стадії зародження живопису на пленері у західноєвропейському мистецтві проявилися три основні напрямки розвитку: вдосконалення творчої живописної практики на основі вивчення природи; становлення теорії реалістичного живопису; методична розробка основ пейзажного мистецтва.

Сьогодні пленерна практика є важливою складовою навчально-мистецького процесу фахової підготовки студентів-живописців. Без малювання з природи неможливо уявити процес становлення майбутнього митця. Тільки спостерігаючи і аналізуючи навколишню дійсність, художник здатний зрозуміти форму через конструкцію, світлотінь, колір.

У процесі чотирирічного циклу навчання майбутніх художників у закладах вищої освіти України (як мистецьких, так і художньо-педагогічних) передбачене обов'язкове проходження здобувачами пленерної практики, яка здебільшого внесена в освітньо-професійну програму на перший та другий роки навчання. Зазначимо, що така практика завжди проходить в природних умовах, на відкритому просторі і планується у різні періоди року (осінній, весняний, літній та зимовий). Такий аспект дає можливість побачити колірні гамми кожної пори року, що сприяє розвитку колористичного бачення і становлення особистості художника.

Місце проведення пленерної практики обирається кожним закладом вищої освіти індивідуально, виходячи з практичних можливостей. Навчальні завдання також є індивідуальними, проте їх спільною метою є досягнення необхідних професійних компетентностей, які закладені в освітньо-професійній програмі.

Метою пленерної практики є розширення художніх знань, удосконалення практичних художніх вмінь та навичок з живопису та рисунку при роботі в умовах природного середовища, що сприяє особистісному саморозвитку та професійному вдосконаленню. Крім того, у процесі такої діяльності відбувається вироблення вмінь творчо застосовувати на відкритому просторі в умовах природного освітлення набуті в умовах майстерні знання. У процесі спілкування з природою відбувається розвиток естетичних уявлень, що є дуже важливим аспектом у формуванні художньо-естетичного світобачення майбутніх художників.

Узагальнивши програми пленерних практик виокремлені наступні навчально-творчі завдання цього освітнього компонента:

- передача стану природи за допомогою характеру освітлення;

- передача простору за допомогою лінійно-повітряної перспективи;

- побудова композиції пейзажного мотиву;

- набуття колористичних навичок при роботі над етюдом;

- набуття графічних навичок у начерках, замальовоках;

- розвиток почуття пропорцій, знань і навичок пластичної анатомії при малюванні з натури людей.

Робота на пленері дає ряд переваг, які впливають на ефективне формування професійного світобачення. Розглянемо їх.

1. Пленер є основним джерелом художніх вражень студентів-художників. Різноманітність станів погоди та освітлення сприяє виконанню широкого спектру практичних завдань, що є основною відмінністю від практичної роботи в умовах творчої майстерні. Крім того, активізується пізнавальна діяльність студентів, оскільки створюються додаткові труднощі, які необхідно вирішувати під час практичної роботи [3]. Зазначимо, що створенню творчої роботи передують враження, які отримує студент-художник безпосередньо від спілкування з природою. І саме під час роботи на пленері з'являється натхнення, композиційні задуми, які необхідні для подальшої роботи.

На відміну від навчальних завдань, над якими студенти працюють протягом навчального року в аудиторіях, пленерна практика на відкритому просторі дає змогу відчуті і досконало вивчити різноманіття природних тонових і кольорних співвідношень, оволодіти передачею глибини простору не лише за допомогою законів лінійної перспективи, але й правил, які пов'язані з відтворенням світлоповітряного середовища.

Зазначимо, що робота на пленері не несе художнього сенсу, а лише студент-художник своєю творчою діяльністю висловлює почуттєві враження, що сприяє формуванню світоглядних орієнтирів.

Відомий живописець-педагог О. Саврасов завжди ставив перед своїми учнями завдання – передати емоційне ставлення до побаченого, яке мало поєднуватися з вивченням зображуваної натури. Митець не допускав сліпого копіювання оточуючого середовища, і саме це сприяло виробленню внутрішніх переконань у студентів, що було підґрунтям для формування світобачення.

2. Робота на пленері змушує митця працювати досить швидко, оскільки кольоровий стан в природі постійно змінюється і автор не має можливості довго міркувати, а відтак, робота йде в основному на підсвідомо-чуттєвому рівні. За досить короткий проміжок часу студент має побачити та творчо відобразити характерні риси навколишнього середовища, і засобами пластичного мислення та живописної мови передати своє відношення до побаченого. Вдало підмітила Т. Яблонська: «Если вещь действительно живописна, она уже сама по себе одухотворена,

потому что наполнена чувством восторга и любви к окружающему миру» [4, с. 29].

3. Практичні заняття на відкритому повітрі створюють живу творчу атмосферу, яку важко відтворити в замкнутій майстерні. Робота поза межами навчальних корпусів дає можливість студентам ознайомитися з красою нашого краю, що сприяє формуванню художньо-естетичного смаку та розвитку мистецької ерудованості майбутніх художників.

4. Практична робота на природі має ще один важливий аспект: почуття прекрасного пробуджується у людини тільки при спілкуванні з природою. Тільки художник, який має постійний контакт з природою і ретельно вивчає натуру, здатен висловити свій емоційний захват і духовний настрій через форму та колір [1]. Відтак, емоційні переживання та психологічний настрій художника під час роботи на відкритому просторі є необхідною умовою для образного колористичного рішення пейзажу.

Таким чином, тільки на пленері формується світогляд художника, його розуміння взаємовідносин природи і людини. Тільки на пленері у студентів здійснюється зв'язок теоретичних наукових знань, отриманих ними в процесі навчання, з практикою і з'являється реальна можливість застосувати отримані знання на практиці, перевірити їх, спираючись на наукові основи образотворчого мистецтва.

Відтак, пленерний живопис має важливе значення у навчальній підготовці майбутніх художників, оскільки не тільки розширює професійні вміння та навички, підвищує художню майстерність, але й формує професійне художньо-естетичне світобачення.

Висновки та пропозиції. Теоретичні напрацювання в галузі пленеру та педагогічний досвід доводять, що проходження пленерної практики та зростання професійної живописної майстерності студентів-художників є взаємопов'язаними та взаємозалежними процесами, що впливають на формування живописних якостей студентів та їх художньо-естетичного світобачення. У професійній підготовці майбутніх художників така практика допомагає не лише засвоєнню знань та вмінь роботи з різними художніми матеріалами, але й сприяє розвитку композиційного мислення, дає поштовх творчій активності, формує внутрішню мотивацію, що є підґрунтям у формування професійного художньо-естетичного світобачення.

Відтак, питання пленерної практики є актуальним у системі мистецької освіти, потребує особливої уваги з боку викладачів-художників та вимагає розробки нових методичних посібників, які б відповідали освітнім вимогам ХХІ століття.

Список літератури:

1. Беда Г. В. Живопись: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1986. 192 с.

2. Габричевский А. Г. Книга о живописи мастера Леонардо да Винчи, живописца и скульптора флорентийского. Москва: Огиз, 1934. 384 с.

3. Маслов Н. Я. Пленэр. Практика по изобразительному искусству: учеб. пособие [для

студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов.]. Москва: Просвещение, 1984. 112 с.

4. Мастера искусства об искусстве. Т. 5 – 1. Москва: Искусство, 1969. С. 148.

5. Яворская Н. В. Пейзаж барбизонской школы. Москва, 1964, С. 281.

Волобуева Елена Васильевна

Аспирантка ФГБНУ «Институт стратегии развития, образования Российской академии образования», г. Москва,

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ УРОВНЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.

Elena Volobueva

Postgraduate program of THE Institute of development strategy, education of the Russian Academy of education, Moscow

PEDAGOGICAL CORRECTION OF THE LEVEL OF SCHOOL ANXIETY IN YOUNGER STUDENTS.

Аннотация. Статья посвящена педагогической коррекции тревожности у младших школьников. Учитываются методы и приемы коррекции тревожности учащихся в профессиональной деятельности учителя. Проанализирован один из этих видов учебной коррекции как игровая деятельность. Во время игры устанавливаются деловые отношения и учителя с классом, а ученики друг с другом.

Abstract. The article is devoted to the pedagogical correction of anxiety in primary school children. Methods and techniques for correcting students' anxiety in the professional activity of a teacher are taken into account. One of these types of educational correction is analyzed as a game activity. During the game, business relationships are established and teachers with the class, and students with each other.

Ключевые слова: школьная тревожность, уровень тревожности, игра, учитель, ученик.

Keywords: school anxiety, level of anxiety, game, teacher, student.

Одним из важнейших факторов повышения эффективности учебного процесса является организация психологически благоприятного образовательного климата. Это немисливо без владения методами снижения тревожности учеников. В статье мы рассмотрим педагогическую работу по коррекции тревожности школьников.

Основоположник теории стресса Г. Селье также написал «интенсивное и чрезмерно длительное переживание страха может привести к истощению организма и, как следствие, - гибель. «Длительное стрессовое состояние» во всех без исключения случаях, приводит к появлению других психосоматических заболеваний». Хорошо известно в наши дни становится тот факт, что подавляющее большинство психосоматических жалоб близко к первопричинам - страх. И, к большому сожалению, особенно подвержены риску в этом отношении - Дети. Беспокойство опасно не только для их соматического, но и для психического здоровья: тревожность провоцирует развитие невротизма и депрессивных состояний. Из-за повышенного стремления к безопасности, ребенок утрачивает решительность, инициативность, подавляет собственную креативность и способность рисковать. Причиной его деятельности являются не стремиться к успеху, а избегать неудач. Следовательно, их выбирают

сознательно заниженные цели и задачи (даже в учебном процессе, в работе), ухудшают школьную успеваемость. Энергетический потенциал снижается. Результат обычно отсутствие полноценной реализации личности в учебе, а также в других сферах жизни. Кстати, высокий уровень тревожности блокирует гармоничную социализацию ребенка, препятствует развитию его положительной и гармоничной самооценки «Я - Концепция».

В контексте гуманизации учебного процесса, организации личностно-ориентированного обучения, технология проведения занятий с использованием здоровьесберегающих методов и подходов, педагогическая коррекция эмоционально неблагополучное состояние учащихся. Самым серьезным из этих состояний является тревожность. К сожалению, в отечественной педагогической и психологической литературе чрезвычайно немногочисленны исследования, посвященные особенностям детской тревожности в процессе обучения, феномену школьной тревоги. А дети, склонные к тревоге, соматически ослаблены – таких детей становится все больше и больше.

Поэтому очень важно рассмотреть методы и приемы превенции (и коррекции) тревожности

учащихся в профессиональной деятельности учителя.

Школьная тревожность - очень широкое понятие, включающее различные типы эмоциональных переживаний ребенка, связанные с его пребыванием в школе. Это специфический вид тревожности, который проявляется во взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды. Отношения с учителем, одноклассниками, учебный процесс, различные аспекты школьной деятельности - все эти факторы могут служить предпосылками ее возникновения и (или) развития. Эффективность обучения ребенка иногда напрямую зависит от навыков учителя, предотвратить усиление страха и / или помочь уменьшить его.

Несомненно, авторитарная позиция учителя (резкий, грубый тон, нелепость, отсутствие уважение к ученикам) - ужасно для очень тревожных детей. Вы можете особенно четко проследить влияние такой догматической фигуры учителя на школьную тревожность. Очень болезненно воспринимаются унижительные замечания, крик, неприязнь учителя особо уязвимыми детьми, уже и так испытывающими «тревожную готовность». Такое поведение авторитарной фигуры (учителя) укрепляет у ребенка позицию неудачника сильно ранит его. Кроме того, тревожные дети обычно имеют мотивацию к собственным достижениям, успехам, они нуждаются в похвале и поддержке. В противном случае - ребенок теряет возможность хорошо делать то, что ему дается легко и его обучаемость сильно ухудшается.

Среди негативных факторов, стимулирующих рост тревожности учеников, исследователи отмечают:

1) завышенные требования, не соответствующие способностям ребенка (чрезмерно сложные программа обучения, определение сложных задач, отсутствие руководства по уровню возможности конкретного ученика и с учетом их индивидуальных и личностных особенностей);

2) стиль педагогической деятельности: авторитарный (преобладание угроз, наказаний, словесная агрессия, унижение достоинства ученика, жесткость и догматизм);

3) противоречивые требования (учитель сегодня запрещает то, что было разрешено вчера, неуравновешенный и несдержанный);

4) сам учитель показывает высокий уровень тревожности (обычно это отрицательно сказывается на учащихся в ситуациях оценивания или публичных выступлений: они не получают от учителя (лидера в данной ситуации) - поддержки, чувство неуверенности, эмоционально зараженная страхом учитель.

Хочу отметить некоторые приемы, которые позволяют снизить школьную тревожность:

1) не сравнивать ребенка с другими учениками, упор делается на сравнение с самим собой

(например, сравнение успеваемости ученика в первой и второй четверти, на репетиции и на концерте, сравнить собственные достижения за определенный период времени);

2) стимулировать оптимистичный взгляд на способности ученика (повышение самооценке помогает уменьшить тревожность и повысить производительность, поддержка и одобрение не будет лишним если она заслужена);

3) при оценивании очень тревожных учеников, по возможности избегать плохих оценок, в крайнем случае установите две оценки: низкая - за результат, высокая - за усилия, которые приложил ученик. Известный факт - в большинстве гуманистических педагогических систем отсутствует отметка как таковая.);

4) при работе над новым материалом, освоение новых навыков, уважительное отношение к тревожным детям, не торопить их (т.к. работа в условиях недостатка времени повышает уровень тревожности учеников);

5) хорошо проводить репетиции, «разыгрывание» тревожных событий (экзамены, концерты), воспроизведение лишает их пугающей неуверенности, делает их более знакомые. (например, в классе можно проиграть экзамен, как можно чаще, приглашать незнакомых людей и выступать перед ними если это возможно: если это невозможно ребенку четко и детально рассказать о планируемой мероприятии);

6) понимание важности четких, понятных и последовательных требований (одинаковых для всех: наличие «любимчиков» у учителя приводит к снижению его авторитет, по мнению Д. Эльконина);

7) даже если необходимо наказать ученика, четко изложите ему свою позицию («Получил 3 потому что вы делаешь очень мало, ты можешь намного лучше»). Отказ от словесной агрессии, унижения, насмешек ученика: ведь это недопустимо заставить ребенка чувствовать себя беспомощным, неполноценным;

8) необходимо построить урок таким образом, чтобы мотивацией деятельности ученика не было страха наказания и интерес к процессу овладения знаниями, увлечение (приятную деятельность нельзя ассоциировать с чувством глубокого страха, беспокойства, следовательно, чем больше степень субъективного удовольствия, полученного в процессе обучения, тем ниже уровень тревожности). На уроках: элементы игры, викторины, использование для просмотра фотографий, репродукций, слайдов, ресурсов мировой сети, компьютерные технологии. На данный момент известно множество вариантов инновационное преподавание уроков, многие из которых помогают расширить диапазон позитива чувства и переживания, переживаемые ребенком во время уроков;

9) необходимо учитывать возрастная особенности, индивидуально-типологические особенности ученика, учитывать темперамент,

возрастные кризисы, соматическое здоровье ребенка, создавая в самых первых уроках эмпатического контакта с учеником и поддержания его в будущем (что предполагает творческую гибкость в паттернах поведения);

10) желательно знать основные техники релаксации, для снятия мышечного напряжения, простейшие дыхательные упражнения - очень эффективные методы регуляции тревожности на физиологическом уровне (использовать его в игровой форме не так уж и сложно, ведь работа учителя - одна из самых напряженных и стрессогенных по данным американских исследователей);

Хочу коснуться еще нескольких моментов, которые очень важны для эффективной работы учителя по созданию благоприятного психологического климата в классе, способного снизить уровень тревожности у детей. Значительную часть информации ребенок получает не вербально, поэтому внешний вид учителя очень важен.

Приветливое и заботливое выражение лица имеет первостепенное значение при встрече ученика с учителем, который продолжает влиять отношения с учителем в будущем. Однако дети очень чуткие и чувствительны ко лжи, поэтому искренне проявляйте сочувствие в отношении ученика. Улыбка, мимика, взгляд учителя - созданное им визуальное впечатление изначально тревожит и пугает ребенка или создает к нему чувство симпатии и одобрение влиятельного лица, т.е. успокаивает ребенка, позволяя ему почувствовать Безопасность.

Хаотичные, суетливые жесты создают впечатление эмоциональной неустойчивости, страх самого учителя - так что контроль над жестами необходим. Не случайно в искусстве Оратор еще со времен Древнего Рима придавал особое значение жестам и тембру голоса, интонациям. Аудиальное восприятие также является очень важным фактором. Когда правильно составленные фразы, содержащие нежные слова, произносятся резко и без надобности громким голосом - они становятся опасными для маленького ребенка. Сухомлинский заметил важность работы над тембром голоса и интонациями: более мягче и нежнее голос, тем меньше страха у ребенка. Одно и то же замечание можно сделать аналогичным образом с сотнями различных оттенков эмоционального голоса вполне возможно смягчить критику, замечание. Когда ученик слышит одобрение, поддержку в голосе учителя - ему легче чувствовать эмоциональную защищенность.

Итак, учитель формирует положительную самооценку, уверенность в себе ребенка - само по себе личная положительная оценка и вера в силы ученика. Исследование, проводились под руководством Д. Эльконина показали прямую зависимость уровня тревожности младших школьников - от уровня авторитарности и строгости учителя. Зависимость тревожности

учеников от непоследовательности в соблюдении учителем школьных правил, его несправедливости, непредсказуемости в его поведении.

Очень часто приходится сталкиваться с негативными аспектами школьной тревожности. Вследствие этого, на уроках можно применять игровые приемы, которые помогают снизить уровень школьной тревожности. Эти игровые упражнения эффективны и разработаны с учетом возрастной специфики учеников (средний, старший школьный возраст).

Во время игры устанавливаются деловые отношения и учитель с классом, а ученики друг с другом. Каждый в свое время, каждый на своем месте, каждый за кем-то или перед кем-то. Эти «простые» правила игры, заимствованные из театральной педагогики и детских народных игр, эффективно сочетаются с работой над любым учебным материалом.

Игра «Видимо - невидимо»

(Игровая форма проведения словарной или терминологической работы по любой теме).

Технология.

1. Учащиеся делятся на 2-3 команды.

2. Педагог вывешивает или располагает на столе плакат, на котором разными цветами, крупными и мелкими буквами, «вдоль» и «поперек» написано 15-20 слов. По истечении времени (40 сек., 1 мин.) плакат снимается (убирается со стола), а команды записывают все запомнившиеся слова

3. Взаимообмен и сверка. Исправление ошибок. Устранение недоразумений, защита записи и т.д. (плакаты могут быть изготовлены детьми дома).

Примеры:

русский язык - произносимые согласные; безударные гласные; парные согласные;

литература - имена героев рассказа, имена и фамилии писателей, пословицы и поговорки;

окружающий мир - растения и животные природных зон; название рек, озер, населенных пунктов.

Игра «Умозаключения»

Выберите из скобок два слова, которые являются наиболее существенными для слова перед скобками.

Сад (растение, садовник, собака, забор, земля);

Река (берег, рыба, тина, рыбовод, вода);

Чтение (глаза, книга, картина, печать, очки);

Игра (шахматы, игроки, правила, штрафы, наказания);

Сумма (слагаемое, равенство, множитель, результат);

Игра «Откуда письмо?» Рассеянный почтальон.

Задачи: Сложить у учащихся образы о дикой природе на разных континентах. Развивать умение распространять представителей животного мира и фауны в разных странах и природных зонах. Развивайте познавательную активность, умение рассуждать, сравнивать, выражать свои мысли.

Оборудование: Макеты писем, на которых наклеены или нарисованы особенные признаки определенной страны и природной зоны. На доске изображения материков.

Письма раздаются детям. Работа в парах. Ученик должен определить в какую страну(континент) или в какую природную зону надо отправить письмо. После того как ученик определит куда надо «отправить» письмо он должен будет подойти к доске и прикрепить письмо там, «куда оно должно пойти».

Игра «Придумайте новое слово»

Цель – развивать фонематический слух и расширять словарный запас учащихся.

Дополните предложенные сочетания букв до слов.

(я) --- мы Оскол --- (ок)

(кума)---ч (С,ото)----прут
 кама---(ринская) (и,Бо)----рис
 (за,у)---дача (и)----волга
 Заря --- (д) рыба----(лка,к)
 Пол....(ено,ка) Бор----(т,овик,ьба)

Пример карты «математическое лото». Игровое задание улучшает такие свойства, как концентрация, распределение внимания, закрепляет навыки счета, развивает логическое мышление.

Для действий приготовьте большие карточки с примерами для игроков и маленькие карточки с ответами, которые кладут в сумку. Ведущий достает карточку для ответов из сумки и набирает номер. Игроки должны найти пример с похожим ответом, закрыть его карточкой ответов. Побеждает тот, кто быстрее закроет свое игровое поле.

8+5	66+18	43+9
17+7	26+2	5+19
57+8	78+4	88+11

Когда интересно учиться, учиться легко, учиться хочется, учиться радостно. Радостного ребенка легче учить и воспитывать. Применение игр и игровых моментов в классе в начальной школе - один из способов учить по-новому, легко и весело.

Яркость, эмоциональность, разнообразие видов работы, содержательное занятие, вызывающее у ребенка самостоятельный поиск, активность его любопытного ума, развитие воли – вот к чему надо стремиться, используя игры и игровые моменты.

Список литературы:

1. Аванесова, В.Н. Дидактическая игра как форма организации обучения. / В.Н. Аванесова. – М.: Просвещение, 1992. – 215 с.
2. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. - 1966. - № 6.
3. Григорович, Л.А. Педагогика и психология. / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. - М.: Гардарики, 2013. – 416 с.
4. Смоленцева, А.А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием. / А.А. Смоленцева. – М.: Просвещение, 1987. – 97 с.
5. Эльконин, Д.Б. Психология игры. / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1988. – 184 с.

Nakonechna Larysa

*Candidate at the Department of Inclusive Education
of the Mykola Yarmachenko*

*Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*

INCLUSIVE EDUCATION: MODERN TECHNOLOGIES

Summary. The article is devoted to inclusive education modern technologies, in particular, the basic principles of universal design in teaching and learning. The author has determined them as appropriate use, flexibility in use, effective teaching, multiple means of presenting curriculum content, and ways of perceiving the content irrespective of sensory and motor abilities. The use of modern technologies in inclusive education provides individualized approach that respects diversity and facilitates progress and achievement for the participants of an education process.

The author highlights that when applying the concept of modern technologies of inclusive education to teaching and learning, it should be realized that modern technologies in education context mean providing information in a range of formats to suit different ways that individual students perceive and express information. This in turn will make the curriculum more accessible for all students, including those with disabilities and special needs, in the course of their learning. The author makes it clear that the concept of modern technologies of inclusive education in relation to learning assumes that such materials are available and accessible, which would not require any additional adaptations or modifications by the teacher. Presenting information in different ways to support diverse learning styles and intelligences, e.g. presenting information orally, visually, through drawings and photographs, kinesthetically (modeling, demonstration) to encourage student interaction with the new concepts.

Modern technologies of inclusive education guide the creation of learning outcomes, resources and assessments that work for everyone. Therefore, the modern technologies of inclusive education concept respects person's individual abilities and serves to implement the accessibility principle.

Key words: modern technologies, universal design, inclusive teaching and learning, accessibility, education, educational environment.

Introduction

Reforming the education system of Ukraine implies that every secondary school must be able to accept and meet the special educational needs of all students, i.e. be inclusive. Students with diverse educational needs can learn effectively in a supportive environment where these needs are taken into account by all educators who work with them and their parents. To reach this, teachers need to be ready to accept all the polymorphism of the student group; have the skills to organize the learning process for different children within one class; seek to support each student to achieve a higher level and ensure his success in learning (Kolupayeva A.A., 2019)

To give an understanding of the concept of modern technologies of inclusive education or, as it is also referred to as universal design (UD), is essential in design process of interior and exterior environments and everyday products to provide a design in such a way that all people with or without any disability can use it in the same way. This approach causes the necessity of integration of modern technologies into design education process.

With the activity of The Civil Right Movement of the 1960s, Disability Right Movement was aroused and the legislation of 1970s, 1980s and 1990s were influenced by this activity. Discrimination of disabled people in their access to education, public accommodation, telecommunication and transportation were prohibited and progress toward UD started to develop. Additionally, with the Barrier Free Movement

in 1950s, public policies and design practices were changed to respond all common needs of people with or without disabilities. The principles of universal design were elaborated in 1997 by a group of architects, product designers, engineers and environmental design researchers chaired by Ronald Mace from the Center for Universal Design at the North Carolina State University.

Following the studies conducted by the Centre, universal design involves altering products, connections and surrounding buildings to ensure that they may be used by as many people as possible and such alterations will not cost much. Universal design creates benefits for people of all ages and abilities and its principles are known as modern technologies of inclusive education as they were extended to this field to include physical, cognitive and social accessibility of curricula and learning environment.

Conceptual framework

It should be noted that approaches to planning the educational process in an inclusive classroom are somewhat different from those that have been practiced in general education institutions until recently. *The purpose of the study* is analyze inclusive education modern technologies, including basic principles of universal design in teaching and learning; to determine them; to highlight the use of modern technologies in inclusive education that provides individualized approach which respects diversity and facilitates progress and achievement for the participants of an education process.

Below we consider the features, principles and their practical implications in relation to teaching and learning that characterize the essence of the modern technologies of inclusive education in teaching process in an inclusive environment and approaches to its implementation.

Principle One. Equitable Use: equitable curriculum means the design is useful and marketable to people with diverse abilities. Ensuring equitable and accessible environment by providing the same means to all students to avoid segregating children with special needs. The design should be easy to understand and use by people with diverse abilities. The instruction is based on the universal curriculum, which is accessible for learners with different abilities, not to segregate them or emphasize their 'differences'. The curriculum is developed to include all students.

Principle Two. Flexibility in use: flexible curriculum means the design accommodates a wide range of individual preferences and abilities. The curriculum design provides opportunities to deliver it in a flexible way and adapt to a wide spectrum of individual abilities. Furthermore, it respects disorders in mental, sensory and motor development, different learning styles, etc.

Principle Three. Simple and Intuitive Use: simple and intuitive teaching means the use of design is easy to understand the use of the product or service, regardless of the user's experience, knowledge, language skills, or current concentration level. The design should provide for easy and intuitive use of a product of service. Any person regardless of their experience, education, language skills, or present concentration level should be able to understand the use of the product of service. Teachers' instructions need to be clear and provided in different ways taking into account students' individual differences. It is obtained by eliminating unnecessary complexity, being consistent with user expectations and intuition, accommodating a wide range of literacy and language skills, arranging information consistent with its importance, providing effective prompting and feedback during and after task completion. Student progress is measured on an on-going basis, and learning goals and teaching methods are adjusted as required.

Principle Four. Perceptible information irrespective of user's sensory abilities: multiple means of presenting curriculum content means the design should tell the information effectively to user regardless of their ability to understand it or ambient conditions. The curriculum provides for different means of presentation to help convey information in the most effective way independently of the learner's sensory abilities, levels of understanding, or focus. It is obtained by using different modes for redundant presentation of essential information, legibility of essential information, differentiating elements in ways that can be described and providing compatibility with a variety of techniques or devices used by people with sensory limitations.

Principle Five. Tolerance for mistakes: success-oriented curriculum means the design should minimize

hazard to life, possible risks, and adverse consequences of any accidental or unintended actions by users. The teacher encourages all students to engage with the curriculum by reducing unnecessary barriers and creating a supportive learning environment.

Principle Six. Low physical effort: appropriate level of student effort means the design should foster efficient and comfortable use of a product or service with minimum fatigue. It should require little physical effort on the part of the user. The overall learning environment provides for easy access to curriculum materials, ensures easy use and fosters student motivation and engagement. The new content is presented based on the results of on-going assessment.

Principle Seven. Size and space for approach and use: appropriate environment for learning means the design should consider the required size and space for approach, reach and various manipulations taking into account user's body size, condition and mobility. The learning environment and the way curriculum materials are organized allow for different types of cognitive and physical access by students; the classroom setting enables students to work in small groups and encourages learning.

Results and discussion

When applying the concept of modern technologies of inclusive education to teaching and learning, it should be realized that modern technologies in education context mean providing information in a range of formats to suit different ways that individual students perceive and express information.

This in turn will make the curriculum more accessible for all students, including those with disabilities and special needs, in the course of their learning. For instance, for a student who is visually-impaired or blind and has difficulty downloading reading materials from a website, the materials should be printed in large font size or in Braille, so that he or she will not encounter significant inconveniences. For teachers such adaptations may be very time-consuming. The concept of modern technologies of inclusive education in relation to learning assumes that such materials are available and accessible, which would not require any additional adaptations or modifications by the teacher.

According to modern technologies of inclusive education concept, in addition to the text being available in digital format, the relevant assistance is provided and the degree of such assistance varies, e.g. from a computer application that reads aloud individual words or phrases to presenting the same content in easy-to-understand language. Sometimes other options may be helpful as well, e.g. graphic organizers built into the text or a brief description provided automatically. Thus, students are given additional cues about core material when mastering the general curriculum.

Modern technologies of inclusive education associate with how information is taught or presented and involves using a range of methods and strategies. With contemporary technology, information can be easily converted from one format into another.

Curriculum materials and teaching methods that are based on modern technologies of inclusive education concept may contribute significantly to students' learning achievements.

In the light of all the stated reasons, this study is designed to highlight the importance of modern technologies of inclusive education in particular the basic principles of universal design in teaching and learning and raise the awareness on that concept.

Integrating modern technologies into inclusive classroom for diverse learners is a welcome step to overcome the challenges. Inclusive education is based on the concept of multiple intelligence and individual difference. There is evidence to say that all individuals are different from each other and there are no two individuals completely alike even if they have been brought up in the same environment. Teachers should also realize that having high scholastic ability is not the only measure of child's intelligence. What is important is to develop flexible student centered pedagogy capable of educating all students, including those who are disabled or disadvantaged. In this context, modern techniques of inclusive education permit all students who are different from each other to learn together in the same classroom.

Modern technologies of inclusive education promotes flexibility in the learning environment. That is why in such a classroom, there are flexible work spaces for students. This includes spaces for quiet individual work, small and large group work, and group instruction. If students need to tune out noise, they can choose to wear ear buds or headphones during independent work.

Modern technologies of inclusive education recognize that if students cannot access information, they cannot learn it. Therefore, materials are accessible for all types of learners. Students have many options for reading, including print, digital, text-to-speech and audiobooks. For digital text, there are also options for text enlargement, along with choices for screen color and contrast. Videos have captions, and there are transcripts for audio. Respecting diverse needs of different student groups in curricula ensures and improves their accessibility and help avoid the need for further adaptations. For instance, the curriculum material on electronics may take into accounts its compatibility with assistive devices to enable laypersons program these devices easily with minimum content knowledge.

Providing complex three-dimensional teaching and learning materials suitable for student ability and developmental levels. For example, students with dyslexia (difficulty in learning reading skills) may benefit from supports that convert printed text to sound – this will enhance their ability to perceive information.

Presenting information in different ways to support diverse learning styles and intelligences, e.g. presenting information orally, visually, through drawings and photographs, kinesthetically (modeling, demonstration) to encourage student interaction with the new concepts.

It worth emphasizing, that there is an important difference between access to information and access to learning. Information availability shows learning strategies, whereas learning availability shows the way to apply them. This gives independence and further success in life. Therefore, the purpose of modern technologies of inclusive education in relation to teaching and learning is to ensure effective learning process that:

- respects a broad spectrum of student differences, e.g. different developmental levels, diverse interests and needs;
- is based on the general curriculum that is delivered with a certain flexibility, i.e. at the level that is appropriate for a particular student and that challenges them at the same time;
- ensures progress and achievement for every student in the framework of general learning goals, rather than create separate sets of goals and curricula; this approach implies the highest possible expectations for all students;
- is designed to be inclusive, i.e. teaching methods and assistive technologies are considered at the early stage of developing the curriculum and do not need to be incorporated additionally.

Conclusion

To summarize, modern technologies of inclusive education create solutions to empower active and full participation in society and contribute to independent living. Modern technologies of inclusive education is a set of principles for curriculum development that give all individuals equal opportunities to learn.

Modern technologies of inclusive education guide the creation of learning outcomes, resources and assessments that work for everyone. No two people are the same, and similarly no two people have exactly the same abilities. Abilities may differ depending on the activity each individual is involved in or the environment where that activity takes place. Therefore, the modern technologies of inclusive education concept respects person's individual abilities and serves to implement the accessibility principle.

References:

1. UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all [Electronic resource] - Retrieved from <http://www.unesdoc.unesco.org> (12.08.2011); UNESCO. The flagship on education for all and the rights of persons with disabilities: Toward inclusion.[Electronic resource] - Retrieved from: <http://www.unesco.org> (12.08.2011).
2. Kolupayeva A., Taranchenko O., Danilavichute E. (2014), Special Education Today in Ukraine, in Anthony F. Rotatori , Jeffrey P. Bakken , Sandra Burkhardt , Festus E. Obiakor , Umesh Sharma (ed.) Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28) Emerald Group Publishing Limited, pp. 311 – 351
3. Tim Loreman, Joanne Deppeler, David Harvey «Inklusive Education. A practical guide to supporting

diversity in the classroom». RoutledgeFalmer, London and New York, 2015

4. EADSNE. Special needs education in Europe. [Electronic recourse]. - Retrieved from - <http://www.european-agency.org> (12.08.20).

5. Kolupayeva A.A., Taranchenko O.M. Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy za chasiv nezalezhnosti Ukrainy: etapnist u strategichnomu vymiri [Education of children with special needs during the independence of Ukraine: stage in a strategic dimens]/ A.A. Kolupayeva, O.M. Taranchenko // Osoblyva dytna : navchannya i vyhovannya. – № 3(79). – 2016. – PP. 7 – 18.

6. . Inklyuzyvna osvita. Pidtrymka rozmayittia u klasi: prakt.posib.

[Inclusive education. Diversity Support in the Classroom: A Practical Guide] / [Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Xarvi]; reprint from English. – K.: - SPD – FO Parashy`n I.S., 2010. – 296 p.

7. Kolupayeva A.A. Navchannya ditei z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy v inklyuzyvnomu seredovyshchi: navchalno-metodychnyi posibnyk / A. A. Kolupaieva, O. M. Taranchenko. — Kharkiv : Vyd-vo «Ranok», 2019. — 304 p.

УДК 378.016:811

ГРНТИ 14.35.09

Уваров Валерий Игоревич

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»,
125993, Россия, ГСП-3, Москва, Миусская площадь, д. 6*

ПЕРСПЕКТИВЫ ТВОРЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ НА БАЗЕ ВЕБИНАРОВ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Valerii I. Uvarov

*Assistant Professor, Department of Foreign Languages,
Russian State University for the Humanities,
Miusskaya sq. 6, Moscow, GSP-3, 125993, Russia*

PROSPECTS OF CREATIVE INTERACTION OF TEACHERS OF PROFILE DISCIPLINES AND TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES ON THE BASIS OF WEBINARS AND STUDENTS' INDEPENDENT WORK

Аннотация. В статье предпринимается попытка синхронизировать процессы преподавания профильных дисциплин и иностранного языка в неязыковом вузе. По мнению автора, переход на двуязычное обучение – лишь вопрос времени. Чтобы сделать его постепенным и гармоничным, требуются промежуточные этапы, включающие симбиотические формы работы с учебным материалом на двух языках. Предлагаемые автором варианты сотрудничества между педагогами носят преимущественно творческий и практико-ориентированный характер, что должно способствовать мотивированности студентов и повышению качества преобразующегося образовательного процесса в целом. Особое внимание автор уделяет роли самостоятельной работы студентов, без качественной организации которой в период всеобщего дистанцирования невозможно провести столь важные и перспективные для студентов и общества изменения. Предпочтительным итогом вышеуказанных изменений должен стать учебный процесс, где нет жестких рамок между форматами обучения, языками, теорией и творческой практикой.

Abstract. The article attempts to synchronize the processes of teaching specialized disciplines and a foreign language in a non-linguistic university. According to the author, the transition to bilingual education is only a matter of time. To make it gradual and harmonious, intermediate stages are required, including symbiotic forms of working with educational material in two languages. The options for cooperation between teachers proposed by the author are predominantly creative and practice-oriented, which should help motivate students and improve the quality of the transforming educational process as a whole. The author pays special attention to the role of students' independent work, without the high-quality organization of which, during the period of global distancing, it is impossible to carry out such important and promising changes for students and society. The preferred outcome of the above changes should be the educational process where there is no rigid framework between teaching formats, languages, theory and creative practice.

Ключевые слова: творческое взаимодействие, самостоятельная работа студентов, дистанционный формат обучения, эффективность, мотивация, качество обучения, глобальная игра

Key words: creative cooperation, independent work of students, distance learning format, efficiency, motivation, quality of education, global game

Введение

В современном обществе каждый специалист должен владеть хотя бы одним иностранным языком. Еще более ценным является профессионал, умеющий не только свободно говорить на иностранном языке на общие темы и поддерживать беседу, но и хотя бы на удовлетворительном уровне способный изъясняться на профильном языке своей основной специальности. Знание иностранного языка специальности не только престижно и способствует продвижению по карьерной лестнице, но и:

- 1) позволяет обмениваться профессиональным опытом с иностранными коллегами;
- 2) участвовать в международных проектах;
- 3) отстаивать интересы своей страны на мировой арене в пределах своей профессиональной компетентности.

К сожалению, по мнению автора, в данный момент национальная система высшего образования недостаточно способствует расширению коммуникативных компетенций будущих специалистов. Особенно остро вопрос стоит в неязыковых вузах, где изучению базового иностранного языка (не говоря уже о профильном) отводится с каждым годом все меньше и меньше часов.

Решение задачи воспитания полноценной профессиональной личности, владеющей иностранным языком на базовом и профильном уровне, осложняет и охватившая весь мир пандемия, которая ведет к дистанцированию и изоляции, в том числе и в области образования. Дистанционный режим преподавания иностранного языка в том виде, каков он есть сейчас, не может предоставить достаточных ресурсов для качественного формирования иноязычной языковой компетенции у студентов, тем более на профильном уровне. [1; 2; 3]

По мнению автора, выходом из сложившейся ситуации несоответствия амбиций государства и возможностей национальной системы образования должен стать постепенный переход (преимущественно на творческой основе) с преподавания базовых и профильных предметов средствами родного языка на обучение на иностранном языке. В идеале, каждую профильную дисциплину должен преподавать педагог, полностью компетентный в этой сфере (например, имеющий законченное высшее образование по указанному предмету или смежным с ним), а также могущий свободно работать с материалом курса на иностранном языке и на нем же вести процесс обучения студентов.

Как уже указывалось ранее, такой процесс перехода не может быть форсированным. Так или иначе, потребуется относительно много времени на то, чтобы:

- перестроить школьную систему так, чтобы она готовила будущих студентов к двуязычному обучению;

- внести существенные изменения в уже существующую учебную программу вузов;

- провести дополнительную профессиональную квалификацию преподавателей базовых и профильных дисциплин в вузе с целью формирования у них прочной иноязычной коммуникативной компетенции;

- построить прочные связи между вузами и потенциальными работодателями, требующими знание иностранного языка.

Далее в статье автор попытается предложить ряд вариантов, предусматривающих творческое взаимодействие педагогов профильных дисциплин и иностранных языков, которые могут способствовать постепенному и «безболезненному» переходу вузов на двуязычное преподавание профильных дисциплин.

При этом по умолчанию предполагается, что предлагаемые меры применяются на фоне меняющейся или уже изменившейся школьной системы, так как именно школа предоставляет вузу кадры, с которыми вуз впоследствии работает, доводя их до уровня профессионалов. Без изменений на уровне школьной программы, ресурсов вузов (особенно неязыковых) просто не хватит на то, чтобы успеть подготовить конкурентноспособных выпускников за отведенное время.

Итак, рассмотрим наиболее реальные варианты постепенного перехода на двуязычное образование за счет потенциала творческого взаимодействия педагогов на базе онлайн обучения и самостоятельной работы студентов:

Межфакультетские и факультетские студенческие творческие и научные мероприятия на иностранном языке. Этот формат организации студенческой учебной деятельности уже давно используется вузами с той только разницей, что в нынешних обстоятельствах (пандемии) реализация происходит в дистанционном формате и предполагает существенную самостоятельную подготовку студентов.

При этом, на данный момент, сотрудничество профильных факультетов и институтов с кафедрами иностранных языков практически не прослеживается. Таким образом, тематически и контекстуально курсы профильных дисциплин никак не синхронизируются с тематикой проводимых кафедрами мероприятий.

Однако, по мнению автора, если бы эта синхронизация была, педагоги профильных дисциплин могли бы существенно поучаствовать в редактировании тематики мероприятий, так как именно они, а не преподаватели иностранных языков, обязаны знать самые современные тенденции в их профессиональных сферах и располагать самыми передовыми знаниями в данной области.

На данный момент эта обязанность ложится на плечи преподавателей иностранных языков, абсолютное большинство из которых не имеет

высшего образования по профильному предмету их студентов. Более того, некоторые преподаватели просто следуют заданиям в учебниках, предназначенных для освоения специальной профессиональной лексики, но сами не «развиваются» в этой области. В итоге, часто учебный процесс с такими педагогами оказывается скучным, монотонным и, что самое главное, неактуальным.

«Помочь сделать изучение иностранного языка значительно более привлекательным для студентов и, что крайне важно, более эффективным и актуализированным может внедрение технологии игры» [4, 109]. Процесс обучения иностранному языку с подавляющей долей самостоятельной работы студентов, представляющий собой симбиоз проектной деятельности и игры автор называет «глобальной игрой». «В очень упрощенном виде «глобальная игра» представляет собой цепочку из логически взаимосвязанных кейсов, ведущую к определенному «финалу». Особую актуальность глобальная игра может иметь в процессе обучения студентов языку их специальности, то есть в той языковой среде, в которой им предстоит работать после окончания вуза.» [4, 109]

Сделаем промежуточное обобщение вышесказанного. В рамках достижения вышеуказанных целей перевода преподавания базовых и профильных предметов на иностранный язык уже существующие форматы студенческой учебной деятельности должны проводиться творческом в тандеме преподавателей профильных дисциплин и иностранных языков.

Например, преподаватели могут согласовывать программы курсов таким образом, чтобы за прохождением курса на родном языке сразу шел курс с такой же тематикой на иностранном языке, и результирующим элементом было бы творческое или научное мероприятие студентов на иностранном языке на действительно актуальную тематику, с использованием еще свежих в памяти знаний, чтобы укрепить в сознании студентов межязыковые связи и параллели в рамках данной профильной дисциплины.

Творческий симбиоз лекций, вебинаров и дистанционных занятий по иностранному языку. Автор не отрицает актуальность лекций по профильным предметам в классическом формате, когда лектор сообщает учебный материал широкой аудитории студентов. Однако, в условиях дистанцирования, лекции заменяются вебинарами. Следуя логике этой тенденции, автор допускает возможным следующий вариант творческого перехода с родного языка на иностранный, например:

- лекция, прочитанная на родном языке в формате вебинара, может быть записана как аудио или (если присутствуют визуальные средства) видео формате;
- полученный контент переводится на иностранный язык и предлагается студентам на

самостоятельное ознакомление (как вариант, студенты сами могут переводить некоторые фрагменты материала);

- полученный в распоряжение преподавателя оригинальный вариант качественного перевода лекции дает ему практически безграничные возможности творческой обработки контента с выходом на финальное творческое задание или мероприятие. Главным условием успешной работы студентов с иноязычными материалам и предложенными преподавателем заданиями будет качественно инструктированная, логически выстроенная согласно учебным целям и задачам, а также постоянно контролируемая самостоятельная подготовка студентов

К преимуществам предлагаемого автором варианта творческой переработки лекционного материала можно отнести следующие:

- лекционный материал в итоге получает практическую реализацию;
- формируется логическая связь между контентом в родном языке и иноязычным, что позволяет строить параллели и успешнее оперировать терминами и понятиями;
- «монотонный» формат замещается эмоционально-положительным и, следовательно, более интересным и запоминающимся для студентов;
- появляется возможность за счет качественной самостоятельной работы существенно расширить временные рамки, выделяемые студентам на овладение иностранным языком.

Поощрение и мотивация студентов к самостоятельному знакомству с иноязычными источниками информации при подготовке любого рода учебных заданий, включая диплом и диссертацию. Безусловно, списки литературы к каждому курсу всегда включают в себя иноязычные ресурсы. Но действительно ли эти ресурсы полезны и актуальны, понятны они студентам в итоге или нет? По нашему мнению, задания на самостоятельное ознакомление с иностранными источниками всегда должны сопровождаться факультативными встречами преподавателя и студентов онлайн, чтобы 1) проконтролировать правильность понимания самостоятельно изученного студентами материала и 2) обсудить возникшие в ходе подготовки вопросы. Оптимальным способом отработки информации из иностранных источников может стать специальный вебинар, дискуссия, круглый стол или даже мини-конференция. Подобные меры необходимы, чтобы избежать пробелов в знаниях студентов и убедиться в том, что языковой навык вырабатывается.

Заключение

Важность формирования у студентов двуязычной коммуникативной компетенции очевидна. Однако процесс этот потребует не одно «поколение» студентов.

Автор высказывает глубочайшую убежденность в том, что сгладить процесс перехода образования в неязыковом вузе на «двойные рельсы» поможет именно творческое (более мотивирующее и заинтересовывающее) взаимодействие преподавателей базовых, профильных дисциплин и иностранного языка. Огромную роль в этом должна играть правильно выстроенная самостоятельная работа студентов, так как консервативных способов ведения учебного процесса в дистанционного режима недостаточно.

Профессиональный преподаватель-билингв, умеющий творчески использовать те малые временные ресурсы, которые отводятся ему учебной программой, а также мастерски организовывающий самостоятельную работу студентов, – вот тот идеал, к которому следует стремиться, чтобы соответствовать амбициям современного общества и времени, а также быть готовым к будущему.

УДК 372.857
ГРНТИ 14.25.09

Литература

1. Егорычев А.М., Федосеева И.А. Концепция управления системой образования в современном высшем учебном заведении на основе синергетического подхода // Вестник экономической интеграции. - 2012. - № 8 (52). - С. 167-173. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18726411>
2. Организация и контроль самостоятельной работы студентов: методические рекомендации / сост. Н.В. Соловова; под ред. В.П. Гарькина. – Самара: Изд-во «Универс - групп», 2006. – 15 с.
3. Пак Ю.Н., Шильникова И.О., Пак Д.Ю. Самостоятельная работа студента в условиях ГОС нового поколения // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 138–144. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23929728>
4. Уваров В.И. Концепция глобальной игры в обучении студентов иностранному языку // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2019. - № 3. С. 107–115. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41125317>

Khachataryants V. E.
Postgraduate of Departments
of Natural Science Education and Communication Technologies,
Moscow State Pedagogical University

IMPLEMENTATION OF AN INTEGRATED APPROACH IN BIOLOGY LESSONS ON THE EXAMPLE OF THE SECTION "PERSON AND HIS HEALTH"

Хачатурьянц Вероника Евгеньевна
аспирант кафедры естественнонаучного
образования и коммуникативных технологий,
Московский педагогический государственный университет

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ БИОЛОГИИ НА ПРИМЕРЕ РАЗДЕЛА «ЧЕЛОВЕК И ЕГО ЗДОРОВЬЕ»

Summary. The article examines a modern approach to teaching using integrated learning technology. The theoretical and practical aspects of the implementation of integration in the school education system are investigated, examples of integrated tasks are given.

Аннотация. В статье рассматривается современный подход в преподавании с использованием технологии интегрированного обучения. Исследованы теоретические и практические аспекты реализации интеграции в системе общего образования, приведены примеры интегрированных заданий.

Key words: integration, integration processes, integrated tasks, metasubject skills.

Ключевые слова: интеграция, интеграционные процессы, интегрированные задания, метапредметные умения.

Образование, как известно, не стоит на месте, а идет в ногу со временем и в соответствии с современными образовательными и общественными требованиями рассматривается как взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и личностное развитие учащихся. Особое место в образовании отводится разностороннему развитию личности обучающихся, а этого можно добиться только с применением современных методов обучения. Одним из них можно считать процесс интеграции.

Интеграция считается универсальным термином, который применяется не только в одной дисциплине, а сразу в нескольких, так в психологии интеграция – это процесс движения к целостности человеческого сознания, в истории – это процесс расширения, экономического и производственного сотрудничества, объединение национальных хозяйств двух и более государств, в педагогике - это объединение, органическое слияние образовательных учреждений, систем, содержания

образовательных программ разных предметов или предметных областей [3].

В образовании путь интеграции рассматривается как один из самых перспективных. Ян Коменский ещё в XVII веке высказал идею о том, что всё, и самое большое и самое малое, так должно быть соединено между собой, чтобы образовать неразрывное целое. Если применять слова Я. Каменского к современной системе обучения, то каждая школьная дисциплина, являясь малой единицей, соединяется с другой, образуя в конечном итоге цельную, разносторонне развитую личность школьника.

Целостная система различных элементов в образовании служит для разностороннего развития детей. Она способствует удовлетворению их интересов и способностей, обеспечивая влияния на эмоциональную, мотивационную, волевую и действенно-практическую сферу индивидуальности ребенка.

Проблемой современного образования является монопредметность, то есть материал изучается только строго по одной дисциплине, и не

показываются связи с другими областями наук, в результате у учащихся не создается целостная картина. Интеграция образовательных дисциплин призвана исправить данную ситуацию. Именно она способствует преодолению фрагментарности и мозаичности знаний учащихся, обеспечивает овладение ими целостным знанием, комплектом универсальных человеческих ценностей.

Различают три уровня интеграции содержания учебного материала:

- внутрипредметная - интеграция понятий, знаний, умений и т.д. внутри отдельных предметов;
- межпредметная - синтез фактов, понятий, принципов и т.д. двух и более дисциплин;
- транспредметная - синтез компонентов основного и дополнительного содержания образования.

Биология является наукой, которая имеет множество общего с другими школьными дисциплинами. На уровне общего образования можно выделить следующие связи, способствующие интеграции (схема 1):

Схема 1.

Связь биологии и других дисциплин



В настоящий момент в рамках интеграции образования можно увидеть смежные с биологией дисциплины: биогеография, биохимия, молекулярная биология, биофизика. Биологические термины и явления можно широко встретить в литературных произведениях, история и обществознание рассказывают о становлении

общества, единицей которого является человек, как предмет изучения анатомии.

Выявление таких связей поможет в реализации интегративного подхода в образовании. Рассмотрим применение интеграции на примере выявления связей систем органов человека со знаниями из разных школьных дисциплин (таб. 1) [2].

Связь систем органов человека и знаний из других школьных дисциплин.

Название раздела	Содержание раздела в курсе биологии	Связь с другими науками
Антропогенез	Эволюция человека, биологическая и социальная природа человека.	История: жизнь древних людей, орудия труда, виды деятельности. Обществознание: влияние общества на развитие человека. Социализация человека. МХК: древняя наскальная живопись. География: расы человека и их распределение по материкам. Влияние климата на внешний вид людей.
Опорно-двигательная система	Состав и строение костей, строение скелета человека, заболевания и нарушения опорно-двигательной системы.	Химия: химические вещества, входящие в состав костей, свойства воды. Физика: сила трения, давление, конечности- система рычагов. ОБЖ: предупреждение нарушений опорно-двигательной системы, оказание первой медицинской помощи. Обществознание: влияние общества на переход к прямохождению. Физическая культура: развитие мышц, разработка комплекса упражнений для поддержания опорно-двигательной системы человека
Кровеносная система	Строение сердечно-сосудистой системы, движение крови по сосудам, состав крови, правила переливания крови, заболевания кровеносной системы и оказание первой медицинской помощи при кровотечениях.	Химия: химический состав крови, окисление веществ. Физика: давление крови, диффузия, теплоемкость, теплопроводность. История: гемофилия- заболевание, связанное с королевской династией. ОБЖ: оказание первой медицинской помощи при кровотечениях Музыка: влияние музыки на сокращение сердца. География: влияние климата и высоты на содержание эритроцитов в крови и частоту дыхания. Психология: эмоциональное состояние и его влияние на сокращение сердца и скорость кровотока.
Выделительная система	Строение выделительной системы, кожи, заболевания выделительной системы, оказание первой медицинской помощи при ожогах, обморожениях.	Физика: фильтрация, давление, испарение. Химия: химический состав мочи. ОБЖ: степени ожогов и обморожений, оказание первой медицинской помощи при ожогах, обморожениях.
Дыхательная система	Процесс дыхания, строение дыхательной системы, заболевание органов дыхания и оказание первой медицинской помощи.	Химия: газы и их характеристика, процессы окисления. Физика: диффузия газов, атмосферное давление. ОБЖ: оказание первой медицинской помощи. Музыка: влияние музыки на частоту дыхания.

		<p>Литература: описание болезней дыхательной системы в литературных произведениях.</p> <p>Математика: расчет жизненной ёмкости легких, силы дыхания.</p>
Нервная система	<p>Строение нервной системы, рефлекс, высшая нервная деятельность человека, анализаторы, нарушения нервной системы.</p>	<p>Химия: химические элементы, участвующие в проведении нервного импульса.</p> <p>Физика: нервный импульс, давление, строение глаза, как оптической системы.</p> <p>Психология: высшая нервная деятельность человека (внимание, мышление, речь, типы темперамента).</p> <p>Обществознание: развитие анализаторов и высшей нервной деятельности для жизни в обществе.</p> <p>История: влияние высшей нервной деятельности и коры больших полушарий на историческое развитие.</p> <p>МХК: произведения искусства, как результат деятельности нервной системы человека.</p> <p>Литература: выражение эмоций через литературные приемы, описание нарушений нервной системы и болезней, связанных с анализаторами, в литературных произведениях.</p>
Пищеварительная система	<p>Строение пищеварительной системы, нормы питания, витамины, заболевание органов пищеварения</p>	<p>Физика: виды энергии</p> <p>Химия: строение органических веществ, процессы окисления и восстановления.</p> <p>Обществознание: оказание общества на рацион питания человека.</p> <p>История: добывание пищи людьми в процессе исторического развития.</p> <p>Математика: расчет калорийности пищи.</p> <p>География: влияние региона проживания на рацион питания людей.</p> <p>Иностранные языки: продукты и блюда разных стран.</p>
Репродуктивная система	<p>Органы полового размножения, развитие человека. Влияние вредных привычек на репродуктивное здоровье.</p>	<p>Обществознание: семья как институт общества, взаимоотношения внутри семьи.</p> <p>История: императорские династии.</p> <p>Химия: химическая природа гормонов, влияние химических веществ на гаметы и развитие плода.</p> <p>ОБЖ: сохранение репродуктивного здоровья.</p>

При планировании интегрированных уроков предметных областей, отобрать информацию, которую необходимо провести большую работу по выявлению сходных блоков знаний из разных предметных областей, которая позволит реализовать цель урока, и будет доступна для понимания детям, выбрать

подходящие методы и средства подачи информации. Учителю во время урока следует придерживаться ведущей цели, которая обеспечит неразрывную связь всех компонентов и целостность урока.

Рассмотрим примеры интегрированных заданий, которые можно применять на уроках биологии в рамках изучения раздела «Человек и его здоровье».

Задание 1.

Кровь – это жидкая соединительная ткань организма, которая состоит из двух компонентов. Составьте схему состава крови. Какие функции выполняет кровь в организме человека? Влияет ли содержание кислорода в крови человека на скорость кровотока?

Какие химические формулы имеют газы, транспортируемые кровью и участвующие в

процессе дыхания. Какой химический процесс свойственен кислороду?

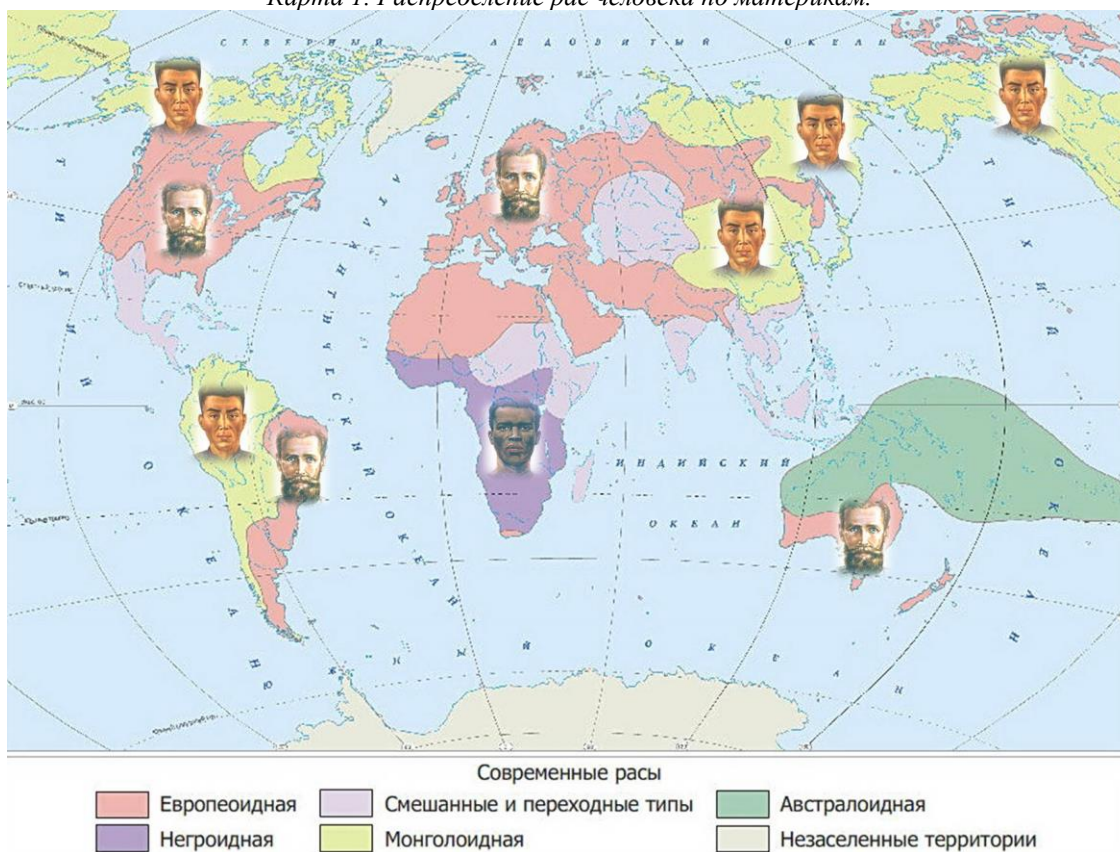
Какое влияние оказывают разные виды музыки на работу сердца и скорость кровотока? Приведите примеры.

Задание 2

Прочитайте параграф в учебнике по теме «Расы человека» и выполните предложенные задания, опираясь на ваши знания, данные из учебника и предложенную карту (карта 1).

Раса – это исторически сложившаяся группа людей, различающаяся некоторыми физическими и физиологическими признаками. Сравните расы по следующим признакам, оформив задание в виде таблицы: цвет кожи, цвет и форма волос, черты лица, цвет глаз, занимаемый материк.

Карта 1. Распределение рас человека по материкам.



Подумайте, как климат повлиял на внешний вид людей определенной расы. Что такое расизм? Как по вашему мнению в России относятся к представителям негроидной расы? Ответ обоснуйте.

Задание 3.

Перед вами отрывок из аннотации по книге Б. Полевого «Повесть о настоящем человеке». Прочитайте его и выполните задания.

«К счастью, мы живем в мирное время, но Повесть о настоящем человеке читать нужно и детям, и взрослым, чтобы не забывать о подвигах наших предков. Это произведение Бориса Полевого основано на реальной истории советского летчика

Алексея Мересьева, получившего звание героя СССР. В самый разгар Великой отечественной войны его самолет сбил враг, после чего мужчина сумел добраться до своих. Его обмороженные ноги ампутировали, но даже после этого пилот не сдался, приложив все возможные усилия, чтобы вернуться в небо.»[1].

Действия в книге разворачиваются во времена Великой Отечественной войны. Что Вам известно об этом событии (даты, страны, принимающие участие в войне, причины начала, итог)?

Алексей Маресьев – главный герой произведения был лишен ног. Какое устройство позволило ему заменить конечности? Опишите

строение ноги, используя знания из курса биологии. Можно ли сравнить движение частей конечности человека с системой рычагов? Ответ поясните.

Как заботится общество на сегодняшний день о людях с ограниченными возможностями? Удавалось ли Вам принимать участие в оказании помощи таким людям?

Использование интегрированных заданий на уроках имеет ряд положительных сторон, так, например:

- позволяет реализовать принципы дидактики-системность и целостность;
- создает условия для развития мышления, логики, гибкости ума;
- позволяет перейти от монопредметности к выявлению связей между дисциплинами;
- является средством развития мотивации учеников.

Кроме положительных сторон, интеграция имеет и ряд сложностей, которые заключаются в недостаточности знаний учителей и учащихся, что приводит к созданию ситуации неуспеха у школьников, и большой нагрузке при подготовке к урокам у учителей.

Перечислив положительные и отрицательные аспекты интегрированного обучения можно сделать вывод о том, что несмотря на то, что в педагогике существуют множество технологий,

позволяющих развивать личность ребенка и давать качественные знания, очевидным преимуществом интеграции в обучении является создание предпосылок для формирования не узко информированного специалиста, а творческой личности, которая целостно воспринимает мир и способна активно действовать в социальной и профессиональной сфере. Система образования реализует и предъявляет все большие требования к человеку, а в соответствии с этим, и к качеству образования, и задачей учителя является повышение качества преподавания урока, качества предоставляемых знаний и связи с другими предметами за счет интегрированного обучения.

Список литературы:

1. Полевой Б.Н., «Повесть о настоящем человеке», Издательство Эксмо, 2004 г. [Polevoy BN, "The Story of a Real Man", Eksmo Publishing House, 2004]
2. Рохлов В. С., Теремов А. В., Трофимов С. Б.: Биология. 9 класс. Учебное пособие, Издательство Бином. Лаборатория знаний, 2019 г. [Rohlov VS, Teremov AV, Trofimov S.B.: Biology. Grade 9. Tutorial, Binom Publishing House. Knowledge Lab, 2019]
3. Словари и энциклопедии. URL: <https://dic.academic.ru/>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.9

Bobrovnikova N. S.

*Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy
Russia, Tula*

EVENT POTENTIAL OF THE PRIMARY TEAM IN THE PREVENTION OF ADOLESCENT BULLYING

Бобровникова Н.С.

*Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
Россия, Тула*

СОБЫТИЙНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕРВИЧНОГО КОЛЛЕКТИВА В ПРОФИЛАКТИКЕ ПОДРОСТКОВОГО БУЛЛИНГА

Annotation. The article deals with the phenomenon of bullying among adolescents as a form of deviant behavior, which implies systematic violent actions of the aggressor (s) over the victim, in the presence of witnesses. The bullying structure is considered. The author analyzes the views of A.V. Petrovsky on the influence of the primary collective on the formation of personality, puts forward a statement about its potential for the prevention of bullying among adolescents in the modern educational environment.

Аннотация. В статье рассматривается феномен буллинга среди подростков как форма отклоняющего поведения, которая подразумевает систематические насильственные действия агрессора (агрессоров) над жертвой, в присутствии свидетелей. Рассмотрена буллинг структура. Анализируются взгляды А.В. Петровского о влиянии первичного коллектива на формирование личности, выдвигается утверждение о его потенциале профилактики буллинга среди подростков в современной образовательной среде.

Keyword. *bullying, team, teenagers, bullying structure, mutual support, educational environment.*

Ключевые слова. *буллинг, коллектив, подростки, буллинг-структура, взаимоподдержка, образовательная среда.*

Современная социальная напряженная обстановка, враждебность друг к другу, агрессивность, излишняя глобализация отражаются во взаимоотношения современных подростков. В подростковой среде может возникать современный социально опасный феномен буллинг. «Буллинг - длительное физическое или психическое насилие со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации» [1, с. 816]. В 2010 году Всемирной Организацией Здравья (ВОЗ) было проведено исследование распространения буллинга. Таким образом, Россия вошла в десятку стран по распространенности подросткового буллинга. В исследовании участие приняли 207334 подростков из 39 стран, 5174 исследуемых подростков из России. Исследователи отметили, что 43% школьников 11 лет подвергались буллингу, 25% - в возрасте 15 лет. Распространению буллинга в современном обществе способствовало

Современный исследователь Соловьев Д. Н. отмечает, что массовому распространению буллинга в современной образовательной среде способствует минимизация социально-полезного взаимодействия в подростковых коллективах, которое в современном мире сосредоточено в

интернет пространстве и социальных сетях. Образовательная организация, выступает обязательным учреждением для посещения подростков, один из социальных институтов, где на протяжении определенного времени осуществляется взаимодействие, общение. Стоит отметить, что в буллинг-структуре принято выделять роли участников (агрессор, жертва, наблюдатели). От проявлений агрессивности буллинг отличается в первую очередь систематичностью насильственных действий [2, с. 8-13].

А.С. Макаренко в своих исследованиях выделял первичный и вторичный тип коллектива. Первичным, по мнению исследователя, являлся коллектив, в котором все его члены находятся в дружеских, деловых, бытовых отношениях [3]. Таким образом, наличие в коллективе гуманистического взаимодействия подростков, их взаимоподдержка и дружба, позволяют утверждать, что первичный подростковый коллектив обладает потенциалом профилактики буллинга. Совместная коллективная деятельность оказывает влияние не только на внутренние характеристики коллектива, но и на личностные особенности участников коллектива [4]. Исходя из этого, мы видим, что буллинг возникает в

результате реализации одной из человеческих потребностей в формировании группы и межличностных отношений. Дружеские и деловые, взаимоподдержки и взаимопомощи отношения внутри коллектива исключают доминантных форм взаимодействия, что и дает нам возможность предположить, что первичный коллектив и проявление буллинга обладают взаимоисключающими характеристиками.

Типы отношений в буллинг-структуре, нами были описаны с использованием типов отношений по А.В. Петровскому: общая деятельность, отношение каждого обучающегося к данной деятельности, межличностные отношения. Стоит отметить, что данный перечень типов отношений подходит как для описания отношений низшего уровня развития, так и для высокого уровня. В проявлениях буллинга совместной деятельностью выступает насилие со стороны агрессоров к жертве, обучающиеся используют антисоциальные модели поведения (доминирование, подавление, унижение и др.) [5].

Совместной деятельностью в ученическом коллективе выступает как положительное, социально одобряемое явление, реализующие и раскрывающие интересы каждого члена группы и тем самым создающие возможность для дальнейшего развития. Таким образом, следует, что социально-одобряемая деятельность, реализуемая в ученическом коллективе, исключает возможность появления проявлений в ней систематически повторяющихся насильственных действий. Характер самой совместной деятельности определяет уровень взаимоотношений внутри коллектива. Осуществляя социально-одобряемую деятельность, обучающиеся присваивают гуманистические ценности и нормы взаимодействия в обществе. Отношение обучающихся к совместной деятельности в коллективе характеризуется наличием коллективной самоидентификации, которая предполагает избирательное отношение ко всем взаимодействиям в группе. Член коллектива самостоятельно и свободно, основываясь на собственных ценностях и идеалах, принимает решение, воздействуя при этом на группу. Таким образом, коллективное самоопределение и самоидентификация исключают возникновение насилия. В буллинге обучающиеся не могут свободно проявлять свое отношение к поведению других, поскольку находятся под постоянным давлением агрессора и опасаются стать новой жертвой. В коллективе на основе совместной социально-одобряемой деятельности возникают отношения, опосредствованные совместной деятельностью, формальная структура класса, в которую входят члены актива, староста, активные члены коллектива, здоровый пассив. Важной чертой формальной структуры коллектива являются постоянные ротации членов коллектива. В буллинг-структуре возникают отношения, опосредствованные совместной деятельностью –

насилием. Таким образом, формируется условная «формальная» структура на основе данной деятельности. Каждый из членов класса понимает, кто является обидчиком, жертвой и свидетелем. При этом стать жертвой очень легко, а занять более комфортное положение свидетеля крайне сложно.

Эмоциональные отношения в коллективе разнообразны, сближение формальной и неформальной структур коллектива позволяет формировать дружеские, доброжелательные отношения между учащимися. Коллектив является средой для неформального общения, обмена интересами. В буллинг-структуре эмоциональные отношения обучающихся являются преимущественно напряженными, наблюдается отрицательный социально-психологический климат, обучающиеся чувствуют себя некомфортно в образовательном учреждении, может формироваться фобия, так как они находятся под постоянным давлением со стороны обидчика. Характеристики коллектива и буллинг структуры являются взаимоисключающими, что дает основание полагать, что коллектив обладает потенциалом для профилактики буллинга. Соответственно, потенциал коллектива в профилактике буллинга состоит в таких его характеристиках, как наличие социально одобряемой коллективной деятельности, опосредствующей просоциальные личностные качества и черты коллективистского взаимодействия подростков, наличие коллективистских мотивов и целей подростков, ценностно-ориентационное единство коллектива, эмоционально-ценностное отношение подростков к участникам коллектива и коллективной деятельности.

Список использованной литературы

1. Баева, И.А. Школьная травля (буллинг) в образовательной среде [Электронный ресурс] / И.А. Баева, В.Р. Петросянц. - Режим доступа: <http://nrcnn.ru/lang/activity/study.html?id=149>
2. Бандура А., Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. // А. Бандура, Р. Уолтерс М., 2000.
3. Бердышев, И. Лекарство против ненависти [Электронный ресурс] / И. Бердышев, Е. Куценко // Первое сентября. - 2008. - Режим доступа: <https://ps.1september.ru/article.php?ID=200501822>
4. Глазман, О.Л. Психологические особенности участников буллинга / О.Л. Глазман // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2009. - № 105. - С.23-25.
5. Зинченко, В. Большой психологический словарь / ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. - М.: АСТ, 2009. - 816 с.
6. Кон, И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? [Текст] / И.С. Кон // Семья и школа. - 2006. - №11. - С.15-18.
7. Лэйн, Д. Школьная травля (буллинг) [Электронный ресурс] / Д. Лэйн. -

Электрон.дан.Режимдоступа:<http://http://www.zipsites.ru/psy/psylib/info.php?p=414> .-Загл. с экрана

8. Маланцева О. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? // О. Мальцева// Социальная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 90–92.

9. Олвеус, Д. Агрессивное поведение детей в школах/ Д. Олвеус, Ю.Л. Ханин // Вопросы психологии.–1980. – № 5.– С. 162-163.

10. Павленко, И. Буллинг: психолого-педагогические причины и следствия / И. Павленко //REFdb. ru [Электронный ресурс]. –Режим доступа: <http://refdb.ru/look/2946783.html> .-Загл.с экрана.

11. Пазухина С.В., Сушкина А.С. Агрессивный подросток и учитель: технология оптимизации взаимоотношений // Агрессивный подросток и учитель: технология оптимизации взаимоотношений: монография / С.В. Пазухина, А.С. Сушкина. - Saarbrücken (Germany): LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. – 82 с.

12. Педагогика индивидуального действия [Электронный ресурс]. URL:

<http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000000/st049.shtml> (дата обращения: 06.02.2015).

13. Соловьев Д.Н. Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста [Электронный ресурс] // Науковедение. 2014. Вып. 3 (22). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/121PVN314.pdf> (дата обращения: 24.11.2020)

14. Сорокина, М.В. Психологическая помощь жертве буллинга [Электронный ресурс] / М.В. Сорокина.–Режим доступа: <http://rae.ru/forum2012/236/551>

15. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М., 2005. 158 с.

16. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982. 255 с.

17. Эльконин Д.Б.. Избранные психологические труды. / Д.Б. Эльконин // — Москва: Педагогика, 1989

ד"ר

УДК 141.319.8 ГРНТИ 76.29.52

Израэль (Владимир Модестович) Дацковский, Ph.D.

*Кабинет клинической психологии и патопсихологии,
г. Бейт Шемеш, Страна Израйля*

РУТИНА КАК ПУТЬ СПОЛЗАНИЯ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ВАКУУМ

Israel Datskovsky, Ph.D.

RUTIN AS A WAY OF SLIPPING INTO EXISTENTIAL VACUUM

Аннотация. В статье проанализировано процесс и состояние особого типа выгорания – "выгорания рутиной", угасания, сползания в экзистенциальный вакуум, имеющее своей причиной рутинную работу, рутинизацию трудовой деятельности. Показано, что при существенно разных путях выгорания в "классическом выгорании" и "выгорании рутиной" результаты этих путей приводят к очень близким психологическим состояниям, которые граничат с состояниями психиатрическими. Предложена попытка классификации рутинизирующих работ, выделены внешние (экзогенные) и личностные (эндогенные) причины возможного "выгорания рутиной", отмечены симптомы процесса сползания в экзистенциальный вакуум и рассмотрены возможные пути выхода и этого состояния. Отмечено, что в логотерапии, в обретении смысла и цели жизни нуждается гораздо большее количество людей, чем те, кто обращается за соответствующей помощью.

Abstract. The article analyzes the process and state of a special type of burnout - "burnout by routine", extinction, slipping into an existential vacuum, which has as its cause routine work, routine work activity. It is shown that with significantly different pathways of burnout in "classic burnout" and "burnout by routine", the results of these paths lead to very close psychological states that border on psychiatric states. An attempt to classify routine work is proposed, external (exogenous) and personal (endogenous) causes of possible "burnout by routine" are identified, symptoms of the process of sliding into an existential vacuum are noted, and possible ways out of this state are considered. It is noted that a much larger number of people need logotherapy, to acquire the meaning and purpose of life than those who seek appropriate help.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, экзистенциальный вакуум, рутинная деятельность, совладание, профанная жизнь, тварное стадо, логотерапия, логотерапия здоровых.

Key words: professional burnout, existential vacuum, routine activities, coping, profane life, creature herd, logotherapy, logotherapy of the healthy, professional burnout, existential vacuum, routine activities, coping, profane life, creaturely herd.

1. Введение

Сегодня считается общепринятым, что экзистенциальный вакуум, захватывающий все больше и больше людей, является одной из важнейших среди first world problems. Разработкой как теории этого состояния, так и способов его преодоления мы обязаны Виктору Франклу (1905-1997) и его логотерапии как ветви психотерапии, заточенной именно под облегчение проблемы состояния экзистенциального вакуума, одного из весьма тяжелых психологических (а зачастую и психиатрических) состояний, в котором находится страдающий человек, но, как и вся психотерапия, пытающейся облегчить проблемы отдельно взятого пациента (или ограниченной группы пациентов при групповой психотерапии). Дальнейшее развитие как теории, так и практики даже не только франкловского подхода, сколько в целом экзистенциального подхода, по сути заложенного еще в XIX веке датским философом Сереном Кьеркегором и развитым уже в XX веке Карлом Ясперсом и другими экзистенциалистами, выполняется, среди других ученых, Альфридом Лэнгле.

Параллельно возникло и развилось понятие выгорания - burnout (выгорания профессионального, эмоционального, психологического и еще несколько его названий или видов). Эта линия началась в 1969 году с выявления Г. Бредли выгорания как психологического феномена, но "официальной" датой рождения осознания проблемы выгорания и начала массовых ее исследований считается 1974 год, публикация статьи американского психиатра Х. Дж. Фрейденберга "Выгорание персонала" (Freudenberger H.J. Staff burnout // Journal of Social Issues, 1974, 30 (1), p. 156-165). Заметим, что термин "выгорание" в иврите обозначается словом шхика́, что в прямом переводе означает истирание. Это состояние нашло свое диагностическое выражение в МКБ-10 в рубрике Z73.0 под названием "Проблемы, связанные с трудностями поддержания нормального образа жизни. Переутомление".

Однако, как несложно заметить, в итоговое состояние экзистенциального вакуума человек может сползть двумя прямо противоположными путями – или, другими словами, находить себя в этом печальном состоянии в качестве итога движения по двум весьма различным путям – активной работы, превышающей адаптационные возможности человека (результат выгорания или как мы в данном тексте называем это состояние – "классическое выгорание"), и пассивного проведения жизни даже при наличии внешней активности (например, рутинной работы). Есть еще несколько путей "падения" в экзистенциальный вакуум, связанных с изначально отсутствующими, не найденными и не сформулированными для себя человеком целями жизни и ее смыслами. Поэтому экзистенциального вакуума зачастую не минуют ни откровенно пассивные в жизни люди, ни даже

внешне благополучные студенты университетов и колледжей.

Практически вся литература по выгоранию посвящена описанию процесса "классического выгорания" и попыток предотвратить или остановить этот процесс. Также практически вся литература как по логотерапии, так и по экзистенциальному анализу в его клинической части (в первую очередь, в трудах А. Лэнгле, например, среди многих его работ [Лэнгле А., 2014]) посвящена помощи человеку, "упавшему" в экзистенциальный вакуум, выйти из этого состояния к активной осмысленной жизни. Однако осталась практически нерассмотренной тема вхождения ("падения", сползания) в экзистенциальный вакуум людей, которые вынуждены заниматься зачастую весьма внешне активной, но рутинной по своей сути работой (или иной деятельностью). Более простой вариант рутинной работы – монотонная работа, в первую очередь работа на конвейере, изучается с начала XX века в рамках "исследования психологических факторов рабочей нагрузки" [Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., 2009, Глава 1].

Добавим, что большинство видов трудовой деятельности и большинство затрачиваемого в них времени, даже в самых НЕрутинных, с нашей точки зрения, специальностях и видах работ состоит из рутины (даже научная и преподавательская работа), но в нерутинных видах деятельности имеется больший или меньший процент деятельности, связанной с творчеством, с необходимостью саморазвития, с новыми нестандартными, творческими решениями возникающих задач, с прорывами к новым решениям или к новым знаниям и именно наличие этой части занятости позволяет людям долго или даже всю жизнь удерживаться как от выгорания в его обычном понимании, так и от рутинно-причинного сползания в экзистенциальный вакуум. Но есть много видов работ, в которых нет этого "окна свежего воздуха" даже при высокопрофессиональных, но ставших привычными для данного человека работах.

В данном тексте мы попробуем несколько заполнить выявленный пробел.

2. "Тварное стадо"

Сначала определим совокупность людей, находящихся в группе риска по рутинно-причинному сползанию в экзистенциальный вакуум.

Сравнивая взгляды на жизнь творца и приземленного рядового "массового" человека В.В. Козлов оценивает жизнь простых людей как "профанную жизнь тварного стада" [Козлов В.В., 2017]. Трудно сказать жёстче об обычной, рядовой жизни обычного человека. Но в известное оправдание автора заметим, что эта фраза взята нами из книги В.В. Козлова о творчестве, и что в силу этого, описывая мышление, состояние и взгляды демиурга, творца, захваченного высоким всепоглощающим творческим полетом, Владимир

Васильевич имел ввиду именно взгляд такого творца, смотрящего из захватывающего всю сущность человека творческого состояния (из состояния творческого потока, чаще всего вне коротких состояний творческого озарения), с высоты своего полета в безграничных поднебесных далях, со своих сияющих высот на большинство обычных людей, копошащихся, с его точки зрения, внизу, на пастбищах.

Но мы попробуем все-таки уточнить исходное значение слов, чтобы постараться, на сколько возможно, не оставлять места неточному, интуитивному их восприятию, так как именно из этого широкого слоя населения нам нужно выделить его нижнюю, не столь уж многочисленную часть, которая страдает от такой жизни, не знает как окрасить свою серую и в общем-то ненужную им самим жизнь в яркие краски "настоящей" жизни (так и хочется сказать "осмысленной жизни", но это не всегда является осознанным стремлением выгорающих и выгоревших людей, погруженных в пучину рутины).

Профанное. Этим словом вводится различие сакрального (святого, в русском языке – возвышенного) и профанного – мирского, отличного от святого, ниже святого, простого, будничного, рутинного (лат. profanus - лишенный святости

непосвященный, находящийся вне святыни (pro - перед + phnum - храм (в словах греческого происхождения звук "эф" на латыни записывается как "ph", а в исходно-латинских словах – как "f")); второе значение слова - нечестивый – но мы к этому значению в данном тексте не обращаемся). Добавим: профан - человек, несведущий в какой-либо области, невежда, неспециалист, дилетант, частичн.: неуч, недоучка. В рассматриваемой фразе "профанное существование" – рутинное существование, близкое к растительному, без полета мыслей, смыслов и целей.

Тварное. Все тварное, по словам св. Афанасия Александрийского [IV век, период полемики с арианством], "никоим образом не подобно своему Творцу по сущности". Хотя в современном русском языке слово "тварь" приобрело резко отрицательную коннотацию и по сути сегодня по отношению к человеку употребляется чаще всего в качестве оскорбления, базовым значением этого слова является понятие "творение", то есть сотворенное и в силу этого имеющее начало и конец своего существования, подчиненное сотворившей его сущности. В рассматриваемой фразе это слово имеет смысл "приземленное", не возвышенное", "пассивное", "подчиненное", "безгласное" и по сути дополняет слово "профанное", причем оно может быть отнесено как к отдельному человеку, так и ко множеству людей.

Отдельно нужно очертить значение слова "стадо" в отношении общности людей. У члена стада (правильнее сказать – элемента стада, "одного из стада", так как членство – понятие активное,

связанное, чаще всего, с собственным выбором) нет социальных устремлений, а большую часть жизни – и личных устремлений. У него имеется слабо прорисованное прошлое и практически нет будущего (см. цитату В.Н. Дружинина в разделе "Цитаты о состоянии экзистенциального вакуума" данного текста). Вся его жизнь проходит в бесконечном, ежедневно и практически одинаково повторяющемся настоящем, причем такая жизнь свойственна большому количеству людей. Нужно отличать это состояние от достаточно кратковременного состояния толпы. Эта масса людей "забывает", уничтожает, проводит (а не использует) свободное время однообразно, существенной частью за алкоголем или за просмотром телевизора, причем, часто не просмотром определенных и выбранных целостных телевизионных программ, а проводит вечер под "гудящий" телевизор – куски программ без начала и без конца с отвлечениями в середине. Великими изобретениями для безжалостного и бездарного уничтожения свободного времени являются как многочисленные и бесконечные телевизионные сериалы, так и социальные сети. Древним же способом такой растраты времени, прекрасно включенным и в современную цивилизацию, является существование болельщика спортивных состязаний. Эти люди боятся свободного времени, не знают не только как его использовать, но и даже как его провести. Еще в 30-х годах был описан невроз безработных (вдруг появилось много незанятого времени и невроз возникает от страданий безделья, правда, с существенной добавкой волнения за будущее), после II Мировой войны описан ставший достаточно массовым невроз выходного дня того же генеза, то есть уже от чистого страдания из-за незнания как провести свободное время даже в течение одного-двух выходных дней (после II Мировой войны мало кто работал 5 дней в неделю и у большинства выходной был только один). В Израиле с началом летних школьных каникул по этим же причинам – неумению если не использовать, то хотя бы общественно-приемлемо провести свободное время в разы возрастает подростковая преступность, пьянство, наркотики среди молодежи, а несчастные родители более младших детей сбиваются с ног в поисках чем бы занять на каникулах свои чада, и как бы эту занятость оплатить. И слишком часто "затыкают" детей смартфоном, компьютером, телевизором, приучая время тратить, проводить, но не использовать, закладывая основы будущих нехимических (а у части детей – и химических в дальнейшем) аддикций.

Теперь нам понятен весь смысл приведенной жесткой фразы. И нужно с сожалением (или без оного) признать, что существенное, если не сказать – подавляющее большинство любого народа живет в этом состоянии и не чувствует недостатков такого проведения своей единственной бесценной жизни (в русском языке существует еще более обидное

прозвище, обычно не упоминаемое в холодных и взвешенных научных текстах – "быдло", в начальном значении – "устар., собир. рабочий рогатый скот", в переносном, но широко используемом значении – "духовно неразвитые, бессловесно покорные люди, подчиняющиеся чужой воле, [не имеющие собственных мыслей, мнений и убеждений] и позволяющие себя эксплуатировать" или, что более применимо к нижнему слою большой группы населения, "тупой, грубый, неотёсанный, бескультурный человек" – Викисловарь, статья "быдло"). Заметим, что спящий разум весьма удобен как самим людям, так и власти предрасположенным. Он позволяет сохранять видимость покоя и благополучия. Не нарушать нормальное пищеварение. Принцип "моя хата с краю" довлеет над государствами, народами и большинством граждан так называемой западной цивилизации. **А ведущая мечта любой власти – управлять пассивным, покорным, послушным стадом.**

Однако, в таком сонном состоянии разума скрываются существенные опасности как для человека, так и для общества. Отошлем читателя к знаменитому офорту испанского художника Франсиско Гойя (полное имя: Франсиско Хосе де Гойя-и-Лусьентес, 1746-1828) "Сон разума порождает чудовищ" из цикла «Капричос», лист 43. Для нас в данном тексте важен даже не сам офорт, а то, что его название является испанской поговоркой, ведь поговорки часто представляют концентрат народной мудрости. Гойя сопроводил офорт следующим пояснением: «Когда разум спит, фантазия в сонных грёзах порождает чудовищ, но в сочетании с разумом фантазия становится матерью искусства и всех его чудесных творений».

Достаточно небольшой слой людей живет более высокой, яркой, наполненной жизнью, иногда – духовной (сюда же отнесем и творчество, и учение, и служение), часто – материально-приземленной, карьерной, иногда ищущей влияния, власти, чаще – ищущей внешней известности, а то и славы. Но нас в этом тексте интересует, по-видимому, еще более тонкий слой, людей, вдруг обнаруживающих себя ниже "стада".

В отдельных случаях мы видим вокруг себя также и состояние людей, которое вроде бы выходит за рамки пассивности, но по сути лишь прикрывает пассивное состояние разума. Такое состояние можно назвать "кипучая рутина". Например, иногда весьма напряженная и нервная работа, скажем, весьма изматывающая работа хирурга (работа, требующая очень высокого образования и большого практического опыта), является успешным прикрытием отсутствия жизненного напряжения смысла, отсутствия движения к цели жизни (которая чаще всего не определена), прикрытием нежелательного для поддержания духовного здоровья уровня внутреннего душевного спокойствия (при внешней нервной кипучести), зато такая деятельность часто

приводит к профессиональному (эмоциональному) выгоранию, которое проявляет (а не создает) жизненную пустоту человека. Эта ситуация весьма близка к работоголизму (хотя с ним не совпадает, так как при работоголизме результат явно уступает процессу работы, а здесь результат действий остается ведущим параметром) и в принципе может описываться в терминах классического выгорания. Но нельзя забывать, что под слоем такого поведения часто скрывается боязнь свободного времени, а у достаточно образованных людей часто присутствует достаточно же сильно понимание, что алкоголем и телевизором дыру не заткнуть. В этом же ряду часто оказывается и секс именно в качестве растраты свободного времени. "Зигмунд Фрейд презирал философию и считал ее всего лишь одной из наиболее приличных форм сублимации подавленной сексуальности. Я лично убежден, что ... скорее секс часто служит удобным средством бегства как раз от тех философских и экзистенциальных проблем, которые окружают человека" [Франкл В., 2015, с. 76].

3. Классификация рутинных работ

Можно привести достаточно первичную попытку классификации специальностей и работ, сильно рутинизирующих рабочие процессы и этим вызывающих автоматизм действий на рабочем месте, отсутствие необходимости серьезной мозговой работы и, как следствие, "пассивное выгорание" работников именно от отсутствия необходимости с их стороны вкладывать в работу творческий, активно-мыслительный компонент. Мы предлагаем классификацию в зависимости от качества и продолжительности контакта работника с человеком, получающим услугу. Понятно, что список приведенных профессий и видов работ дан только для примера и никак не претендует на исчерпанность, а между рубриками классификации при расширении списка профессий и типов личности работников можно усмотреть существенные перекресты, когда отношение к работе того или иного человека отнесет именно его работу именно в его специальности несколько в иную рубрику классификации, чем отношение к работе в той же специальности других работников. Особенно важно заметить, что в конце списка оказываются специальности и работы, требующие высокого образования и высокого профессионализма, но все-таки, именно по причине отсутствия необходимости серьезно повышать свой (уже не малый) достигнутый уровень и заниматься непрерывно продолжающимся саморазвитием, относящиеся к рутинизирующим.

В этом случае классификация может быть представлена следующим образом:

Отсутствие контакта с клиентом – бухгалтеры, экономисты, работники отделов кадров больших предприятий (работающие с документами практически без контакта с клиентами) и другие работники, обрабатывающие документы по стандартному протоколу без контакта или почти без контакта с посетителями (клиентами).

Неэмоциональный контакт с клиентом – кассиры в супермаркетах. Работа настолько однообразная, что она ни в какой мере не затрагивает эмоциональную сферу, разве что порождает вспышки как со стороны клиента при какой-либо ошибке кассира или слишком медленной, с его точки зрения, работы кассира или вспышки непропорционально резкой реакции кассира "из темноты сознания" даже на незначительные замечания или просьбы клиента.

Олигоэмоциональный контакт с клиентом – выдача почтовых отправлений и принятие оплаты коммунальных счетов – весьма кратковременный стандартный контакт, по самому характеру работы требующий точности и скорости операций и заведомо не требующий эмоционального обслуживания клиента.

Псевдоэмоциональный контакт с клиентом – обслуживание в компаниях мобильных телефонов. Здесь контакт несколько более длинный и должен демонстрировать расположение работника к клиенту, демонстрировать желание как можно более полно удовлетворить его потребности (если клиент сам их понимает), разъяснить плюсы и минусы предлагаемых альтернатив. Однако контакт – одноразовый, а потому и не требующий серьезного эмоционального напряжения во время контакта, которое возможно только при более длительном или многократном взаимодействии с клиентом.

Дефицитарно-эмоциональный контакт – медсестры в больнице, часть инженеров. Здесь требуется уточнение. Есть специальности, где контакт с получающим услугу (клиентом, пациентом, учеником) носит действительно эмоциональный характер и требует от предоставляющего услугу (врача, учителя, социального работника, медсестры в доме престарелых, когда набор клиентов (пациентов, учеников) достаточно постоянен продолжительное время, и др.) искреннее эмоциональное участие в процессе длительного, многократного контакта. Выгорание работающих в таких специальностях описано в классической схеме выгорания. Мы же имеем ввиду работы и специальности, в которых трудно проявлять постоянную, выжигающую душу эмоциональность при работе с клиентами или пациентами, попадающими в зону контакта с данным работником на относительно непродолжительное время, а сама работа, будучи изначально высокопрофессиональной, является набором пусть сложных, требующих высокой квалификации, но одинаковым из смены в смену рутинизирующим набором действий практически без нестандартных ситуаций, требующих творческого подхода – все нестандартное требует обращение к более высокой инстанции, например, для медсестер – немедленное обращение к врачу. Например, в израильских условиях в больнице медсестра на каждую смену получает больных, иных, чем она обслуживала в предыдущей смене, причем больные в больнице проводят относительно

короткое время, поэтому шанс того, что медсестра в очередную смену получит хотя бы часть знакомых больных, невысок. Она должна в начале смены быстренько ознакомиться с состоянием больных и врачебными назначениями и всю смену выполнять стандартное, со стажем и опытом уже вошедшее в рутину обслуживание больных (хотя и весьма сложное, высокопрофессиональное, требующее существенного опыта работы вообще и отработки выполнения каждого действия в частности). Конечно, хорошо, если она это делает с теплотой, улыбкой, сочувствием, но главное, что от нее требуется – это точное и профессиональное выполнение врачебных назначений и медсестринское обслуживание больных (мы даже придумали термин для такой работы – "осеэстривать" больных, учитывая, что в английском языке и в иврите базой языка, начальной формой слова является глагол, а раз есть имя существительное, значит, ему должен предшествовать глагол), например, проверка зондов и катетеров больного, измерение и запись результатов измерений многочисленных параметров состояния больного, проверка операционных ран на кровотечение и воспаление и проч., при необходимости выдача обезболивающих средств в пределах разрешенного медсестре, вызов врача при ухудшении состояния больного или в случае возникновения неясных или нестандартных ситуаций. Так как медсестра в смене обслуживает достаточно много больных и именно их высокопрофессионально обслуживает только в этой смене, то реального эмоционального контакта с больным не возникает, (смены весьма загруженные и внешне-напряженные, но у опытной медсестры они уже не вызывают внутреннего нервного напряжения), но все-таки контакт с больным заметно отличается от контакта с клиентом компании мобильной связи, поэтому мы выделили такие специальности в отдельную группу. Все сказанное касается и части инженеров, особенно инженеров низового звена в больших и в силу этого бюрократизированных компаниях и учреждениях – работа высококвалифицированная, требующая академического образования, но все-таки заключающаяся в выполнении достаточно стандартных, давно отработанных действий, реально превратившихся в рутину и со стажем и опытом уже не требующих серьезного напряжения мышления даже при контакте с людьми, работа с практически отсутствующими нестандартными задачами и ситуациями.

Из-за такой рутинизации именно у опытных работников возникают ошибки по халатности. Например, в израильских больницах протокол приготовления медсестрой наркотического обезболивающего раствора для инфузии требует, чтобы не только приготовляющая раствор медсестра, но и **вторая** медсестра посмотрела в компьютере назначение врача, сравнила его с принятыми нормами лекарства и показателями пациента, присутствовала при приготовлении

раствора, наблюдая за взятием доз вещества, и затем подписала в компьютере правильность приготовления лекарства. На практике же часто вторая медсестра подписывает приготовление лекарства задним числом, не присутствуя при его приготовлении (доверяет!), а приготовляющая лекарство опытная медсестра, уверенная в себе, уже привычно расслабилась, тут не посмотрела, там не дочитала, здесь перепутала вещество или его количество (думая о своем, не включая голову в выполняемое действие) и жизнь больного оказалась в прямой опасности.

Как ни покажется странным, именно к такой ситуации примыкает ситуация "гарвардского опроса". Эта ситуация описана для весьма образованных людей, трудовая деятельность которых не подходит под классические условия возникновения выгорания – нет ни излишней, изматывающей нервной интенсивности, ни противоречия между трудовым вкладом и получаемым вознаграждением, ни иных причин, описанных как пусковые механизмы выгорания. Похоже, здесь, как и в других описываемых нами случаях можно говорить об особом виде выгорания – о "пассивном выгорании", об угасании жизненной энергии при невозможности наполнить жизнь смыслом, невозможности поставить перед собой цели жизни (чаще всего из-за отсутствия знания, понимания, что это необходимо для полноценной жизни), а работа, несмотря на ее высший профессионализм, перестала требовать напряженности мышления и перестала звать к творчеству и саморазвитию. Это именно то, состояние, которое Виктор Франкл называл экзистенциальным вакуумом, хотя в данном случае этот вакуум относится к видам работ и уровням образования, которые изначально трудно заподозрить в рутинизации рабочих действий. Итак, описание опроса в изложении В. Франкла: "Профессор Рольф фон Экартсберг провел исследование в Гарвардском университете, чтобы выяснить степень приспособленности к жизни его выпускников. Результаты показали, что из 100 человек, окончивших университет 20 лет назад, большая часть столкнулась с кризисом. Люди жаловались на ощущение бессмысленности и бессмысленности жизни, хотя они достигли значительного успеха на профессиональной стезе, в качестве адвокатов, врачей, хирургов ..., а также, как мы можем предположить, и в семейной жизни. Их захлестнул экзистенциальный вакуум" [Франкл В., 2015, с. 69].

Приведем цитату из повести И. Грековой (проф. Елены Сергеевны Вентцель) "За проходной", в которой журналист "на автомате" пишет статью о вечере, на котором он присутствовал, но при этом его мысли весьма далеки от выполняемого автоматического (высокопрофессионального, даже в определенной степени творческого) процесса: "На миг перед корреспондентом снова мелькнуло живое, малиновое, с яркими глазами, усталое лицо

человека за письменным столом, под странной обезьяной. Над этим стоило подумать, потом. К тому, что он делал сейчас, это не имело отношения. Он танцевал". Блестяще! Рутинное, автоматическое и при этом весьма сложное действие названо привычным "танцем" без приложения к процессу глубокой мысли.

Даже "на первый взгляд наименее рутинные профессии очень скоро позволяют человеку обходиться без помощи ума [из-за истощения принципиально новых случаев, которые могут встретиться в их практике и которые могут потребовать иных, кроме хорошо, до автоматизма, усвоенных, навыков и решений]. ... Этим-то и объясняется, что у нас так много людей, замечательных в своей специальности, но высшие духовные способности которых, незаметно для них самих, заржавели за недостатком упражнения, и которые, вне своих обязательных занятий, оказываются поразительно глупы" [Пэйо Ж., 2019, с. 315-316].

Позволим себе некоторое отступление в сторону именно в связи с последней приведенной нами цитатой Жюля Пейо.

Именно из-за преобладания в обществе людей с некритическим восприятием поступающей информации огромное влияние получила реклама, в общем-то только частично нацеленная на информирование населения о товарах, услугах и проч., которая имеет главный свой механизм – внушение и главной своей целью видит вынуждение человека сделать те или иные желательные рекламодателю действия. Внушение (лат. *suggestio* — суггестия) — психологическое воздействие на сознание человека, при котором происходит **некритическое** восприятие им убеждений и установок. Внушение основано на обращении к эмоционально-бессознательной сфере человека, носит вербальный характер, то есть, осуществляется только при помощи слов (добавим – также и статических (плакаты) и динамических (клипы) зрительных образов). Информация, предназначенная для внушения, должна быть краткой, но максимально насыщенной и иметь усиленный экспрессивный момент.

Однако, сегодня техники внушения столь существенно развились и расширились, захватили области принуждения населения к тем или иным действиям, запрет на которые не удастся ввести силовым (законодательным) путем, или к воздержанию от каких-то действий, что только скрупулезный анализ (чаще всего основанный на широких познаниях в области очередного внушения) может выявить и поставить вопросы, тщательно скрываемые "под шубой" массивной вроде бы "объясняющей" пропаганды и агитации. Особенно проблемным сегодня является внушение под видом разъяснений со стороны (нанятых, "купленных") специалистов, которые вроде бы дают подробные объяснения, но на самом деле уводят слушателей от наиболее

существенных вопросов, ответы на которые нежелательны заказчику внушения или само появление этих вопросов, имеющих отрицательные для заказчика ответы или вообще не имеющих ответов, существенно необходимых для принятия взвешенного, информированного решения, может свести на нет все усилия внушения. А потому работа такой пропаганды ставит своей целью создать видимость информированного согласия или желания и увести слушателей от самой возможности узнать, что существуют вопросы, не освещенные в подаваемой им информации. Нельзя отрицать, что в такой пропагандистской кампании периодически участвуют и те специалисты, которые искренне разделяют пропагандируемые взгляды. Для организующих пропаганду такие специалисты являются ценной находкой, и их с удовольствием используют в качестве "полезных идиотов". Но истинной целью таких кампаний является не объяснение истины (которая слишком часто оказывается многозначной и необходимо разной для разных людей), а обслуживание интересов тех, кто заказывает и организует такие кампании. Понятно, что никто не брезгует ни созданием (ложного по сути) впечатления (в том числе с массивным использованием административного давления) об обязательном выполнении требуемых действий, ни легитимацией, затыканием ртов, непредоставлением трибуны выступлений, а то и прямым подавлением людей, ставящих вопросы, (а иногда и дающих на них ответы) столь тщательно скрываемые заказчиками внушения. При не критическом (или ослабленно-критическом) мышлении массы населения такие действия в большинстве случаев приводят к успеху.

4. Цитаты о состоянии экзистенциального вакуума

"Как известно, в проектировании жизненной перспективы субъекта труда ведущее место занимают определение целей, функций и качества труда, профессиональные знания, но в большей степени сформированность ценностей, идеалов личности профессионала. Во многом они детерминированы общественным опытом (Ананьев, 1967), целостностью личностной позиции, способностью человека к добродетельному поведению, сформированностью его духовных способностей (Эммонс, 2004; Seligman, 1975), осознанием смысла жизни. По мнению К. Обуховского, потребность смысла жизни есть свойство индивида, обуславливающее тот факт, что без возникновения в его жизнедеятельности таких ценностей, которые он признает или может признавать сообщающими смысл его жизни, он не может правильно функционировать (Обуховский, 1971) ...

По мнению А. В. Брушлинского, важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, творцом собственной истории, вершителем своего жизненного пути (Брушлинский, 1994), инициировать и осуществлять практическую

деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности (творческой, нравственной) и добиваться необходимых результатов" [Журавлев А.Л., Сергиенко Е.А. (под ред.), 2011, с. 422].

Приведем длинную, но несколько сокращенную нами цитату из [Дружинин В.Н., 2010, глава Экзистенциальная философия как предпосылка «психологии жизни»], в которой Владимир Николаевич большей частью своими словами излагает взгляды Карла Ясперса: "Главная особенность современной эпохи состоит в том, что условием массового существования стало развитие техники, которая дает уверенность в обеспечении всем необходимым для жизни, но уменьшает удовольствие от этого, поскольку обеспеченность не ожидается с надеждой, а воспринимается как нечто само собой разумеющееся. Возрастает ощущение недостатка по мере увеличения обеспеченности жизни... Внутренняя позиция человека характеризуется деловитостью: от него ждут не рассуждений, а знаний, умелых действий, не чувств, а ... ловкости обращения с вещами, на первый план выступает соответствие правилам. Индивид распадается на функции; он становится производной единицей; он должен успешно выполнять свои обязанности... Отдельный человек – не более чем случай из миллионов других случаев, так почему бы ему придавать значение своей деятельности... Деловитость требует простоты и понятности поведения и приводит к его всеобщей унификации. Другой признак современной ситуации – господство бюрократического аппарата. Человеку дают задачи, а он их должен быстро и эффективно решать. Соответственно значимо только то, что происходит в настоящем, а главное требование к человеку – уметь забывать. Личность лишается и своего прошлого, и своего будущего, а живет лишь настоящим, поскольку человек прикован к ближайшей задаче... Идеалом большинства становится карьера. Одни пробиваются вперед, напрягают последние силы, двигаясь к власти и славе, другие же удовлетворяются исполнением на работе рутинных обязанностей, а смыслом жизни становится досуг." Конец цитаты В.Н. Дружинина, подчеркивания наши – И.Д.

Необходимо заметить, что при интенсивной, но при этом рутинной работе (например, кассирша в супермаркете) человек настолько устает, что эта усталость существенно сокращает и так небольшое свободное время (за исключением сна приема пищи, гигиены и других необходимых процедур), что досуга практически не остается, что резко увеличивает вероятность сползания в экзистенциальный вакуум, одним из следствий которого является депрессия.

Жюль Пэйю приводит цитату неназванного им автора из найденной нами книги "L'education bourgeoise" ("буржуазное образование" на фр. языке, книга Ж. Пэйю издана в 1913 году и сейчас

лишь переиздана): "Вращаясь в пустоте своих ежедневных бесплодных [в смысле продвижения квалификации, в смысле выходящего за рамки рутины мышления], он изо дня в день сам же содействует постепенному ослаблению своих способностей, своему отупению, но где, взамен этого, он обретает неизреченную усладу чувствовать себя свободным от необходимости думать, хотеть и действовать [так и хочется сослаться на "Шагреновую кожу" О. де Бальзака]. Опека регламентации ... придает его деятельности характер правильного движения часового механизма и избавляет его от почетного, но утомительного преимущества действовать и жить" [Пейо Ж., 2019, с. 17].

"Клиентами американских психотерапевтов и психоаналитиков часто становятся представители среднего и высшего классов, томящиеся скукой, жаждущие перемен и потерявшие смысл жизни. Повседневная деятельность и общение не несут новой информации, порождая психический вакуум: ощущение сенсорного голода и незаполненности времени" [Дружинин В.Н., 2010, глава ""Жизнь – трата времени"]].

"Профессиональное выгорание [и сползание в экзистенциальный вакуум от рутинности жизни – И.Д.] возникает, когда человек перестает чувствовать импульсы, соки своего реального Я, возникает великая тоска ощутить себя живым человеком. Он переживает насилие над собой. Когда демонстрация [внешней роли в жизни] становится основной формой реализации, то личность застывает, теряет жизненность, эмоциональность, человеческому сознанию становится скучно и грустно в этом теле и в этом образе жизни, человек теряет простор и перспективу, а идти по коридору [налагаемых обществом] ограничений становится проклятием" [Козлов В.В., 2017, с. 53].

"Сознание засыпает и перестает чувствовать свои творческие возможности, если в жизни не появляются новые переменные, если не возникает новых содержаний, не ставятся новые задачи. ... Главное – не вводить переменные той сложности, с которой индивид не может справиться" [Козлов В.В., 2017, с. 64].

"Огромное количество людей живет, вовсе отрицая проблему смысла жизни, утверждая свое понимание в универсальном девизе: "Я не дурак – я об этом не думаю"" [Козлов В.В., 2017, с. 56].

"Что заглядывать далече?!

Циркуляр

сиди

и жди.

– Нам, мол,

с вами

думать неча,

если

думают вожди".

Служака (1928). В.В. Маяковский

„Безличность, безгласность, умственная лень и вследствие этого умственное бессилие —

вот болезни, которыми страдает наше общество.“ - Дмитрий Иванович Писарев русский публицист и литературный критик, революционный демократ, 1840 - 1868

„Мы все разные, и некоторые из нас не могут быть счастливы, просто выполняя рутинную работу.“ - Уолт Дисней американский художник-мультипликатор, кинорежиссёр, актёр, сценарист и продюсер, 1901 – 1966

"Если вы думаете, что приключения опасны, попробуйте рутину: это смертельно." – Альберт Эйнштейн, физик, 1879 – 1955.

5. Внешние (экзогенные) факторы сползания в состояние экзистенциального вакуума

Отметим, что внешние факторы "выгорания рутиной", сползания в состояние экзистенциального вакуума как по отношению к личности человека, так и, чаще всего, по отношению к личной жизни являются основными. "Человек для трудов рожден" – книга Иова из Ветхого Завета, стих 5:7. На работе мы проводим существенное время жизни (более 10-ти часов с поездками, а зачастую и 12 часов. За вычетом времени сна, гигиенических процедур, принятия пищи нам остается совсем мало времени на все внерабочие занятости – семья, хобби и проч.) и должны максимальную реализацию получать там. Да и давно известно, что основная часть развития человека во взрослом возрасте, существенное наполнение его жизни, необходимые для нормального функционирования человека социальные взаимодействия происходят на работе и в связи с работой. Именно поэтому проблемы на работе, тип рабочих операций являются определяющими в возникновении процесса сползания в состояние экзистенциального вакуума.

Так как мы в обсуждении "выгорания от рутинизации" обильно и широко "пасемся" на полях классического описания и исследования эмоционального/профессионального/психического выгорания, в этой части мы в основном будем выборочно цитировать списки условий и признаков классического выгорания, которые прекрасно подойдут к описанию погружения в экзистенциальный вакуум по причине рутинизации рабочих процессов.

Эти причины и условия "выгорания от рутинизации" могут быть экзогенными (внешними) и эндогенными (внутренними). Сначала отметим экзогенные условия такого "выгорания".

Л.Н. Юрьева выделила причины, санкционирующие развития синдрома выгорания при "нормальном" (не дистрессовом) исполнении профессиональных обязанностей в рабочем коллективе (не будем здесь обсуждать ставшее весьма спорным само понятие коллектива, будем обозначать этим словом рабочую группу людей, совместно выполняющую рабочие действия). К таким причинам она относит:

"1. Директивный стиль общения и строгая иерархия [рабочих] отношений среди персонала

[демонстрируемая начальством заменяемость работника, что превращает его в безгласный функциональный "винтик машины"] ..., что влечет за собой подавление инициативы и возможности самореализации на работе, а также снижение самооценки персонала [даже при удовлетворительных личных отношениях работников разного иерархического уровня. Строгая иерархическая подчиненность работников в настоящее время характерна для большинства мест работы];

2. Отсутствие стимулов для личностного и профессионального роста, рутинизация профессиональной деятельности [когда профессиональная квалификация полностью соответствует должности, профессиональный рост не является необходимым и не ведет к следующим профессиональным ступеням, например, шофер грузовика, медсестра];

3. Отсутствие чувства влияния на рабочую ситуацию или контроля над ней." [Юрьева Л.Н., 2004, с. 147].

Оптимистичный взгляд Ж. Пэйо: "Нет такой профессии, наряду с которой не могла бы идти в самых широких размерах работа саморазвития... [не обязательно в пределах самой работы или даже в более широких пределах базовой специальности]" [Пейо Ж., 2019, с. 315] полностью противоречит п. 2 Л.Н. Юрьевой. Мы уже отмечали выше (в цитате из В.Н. Дружинина), что в продолжение мысли Ж. Пейо К. Ясперс отмечал еще в середине XX века, что когда на работе, даже требующей высокого образования и широкого опыта, человек даже отлично и высокопрофессионально выполняет привычные рутинные действия, но дальнейшее развитие в специальности потеряло смысл, центр тяжести интересов жизни переносится или на карьерное продвижение, или на интересы вне работы (хобби и проч.), или именно к отсутствию интересов, пассивности и жизненному "пассивному выгоранию".

Добавим частичный список профессиональных аспектов, провоцирующих "выгорание рутинной", хотя этот список приведен Л.С. Чутко и Н.В. Козина для классического эмоционального выгорания:

"Отсутствие или недостаток социальной поддержки в коллективе;

Невозможность влиять на принятие важных решений по работе;

Однообразная, монотонная и бесперспективная деятельность и др." [Чутко Л.С., Козина Н.В., 2013, с. 75].

6. Эндогенные (личностные) условия сползания в состояние экзистенциального вакуума

К эндогенным условиям "выгорания от рутинизации", погружения, сползания в экзистенциальный вакуум относится целый ряд особенностей личности человека. Ведь очевидно, что даже на самых рутинных работах далеко не все работники погружаются в экзистенциальный

вакуум, их личностям вполне подходят такие условия работы и жизни.

Мы в этом тексте не будем рассматривать, анализировать сами личностные особенности тех людей, которые склонны к "выгоранию рутинизацией", к сползанию в экзистенциальный вакуум, но только отметим наличие разных подходов к описанию и типизации личностей, причем в каждом подходе, в каждой классификации личностей можно найти типы личности и личные особенности людей в пределах типов, которые повышают вероятность "выгорания от рутинизации". И сделаем вывод о важности своевременной проверки личностных особенностей в вопросе выбора специальности, так как "рутинизирующимся" личностям лучше вовремя выбирать нерутинизирующие специальности и типы работ, хотя эти типы работ, как правило, связаны с высоким образованием, а именно "рутинизирующиеся" типы далеко не всегда склонны и способны к такому образованию. Но и для таких людей остаются пути своевременной активизации, актуализации, "энергизации" своей жизни, хотя для них вступить на такой путь – дело непростое и неочевидное.

Хотя одно личностное свойство, весьма способствующее сползанию в экзистенциальный вакуум, мы все-таки отметим – это склонность к эмоциональной ригидности.

Отсюда возникает столь неочевидная поначалу необходимость "логотерапии здоровых" для людей, еще не обратившихся (и, возможно, никогда в будущем не обращающихся) к подобным психотерапиям людей, но нуждающихся (без их самостоятельного осознания этого) в наполнении их жизнью смыслом и целями существования. Мы здесь не будем рассматривать необходимую заинтересованность общества в агрессивной "логотерапии здоровых", направленной на определенные типы людей, находящихся в процессе "выгорания рутинной" или просто по самым разным причинам оказавшихся в состоянии экзистенциального вакуума и не знающих, что из этого состояния есть выход.

Кроме этого мы показали, что само по себе даже высшее образование еще далеко от гарантий выполнения нерутинизирующей работы и от сползания в экзистенциальный вакуум.

Подходов к рассмотрению этих эндогенных условий сползания в экзистенциальный вакуум столь много и моделей описания человека, среди которых нужно выбирать тех, кто по своей психологической природе склонен к такому сползанию, уже трудно пересчитать, то мы только наметим пути такого описания личности, не раскрывая содержание ни одного подхода.

Наверное, первым из таких подходов можно считать рассмотрение саморегуляции и самоорганизации, восходящее к И.П. Павлову и Л.С. Выготскому и развитое в дальнейшем П.К. Анохиным и Б.В. Зейгарник.

К таким подходам можно отнести многочисленные классификации жизненного стиля, в частности, "отражающие методологические принципы, заложенные в концепции А. Адлера" [Орел В.Е., 2005, параграф 1.3.2 Индивидуальные факторы возникновения синдрома выгорания] (ему принадлежит первая такая классификация, за которой последовали классификации Г. Мозак, Ф. Торна и многие другие).

Другим таким подходом является типология психофизиологической конституции человека (сначала по Э. Кречмеру, далее – в соответствии с разветвленным развитием этого подхода).

Можно еще назвать шесть типов личности, реагирующих на стресс (по Мельник Ю. Управление стрессами // Управление персоналом, 2000, №3).

Еще одним широким набором путей такого анализа являются многочисленные модели психологии личности, различающиеся базовым подходом к классификации типов личности. Сюда можно отнести ограниченные (полусные) одномерные модели личности ("объектная" модель личности в ортодоксальном и близких к нему психоаналитических подходах, "субъектная" модель личности в классической гуманистической психологии и еще целый ряд моделей), односторонне-целостные модели личности, также представленные спектром моделей внутри данного подхода, двусторонние ситуативно-целостные двухмерные модели личности – можно еще долго продолжать.

Сюда же можно отнести рассмотрение различных акцентуаций характера, рассмотрение, которое начал К. Леонгард и продолжил А.Е. Личко. Есть определенная классификация акцентуаций характера и в работах А.А. Реана.

Список различных подходов к классификациям личностных характеристик и эндогенных особенностей и способов реагирования личности на окружающие события можно было бы продолжить.

7. Некоторые симптомы входа в "выгорание рутиной", сползания в экзистенциальный вакуум

И опять для описания набора симптомов (не претендующего на полноту) мы опять выборочно воспользуемся источниками, описывающими "классическое выгорание" для описания симптоматики "выгорания рутинизацией", сползания в экзистенциальный вакуум.

"Физические симптомы:

- Усталость, физическое утомление, истощение [физических и моральных сил];
- Плохое общее состояние здоровья, [проявление как ипохондрии, так и реальных соматических болезней];
- [Сон и отдых, не возвращающие бодрость и ощущение того, что хорошо отдохнул и наполнился силами];

Эмоциональные симптомы:

- Недостаток эмоций;
 - Пессимизм, цинизм и черствость в работе и личной жизни;
 - Ощущение беспомощности и безнадежности;
 - Раздражительность;
 - ["Снижение мотивации к работе;
 - Снижение уровня энтузиазма;
 - Чувство невостребованности;
 - Резко возрастающая неудовлетворенность работой" " [Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., 2009, Глава 1, параграф "Синдром выгорания как следствие ..."]];
 - Ослабление стандартов выполнения работы]
 - Депрессия [собственно, это уже не симптом прогрессирующего сползания в эмоциональный вакуум, а итог такого сползания];
 - Потеря идеалов, надежд и профессиональных перспектив;
- Поведенческие симптомы:
- Во время работы появляются усталость и желание отдохнуть;
 - Безразличие к еде;
 - [Безразличие к работе и даже к порицаниям];
- Интеллектуальное состояние:
- Падение интереса к новым подходам к работе, к альтернативным возможностям решения проблем, предпочтение шаблонов в решении рабочих и личных проблем, формальное выполнение работы;
 - Безразличие к новшествам;
 - ["неспособность принимать решения, [избегание принятия решений]" [Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., 2009, Глава 1, параграф "Синдром выгорания как следствие ..."]];
 - Скука, тоска, апатия, падение вкуса и интереса к жизни;
 - Малое участие или отказ в участии развивающих или образовательных программ;
 - ["Разочарование, чувство беспомощности и бессмысленности жизни, экзистенциальное отчаяние, безысходность" [Чутко Л.С., Козина Н.В., 2013, с.23]
 - "Прогрессирующее снижение инициативы" [Шамис В.А., 2016]].
 - ["Ослабление стандартов выполнения работы]
- Социальные симптомы:
- Низкая социальная активность;
 - Падение интереса к досугу, увлечениям;
 - Сокращение социальных контактов;
 - Ощущение [социальной] изоляции и отсутствия поддержки как на работе, так и в семье;" [Молокоедов А.В. и др., 2018, параграф 2 "Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания" с нашими (И.Д.) дополнениями в квадратных скобках].
- Отметим еще один эндогенный симптом процесса сползания в экзистенциальный вакуум. "В

случае, когда у сотрудников возникает чувство, что именно фирма не дает им шансов на успех, они принимают решение о "внутреннем увольнении". ... Люди отказываются от мысли, что благодаря своей работе они могут что-то изменить в этой жизни. ... По этой причине случаи ведения двойной жизни не являются редкостью. С одной стороны, это спасает [весьма частично] от появления симптомов выгорания [которые в данном случае совпадают с симптомами "выгорания рутинной"], но с другой стороны, это нечестный компромисс, который ведет к существенному ухудшению качества жизни. Ни один человек не сможет долго жить с мыслью о том, что очень много времени тратится впустую" [Грабе М., 2008, с. 24-26]. Заметим, что такое "внутреннее увольнение" возможно далеко не на всех работах. Ни медсестра в больнице, ни кассирша в супермаркете так "внутренне уволиться" принципиально не могут и продолжают рутинную, но очень занятую жизнь на работе.

8. Пути выхода из ситуации сползания или уже из ситуации нахождения человека в условиях экзистенциального вакуума

Важнейшей задачей изучения путей и причин "выгорания от рутинизации", путей погружения, сползания человека в экзистенциальный вакуум является нахождение путей излечения, извлечения человека из ситуации депрессии и апатии, наступивших вследствие такого сползания. Целью лечения должно являться повышение витальности, возвращение приемлемого уровня жизненной силы и активности, повышение эмоциональности.

А.В. Молокоедов с соавторами отмечает: "несмотря на недостаточность данных о природе синдрома хронической усталости и природе эмоционального выгорания, эффективность лечения достигается лишь за счет использования комбинаторных методов. [По данным зарубежных исследований] пациенты, которых пытались лечить исключительно медикаментозными методами или методами физиотерапии, не показывали признаков улучшения самочувствия, в то время как группа, в которой применялась когнитивно-поведенческая терапия, показывала серьезные сдвиги в сторону выздоровления – 22% испытуемых из этой группы излечились от данного синдрома" [Молокоедов А.В. и др., 2018, параграф 4 Взаимосвязь хронического стресса ... Заметим, что 22% успеха – лучше, чем 7% на медикаментах, но все еще весьма не густо – И.Д.].

Способы преграждения путей сползания в экзистенциальный вакуум, которые может (и должен) использовать сам человек, не дожидаясь, что внешние условия изменятся (с его помощью или, чаще, без его активного вмешательства) мы опять возьмем из литературы по классическому выгоранию, выбрав из длинных списков те пути, которые подходят для предотвращения "выгорания рутинной":

- "Наличие других интересов, не связанных с профессиональной деятельностью;

- Внесение разнообразия в свою деятельность;

- Поддержание своего здоровья, соблюдение режима сна и питания [и физического состояния];

- Сознательная открытость новому опыту;

- Чтение художественной литературы [желательно, хорошей литературы];

- Хобби, доставляющее удовольствие." [Молокоедов и др., 2018, параграф 3 Подходы к диагностике и профилактике эмоционального выгорания].

Отметим, что приведенный набор путей является необходимым, но далеко недостаточным.

Конечно, нельзя отрицать и необходимость действий, предотвращающих как классическое выгорание, так и "выгорание рутинной", со стороны администрации. В частности, "акцент руководителей должен быть сделан на том, чтобы структурировать работу и организовать рабочие места [рабочие обязанности] так, чтобы дело стало более значимым для исполнителей" [Молокоедов и др., 2018, там же].

Один из выходов с относительно редкой возможностью реализации – смена работа (переход на работу, требующую аналогичного, но по другой специальности, более низкого или даже более высокого уровня образования, смена специальности (получением второго высшего, переподготовки на базе имеющегося образования или те или иные профессиональные курсы). "Если работа дает человеку возможность проявить свою креативность [если она изначально существует в параметрах личностного типа человека] и реализовать себя, то она станет важной смысловой составляющей жизни и будет способствовать его оздоровлению. Это касается и работы на общественных началах" [Грабе М., 2008, с. 50, подчеркивание наше – И.Д.].

И все-таки наиболее полное представление о путях выхода из состояния депрессии, апатии, экзистенциального вакуума мы находим в трудах Виктора Франкла, например, среди многих его книг, в книге [Франкл В., 2015]. Основная мысль В. Франкла – жизнь должна быть глубоко осмысленной и иметь глобальные цели. В. Франкл обращает внимание, что жизнь должна быть эмоционально напряженной и энергичной. Мы не будем здесь раскрывать многочисленные стороны как его учения, так и учений его последователей. Во-первых, эти учения подробно развиты в обильной литературе (только на русском языке вышло не менее 17 книг самого В. Франкла, многочисленные книги его ученика и последователя Альфрида Лэнгле, который существенно развил мысли В. Франкла). Во-вторых, и мы тоже постарались внести свой вклад как в коррекцию и в "осовременивание" (хотя Виктор Франкл умер недавно, в 1997 году) базовых столпов логотерапии В. Франкла в статье [Дацковский И., 2020 А], так и в расшифровку, в развитие в конкретизацию взглядов на то, как именно необходимо строить активную, наполненную,

осмысленную жизнь, освещаемую глобальными целями жизни в статье о тетраде активной жизни, полной высокого смысла [Дацковский И., 2020 Б].

9. Заключение

Итак, мы показали, что хорошо изученное к настоящему времени и продолжающее находиться в процессе интенсивного изучения выгорание, или как мы часто его называем в настоящем тексте, "классическое выгорание" с одной стороны, и его казалось бы антипод – рутинная работа, рутинная жизнь и ее тенденция у части людей к скатыванию в депрессию имеют много общего. Эти два внешне противоположных по своим исходным причинам процесса – один из них, возникающий от излишней активности, которую в какой-то период далее не может выдерживать нервная система человека, и другой, нервно-пассивный, рутинный, когда нервная система человека также не может выдерживать такую жизнь, имеют удивительно много общего. Общего и по обстановке (в первую очередь рабочей обстановке), в которой эти два процесса развиваются, по внешним аспектам прогресса в развитии такого состояния (но психологического регресса для конкретного человека, попавшего в поток этого процесса), общего по симптоматике, проявляемой человеком в этом процессе, общего по внешне-конечному результату. Они имеют даже много общего по рекомендованным путям выхода из этого состояния.

Но все-таки они весьма различны по прогнозу выхода из этого состояния экзистенциального вакуума. Мы полагаем, что прогноз выхода из депрессии, безразличия, апатии для людей, упавших в это состояние по причине "классического выгорания" гораздо благоприятнее прогноза "выгоревших рутинной". Ведь "классически" выгоревшие люди имеют опустошенные "баки энергии" (психологической и, как следствие, физической энергии), изначально встроенные в них и существенно увеличившие свой "объем" активной жизнью и деятельностью этих людей. Эти "баки" велики по объему и знают наполненное в прошлом состояние.

В противоположность им люди "выгоревшие" рутинной имеют гораздо меньшие по объему "баки энергии" и, хотя они тоже опустели, они тоже были "полны" энергией, но этой энергии, доверху заполнявшей "баки" изначально, в самом начале процесса "выгорания рутинной", было гораздо меньше. И, как показал упомянутый выше "гарвардский опрос", вероятность "НЕвыгорания рутинной" только коррелирует (положительно) с уровнем образования, но не образует функциональной зависимости, как, впрочем, и "профанная жизнь тварного стада", выполнение рутинных обязанностей не является приговором к сползанию в экзистенциальный вакуум, в депрессию, в апатию.

А так как можно предположить, что чаще всего процессом лечения можно вернуть только определенный процент, определенную долю

(иногда немалую, но все-таки долю) наполнения этих виртуальных "энергетических баков", то положение людей, выгоревших "классическим выгоранием" будет гораздо предпочтительнее тех несчастных, которые выгорели "выгоранием рутинным". Однако, следует предположить, что истинной целью лечебно-психологической помощи таким людям для получения устойчивого результата будет попытка поднять их выше того уровня энергетичности, на котором они находились в начале процесса сползания в экзистенциальный вакуум, постараться вывести их из "профанной жизни тварного стада", раз находение в этом типе жизни уже однажды сбросило этих людей в состояние выгорания.

Поэтому одной из неочевидных задач психологического (психотерапевтического, медикаментозного) лечения людей, выгоревших "рутинным выгоранием" является не только максимальный возврат в наполненности их "энергетических баков", но и попытки показать захватывающие прелести активной, наполненной (невольная тавтология!) жизни, помочь им войти в такую жизнь, то есть, увеличить объем "баков", чтобы они могли "вместить" больше энергии, чем было в них изначально, и наполнить их жизненной (витальной) энергией.

Тяжелая, но благородная цель.

Литература:

Примечание: в тех источниках, к которым мы имели доступ в их типографской форме, мы при цитировании указываем номер страницы цитаты. В тех же источниках, которые были нами получены в интернет-формате, сделанном с типографского или электронного источника (например, куплены в интернет-магазине "Литрес" или заимствованы из бесплатной электронной библиотеки RoyalLib.ru URL: https://royallib.com/book/frankl_viktor/ и из других интернет-источников), а потому имеют несовпадающую с типографским оригиналом нумерацию страниц, мы стараемся привести адрес цитаты в виде ссылки на статью, главу, параграф и т. д. В некоторых интернетовских источниках не удалось найти дату выпуска книги. Тогда, исключительно в целях упорядочивания списка литературы по годам выпуска, мы годом выпуска условно записали дату нашего обращения к источнику.

1. Грабе М. Синдром выгорания. Болезнь нашего времени. Пер. с нем. СПб.: Речь, 2008, 96 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. СПб.: "Питер", 2009.
3. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. СПб.: "Питер", 2010. - 156 с.
4. Дацковский И. "А" Необходимая коррекция базовых столпов логотерапии В. Франкла // East European Science Journal (Восточно-Европейский научный журнал) #10 (62). 2020, Part 9, с. 10-23. URL: <https://eesa-journal.com/wp->

content/uploads/EESA_10_62_oct_2020_part_9.pdf
(дата обращения 20.11.2020).

5. Дацковский И. "Б" Тетрада смысла в логотерапии В. Франкла // *East European Science Journal* (Восточно-Европейский научный журнал) #11 (63). 2020, Part 7, с. 4-16. URL: <https://archive.eesa-journal.com/index.php/eesa/issue/view/7/7> (дата обращения 24.12.2020).

6. Журавлев А.Л., Сергиенко Е.А. (редакторы) Стресс, выгорание, совладание в современном контексте. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2011, 512 с.

7. Козлов В.В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2017, 184 с.

8. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Логотерапия как средство оказания помощи в жизни. Изд-во "Теревинф", 2011, перевод на русский язык изд-во "Генезис", 2014.

9. Молокоедов А.В., Слободчиков И.М., Удовик С.В. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности. ООО "Левь", 2018.

10. Орел В.Е. Синдром психологического выгорания личности. Ярославль, "Когито- Центр", 2005

11. Пэйо Ж. Воспитание воли. Харьков, "Литера нова", 2019, 370 с (переиздание книги 1913 года, СПб.; Издание Ф. Павленкова).

12. Франкл В. Воля к смыслу. М., Изд-во ИОИ, 2015, 144 с.

13. Чутко Л.С., Козина Н.В. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты. М.: МЕДпрессинформ, 2013, 256 с.

14. Шамис В.А. Особенности эмоционального выгорания персонала организации // *Лидерство и менеджмент*, 2016, Т. 3, № 2, с. 101-112.

15. Юрьева Л.Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников. Киев, Изд-во Сфера, 2004, 272 с.

УДК: 159.9.075

ГРНТІ: 15.21.45

Чечко І.І.

*Інститут підготовки кадрів
Державної служби зайнятості України*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ, СПРЯМОВАНИЙ НА КОРЕКЦІЮ ТИПУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Анотація. Стаття присвячена теоретико-методологічному вивченню феномену професійного самовизначення в підлітковому віці та емпіричному тестуванню розробленої програми соціально-психологічного тренінгу для підвищення та розвитку особистісних характеристик, які на нього впливають.

Метою дослідження було перевірити ефективність розробленого тренінгу, який проводився у три етапи. На констатуючому етапі були визначені групи старшокласників за типами актуального професійного самовизначення та показники, які впливають на нього – стерсостійкість, схильність до новизни та системна рефлексія. На етапі формування тренінг проводився з двома групами підлітків, кожна з яких включала 15 учасників. На контрольному етапі була перевірена різниця між значущими показниками професійного самовизначення до та після тренінгу.

Результати формуючого етапу дослідження свідчать про ефективність реалізованої програми соціально-психологічного тренінгу для підлітків. Порівняльний аналіз показників першого та другого розділів підтвердив позитивні зміни в експериментальній групі після тренінгу.

Аннотация. Статья посвящена теоретико-методологическому изучению феномена профессионального самоопределения в подростковом возрасте и эмпирическом тестировании разработанной программы социально-психологического тренинга для повышения и развития личностных характеристик, которые на него влияют.

Целью исследования было проверить эффективность разработанного тренинга, который проводился в три этапа. На констатирующем этапе были определены группы старшеклассников по типам актуального профессионального самоопределения и показатели, которые влияют на него - стрессоустойчивость, склонность к новизне и системная рефлексия. На этапе формирующего эксперимента тренинг проводился с двумя группами подростков, каждая из которых включала 15 участников. На контрольном этапе была проверена разница между значимыми показателями профессионального самоопределения до и после тренинга.

Результаты формирующего этапа исследования свидетельствуют об эффективности реализуемой программы социально-психологического тренинга для подростков. Сравнительный анализ показателей первого и второго срезов подтвердил положительные изменения в экспериментальной группе после тренинга.

Abstract. The article is devoted to the theoretical and methodological study of the phenomenon of professional self-determination in adolescence and empirical testing of the developed program of socio-psychological training to improve and develop personal characteristics that affect it.

The aim of the study was to test the effectiveness of the developed training, which was conducted in three stages. At the ascertaining stage, groups of high school students were determined according to the types of actual professional self-determination and indicators that influence it - stress resistance, tendency to novelty and systemic reflection. At the formation stage, the training was conducted with two groups of adolescents, each of which included 15 participants. At the control stage, the difference between significant indicators of professional self-determination before and after training was tested.

The results of the formative stage of the study indicate the effectiveness of the implemented program of socio-psychological training for adolescents. Comparative analysis of the indicators of the first and second sections confirmed the positive changes in the experimental group after training.

Ключові слова: професійне самовизначення, професійна орієнтація, вибір професії, самовизначення, старшокласники.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, выбор профессии, самоопределение, старшеклассники.

Keywords: professional self-determination, career guidance, choice of profession, self-determination, high school students.

Постановка проблеми

На сьогоднішній день феномен професійного самовизначення визнано важливою складовою освітнього процесу на всіх його етапах та рівнях. У постіндустріальному суспільстві, що динамічно та системно змінюється, професійне самовизначення перетворюється на безперервний процес формування індивідом професійної та кар'єрної траєкторії на основі наявних особистісних можливостей, вмінь та здатності до їх розвитку або трансформації. Для підвищення ефективності цього процесу та адаптивності до змін на світовому та національному ринку праці, особистість потребує допомоги не лише у виборі професії, а й у пошуку ресурсів для планування та реалізації власного освітнього та професійного сценарію, який відповідає сучасним реаліям та викликам, а також навчання самостійному використанню чи вдосконаленню цих ресурсів відповідно до актуальних вимог. У зв'язку з цим, одним із головних пріоритетів у системі розвитку професійної орієнтації під час навчання у школі, є надання школярам підтримки у їх професійному самовизначенні та допомога у поетапному прийнятті рішень щодо продовження навчання та подальшої професіоналізації.

Сучасна психолого-педагогічна література містить досить великий теоретичний та практичний матеріал стосовно проблеми готовності до різних видів діяльності, багато досліджень стосовно змісту та структури готовності. Проте динаміка та фактори впливу на феномен професійного самовизначення на етапі навчання в старших класах закладів загальної середньої освіти вивчена недостатньо. Аналіз психологічної та педагогічної літератури дозволяє дійти висновку, що процес професійного самовизначення розглядається, в основному, з позиції зіставлення загальних вимог до професії та індивідуально-психологічних особливостей особистості. На основі теоретичного співставлення цих двох позицій відбувається вибір професії, яка найбільше підпадає під ці «співпадіння». Загалом, базуючись на такому підході система професійної орієнтації в закладах загальної середньої освіти проваджується за принципом надання загальних знань та вмінь,

розвитку загальних навичок, практично не приділяючи уваги особистісному та індивідуальному розвитку та особливостям конкретного учня. Проте, з огляду на те, що сьогоднішня виступає як безперервне середовище змін, такі підходи до обрання майбутньої професії є недоцільними. Загалом, поняття професійного самовизначення, як одноразового акту вибору професії, яка буде основним професійним середовищем протягом тривалого періоду або й всього життя, можна вважати не актуальним. Оскільки процеси глобалізації вимагають від сьогоднішніх спеціалістів високої мобільності, переключення, адаптивності, лабільності, то одною з найголовніших цілей професійної орієнтації сьогодні стає формування та розвиток навичок вибору професії, а не підбору конкретної професії чи професійної сфери.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Сучасна наука розглядає феномен професійного самовизначення, як частину процесу проектування всього життєвого циклу, тобто з точки зору концепції навчання протягом життя та постійного прийняття відповідних рішень. Ми аналізуємо професійне самовизначення в підлітковому і юнацькому віці, як один з первинних факторів майбутнього професіоналізму, якісною характеристикою якого є, в тому числі, готовність гнучко реагувати на вимоги професійної діяльності, які постійно та динамічно змінюються [14; 16].

У сучасних вітчизняних дослідженнях проблема о професійного самовизначення частіше вивчається та висвітлюється з точки зору формування готовності до вибору професій конкретного вузького напрямку: готовність до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності (В. Мачуський), формування готовності до вибору професії у сфері інженерно-технічних професій (О. Губенко, Н. Ковтуненко) та професій у сфері економіки та підприємництва (А. Калінська), готовність до вибору професії в умовах МНВК (О. Мельник) тощо.

У зарубіжній психології також існує безліч напрямків і теорій професійного самовизначення. Представники структурних теорій (С. Аксельрод, Е. Гінзберг, В. Гінзбург Д. Міллер. Дж. Сьюпер, Д.

Херм і ін.) в основному зосереджують свою увагу на професійному розвитку на різних етапах життя, пропонують схеми професійного самовизначення. Розробники мотиваційних теорій (В. Врум, А. Маслоу, Ф. Херуберг, Е. Роу і ін.) акцентують увагу на суб'єктивних особистісних факторах професійного самовизначення, підкреслюють активність самовизначається суб'єкта. Теорії індивідуальності (К. Роджерс, Дж. Сьюпер, Л. Тайлер, Д. Тідеман, Д. Холланд та ін.) розкривають професійне самовизначення, як процес реалізації «Я-концепції», вивчаючи вплив саморозуміння на професійний розвиток.

Сучасна психолого-педагогічна література містить досить великий теоретичний та практичний матеріал стосовно проблеми готовності людей до різних видів діяльності, багато досліджень стосовно змісту та структури готовності. Проте готовність до професійного самовизначення на етапі навчання в старших класах закладів загальної середньої освіти вивчена недостатньо.

На думку В. Мачуського, готовність учнів старших класів до вибору професії є інтегральним особистісним утворенням, що включає в себе стійке прагнення до певної професійної діяльності (виконання професійних завдань), наявність відповідних знань, вмінь та навичок та комплексу індивідуальних психофізіологічних характеристик, які є обумовлюють успішну професійну діяльність. Готовність до професійного самовизначення В. Мачуського включає когнітивний, мотиваційний, практично-оперантний, психологічний, креативний та самооцінковий компоненти [10].

О. Тополь під професійним самовизначенням розуміла консолідоване особистісне утворення, яке включає спрямованість на певну професійну діяльність (мотиви, інтереси, потреби), професійну самосвідомість (здатність до саморегуляції, саморозвитку та самоосвіти), професійно-оперантну підструктуру (наявність спеціальних знань, умінь, навичок), комплекс індивідуально-типологічних особливостей і професійно-важливих якостей, що забезпечують ефективне та успішне виконання конкретної професійної діяльності [12].

У дисертаційному дослідженні Н. Ковальської структура професійного самовизначення включає в себе мотиваційно-ціннісний (мотиви, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації), професійно-практичний (спеціальні знання, організаторські та комунікативні вміння), професійно-відповідний (наявність професійно значущих якостей) та самооцінковий (профінформаційні знання, рефлексивність, наявність чіткого плану професійного становлення). Готовність до вибору майбутньої професії Н. Ковальська визначила як інтегроване особистісне утворення, що охоплює відповідні мотиви, інтереси, потреби, ціннісні орієнтації особистості, здібності до саморегуляції та самоконтролю, самовдосконалення, а також комплекс типологічних особливостей та професійно-важливих якостей [9].

У сучасній зарубіжній психології, в рамках підходу до стадіального розвитку професійної зрілості, стадії розвитку професійного вибору розглядаються в різних контекстах (сучасних історичних змін, соціоекономічної системи, культури, в тому числі процесів її світової асиміляції, змін у соціальних інститутах тощо) у відповідності не з хронологічними віковими змінами, а з актуальними завданнями розвитку [14, с. 365-370]. При вивченні вікових стадій професійного самовизначення все більше увагу дослідників привертає лінія аналізу вибору професії, важливою характеристикою якого є так звана «адаптивність до кар'єри» – career adaptability. Це поняття, введене М.Л. Савіцкас визначається, як здатність гнучко реагувати на вимоги і умови професійної діяльності, які постійно та динамічно змінюються, залучаючи для цього психологічні ресурси саморозвитку і самонавчання, що забезпечують можливість вирішувати задачі, пов'язані з професійним розвитком.

В даний час в структурі поняття «адаптивність до кар'єри» виділяються чотири основні компоненти. Перший компонент – планування власного професійного майбутнього (career concern), другий компонент – зацікавленість професійною діяльністю та орієнтація у вимогах професії, професійні сподівання (career curiosity), третій компонент – контроль і організація власної життєвої траєкторії, відповідно до динаміки затребуваності професії та змін або трансформацій професійно-важливих якостей (career control). І четвертий компонент – ступінь впевненості у власній відповідності професійним вимогам та оцінка здатності виконувати професійну діяльність (career confidence) [14].

Проаналізувавши викладене, можемо дійти висновку, що вибір майбутньої професії дослідниками трактується як поліструктурне особистісне утворення, яке формується як від цілеспрямованого зовнішнього впливу (педагогічного колективу, найближчого соціального оточення, інформаційного простору) так і в рамках індивідуального розвитку особистості. Крім того, на сьогоднішній день не існує чіткої загальноприйнятої структури феномену професійного самовизначення, хоча більшість дослідників базують своє бачення структури даного явища спираючись на трикомпонентну структуру.

На даний час існує тенденція позначати етичні, моральні та соціальні характеристики професійної діяльності, як професійну культуру фахівця. Визнання майстерності та компетентності, як основних складових професіоналізму, вважається загальним для всіх типів культур, проте переважання у професійній діяльності індивідуалізму та самодетермінізму професійного розвитку, орієнтація на майбутнє, конкурентоспроможність, контроль над прийняттям професійних рішень, більше

характерні для сучасної західної північно-американської культури [1; 8].

Результати досліджень показують, що культурні особливості професійного самовизначення проявляються в тому, що, наприклад, підлітки азіатських країн традиційно воліють обирати управлінські та гуманітарні професії, в той час як в європейській вибірці велике місце займають професії виробничої сфери. Під впливом батьків, системи освіти, педагогів та культурних стереотипів в цілому, школярі східних країн рано визначають свою майбутню професію, але вона часто не відповідає їх інтересам і схильностям, не збігається з найбільш привабливою для них сферою діяльності. Школярі європейських країн обирають професію дещо пізніше, але частіше більш привабливу та оптимальну для них [6; 11].

У ході розвитку феномену професійного самовизначення в старших класах школи, підліток, частіше за все, обирає заклад отримання освіти. Особливу роль в цьому процесі відіграє мотиваційно-професійний компонент готовності до навчання у вищому навчальному закладі, сформований на основі особистісних новоутворень психологічного віку, що визначають наявність інтересу до обраної спеціальності, усвідомленість зробленого вибору, бажання вчитися та отримувати практичні навички за обраною професією тощо [10; 11; 15].

У поєднанні з новоутвореннями в пізнавальній сфері (академічна успішність, усвідомлення рівня розвитку своїх здібностей) і факторами соціальної ситуації розвитку (географічні, економічні, соціальні чинники, найближче оточення) [11], визначається остаточний вибір того, де і яким чином отримувати професійну освіту. Професійне самовизначення в юнацькому віці має свою специфіку в порівнянні зі старшим підлітковим віком, яка обумовлена перехідним характером психологічних особливостей віку [2; 11]. У юнацькому віці, в період студентства, професійне самовизначення отримує свій подальший розвиток і в більшій мірі пов'язане зі зміною та переорієнтацією своїх початкових уявлень про професії, вибором спеціалізації, першими спробами самореалізації в рамках професійної діяльності, формуванням свого першого професійного оточення, розвитком професійно-важливих особистісних якостей та здібностей [9].

Численні дослідження показали, що якщо здатність адаптивно та гнучко відповідати на виклики професійної ситуації розвитку є природною характеристикою професійної зрілості [14], тож щодо підліткового і юнацького віку на стадії первинного професійного самовизначення це положення вимагає додаткових уточнень. Основна трудність перехідного періоду від підліткового до юнацького віку полягає в тому, що інтерес до обраної професійної діяльності (зміст і соціальний контекст) повинен бути збалансований з реалістичністю досягнень, професійними

очікуваннями і усвідомленням свого внутрішнього потенціалу, завдяки чому і формується відповідальність за свій професійний вибір, який може не збігатися з очікуваннями та сподіваннями, наприклад, батьків про вибір підлітка і т. д. Вважається, що саме в цьому проявляється специфічна адаптивність до майбутньої кар'єри на стадії первинної професійної орієнтації [15].

Вибір професії визначається не лише знаннями різного ступеня про майбутню професію і усвідомленням своїх інтересів, особистісних особливостей, рівнем загальних і спеціальних здібностей, але і уявленнями про статус та місце професійної сфери у суспільному середовищі тощо [6], що, у свою чергу, співвідноситься з соціоемоційною компетентністю, рівнем емоційного та соціального інтелекту [13].

Особистісне та професійне самовизначення традиційно вважається центральним завданням розвитку і ключовим психологічним новоутворенням старшого підліткового та юнацького віку [5]. Перехід та адаптація країни до ринкової економіки, значні соціальні зміни, що торкнулися як провідних інститутів соціалізації на етапі підліткового віку (сім'ю і школу), так і систему вищої професійної освіти, визначають високий рівень вимог до автономії і відповідальності особистості, ставлять перед сучасними випускниками шкіл складну задачу самовизначення в умовах швидких соціальних змін: ціннісний плюралізм суспільства, соціальна невизначеність, модернізація системи освіти і т.д.) [11]. Зростає важливість ціннісно-сислової самоідентифікації особистості в різних «просторах» самовизначення [15]. Феномен «розриву поколінь» у відносинах підлітків і батьків створює нові умови для побудови життєвої траєкторії підлітків, яка включає в себе і вибір майбутньої професії [10]. Зміни в механізмах передачі досвіду між поколіннями, в тому числі і в сфері вибору професії та отримання освіти, призводять, на думку дослідників, до виникнення ризиків в професійному самовизначенні частини молоді і вимагає організації психологічного супроводу із залученням і навчанням батьків [8].

Невирішені раніше частини загальної проблематики

Сучасна система професійної орієнтації недостатньо сприяє формуванню готовності до професійного самовизначення, оскільки не в достатній мірі враховуються індивідуальні особливості учнів закладів загальної середньої освіти, характерним є орієнтованість на «середньостатистичного» учня, недооцінка діяльності старшокласників, як суб'єктів професійної орієнтації, а не лише об'єктів впливу педагогічного колективу під час провадження профорієнтаційної роботи. Спираючись на дані сучасних опитувань, впливає, що більше третини студентів, які завершують навчання, не збираються працювати за отриманим фахом. А це в свою чергу призводить до молодіжного безробіття,

професійної діяльності, яка не відповідає отриманій освіті, відсутністю професійної та особистісної самореалізації та зацікавленості тощо. Тому проблематикою, яка заслуговує на пильну увагу дослідників, стає структура та специфіка факторів впливу на феномен професійного самовизначення учнів старших класів, оскільки саме вміння зорієнтуватися у актуальному професійному просторі та ситуації неодноразового вибору чи зміни професії є передумовами успішного кар'єрного розвитку та реалізації себе, як професіонала.

Мета статті – розкрити зміст і представити результати апробації соціально-психологічного тренінгу для підлітків, який спрямований на підвищення рівня професійного самовизначення.

Методи дослідження: теоретико-методологічний аналіз феномену професійного самовизначення; психодіагностичне дослідження психологічних особливостей професійного самовизначення та його чинників за допомогою методики вивчення локусу контролю Дж. Роттера (адаптація О.П. Єлісеєва), шкали толерантності до невизначеності (модифікація Є. Осіна); опитувальника «Диференційний тип рефлексії» Леонтєва, методик діагностики особистості на мотивацію досягнення успіху та уникнення невдач Т. Еллерса, опитувальника «Адаптивні стратегії поведінки» Н.Н. Мельникової, тесту на самооцінку стресостійкості особистості Н.В. Кіршевої та Н.В. Рябчикової та анкети. Для обробки емпіричних даних були застосовані наступні статистичні методи: описова статистика, кластерний аналіз, дискримінантний аналіз, кореляційний аналіз. Статистична обробка даних була здійснена за допомогою програми SPSS Statistics 17.0.

Виклад основного матеріалу

Проблема професійного самовизначення особливої актуальності та гостроти набуває у підлітковому віці, адже цей період пов'язаний з фізіологічними, емоційними та особистісними перетвореннями. Крім того, якраз на цей віковий етап припадає необхідність вибору майбутньої професійної діяльності, вибору навчального закладу, форм та способів її отримання. Проте, проблема психологічних факторів та передумов, які впливають на динаміку явища професійного самовизначення у науковій літературі представлена досить обмеженою кількістю та відображає схожі за специфікою та структурою погляди на вказаний феномен. Крім того, в рамках сучасної парадигми навчання протягом життя, що активно розвивається та набуває широкої популярності у всьому світі, потреба у вивченні процесу професійного самовизначення з точки зору актуальної навички, а не одноразового акту вибору професії, набуває значної необхідності.

Аналізуючи актуальні наукові дослідження та публікації можемо дійти висновку, що професійне самовизначення – багатокомпонентний конструкт, на який можуть впливати чимало чинників. Крім того, враховуючи постійну динаміку змін у

кон'юнктурі національного та світового ринку праці, нами було сформульовано припущення, що сформовані навички прийняття рішень позитивно впливають на процес професійного самовизначення, як неодноразового вибору сфери діяльності. До того ж спираючись на різноманітні наукові дані, ми можемо стверджувати, що найближче оточення, зокрема батьківська сім'я, наявність та доступ до необхідної інформації про професійні вимоги та особливості також значним чином впливають на процес професійного самовизначення старшокласників. Виходячи з цих тверджень нами була сформована вибірка досліджуваних та розроблена анкета для встановлення впливу соціальних факторів впливу. У дослідженні прийняли участь 247 учасників віком від 13 до 16 років.

Для перевірки наявності статистично значимих відмінностей між кластерами було застосовано багатофакторний дисперсійний аналіз, який підтвердив достовірність відмінностей ($\text{sig} < 0,05$). У результаті кластеризації даних, було виділено наступні типи професійного самовизначення: самостійне самовизначення, самовизначення без необхідної професійної інформації, несформоване самовизначення, опосередковане самовизначення.

Перший тип «самостійне самовизначення» (62% загальної вибірки) характеризується свідомими самостійним вибором професії без впливу батьків чи найближчого оточення. Крім того, школярі самостійно знаходять необхідну професійну інформацію та цікавляться відповідними даними як у школі, так і поза її межами. Для цієї кластерної групи характерний високий рівень стресостійкості, схильність до невизначеності, вирішення нових нетипових завдань та вищим за середній рівнем толерантності до невизначеності. Для цього кластера характерний найвищий серед вибірки рівень системної рефлексії та найнижчий рівень квазірефлексії.

Другий тип «самовизначення без необхідної професійної інформації» (14% загальної вибірки) характеризується вибором професії, який зрочлений під впливом батьків та найближчого оточення. Крім того, респонденти з цієї кластерної групи не цікавляться необхідною професійною інформацією та не намагаються її отримати під час навчального процесу або поза його межами. Також для них характерна орієнтація на уникнення невдач, середній рівень стресостійкості, уникнення виконання складних завдань, проте спостерігається деяка схильність до новизни та невизначеності.

Третій тип «несформоване самовизначення» (14% загальної вибірки) характеризується повною професійною невизначеністю, несформованістю зацікавленості у отриманні відповідної інформації при відсутності впливу на вказані сфери батьків чи найближчого оточення. Для цього кластеру характерна низька мотивація до успіху, низькою стресостійкістю, незацікавленістю у нових нетипових та складних завданнях та найнижчим

рівнем серед всіх кластерних груп толерантністю до невизначеності. Проте, для представників цього кластеру також характерний достатньо високий рівень системної рефлексії та низький рівень квазірефлексії.

Четвертий тип «опосередковане самовизначення» (10% загальної вибірки) характеризується несформованістю професійного вибору, проте зацікавленістю у отриманні інформації певної професійної направленості. Разом з тим, представники вказаної кластерної групи схильні до вказаного типу самовизначення під впливом батьків та найближчого оточення. Для цієї групи найбільш характерними є низькі показники стресостійкості, найменша схильність до виконання складних завдань, нових ситуацій, та найнижчі показники стосовно орієнтації на невизначеність.

Соціально-психологічний тренінг є активним методом групової роботи, що спрямований на формування та розвиток вмінь і навичок. У ході тренінгу учасники також збагачують базу знань відповідно до тематики тренінгової програми. Використання під час роботи процесів групової динаміки, тобто зміни системи міжособистісних відносин у групі, дозволяє ефективно вирішувати навчальні та особисті задачі. Слід зазначити, що учасники отримують досвід реальних взаємовідносин, що супроводжується емоційними переживаннями та сприяє засвоєнню нових форм поведінки [7].

Мета розробленого нами тренінгу полягає у засвоєнні необхідних вмінь та формування навичок, які допоможуть підліткам сформувати та розвинути навички прийняття рішень, які, як вказують результати нашого дослідження, впливають на ефективність процесу професійного самовизначення.

З мети випливають наступні завдання тренінгу: 1) Розвиток зацікавленості учасників у пошуку та аналізі відповідної інформації професійного спрямування; 2) усвідомлення неефективності поведінкових стереотипів та установок, які передбачають особисту пасивність у процесі вибору майбутньої професії; 3) освоєння та відпрацювання технік та навичок підвищення стресостійкості; 4) розвиток зацікавленості у нових задачах та підвищення рівня толерантності до невизначеності; 5) освоєння технік саморегуляції; 6) підвищення рівня комфортності у нетипових ситуаціях; 7) підвищення рівня зацікавленості у процесі професійного самовизначення та усвідомлення особистої відповідальності за професійний вибір.

Цільова група: тренінг призначений для підлітків від 13 до 16 років.

На заняттях можуть бути присутні одночасно від 9 до 15 учасників.

Зміст програми: тренінг передбачає 12 зустрічей, тривалістю 45 хвилин, з перервою 5 хвилин. Програма включає чотири модулі, кожен з яких охоплює від 3 до 4 занять. Розроблений

тренінг є практичним інструментом для освоєння та відпрацювання підлітками необхідних знань, навичок та вмінь. По завершенні програми учасники володітимуть певним арсеналом технік та навичок, які допоможуть їм більш комфортно почувати себе в нових нетипових ситуаціях, вирішувати проблемні ситуації, розпізнавати та регулювати свої емоції, підвищити рівень власної стресостійкості та засвоїти техніки зняття психологічної напруги. Важливим результатом тренінгу є розвиток рефлексії учасників. Так, для цього кожне заняття розпочиналося та завершувалося рефлексивним колом. Ми переконані в тому, що вміння усвідомлювати та аналізувати власні думки, емоції, переживання необхідне для особистісного зростання підлітка. У зв'язку з цим, у ході обговорень на заняттях неодноразово розглядалися типові проблеми, протиріччя та труднощі, з якими доводиться мати справу підліткам, особливо у процесі вибору майбутньої професії.

Структура та зміст занять соціально-психологічного тренінгу представлена нижче.

Модуль 1. Дослідження внутрішнього світу, визначення цінностей.

Мета: Введення учасників у тренінгову роботу; створення атмосфери довіри;

визначення учасниками власних цінностей та окреслення сфер для особистісного розвитку.

Заняття 1.1. Тема: «Вступ у тренінгову роботу».

Зміст заняття: Вступне слово тренера. Знайомство. Узгодження форми звернення на тренінгу («ти» або «ви»). Узгодження правил та режиму роботи групи. Проговорення учасниками очікувань від тренінгу та побоювань. Обговорення питання професійного самовизначення у сучасних умовах. Представлення тренером актуального ринку праці регіону та країни. Рефлексивне коло. Озвучення тренером домашнього завдання для групи.

Заняття 1.2. Тема: «Який я?».

Зміст заняття: Рефлексивне коло. Обговорення домашнього завдання. Вправа «Колесо життя». Вправа на активізацію «Мої-твої особливості». Вправа «Мені пасує ця професія». Завершальне коло для обговорення результатів заняття.

Заняття 1.3. Тема: «Мої вміння».

Зміст заняття: Рефлексивне коло. Вправа «Мої вміння». Вправа на активізацію «Історія Джорджа». Дискусія на тему: «Що таке вміння та для чого вони потрібні? Чи відрізняються вміння зараз і 5 років тому?». Робота у групах над створенням колажів на тему сучасних необхідних вмінь. Завершальне коло для обговорення результатів заняття.

Модуль 2. Ефективна позиція.

Мета: Усвідомлення учасниками неефективності власної пасивної поведінкової стратегії у процесі вибору майбутньої професії; аналіз проблеми молодіжного безробіття; відпрацювання навичок аналізу та співставлення

своїх вмінь з вимогами до певних професій. Оголошення домашнього завдання.

Заняття 2.1. Тема: «Мої найближчі професії»

Зміст заняття: Рефлексивне коло. Відпрацювання та обговорення домашнього завдання. Вправа «Три слова».

Завершальне коло для обговорення результатів заняття.

Заняття 2.2. Тема: «Нові завдання та реальність»

Зміст заняття: Рефлексивне коло. Вправа «Команда професіоналів». Інформаційне повідомлення на тему: «Що таке невизначеність та як до неї звикнути?». Вправа «Старе/нове». Інформаційне повідомлення «Квадрат Декарта». Завершальне коло для обговорення результатів заняття.

Заняття 2.3. Тема: «Мій внутрішній світ»

Зміст заняття: Рефлексивне коло. Дискусія на тему: «Чи винен я, що мене провокують?». Обговорення важливості відповідальності за свої емоції та поведінку. Вправа «Олівці». Завершальне коло для обговорення результатів заняття.

Модуль 3. Впевненість у собі.

Мета: Формування позитивного уявлення про себе; розвиток впевненості у собі та стресостійкості.

Заняття 3.1. Тема: «Моя самооцінка»

Зміст заняття: Рефлексивне коло. Вправа «Самооцінка якостей важливих для професіонала». Вправа на активізацію «Моя супер сила». Вправа «Я вмю». Завершальне коло для обговорення результатів заняття.

Заняття 3.2. Тема: «Я висловлюю свої думки та почуття»

Зміст заняття: Рефлексивне коло. Вправа «Способи сказати НІ». Вправа на активізацію «Детектив». Вправа «Повідомлення». Завершальне коло обговорення.

Заняття 3.3. Тема: «Такий важливий особистий шлях»

Зміст заняття: Рефлексивне коло. Дискусія на тему: «Відповідальність – ззовні чи всередині?». Вправа на активізацію «Броунівський рух». Інформаційне повідомлення на тему: «Проактивна та реактивна поведінка». Завершальне коло для обговорення результатів заняття. Озвучення тренером домашнього завдання для групи.

Заняття 3.4. Тема: «Стійкість до випробувань»

Зміст заняття: Рефлексивне коло. Вправа «Перешкоди». Вправа «Мої ресурсні стани». Арт-терапевтична практика «Місце сили». Завершальне коло для обговорення результатів заняття. Озвучення тренером домашнього завдання для групи.

Модуль 4. Саморегуляція

Мета: Розвиток вміння розпізнавати та розуміти значення тілесних емоційних проявів; практичне відпрацювання технік релаксації; розвиток емоційних здібностей (емпатія, регуляція та вираження, трансляція емоцій оточуючим, прийняття відповідальності за свої емоції); узагальнення отриманого на тренінгу досвіду.

Заняття 4.1. Тема: «Регуляція емоційних станів»

Зміст заняття: Рефлексивне коло. Інформаційне повідомлення на тему: «Світ емоцій: підліток та його внутрішній світ». Вправа «Емоції. Тіло. Розум». Релаксаційна вправа «Заземлення». Вправа «Квадратне дихання». Вправа «Я реальний. Я ідеальний. Я поганий». Вправа «Скажи мені, щоб я засяяв/ла». Завершальне коло для обговорення результатів заняття. Озвучення тренером домашнього завдання для групи.

Заняття 4.2. Тема: «Розслаблення»

Зміст заняття: Рефлексивне коло. Вправа «Повне дихання». Арт-терапевтична вправа «Намалюй свою тривогу». Вправа «Кольорові кола». Завершальне коло для обговорення результатів заняття. Озвучення тренером домашнього завдання для групи.

Заняття 4.3. Тема: «Я відповідаю за себе»

Зміст заняття: Рефлексивне коло. Вправа «Адреналін». Вправа «Коли доцільно так хвилюватись?». Дискусія на тему: «Способи активізації/розслаблення та де їх застосовувати». Вправа «Блукаючі емоції». Завершальне коло для обговорення результатів заняття. Озвучення тренером домашнього завдання для групи.

Заняття 4.4. Тема: «Я відчуваю різницю»

Зміст заняття: Рефлексивне коло. Вправа на активізацію «Я пам'ятаю, як ...». Бесіда учасників з тренером, відповіді на запитання групи. Обговорення та порівняння свого психоемоційного стану на початку тренінгового курсу та на даний час. Обговорення актуального рівня професійного самовизначення учасників. Робота над створенням колажу «Дерево досягнень». Підведення підсумків і результатів тренінгу.

Розроблений тренінг було апробовано на базі закладу загальної середньої освіти м. Чернігова. Загалом, роботу було здійснено з двома групами підлітків по 15 осіб у кожній групі. Вік учасників від 13 до 16 років. До та після тренінгу була проведена діагностика старшокласників. Крім того, для перевірки ефективності тренінгу була сформована контрольна група (30 досліджуваних), яка не була залучена до тренінгової роботи за вищевказаною програмою.

Після апробації тренінгової програми було проведено контрольну діагностику показників, на які був направлений вплив тренінгової роботи. Отримані результати представлені у таблиці 1.

Показники за шкалами схильності до новизни, стресостійкості та системної рефлексії до та після проведення тренінгової роботи

	Експериментальна група N=30		Контрольна група N=30	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Схильність до новизни	8*	13*	9	8
Системна рефлексія	31*	42*	29	28
Рівень стресостійкості (у %)	Низький	63,3*	23,3*	53,3
	Середній	20*	40*	30
	Високий	16,7*	36,7*	16,7

Примітки : * - $p < 0,01$.

Як видно з таблиці 1, у двох експериментальних групах після проведення формувального експерименту зафіксовано статистично значущі відмінності ($p < 0,01$, $p < 0,05$). У контрольній групі таких змін не спостерігається.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати апробації тренінгової програми дозволяють констатувати ефективність розробленого соціально-психологічного тренінгу. Представники експериментальної групи після участі у тренінгу продемонстрували підвищення рівня стресостійкості, покращення показників системної рефлексії та схильності до новизни загальної. У контрольній групі не було виявлено значимих відмінностей між показниками першого та другого зрізів. Перспективою подальших досліджень є лонгітюдне вивчення професійного самовизначення у різні вікові періоди та представників різних соціальних груп та його подальшого впливу на професійне становлення та кар'єрний розвиток особистості.

Бібліографічний список

1. Арендачук И.В. Риски профессионального самоопределения старшеклассников: психолого-педагогический аспект. Известия Саратовского ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 1 (17). С. 70–76. [Arendachuk IV Riski professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov: psikhologo-pedagogicheskiy aspekt. Izvestiya Saratovskogo un-ta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. 2016;5(1):70-76. (In Russ).] <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2016-5-1-70-76>
2. Арон И.С. Профессиональное самоопределение старшеклассников в контексте социальной ситуации развития. Национальный психологический журнал. 2013. № 3 (11). С. 20–27. [Aron IS Professional'noye samoopredeleniye starsheklassnikov v kontekste sotsial'noy situatsii razvitiya. Natsional'nyy psikhologicheskyy zhurnal. 2013;(3):20-27. (In Russ).] <https://doi.org/10.11621/npj.2013.0303>
3. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Проблемы социализации: история и современность: учеб. пособие. Воронеж: МОДЭК, 2013. [Belinskaya YP, Tikhomandritskaya OA Problemy sotsializatsii: istoriya i sovremennost':

ucheb. posobiye. Voronezh: MODEK. 2013. (In Russ).]

4. Богомолова Н.Н., Малышева Н.Г., Стефаненко Т.Г. Социальная психология: Практикум: Учеб. пособие для студентов вузов / Под ред. Т.В. Фоломеевой. М.: Аспект Пресс, 2006. С. 131–163. [Bogomolova NN, Malysheva NG, Stefanenko TG Sotsial'naya psikhologiya: Praktikum: ucheb. posobiye dlya studentov vuzov / Pod red. TV Folomeyevoy. Moscow: Aspekt Press. 2006. (In Russ).]

5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008. С. 35–311. [Bozhovich LI Lichnost' i yeye formirovaniye v detskom vozraste. Sankt-Peterburg: Piter. 2008. (In Russ).]

6. Вартанова И.И. Система ценностей, мотивация и самоотношение: гендерная специфика старшеклассников. Национальный психологический журнал. 2016. № 4 (24). С. 115–121. [Vartanova II Sistema tsennostey, motivatsiya i samootnosheniye: gendemaya spetsifika starsheklassnikov. Natsional'nyy psikhologicheskyy zhurnal. 2016;(4):115-121. (In Russ).] <https://doi.org/10.11621/npj.2016.0414>

7. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. М.: Издательство «Ос-89», 1999, с. 176. [Vachkov IV Osnovy tekhnolohyy hruppovoho trenynha. Moscow: Izdatelstvo «Os-89». 1999. (In Russ).]

8. Карбанова О.А. Детско-родительские отношения как фактор профессионального самоопределения личности в подростковом и юношеском возрасте. Мир психологии. 2018. № 1. С. 37–45. [Karabanova OA Detsko-roditel'skiye otноsheniya kak faktor professional'nogo samoopredeleniya lichnosti v podrostkovom i yunosheskom vozraste. Mir psikhologii. 2018;(1)37-45. (In Russ).] <https://doi.org/10.11621/vsp.2016.03.54>

9. Ковальська Н. М. Формування готовності старшокласників до вибору професії у сфері менеджменту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2003. – 19 с. [Koval's'ka N M Formuvannya hotovnosti starshoklasnykiv do vyboru profesiyi u sferi menedzhmentu: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk. Institute of Pedagogy of the Academy of Pelagogical Sciences of Ukraine, Kyiv. 2003 (In Ukr).]

10. Мачуський В. В. Формування готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності в позашкільних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук; Ін-т. пробл. виховання АПН України – К., 2001. – 16 с. [Machus'kyu VV Formuvannya hotovnosti starshoklasnykiv do profesiynoho samovyznachennya u sferi tekhnichnoyi diyal'nosti v pozashkil'nykh zakladakh: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk. Institute of Problems of Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv. 2001 (In Ukr).]

11. Молчанов С.В. Морально-ценностные основания профессионального выбора в юношеском возрасте. Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2016. № 3. С. 81–86. [Molchanov SV Moral'no-tsennostnyye osnovaniya professional'nogo vybora v yunosheskom vozraste. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya. 2016;(3):81-86. (In Russ).] <https://doi.org/10.11621/vsp.2016.03.81>

12. Тополь О.В. Формування готовності старшокласників до вибору професій сфери підприємницької діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. – К., 1997. – 22 с. [Topol' OV Formuvannya hotovnosti starshoklasnykiv do vyboru profesiy sfery pidpryemnyts'koyi diyal'nosti : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk. Institute of Problems of Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv. 1997. (In Ukr).]

13. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Академия, 2011. [El'konin DB Detskaya psikhologiya: ucheb. posobiye dlya stud. uchrezhdeniy vyssh. prof. obrazovaniya. Moscow: Akademiya. 2011 (In Russ).]

14. Bridges, D., Maklich R., Trede F. Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*. 2012. №37(3), 365 – 384. [Bridges, D., Maklich R., Trede F. Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*. 2012;(37):365-384. (In Eng).] <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>

15. Donaldson, R., Posluszny M. Professional Growth Plans for Public School Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 1985. №59(4), 169 – 173. [Donaldson, R., Posluszny M. Professional Growth Plans for Public School Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 1985;(59):169-173. (In Eng).] <https://www.jstor.org/stable/30186502>

16. Gauthier L., Guay F., Fernet S. Predicting Career Indecision: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Counseling Psychology*. 2003. №50(2), 165–177. [Gauthier L., Guay F., Fernet S. Predicting Career Indecision: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Counseling Psychology*. 2003;(50):165-177. (In Eng).] <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.165>

#12(64), 2020 часть 6
Восточно Европейский научный журнал
(Москва, Россия)
Журнал зарегистрирован и издается в России
В журнале публикуются статьи по всем
научным направлениям.
Журнал издается на русском, английском,
польском и немецком языках.

Статьи принимаются до 30 числа каждого
месяца.
Периодичность: 12 номеров в год.
Формат - А4, цветная печать
Все статьи рецензируются
Каждый автор получает одну бесплатную
печатную копию журнала
Бесплатный доступ к электронной версии
журнала.

Редакционная коллегия

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)

#12(64), 2020 part 6
Eastern European Scientific Journal
(Moscow, Russia)
The journal is registered and published in Russia
The journal publishes articles on all scientific areas.
The journal is published in Russian, English,
Polish and German.

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

1000 экземпляров.
Отпечатано в ООО «Логика+»
125040, г. Москва, Россия
проспект Ленинградский, дом 1,
помещение 8Н, КОМ. 1
«Восточно Европейский Научный Журнал»
Электронная почта: info@eesa-journal.com,
<https://eesa-journal.com/>

**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 copies.
Printed by Logika + LLC
125040, Moscow, Russia
Leningradsky prospect, building 1,
8N, flat. 1
"East European Scientific Journal"
Email: info@eesa-journal.com,
<https://eesa-journal.com/>