



#11(63), 2020 часть 7
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)

#11(63), 2020 part 7
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

Психологические науки

Дацковский И. ТЕТРАДА СМЫСЛА В ЛОГОТЕРАПИИ В. ФРАНКЛА.....	4
Железная А.Б., Железный Г.Л. ПСИХОТИПИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА УЧАЩИМИСЯ СВОЕГО.....	17
Подкоритова Л.О., Гудзінська І.М. ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ І САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ	20
Потоцька І.С., Лойко Л.С., Рисинець Т.П. ВПЛИВ КОМУНІКАТИВНОЇ УСТАНОВКИ НА СУБ'ЄКТИВНЕ ВІДЧУТТЯ САМОТНОСТІ У ЖІНОК	26
Рзаева Э.Н. ПРОФИЛАКТИКА И УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТАМИ В ОРГАНИЗАЦИИ. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	30
Фролова Ю.Г. ПРЕДПОЧИТАЕМЫЕ ИСТОЧНИКИ МЕДИЦИНСКОЙ ИНФОРМАЦИИ И ПОВЕДЕНИЕ В СИТУАЦИИ БОЛЕЗНИ У ПАЦИЕНТОВ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ЭНДОКРИННОЙ И СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ	32
Юдицкий С.А. ТЕХНОЛОГИЯ САМОУПРАВЛЕНИЯ ПСИХИЧЕСКИМИ ПРОЦЕССАМИ	36
Васильева Л. ТВОРЧИСТЬ КАРЛГАЙНЦА ШТОКГАУЗЕНА В КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ СУЧАСНОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	42
Дмитриев С.В. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ РЕГУЛЯТОРЫ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	46
Коготкова С.С., Лисютина О.Г. ГРАММАТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ У РУССКИХ И ФИНСКИХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК	50
Кононенко А.М. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ ТА ЗАГРОЗ	54

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Литвин В.А. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЇ ПОНЯТЬ «ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ» ТА «ВІДПОВІДАЛЬНЕ СТАВЛЕННЯ»	62
Лищенко Н.Ф., Попова Т.М. ВОРКАУТ КАК ИНСТРУМЕНТ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ПОДРОСТКА (АНАЛИЗ ШКОЛЬНОГО ОПЫТА).	66
Сереней В.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОРГАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	70
Стріхар О.І. ОСНОВНА СКЛАДОВА МУЗИЧНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ СТУДЕНТА	72

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 141.319.8 ГРНТИ 76.29.52

Исраэль (Владимир Модестович) Дацковский, Ph.D
Кабинет клинической психологии и патопсихологии,
г. Бейт Шемеш, Страна Израиль

ТЕТРАДА СМЫСЛА В ЛОГОТЕРАПИИ В. ФРАНКЛА

Аннотация. В статье представлены результаты критического рассмотрения ряда положений логотерапии В. Франкла. Рассмотрены возможные варианты жизненного пути человека и сделан вывод о наиболее правильном для большинства людей пути жизни, который состоит из "жизни по правилам" в терминологии В.Н. Дружинина и исполнения миссии человека в этом мире. Выяснено, что эти две компоненты не противоречат друг другу. Рассмотрена роль напряжения жизни, где автор полностью согласен с В. Франклом. Оспорены положения В. Франкла об отсутствии общего глобального смысла жизни и необходимости перехода к оценке частных смыслов многочисленных жизненных ситуаций. Показано, что основой осмысленной жизни человека по-прежнему являются глобальные цели и глобальные смыслы как осуществление пути приближения к цели. Предложена тетрада осуществления смысла жизни и указано о необходимости одновременной активности во всех четырех аспектах этой тетрады. Подробно рассмотрены возможные смыслы в старости после прекращения внешней активности. Показана необходимость подготовки к старости в далекие от нее периоды жизни.

Abstract. The article presents the results of a critical examination of a number of provisions of V. Frankl's logotherapy. Possible options for a person's life path are considered and a conclusion is made about the most correct way of life for most people, which consists of "living by the rules" in the terminology of V.N. Druzhinin and the fulfillment of the human mission in this world. It was found that these two components do not contradict each other. The role of life stress is considered, where the author fully agrees with V. Frankl. The positions of V. Frankl about the absence of a common global meaning of life and the need to move to assessing the particular meanings of numerous life situations are challenged. It is shown that the basis of a meaningful human life is still global goals and global meanings as the implementation of the path of approaching the goal. A tetrad for the realization of the meaning of life is proposed and the need for simultaneous activity in all four aspects of this tetrad is indicated. Possible meanings in old age after the cessation of external activity are considered in detail. The necessity of preparation for old age in the periods of life far from it is shown.

Ключевые слова: логотерапия, смысл жизни, тип жизни, цели жизни, тетрада смысла, смыслы в старости.

Key words: logotherapy, meaning of life, type of life, goals of life, tetrad of meaning, meanings in old age.

"Казалось мне –
людей я обучал,
как надо жить,
и люди обучались".

Евгений Евтушенко "Давайте, мальчики!"
(1959)

1. Введение

Итак, после двухстатейного разбора религиозных взглядов В. Франкла и необходимого изменения столпов основания логотерапии [Дацковский И., 2020 А и Б] на поверхности обсуждения остались два вопроса – какой тип жизни является наиболее "правильным", оптимальным для большинства людей и может ли психотерапевт подводить человека к мышлению об этом оптимальном пути, подталкивать его к выбору этого "правильного" пути.

Кроме рассмотрения этих вопросов мы также углубились в тему, поднятую в предыдущей статье – спор с В. Франклом о необходимости находить многие частные смыслы во многих частных жизненных ситуациях или исполнять гораздо более глобальные и долгосрочные смыслы как пути достижения поставленных целей как в пределах жизни в этом мире, так и за пределами этой жизни.

Особо отмечен не очень привычный в обществе подход о существенном приоритете ценностей усилий по достижению целей над собственно результатом достижения цели.

Рассмотрены тетрады смысла Альфрида Лэнгле и авторская в пределах наиболее правильного, по нашему мнению, жизненного пути типа "жизнь по правилам". Отмечена обязательная необходимость действовать, искать свой путь одновременно во всех четырех составных частях тетрады.

Приведена критика франкловского подхода к приданию жизни смысла в ее терминальных стадиях (не обязательно самый последний период жизни – мы говорим о старости, о прекращении активной деятельности вообще). Мы согласны, что подход В. Франкла к этому вопросу (опора на совершенное ранее) верен и является наиболее подходящим в случаях (коих – к сожалению, большинство), когда в молодости и в среднем возрасте человек не позаботился о наполняющих жизнь занятиях в старости. Но более правильным, с нашей точки зрения, является подготовка смолоду возможностей Познания в старости. И очень

желательным является подготовка и также исполнение задолго до старости Служения.

И в последней части статьи подробно проводится мысль о не только праве, но и об обязанности психотерапевта раскрывать перед пациентом альтернативы путей жизни, смыслов жизни и помогать ему встать на путь наиболее правильных типов жизни, помогать пациенту обогатиться постановкой глобальных целей жизни, нахождением глобальных жизненных смыслов и путей их исполнения.

2. Поиск правильного типа жизни

По мнению В.Н. Дружинина, "Франкл признает «здоровым», «нормальным» лишь один «вариант жизни», а именно – «жизнь-служение». ..." [Дружинин В.Н., 2010, глава "Обзор, необходимый в любой монографии"]. Вроде бы для такого утверждения имеются основания в текстах самого В. Франкла. В частности, он сам пишет: «Жизнь есть задача. Религиозный человек отличается, по-видимому, от нерелигиозного переживанием своего существования не просто как задачи, но как миссии. Это означает, что он осознает того, от кого исходит задача, что ему известен источник его миссии. Тысячи лет этот источник назывался Богом» [Франкл В., 2000, с. 15-16]. Однако, жизнь – служение встречается и в нерелигиозном мире – служение высокой науке, большому искусству, или, что явно на ступеньку ниже, идее, работе, партии или даже кумиру. Однако, такое даже искреннее служение, во-первых, как правило ограничено во времени, и, во-вторых, все-таки является уделом относительно небольшого числа людей. Массовым, подчиняющим себе большинство народа такое искреннее, а не показное под давлением социума (конформизм) служение быть не может.

Сам В.Н. Дружинин в своей цитируемой нами книге "Варианты жизни" именно этот вариант жизни, жизни-служения не рассматривает. Но франкловская постановка вопроса о жизни – служении практически отвергает нормальность реально встречающихся и описанных В.Н. Дружининым многих доведенных до предела (если не абсурда) типов жизни в качестве единственной составляющей жизни (жизнь как достижение, как творчество, как сон, как трата времени). Зато такая постановка вопроса совершенно не противоречит дружининской жизни по правилам, если правильно выбрано окружение, создавшее эти правила и живущее по ним. В таком "своем" окружении хорошо жить, если не возникают серьезные противоречия с такой жизнью, но при возникновении противоречий и желании поменять социум, оставить предыдущий и войти в новый является очень тяжелой задачей в обеих ее составляющих (как выход из предыдущего социума, так и вход в новое окружение). В Израиле молодые люди, по разным причинам оставившие ультрарелигиозную общину, в которой они выросли, в своем большинстве рассказывают об

одиночестве, о невозможности и отсутствии желания войти в новые общины.

"Жизнь, подчиненная правилу, регламенту, ритуалу, внешнему сценарию, чрезвычайно удобна: не нужно строить планы и думать о своих перспективах или сомневаться. Человек избавлен от бремени выбора: в каждой ситуации он знает, как поступать, а если не знает, то ему подскажут знающие и авторитетные люди. Жизнь разделяется на «регламентированную» и «нерегламентированную» составляющие, причем последняя занимает все меньшую и меньшую долю. Существование человека максимально упрощается, поскольку требуется немного, а именно – знать о существовании правил, заучить правила и безукоризненно их исполнять... Правил много, но упорядочивают жизнь лишь некоторые из них, а именно – ритуалы, обряды, традиции поведения, а особенно – культуральные модели жизненного пути" [Дружинин В.Н., 2010, глава "Жизнь по правилам"]. В. Франкл такую жизнь называет конформизмом и считает ее отрицательной моделью наравне с тоталитаризмом (эти модели не столь уж далеки – общество, живущее по правилам (конформизм его членов) навязывает человеку тип жизни, то есть, человек, если он даже добровольно и осознанно принял свое желание жить в таком обществе по его правилам, может рассматриваться как находящийся под давлением тоталитаризма). Однако, если такое общество видит свою цель в служении, то и отдельному человеку в таком обществе легко построить свою жизнь как жизнь – миссию. Мы же считаем, что такая "жизнь по правилам" (главные из которых – "культуральные модели жизненного пути" в целом и культуральные модели поведения в частности освобождают человека от многих необходимых в иных условиях видов выбора). При этом конечно глупо отрицать возможность, если даже не желательность, наличие в нормальной здоровой, напряженной, осмысленной, целеустремленной жизни по правилам далеких от доведенных до абсурдного уровня компонентов и жизни как достижение, и жизни как творчество (естественно, в пределах, принимаемых обществом, а в некоторых "здоровых" обществах эти пределы весьма широки). Да и конформизмом такую жизнь можно считать лишь при наличии некоторого условия: "Конформизм – это изменение поведения и убеждений в результате давления, которое проявляется в форме уступчивости (внешнем следовании за группой) при внутреннем несогласии..." [Дружинин В.Н., 2010, глава "Жизнь по правилам", подчеркивание – наше. И.Д.]. Добавим, что при внешнем следовании группе человек достаточно свободен во внутренней жизни, которая становится подлинной для человека, которой он предан и которую он творит сам: "Лишь жить в себе самом уметь, есть целый мир в душе твоей" (Ф.И. Тютчев), "В душе своей я создал мир иной и образов иных существовань" (М.Ю. Лермонтов).

А вот что пишет В.В. Козлов о смысле жизни большинства: Обычный человек " не создает своих смыслов, а присоединяется к существующим в социальном организме [или вырастает в среде однородной по исповедуемому смыслу, например, в религиозной среде]. ...

Например, для человека смысл жизни в том, чтобы вырастить детей, чтобы работать, чтобы получать удовольствие ... [Такие упрощенные до предела смыслы являются] являются чрезвычайно доступными для людей смыслами жизни. ... Самый простой способ смыслообразования и демонстрации смысла – войти в какую-либо нравственную или духовную традицию. ... Плюс этой стратегии в том, что, с одной стороны, мы экономим энергию и интеллект для порождения и жизненной проверки индивидуальных смыслов, а с другой – не входим в противоречие с социумом. ...

Присоединение к существующим смыслам не только оправдано, но и апробировано миллиардами людей и в этом смысле является универсальной и надежной стратегией. ... 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. 55-56].

3. Напряжение в жизни

Несколько ниже мы приведем полностью разделяемые нами взгляды В. Франкла на необходимость наличия, создания (иногда – сознательно – искусственного) и поддержания здоровой доли напряжения жизни, порождаемого смыслом.

Но начнем с двух цитат А. Эйнштейна: "Жизнь — как вождение велосипеда. Чтобы сохранить равновесие, ты должен двигаться" и "Стремись не к тому, чтобы добиться успеха, а к тому, чтобы твоя жизнь имела смысл".

А теперь – В. Франкл: "Быть человеком ... означает быть перед лицом смысла, который необходимо осуществить, и ценностей, которые нужно реализовать. Это означает жить в поле напряжения, созданном с одной стороны реальностью, а с другой – идеалами" [Франкл В., 2015, с. 48].

"Люди, освобожденные от напряжения, склонны к тому, чтобы создавать его здоровыми и нездоровыми способами" [Франкл В., 2015, с. 43].

Вопрос о насущной необходимости напряжения в жизни для реализации самой жизни, ее смысла, иногда, но не всегда – для продвижения к цели по В. Франклу мы рассмотрели в нашей предыдущей статье этого цикла [Дацковский И., 2020 Б]. Здесь мы добавим, что для создания в своей жизни положительного, занимающего все время (по крайней мере, свободное время) напряжения обязательно нужны рамки этого напряжения, которые мы сами себе создаем (иногда они приходят извне), а дальше эти рамки не дают нам их оставить, вернуться или к пассивности, быстро перерастающей в невроз, депрессию, бессилие или,

что еще хуже в привязанности (аддикции) к наркотикам, алкоголю, телевизору.

Необходимо или находиться в группе единомышленников, когда возникает обязанность продолжать совместное дело, или ставить перед собой реальные, достижимые цели, которые наполняют жизнь. Например, "тащить на себе" проект по помощи детям, пожилым, бездомным животным, участвовать в иных бесконечно-многочисленных проектах. И лишь иногда рамки могут быть индивидуальными, например, рамки академической учебы. Высокая (для данного человека) цель (например, написать книгу) может создавать прочные, устойчивые рамки для индивидуальной цели.

Отличное поле напряжения создает углубленные занятия наукой или искусством, даже если эти занятия являются работой за деньги – такую голову не удастся выключить с окончанием рабочего дня, да еще нужно столько прочитать по теме...

В этом смысле цель занять очередную должность или быть отличным работником в глазах начальства не является жизненнополняющей, так как существенное большинство действий по достижению этой цели выполняется на работе и мало затрагивает время после работы (не хочется писать – время досуга, так как чаще всего досуг понимается как пассивный отдых. Активный досуг включается нами в группу положительных напряжений). Очень опасно для поддержания тонуса является разделение времени на активное рабочее и пассивное свободное.

О "кипучей рутине" и ее опасности мы также писали в нашей предыдущей статье этого цикла.

Именно поэтому особенно пугающим является распространение экзистенциального вакуума, потери смысла жизни среди тех, кого общество называет успешными людьми. (Кстати, само понятие экзистенциального вакуума введено в научный оборот Карлом Ясперсом). На стр. 69 [Франкл В., 2015] В. Франкл приводит результаты очень интересного и показательного исследования: "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 беспечности 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 [в США хирурги долгое время даже еще в XX веке не считались врачами (к коим относились только терапевты), а проходили по цеху брадобреев, к ним обращались не "доктор", а "господин", поэтому, хотя подобный подход остался далеко в прошлом, и В. Франкл, и автор цитируемого исследования

профессор Рольф фон Экартсберг по инерции разделяют врачей и хирургов – И.Д.]".

Одной из мощных, устойчивых рамок является непрерывная учеба. Приведем слова Генри Форда: "Каждый, кто перестает учиться — стареет, не важно в 20 или 80 лет, а любой другой, кто продолжает учиться остается молодым. Самое главное в жизни — это сохранить мозг молодым". Мы полагаем, что приоритет в учебе – учеба академическая. Сегодня при развитии интернета открыты возможности для такой учебы (дистанционной) по очень многим специальностям. Получение того или иного диплома с одной стороны, является ближайшей целью, раскрывающей возможности должностного, рабочего, карьерного роста в этой жизни, а, с другой стороны, раскрытием, расширением возможности понимания мира и шагом к следующей ступени учебы, не обязательно ведущей к материальному продвижению в жизни, иногда направленной исключительно на понимание мира и человека в нем (например, астрономия, психология).

4. Поиск смысла – спор о глобальности или частности смысла

Типичный взгляд В. Франкла прекрасно представлен Альфридом Лэнгле: "Смысл навсегда, общий смысл нашей жизни нам недоступен: его не ухватишь. То, что мы понимаем под смыслом, – всегда конкретная, доступная нашему пониманию, не вызывающая возражений возможность. Смысл предстает перед нами в облике конкретных жизненных обстоятельств. Иными словами, он меняется с изменением ситуации. Сейчас он один, а уже в следующую минуту может стать другим. Осмысленная жизнь подразумевает гибкость в восприятии ценного.

Цитата, приведенная ниже, еще раз подчеркивает, насколько в понимании смысла индивидуальность человека переплетена с контекстом:

«Итак, смысл – всякий раз конкретный смысл конкретной ситуации. Это всегда «требование часа». И у этого требования всегда есть конкретный адресат, так же, как единственна и неповторима любая ситуация, уникален и любой человек.

Итак, каждый день, каждый час преподносят новый смысл, для каждого – свой. Смысл есть для всех, но для каждого – особый.

Кроме того, получается, что смысл, о котором в каждый момент идет речь, должен меняться как от случая к случаю, так и от человека к человеку, – но при этом он вездесущ. Нет таких обстоятельств, в которых жизнь не предлагала бы нам варианты смысла, и нет человека, для которого она не приготовила бы задание. Возможность обрести смысл каждый раз одна, и человек, который может это сделать, – единственный» (Frankl, 1985, S. 30)" [Лэнгле А., 2014, глава 4, параграф 6]. (Эта цитата присутствует в несколько иначе сформулированном переводе на русский язык в книге [Франкл В., 2019, Первая лекция в книге

"Страдания от бессмысленной жизни", которая и дала название книги]. Но в цитируемой книге А. Лэнгле перевод этой цитаты лучше согласуется с приведенными мыслями самого А. Лэнгле).

Сам В. Франкл пишет: "В век, когда десять заповедей, кажется, утрачивают свою силу, человек должен научиться прислушиваться к 10 000 заповедям, возникающим в 10 000 уникальных ситуаций, которые составляют его жизнь. И в том, что касается *этих* заповедей, он должен соотноситься со своей совестью и полагаться только на нее" [Франкл В., 20105, с. 59]

Тогда, при попытке поиска отдельного независимого смысла в каждой ситуации мы можем понять неоднократно приводимую В. Франклом цитату, которую он пытается противопоставить идее поиска смысла, а мы как раз согласимся с ней для случая непрерывного поиска частных смыслов в текущих жизненных ситуациях: "Фрейд придерживался иного мнения и писал Мари Бонапарт: «В тот момент, когда человек задается вопросом о смысле и ценности жизни, он явно болен» [Sigmund Freud. Briefe 1873–1939, Frankfurt am Main 1960, S. 429]" – Мы цитируем по [Франкл В. Психотерапия и экзистенциализм. Глава "Воля к смыслу"].....

Однако, заметим, что в той же главе, [Лэнгле А., 2014, глава 4], но в параграфе 4 А. Лэнгле приводит прекрасный рассказ о трех каменотесах, полностью противоречащий приведенной нами чуть выше цитате А. Лэнгле из параграфа 6. А. Лэнгле в этом рассказе показывает, как одно и то же действие может вызывать у разных людей разное понятие цели, причем смысл действия всегда является шагом к цели. Первый каменотес просто обрабатывает камень (нужно полагать, ему так приказали, и он даже не задумывается зачем он это делает). Второй каменотес понимает, что этим действием он зарабатывает себе на жизнь. А третий каменотес этой же работой строит храм (скорее всего и зарабатывая себе на жизнь, и выполняя распоряжение, но при этом он видит в своей рутинной работе высокую цель). То есть, смысл действия может одновременно быть весьма разным у разных людей и при этом наиболее высоко мыслящий видит отдаленную конечную цель и воспринимает смысл своего частного и рутинного действия именно как приближение к высокой цели.

Для примера приведем цепочку целей - смыслов:

- Кто-то хочет выполнить исследование А;
- Для этого ему нужно провести эксперимент Б;
- Для этого ему нужно купить прибор В;
- Для этого он должен подать заявку на грант Г;
- Для этого он должен получить подпись профессора на рекомендательном письме Д;
- Для этого он должен завтра встать не позже 5 часов утра Е.

Каждый шаг – снизу вверх – имеет местный смысл для достижения ближайшей частной цели,

но каждый из шагов, даже самый нижний из шагов Е, подчинен высокой цели А и смысл всех шагов кроме частного смысла самого шага проявляется в приближении к высшей цели А, которая и дает осмысление всей цепочке шагов.

И нашу жизнь можно представить построенной также из многих ступеней приближения к цели, причем каждая ступень является осмысленной именно при взгляде на нее через призму глобальной цели жизни. Тогда цепочка целей – шагов по приближению к ней – смыслов отдельных шагов, которые кроме частного смысла данного шага через смыслы шагов по достижению вышележащих целей (как ближайшей, так и всей цепочки целей до высшей цели) являются осмысленными именно как шаги приближения у высшей цели.

Тогда цепочку смыслов – целей жизни можно представить в следующем гипотетическом виде:

- Есть высшая (посмертная) цель (например, максимальное возвышение своей души, возможное в период жизни человека в материальном мире в данное ему время в данных ему условиях).
- Есть пути достижения этой цели (тетрада осмысленной жизни, см. ниже в этом тексте).
- Каждое направление этой тетрады распадается на длинный ряд "тропинок", из которых человек выбирает не все, а только одну или несколько близкие его интересам (его душе), но минимум одну тропинку нужно выбрать в каждом направлении тетрады.
- Для выполнения этих относительно частных задач нужно есть, пить, спать, где-то жить. Тогда нужно позаботиться о средствах для необходимого (оплаченная работа, какой-то фонд финансирует).
- Но для заработка нужна специальность, которой нужно овладеть до того, как работа по этой специальности начнет приносить средства для жизни.
- И тогда не только учеба в школе, но и даже сон становятся осмысленными ступенями шагов продвижения к высшей поставленной цели (даже если ребенок до поры, до времени мыслит более приземленно).

В книге "Воля к смыслу" В. Франкл приводит цитату Шарлотты Бюлер, явно соглашаясь с нею: "... человек живет с намерением, другими словами, в его жизни есть цель, и эта цель – придать жизни смысл" [Франкл В., 2015, с. 34]. Нам трудно согласиться с этим утверждением. Придание жизни смысла НЕ является ее целью, а является путем достижения цели. Вслед за В. Франклом мы полагаем, что смысл жизни каждого человека объективно существует в силу объективного существования цели жизни и необходимости стараться приблизиться к этой цели и этот смысл является внешним по отношению к человеку. Задача человека в этом мире – понять свою задачу жизни, понять этот объективный смысл, возможно, следует сказать "найти смысл" и исполнить его для приближения человека к цели его жизни.

Собственно, смысл жизни и заключается в приближении человека к цели жизни. Ему не нужно искусственно придавать своей жизни смысл – он существует вне желания человека и его нужно только понять (найти) и исполнить. Цель каждого шага и каждой группы шагов – исполнить смысл, который заключается в приближении к цели жизни, а не искусственно придать его своей жизни, и поиск смысла, который реально возможен после осознания цели жизни – лишь первый шаг в его исполнении. Истинная цель человека в его временном материальном существовании – наполнить жизнь смыслом приближения к цели жизни, а не искусственно придавать смысл своей жизни, и поиск смысла – лишь первый шаг в его исполнении. Путь к цели - смысл жизни – изменять мир и себя к лучшему с целью возвысить свою душу, для этого разработаны пути такого движения. Собственно, истинная цель жизни всегда выходит за пределы ограниченной материальной жизни человека.

Смысл жизни является более широким, чем индивидуальная жизнь человека и шире, чем его ближайшее окружение (расширенное понимание франкловской самотрансценденции) и заключается в движении к цели. Для понимания этого тезиса напомним, что в нашей предыдущей статье [Дацковский И., 2020 Б] мы несколько изменили базовую триаду логотерапии В. Франкла. В. Франкл базирует логотерапию на трех "китах" – на свободе воли, на стремлении к смыслу и на смысле жизни. Однако постоянными, сопровождающими человека всю его осмысленную жизнь являются только два крайних "кита" и еще один, В. Франклом не упомянутый. Средний же "кит" - стремление к смыслу - является временным состоянием поиска того, в чем же состоит смысл жизни и каковы пути его реализации, исполнения, достижения. И этот "кит" исчезает из жизни, как только смысл и пути его реализации будут осознаны, найдены. Поэтому франкловскую логотерапию, по нашему мнению, было бы логичней опереть на несколько измененную базовую триаду, на следующие три "кита": на свободу выбора, на смысл жизни и на цели жизни.

В известном смысле можно сказать, что весь мир, включая семью, детей – поле для работы по возвышению собственной души человека. Его главная цель – он сам, самосовершенствование, подъем с одной духовной ступени на следующую. Но для этого нужно беззаветно работать на выделенном ему поле, стараясь насколько возможно расширить его и, главное, нигде не схалтурить, даже на минуту не полениться в этой работе, совершить все видимые человеку шаги. Особо трудным для понимания является тезис о том, что каждый из нас отвечает за свои действия (и даже за побуждения, даже за мысли), но мы НЕ отвечаем за результат наших действий. Этот тезис полностью противоречит взглядам современных народов, вслед за взглядами протестантизма меряющих успех человека результатами его

действий. Поэтому одной из задач исправления ситуации путем замены базовой парадигмы о видимом и преходящем успехе для проявления незагрязненных путей к цели жизни и для реализации ее смысла следует полностью и на корню отказаться от столь популярных лозунгов "Цель оправдывает средства", "Победителя не судят", которые широко открывают дверь самым неблагоприятным поступкам – никакая, даже самая положительная (и даже достигнутая) цель не может оправдать даже самую малость негодных средств, реализованных для ее достижения.

Более высокая (даже исключительная) ценность усилий по достижению результата, но не сам результат, на который направлены наши усилия по его достижению, определяется тем что, наши усилия на самом деле, оказывают не столь уж большое влияние на результат, если реально учитывать большое значение для результата как внешних условий и неподчиненных нам воздействий, так и большое количество случайных событий и ситуаций. Пример: даже в антисоциальных семьях, несмотря на отрицательное воспитание (или его, воспитания, отсутствие) иногда вырастают очень хорошие дети, и в то же время в самых лучших семьях, опять-таки, несмотря на отличное воспитание, беззаветную заботу и на полное разумное удовлетворение разумных же потребностей детей, дети иногда вырастают ... Лучше не определять моральные качества таких детей. Внимательно рассмотрев вышесказанное, нетрудно прийти к мысли, что подобный приоритет ответственности за усилия по достижению цели по отношению к достигаемому результату ставит перед человеком намного более трудные задачи, чем те, которые ориентированы на достижение результата. Заметим, что бездумное и доведенное до абсурда применение приведенного тезиса о важности усилий и об отсутствии ответственности за результат может очень легко привести к неразумным отклонениям. Например, человек, полностью погруженный в процесс выполнения работы и не заботящийся о результате в определенных, выходящих за рамки разумного случаях может называться трудоголиком, что современной психиатрией определяется как пограничное психическое отклонение, один из видов нехимической аддикции.

Но суть смысла жизни – не только в его ширине (шире конкретной, личной человеческой жизни и даже шире жизни семьи и ближайшего окружения), но и в его продолжительности. Во-первых, смысл занимает всю продолжительность оставшейся жизни, даже если осталось еще много времени (хотя мы почти никогда не знаем, за исключением неизлечимых и терминальных болезненных состояний, сколько времени нам осталось). Во-вторых, смысл жизни как путь достижения цели жизни явно выходит за ограниченные пределы короткой жизни человека в материальном мире. Для ощущения полноты осмысленной жизни следует полагать, что мы в

этом материальном мире находимся в командировке для выполнения порученной работы, цели этой работы всегда находятся за рамками командировки, а работа в командировке заканчивается только с возвращением из нее, и никак не ранее. И, закончив земную жизнь, мы возвращаемся домой, неся с собой наработанное (или растраченное) в этой командировке или, для людей, отрицающих посмертное продолжение жизни, – закончив жизнь мы оставляем сделанное нами изменение в мире следующим за нами поколениям. "Да, остаются книги и мосты, машины и художников холсты..." – Евгений Евтушенко.

И целью жизни является наибольшее раскрытие данных нам возможностей, если удастся подняться, то достижение высшей ступень пирамиды потребностей А. Маслоу (2008) – удовлетворенная потребность в самореализации (самореализации духовной, творческой, а не самореализации должностной, карьерной и проч., как ее мыслил В.Н. Дружинин в книге "Варианты жизни" [Дружинин В.Н., 2010]), которая превращает человека в творческую личность, способную заботиться о других людях, обществе и человечестве. Но если человек останавливается на более низких ступенях этой пирамиды А. Маслоу, а, по мнению Ж. Годфруа (1993, но мы цитируем по Жмуров В.А., 2002), более 90% людей останавливаются на третьей из пяти ступеней пирамиды (поиск защищенности и хорошего отношения), а некоторые психологи считают, что подлинного расцвета личности достигают 1-2% людей, то и в этом случае целью жизни все равно является накопление максимального результата жизни как в смысле положительных дел, так и в смысле как можно более полного понимания этого мира, и смысл жизни неизбежно обслуживает эту цель.

Царь Соломон (Шломó) в своей книге "Коэлет" ("Экклезиаст" в христианской традиции) в стихах 9:4-5 пишет: "Тот, кто сопричастен жизни, имеет надежду [исправить те моменты жизни, в которых он поступил неправильно и продолжать вести праведную жизнь], ведь живому псу лучше, чем мертвому льву. Ибо живые знают, что умрут, но мертвые ничего не знают ...". Резкое противоречие с несомненной для царя Соломона идеей о посмертном мире, где разворачивается вневременное знание каждого закончившего свой земной путь. Но мы знаем, что сложные мысли древних текстов, даже относительно точно переведенные на понятный нам язык, невозможно понять без анализа и комментария мудрецов, объяснения которых и являются более точным смысловым переводом текста. Для объяснения данного отрывка мы приведем комментарий на него рабби Шломо Эфраима Люттшица (1540-1619, родился в Польше, был раввином в Праге во времена Маарáля из Праги) в нашем несколько вольном переводе: "Живые – это праведники, которые каждый день помнят день смерти и знают, что придет день, когда нужно будет отчитаться за все их действия,

поступки и даже за мысли и намерения. И исходя из этого знания они живут во все дни их жизни, согласовывая все свои мысли и поступки с необходимостью в будущем давать полный отчет о своей жизни на Высшем Суде, [который будет строго и справедливо решать их посмертную судьбу в Море Истины], и выполняют все действия в их лучшем возможном для нашего мира варианте [в соответствии с известными им указаниями Судьи]. А мертвыми называются злодеи даже при их жизни, так как они в своей жизни погружены в свои грехи и не думают о завтрашнем дне, [не думают о будущем неизбежном Суде и не готовятся к нему]". То есть, к мертвым Традиция относит даже тех, кто живет только сегодняшним днем, реализуя частные смыслы встречающихся в их жизни мелких эпизодов без перспективы глобальной, общей цели их жизни и без понимания своей ответственности за всю свою жизнь в ее полноте. Явное несогласие идеей поиска частных смыслов в отдельных ситуациях В. Франкла.

5. Две тетрады смысла

Первым тетраду реализация смысла предложил А. Лэнгле в 1991 году. Он считал свою разработку самой радикальной из методических разработок дальнейшего пути логотерапии, выполненных к тому времени. А. Лэнгле пишет: "В развитие логотерапевтической концепции мотивации, «воли к смыслу» я разработал модель персонально-экзистенциальных *основных мотиваций человека*. На основе феноменологического анализа психотерапевтической работы были установлены четыре фундаментальные экзистенциальные темы, которыми должен заниматься человек, чтобы его жизнь могла наполниться смыслом. Речь идет о *возможности быть* (онтологическое измерение, в котором говорится также о доверии и базовом доверии), *желании жить* (аксиологическое измерение, в котором речь идет также о чувствах и ценностях), *бытии собой* (этическое измерение, в котором говорится также об ответственности и ценности «я») и об *обращенной в будущее деятельности* (измерение смысла, в котором, в конечном счете, говорится и о религиозном отношении). Это описание динамических основополагающих движений персональной экзистенции очерчивает также объем психотерапевтически значимого (а не только философски определенного) понятия экзистенции" [Лэнгле А., 2011, с. 231]. А. Лэнгле первым заявил о необходимости одновременного занятия каждого человека всеми четырьмя фундаментальными экзистенциальными темами. Но для реализации в жизни эти темы должны быть расшифрованы до возможности их конкретной реализации в жизни.

Мы предложили иную тетраду, оставшись внутри мысли А. Лэнгле о необходимости исполнения всех четырех ветвей тетрады. Мы постарались выделить несколько аспектов смысла жизни, каждый из которых является необходимым и лишь все вместе они являются

достаточными. Порядок перечисления большой роли не играет именно потому, что только сумма аспектов, одновременное следование всем перечисленным аспектам является необходимым и достаточным как для наполнения жизни высоким смыслом, так и для максимального приближения к цели жизни. И это положение – принципиально. Человек привык выбирать направления деятельности, более близкие его интересам, желаниям, приносящие удовлетворение и удовольствие. Однако в рассматриваемом случае, хотя в каждом из аспектов можно выбирать подходящие и желаемые для каждого человека направления действия из бесчисленного множества дел, проектов, тропинок действия, содержащихся в каждом аспекте, но совершенно необходимо действовать одновременно внутри всех аспектов, так как, повторим, только все они вместе являются необходимыми и достаточными.

Итак, перечислим аспекты, в сумме и только в сумме дарующие истинную человеческую свободу и обеспечивающие наполнение жизни смыслом:

А. Путь в реальной материальной жизни. Семья и забота о ней всеми силами, работа как для заработка, так и как исполнение человеческой функции в мире – как записано в книге Иова (5:7): "Человек для трудов рожден" – (преобразование мира или активное участие в его делах для подъема собственной души – да, да, главной задачей и смыслом человека является именно он сам), хорошие, честные и доброжелательные отношения с окружающими людьми.

В. Добрые дела, помощь людям, в том числе не входящим в ближайшее или родственное окружение. Широчайшая область, в которой каждый может найти дело по душе, в соответствии со своими склонностями, интересами, имеющимися силами и временем.

С. Служение, исполнение глобальной миссии жизни. Не будем приводить здесь многочисленные доказательства, что именно религиозность является базой морали. Философам до сих пор не удалось найти какие-либо обязывающие или объективные причины быть моральным человеком кроме религии – своей для каждого народа или группы народов. Эта работа проявляется как самостоятельно (исполнение "религиозных" заповедей, включая заповедь молитвы), так и сильно встроена в остальные три вида необходимых и достаточных аспектов, создавая в них прочный каркас смысла. В. Франкл все время старается отмежеваться от религии в работе психотерапевта, но "в содержательных формулировках [Франкла] невозможно не заметить, что тайное послание франкловской логотерапии, которая особенно импонирует религиозным людям или религиозной стороне в человеке, заключается в том, чтобы найти смысл человеческой жизни в сознании подобия богу" [Лэнгле А., 2011 с. 152].

Д. Познание мира на всех возможных путях. Комплексное постоянное и непрерывное изучение

как религиозных смыслов мира, человека и его поведения в мире, так и наук об устройстве и функционировании окружающего нас материального мира и творений в мире. Непрерывная пожизненная учеба отнюдь не только углубление знаний в избранной специальности. Многие виды учебы не обязательно должны выводить человека на уровень специалиста в той или иной области, что позволяет на определенном уровне изучать многие разделы науки.

Последними в списке мы поставили самые сложные для понимания, неочевидные аспекты свободы. Их сложность заключается именно в их комплексности и непрерывности. И трудности выделения для них времени в нашей нервной, до краев заполненной жизни.

Отдельно следует заметить, что человеку в период еще наличия его сил и при перспективе еще долго оставаться в этом мире (хотя мы не знаем, что произойдет с миром и с нами еще сегодня) весьма свойственно изучать мир, человека в нем и свое место в этом мире. Однако в конце жизни человек начинает больше интересоваться как своим будущим, так и общим управлением мира, его смыслом. Тогда для него более естественным оказывается познание именно религиозных смыслов мира. Но эта тема практически закрыта для светских и агностиков. Именно они часто остаются наедине с безнадежностью и болью. Но для того, чтобы в старости и в надвигающемся бессилии обратиться к религиозным темам, нужно еще в молодости приучить себя к изучению очень специфических текстов, их достаточно непривычной в нашем "обычном" мире терминологии и логике, принятых приемах понимания, комментирования и объяснения смысла написанного.

Повторим, что именно нахождение своих, близких человеку занятий и занятий в каждом элементе приведенной тетрады является хорошей гарантией полноты и осмысленности жизни. Но нужно помнить, что в терминальной стадии жизни нам останутся только Познание и Служение.

6. Смысл жизни в старости

Несколько ниже мы приведем полностью разделяемые нами взгляды В. Франкла на необходимость наличия, создания (иногда – сознательно – искусственного) и поддержания здоровой доли напряжения жизни, порождаемого смыслом. Большинство видов такого напряжения, известных в обществе, к сожалению, ограничено во времени. Полное посвящение себя серьезной науке или высокому искусству часто заканчивается в старости, особенно в старости болезненной, когда человек ослаб, социальные проекты, помощь людям также заканчивается с возрастным ослаблением сил и приходом болезней или с изменением взглядов и интересов (далеко не все виды такой деятельности интересны человеку на всех его возрастных этапах), посвящение себя работе заканчивается с выходом на пенсию, увлечение занятиями спортом также ограничено

во времени. Даже посвящение себя семье тоже временно – дети вырастают и уходят, занятия с внуками не всегда требует всего имеющегося свободного времени, забота о супруге также чаще всего не занимает человека полный день. Хобби, как правило, тоже временны, особенно хобби относительно пассивные (например, коллекционирование). Для старости, особенно болезненной и/или бессильной, В. Франкл предлагает человеку опереться на прошлое и возвыситься над самим собой в страдании.

В. Франкл договаривается даже до того, что мужественное перенесение страданий в терминальной стадии жизни даже более благородно, чем иные смыслы. Он пишет: "Наиболее благородный и возвышенный смысл жизни могут обрести те люди, которые лишены возможности найти его в деле, творчестве или в любви. Изменяя отношение к своему затруднительному положению, они поднимаются над ним и превосходят себя. Важно до, что позиция, которую они принимают для себя, позволяет им превратить их сложное положение в достижение, триумф и героизм" [Франкл В., 2015, с. 64].

"Прошлое – это самый надежный способ существования [в условиях невозможности реализации иных смыслов]" [Франкл В., 2015, с. 103].

"Обычно человек видит только сжатое поле бренности и не замечает полный амбар прошлого опыта. В прошлом ничто не является безвозвратно потерянным, но все сохраняется и бережется. Никто и ничто не сможет лишить нас того, что мы сохранили в прошлом" [Франкл В., 2015, с. 67-68]. Здесь В. Франкл совсем не имеет ввиду утверждение канадского нейрохирурга американского происхождения У.Г. Пендфилда. (1891 – 1976) о том, что весь поток сознания человека за всю его жизнь сохраняется в скрытой памяти, к которой человек обычно не имеет доступа (кроме некоторых травматических и болезненных состояний мозга, да и то доступ открывается только к фрагментам этой информации, что называется реминисценциями). [см. Сакс О., 2017, с. 200].

Однако этот способ опоры на прошлое для ощущения человеком осмысленности существования в настоящем подходит, если к периоду наступления состояния бессилия или безнадежности человек не подготовил "вечные" занятия, которые займут время и согреют душу даже в таком терминальном состоянии, однако при сохраненном сознании. Для непрерывного поддержания напряжения жизни, особенно в период золотого возраста или болезней необходимо, чтобы уже с молодости параллельно временным элементам напряжения, важнейшим элементам, наполняющим нашу жизнь высоким смыслом, были бы еще элементы напряжения, которые смогут сопровождать человека всю его жизнь, пока сохранено сознание, даже при слабеющем интеллекте. Кстати, эти элементы наполняют жизнь высоким смыслом и в период

полноты сил человека. И таких элементов всего два – Познание и Служение. Причем Познание может касаться не только религиозного познания, но и реализовываться в самых разных областях окружающего нас материального мира (астрономия, химия, физика, причем совсем необязательно становиться профессионалом в этих областях) и совсем не обязательно замыкаться только на одной области знаний, существующих в нашем мире, можно совмещать занятия самыми разными разделами знаний. Параллельно можно до какого-то доступного человеку уровня изучать самого человека (физиология, психология). Однако, познание окружающего нас материального мира тоже оказывается временным. Трудно представить себе человека в терминальной стадии онкологии, но с сохраненным сознанием, изучающего, скажем, астрономию. Поэтому необходимым оказывается не только изучение различных аспектов материального мира, но и Познание через явленные нам сакральные тексты, так и их развитие комментаторами. И это познание может сохранять ценность и смысл до конца, до финального угасания сознания.

И именно подготовка с молодости занятий в старости является хорошей гарантией поддержания необходимого и оздоравливающего напряжения наполненной до краев жизни до самого ее конца. Именно поддержание такого напряжения жизни и придания ей высокого смысла на всех ее этапах, пока функционирует сознание, является истинным путем к цели жизни.

Приведем пример из жизни как подготовка с молодости к пожизненной реализации смысла через Познание помогает даже в последние часы жизни. Пример весьма частный, но очень характерный для понимания возможности сохранения смысла жизни как приближения к цели в самый последний момент жизни человека. В августе 2020 года в отделении хирургии крупной иерусалимской (Страна Израиль) больницы "Шаарей Цедек" (перевод с иврита названия больницы: "Врата Милосердия", но в связи с многозначностью слов в иврите может быть переведено и как "Врата Справедливости"), где мой сын работает медбратом, лежал 90-летний пациент с практически неоперабельной онкологией в терминальной стадии. Все-таки врачи предложили ему операцию (да, в Израиле именно так относятся к любым пациентам!). Операцию объемную, но паллиативную, уменьшающую боли и, как следствие, уменьшающуюся дозы затуманивающих сознание наркотических болеутоляющих средств (опиатов), так как серьезное излечение из-за множественных метастазов и явной непереносимости химиотерапии не представлялось возможным. Предлагалось попытаться несколько продлить жизнь, которая без операции должна была весьма скоро закончиться. Понятно, что, учитывая возраст пациента, его состояние, его богатый анамнез и сложность операции, вероятность перенесения им такой операции оценивалась как не слишком

высокая. Пациент находился в полном сознании и в полной возможности принятия самостоятельных решений. Он выбрал операцию (похожую картину по выбору самого В. Франкла, когда 92-летний находящийся в полном сознании (только ослепший) В. Франкл при похожих вариантах выбора (рискованная операция на открытом сердце или быстрая смерть от сердечной недостаточности) выбрал сложную кардиологическую операцию и после нее не пришел в себя, описывает А. Лэнгле в конце параграфа "Международная известность" [Лэнгле А., 2011, с. 97]). До операции оставалось два часа, и пациент проходил массированную подготовку к операции по имеющемуся протоколу (которую и выполнял мой сын, поэтому он вблизи наблюдал последние два часа осознанной жизни этого пациента). Чему посвятил эти последние два часа своей осознанной жизни этот смертельно больной, страдающий от сильной боли, глубокий, но все понимающий старик без шансов на излечение? Он не остался наедине со своим богатым прошлым и не возвышался над самим собой в своем страдании. Они вместе с сидящим рядом внуком продолжили делать то, чем религиозные евреи занимаются, по сути, всю свою сознательную жизнь - они продолжили изучать (!) трактат (том) Вавилонского Талмуда, продолжили познание Б-га, выраженное в древних текстах и комментариях на него, написанных и продолжающих записываться от древности до сегодняшнего дня.

7. Роль психотерапевта, использующего подходы логотерапии

Одной из точек нашего принципиального несогласия с В. Франклом (точнее, принятие одной стороны в его противоречивых взглядах) является взгляд на роль психотерапевта (логотерапевта) в направлении пациента к нахождению религиозного смысла жизни в качестве всеобъемлющего смысла, формулирующего, среди прочего, глобальную цель жизни.

В. Франкл пишет: "Человека нельзя толкнуть на духовный путь, тем более с помощью психотерапии" [Франкл В. 2019, доклад "Логотерапия и религия"].

"Логотерапия должна быть пригодной каждому пациенту и применяться каждым врачом, неважно, с теистическим или агностическим мировоззрением. ... Хотя психотерапевт не касается и не должен касаться религиозной жизни пациента, он может обращаться к ней как к союзнице" [Франкл В. 2015, с. 132].

Эта задача является относительно простой при работе с изначально религиозным пациентом, а в работе с пациентом нерелигиозным или агностиком эта задача должна превращаться в развертывание перед пациентом альтернатив.

Известно, что при необходимости провести пациенту сложную медицинскую процедуру от пациента требуется подписать информированное согласие на процедуру. Чаще всего говорится о согласии пациента на процедуру, но слово

"информированное" оказывается в глубокой тени. Потому что для получения информированного согласия перед пациентом нужно развернуть картину альтернатив с их преимуществами, недостатками и опасностями. Трудности существенно возрастают, когда картину альтернатив нужно разворачивать перед не совсем грамотным в медицинских вопросах пациентом (и перед его родственниками), хотя сегодня весьма много пациентов не без помощи д-ра Гугла (интернета) оказываются весьма начитанными в области своей болезни и методов воздействия на нее. Это долго, сложно, нужно не напугать пациента осложнениями и опасностями предстоящей ему процедуры, необходимо объяснять материал на уровне его понимания. Поэтому информированное согласие слишком часто превращается в "слепое" или "слабовидящее" согласие. Но в работе логотерапевта, по нашему скромному мнению, совершенно необходимо развернуть перед пациентом реальные альтернативы поиска и исполнения смысла в их сложности и объемности.

Ведь человек может выбирать только и исключительно из того спектра возможностей, вариантов выбора, который ему знаком. Человек принципиально не может выбрать незнакомое. Иногда случается, что человек что-то о чем-то слышал, но полученная им информация (часто – даже не информация, а соответствующее полученное им воспитание) не позволяет ему выбрать этот элемент или эту альтернативу выбора.

Например, светский человек, выросший в атеистической среде, "знает" о религии (неважно о какой конфессии), что религиозный образ жизни – удел малограмотных, примитивных людей, которым не удалось получить достаточно широкого научного образования ("Религия – опиум народа" – широко известная цитата из работы К. Маркса «К критике гегелевской философии права», 1843 г., хотя эта мысль, по-видимому, впервые встречается у Ж.-Ж. Руссо в романе «Юлия, или Новая Элоиза», 1760 г.). Понятно и естественно, что такой человек при необходимости выбора образа жизни даже не посмотрит в сторону религиозной жизни, будет видеть, но не воспримет в свое сознание, такие факты как, например, в реалиях Израиля Иерусалимский и Бар-Иланский университеты (научно-учебные университеты, занимающие достаточно почетные места в мировых рейтингах университетов, в частности, по математике, физике, биологии, не говоря уже об иудаике) полны религиозными профессорами и студентами именно в естественно-научных направлениях.

В противоположность этому, человек, выросший в ортодоксальной еврейской религиозной среде и никогда не учивший научных предметов (их неверно называют "светскими", они в этой среде отнесены к "греческой философии" и практически запрещены к изучению), будет свысока смотреть на "недоразвитых" сородичей,

тратящих драгоценное время на "бессмысленное" изучение математики и физики (хотя сегодня картина медленно, но все-таки меняется как в светской, так и в ультраортодоксальной еврейской среде в сторону совмещения изучения религиозных и научных предметов).

И если человек будет оценивать другую цивилизацию взглядов, ценностей, образа жизни (мы отправляем читателя к книге С. Хантингтона "Столкновение цивилизаций", хотя великую, древнейшую из существующих сегодня на Земле, сложнейшую, но весьма малочисленную еврейскую цивилизацию он умудрился не заметить), то оценивать он ее будет через призму своей картины мира, через ценности, понятия, этику своей цивилизации и чаще всего даже не попытается понять (не принять – хотя бы понять!) как ощущается чуждая ему цивилизация ее членами изнутри, как она построена и функционирует внутри себя. Ему не нужно интересоваться как оцениваются члены его цивилизации членами той цивилизации, так как и в этих взглядах, скорее всего, будет содержаться та же ошибка – оценка другой цивилизации через призму взглядов и ценностей своей. Эту ситуацию описывает краткий анекдот: Разговаривают двое военных: "А ты знаешь, среди гражданских тоже встречаются умные люди." – "А почему же они тогда строем не ходят?"

Огромный блок наших якобы знаний является не знаниями в истинном смысле, а результатами воспитания. Это касается отнюдь не только восприятия светскими людьми религиозных и обратно – восприятием религиозными людьми своих светских собратьев. Одним из ярких примеров подмены знания воспитанием является отношение большинства врачей к гомеопатии. Они о гомеопатии знают только то, что это – плацебо, внушение, пустые сахарные шарики, в которых нет и молекулы действующего вещества, удел шарлатанов и не очень грамотных доверчивых пациентов, но никогда они сами не приближались к попытке познать это направление медицины. Скажем, что еще в XIX веке находились честные грамотные врачи, которые решились изучить это "шарлатанство", чтобы научно опровергнуть его перед научным врачебным сообществом. Именно эти врачи, погрузившись в действительное и серьезное изучение гомеопатии, и составили золотую плеяду гомеопатов. Но антигомеопатическое воспитание, далекое от малейших знаний предмета, но передаваемое из поколения в поколение преподавателями мединститутов и впитываемое огромным количеством врачей, процветает и сегодня, хотя и серьезная гомеопатия, практикуемая серьезными же врачами, пока не думает умирать, и даже наоборот.

В. Франкл все время мечется в противоречиях и с одной стороны замечает: "Религия оказывает неоценимое содействие психическому здоровью. Кроме того, она дает человеку надежду на

будущее с таким ощущением защищенности, какую он нигде не сможет найти" [Франкл В., 2015, с. 122, подчеркивание – наше. И.Д.].

Но тут же себя опровергает: "Мы, логотерапевты убеждены и при необходимости убеждаем наших пациентов, в том, что *существует* смысл, который нужно реализовать. Но мы не утверждаем, что знаем, *в чем* заключается этот смысл" [Франкл В., 2015, с. 63].

"Сама по себе логотерапия является **светским** подом к клиническим проблемам" [Франкл В., 2015, с. 104, подчеркивание – наше. И.Д.].

Приведем пессимистические мысли В. Франкла о невозможности "вложения" смысла воспитуемому. В. Франкл многократно возвращается к идее индивидуального, спонтанного, интуитивного, по совести, не направленного извне (а потому, с нашей точки зрения, весьма малоэффективного) поиска уникальных (индивидуальных) смыслов.

"Смысл относителен, поскольку имеет отношение к конкретному человеку, находящемуся в конкретной ситуации" [Франкл В., 2015, с. 50].

"Смысл – это нечто, что должно быть скорее найдено, чем дано кем-то ..." [Франкл В., 2015, с. 57].

"... смысл должен быть найден и не может быть дан.... Пациент должен найти его спонтанно" [Франкл В., 2015, с. 62].

"Нет универсального смысла жизни, а имеются лишь уникальные смыслы индивидуальных ситуаций" [Франкл В., 2015, с. 51].

"Следует "... совершенствовать способность человека находить те уникальные смыслы, которые не задеты упадком всеобщих ценностей. Совесть помогает человеку находить те смыслы, которые содержатся в уникальных ситуациях" [Франкл В., 2015, с. 77].

"Логотерапевт не уполномочен сознательно влиять на решение пациента – как ему интерпретировать свою ответственность, или что будет включать в себя его личный смысл"[Франкл В., 2018, параграф "Свобода воли" главы "Философские основания логотерапии"].

"Конечно, психиатр не может указать пациенту *в чем* заключается этот смысл, но он вправе утверждать, что жизнь *имеет* смысл, что жизнь сохраняет этот смысл, и при любых обстоятельствах он остается очень значимым" [Франкл В., 2015, с. 7].

Можно было бы продолжать цитирование, но приведенных цитат достаточно для понимания направления мышления В. Франкла.

Мы можем согласиться с последним приведенным утверждением лишь в качестве частного утверждения. Да, найти свою индивидуальную струйку **в каждом из направлений** приведенной выше тетрады должен сам человек в соответствии со своими **наклонностями и представившимися возможностями**. Но психотерапевт, с нашей точки зрения, не только может, но и обязан в

качестве именно **лечебного воздействия** разъяснять пациенту в пределах его, пациента, возможности понять, пути к обретению **наполненной позитивом активной напряженной жизни и разъяснять, стараясь не вызвать раздражение пациента и неприятия им психотерапевта в качестве помощника**.

С одной стороны, В. Франкл пишет: "Экзистенциальный анализ желает именно этого, не более и не менее: *подвести человека к осознанию ответственного бытия*. Этот метод стремится помочь человеку пережить осознание своей ответственности, ответственности бытия-в-мире. *Но вести человека дальше того момента*, когда он глубоко осознает свое бытие-в-мире как ответственность, *и невозможно, и ненужно*. Ответственность – формальное понятие этики, содержательных моментов в нем как таковом нет. Ответственность также – этически нейтральное, и потому пограничное понятие этики: *в нем самом ничего не говорится о том, за что и перед кем эта ответственность*. В этом смысле экзистенциальный анализ сохраняет нейтралитет и по отношению к вопросу, «перед кем» человек должен нести ответственность – перед Богом, перед совестью или перед обществом или какой-либо еще инстанцией, и по отношению к вопросу, «за что» человек должен быть ответстен: за реализацию каких именно ценностей, за исполнение каких личных задач, за какой конкретный смысл жизни" [Франкл В., 2017, параграф "Манипулируемое поведение и конфронтация" из главы III "От светской исповеди к медицинскому душепопечению"].

С другой стороны, В. Франкл явно разделяет идеи активного влияния логотерапевта на пациента. Он в параграфе "Свобода воли" главы "Философские основания логотерапии" книги [Франкл В., 2018] приводит мудрое наставление Иоганна Вольфганга Гёте, призывающее к активному внешнему влиянию на человека: "Если мы принимаем человека таким, какой он есть, мы делаем его хуже. Если мы принимаем его таким, каким он должен быть, мы помогаем ему стать таковым".

Приведем длинную цитату из В.Н. Дружинина: "Специалисты, занимающиеся проблемами наркомании и алкоголизма, в конце 1980-х гг. также пришли к выводу, что религиозность, обретение веры – главные факторы, помогающие избавиться от наркозависимости.

Другое дело, все ли страдают от отсутствия или от потери смысла жизни? Может, большинство людей существует, не задумываясь о том, есть ли в жизни какой-то смысл и необходим ли он для существования. Погруженность в повседневные заботы в погоне за успехом и прибылью [добавим – зачастую просто конформистская, пассивная по сути и иногда внешне очень активная по содержанию погруженность в рутину] не дает времени «остановиться и оглянуться».

Кроме того, необходимы определенный уровень культуры и духовные усилия для осмысления своего существования.

Франкл чаще говорит с позиции «должного», нежели с позиции «реального существования», поскольку он врач-психотерапевт и его задача – изменить жизнь человека к лучшему. Говоря об ответственности, свободе, духовности человека как о главных факторах его существования, он неявно подразумевает некую «норму», «идеальную модель человека» и превращается из исследователя в пропагандиста и конструктора человеческой жизни.

Колоссальный и страшный личный опыт, который приобрел Франкл – узник концлагерей, лег в основу, может быть, лучшей из его книг: «Человек в поисках смысла: введение в логотерапию». Этот же опыт позволил ему сделать вывод, что важнейшим условием восстановления внутренних чувств человека-узника является отыскание цели в будущем. Франкл цитирует в связи с этим слова Ф. Ницше: «Тот, у кого есть для чего жить, может выдержать любое как». Он полагает, что на вопрос о смысле жизни никогда нельзя дать общий ответ, смысл конкретен для определенного человека в определенной ситуации: «Каждая ситуация отличается своей уникальностью, и всегда существует лишь один правильный ответ на проблему, содержащуюся в данной ситуации. Когда человек видит, что ему судьбой предназначено страдать, он должен принять свое страдание как свою задачу, единственную и уникальную. Он должен осознать тот факт, что даже в страдании он единствен и уникален во Вселенной. Никто не может освободить его или заменить его в страдании. Его уникальная возможность определяется тем, каким он образом несет свое бремя» [Франкл В., 2000, с. 173]. Конец цитаты В.Н. Дружинина [Дружинин В.Н., 2010, из главы "Обзор, необходимый в любой монографии"].

"Не случайно В. Франкл в качестве примеров приводит трагические ситуации из жизни узников концлагеря, которые предоставлены сами себе и лишены будущего: всюду и всегда – смерть, видимая и ощущаемая" [Дружинин В.Н., 2010, из главы "Обзор, необходимый в любой монографии"]. "Они [заключенные в концлагере] относились к своему настоящему бытию как к чему-то такому, от чего лучше всего отвернуться, и, замкнувшись, полностью погружались в свое прошлое. И их жизнь шла к упадку" [Франкл В., 2016 А, с. 140]. Франкл считает, что нужен смысл в будущем, то есть цель. Очень по-франкловски звучит намного более "седое" высказывание И.-В. Гете: "Дайте человеку цель, ради которой стоит жить, и он сможет выжить в любой ситуации".

Завершим изложение жизнеутверждающей цитатой В. Франкла: "Очевидно, что вера в сверхсмысл — как в метафизической концепции, так и в религиозном смысле Провидения - имеет огромное психотерапевтическое и

психогигиеническое значение. Подобно истинной вере, основанной на внутренней силе, такая вера делает человека гораздо более жизнеспособным" [Франкл В., 1990, с. 163].

8. Заключение

Итак, мы рассмотрели различные вопросы построения жизни, выбора правильного пути в ней, наполнение жизни смыслом через постановку глобальных целей и необходимость широкого рассмотрения альтернатив жизненного пути и альтернатив выбора целей. Мы показали, что смыслы жизни являются подчиненными целям жизни, неважно, эти цели являются более или менее глобальными по отношению ко всей жизни человека. Основными выводами из статьи можно считать:

- Для большинства наиболее подходящим путем жизни является "жизнь по правилам" в терминах В.Н. Дружинина, внутри которой человек ощущает и реализует миссию.

- Необходимо ставить достаточно долгосрочные цели в жизни (выходящие или даже не выходящие за пределы жизни человека в нашем материальном мире и находить в жизни, осуществлять их именно как шаги по достижению поставленных целей.

- Провозглашен приоритет усилий по достижению целей, результатов деятельности над самими результатами или фактами недостижения (или частичного достижения) поставленных целей, к которым человек стремится.

- Основным механизмом поддержания активности (и, в конечном счете, телесного здоровья) и осмысленности жизни, отличной профилактикой депрессий и неврозов является создание и поддержание напряжения в жизни.

- Для поддержания здорового, неразрушающего человека напряжения в жизни необходимо действовать одновременно во всех четырех аспектах предложенной авторской тетрады смысла.

- Рассмотрены возможные смыслы жизни в старости, когда активная внешняя деятельность прекращается. Показана необходимость подготовки смолоду к реализации высоких смыслов жизни и на ее закате.

- Подробно рассмотрена обязанность психотерапевта развешивать перед пациентом картину альтернатив жизненных путей, так как выяснено, что большинство людей ищет относительно частные альтернативы в пределах известного им сектора альтернатив и, как правило, не имеет достаточно полной картины возможных жизненных альтернатив.

Данный текст является завершающим в серии из трех наших текстов об учении Виктора Франкла. Особой задачей этой серии была некоторая коррекция базовых столпов логотерапии, которая, по нашему мнению, должна выглядеть следующим образом:

- Свобода выбора
- Цели жизни

- Смыслы жизни.

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. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. СПб.: "Питер", 2010. - 156 с.
2. Дацковский И. Мозг, мышление, память, душа // Психология, социология и педагогика. № 6, 2018 А. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2018/06/8603> (дата обращения: 05.06.2018).
3. Дацковский И. Психофизиологическая проблема – иное решение // Гуманитарные научные исследования. № 10. 2018 Б. [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2018/10/25262> (дата обращения: 29.10.2018).
4. Дацковский И. Амбивалентность религиозных взглядов Виктора Франкла // East European Science Journal (Восточно-Европейский научный журнал) #9 (61). 2020, Part 2, с. 38-53. URL: https://eesa-journal.com/wp-content/uploads/EESA_9_61_september_2020_part_2.pdf (дата обращения 20.10.2020 А).
5. Дацковский И. 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 Б).
6. Козлов В.В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2017, 184 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. Виктор Франкл. Портрет. М.: Российская политическая энциклопедия

(РОССПЭН): Институт экзистенциально-аналитической психологии и психотерапии, 2011. – 247 с.

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

10. Лукас Э. Франкл и Бог. Откровения психотерапевта о религии и Боге. Изд-во "Никея", 2019, 72 с (в формате pdf А4, скачанном из магазина электронных книг "Литрес" 12 августа 2020 года).

11. Паттокс А. Пленники собственных мыслей. Смысл жизни и работы по В. Франклу. М.: "Альпина бизнес букс", 2009, 205 с.

12. Сакс О. Человек, который принял жену за шляпу и другие истории из врачебной практики. М.: изд-во АСТ, 2017, 352 с.

Цитируемые тексты В. Франкла

13. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., Изд-во "Прогресс", 1990. – 368 с.
14. Франкл В. Логотерапия и экзистенциальный анализ: статьи и лекции. Изд-во ООО "Альпина Диджитал", 1998.
15. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. СПб.: Речь, 2000.
16. Франкл В. Десять тезисов о личности // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия, 2005, №2, с. 4-13.
17. Франкл В. Воля к смыслу. М., Изд-во ИОИ, 2015, 144 с.
18. Франкл В. Сказать жизни "Да"! Психолог в концлагере. М.: ООО "Альпина нон-фикшн", 2016 А. – 239 с.
19. Франкл В. Воспоминания. (пер. с нем. последней книги В. Франкла Was Nicht in Meinen Buchern Steht - Чего нет в моих книгах. 1995) М.: ООО Альпина нон-фикшн, 2016 Б. – 196 с.
20. Франкл В. Доктор и душа. Логотерапия и Экзистенциальный анализ. М.: ООО "Альпина нон-фикшн", 2017.
21. Франкл В. Воля к смыслу. Сборник статей. (бесплатная электронная библиотека RoyalLib.ru, URL: https://royallib.com/book/frankl_viktor/volya_k_smisl_u.html, дата обращения 11 мая 2018 А).
22. Франкл В. Психотерапия и экзистенциализм. Избранные работы по логотерапии. Скачано из интернета (бесплатная электронная библиотека RoyalLib.ru, URL: https://royallib.com/book/frankl_viktor/volya_k_smisl_u.html, дата обращения 11 мая 2018 Б).
23. Франкл В. В борьбе за смысл. Сборник статей. (бесплатная электронная библиотека RoyalLib.ru, URL: https://royallib.com/book/frankl_viktor/volya_k_smisl_u.html, дата обращения 11 мая 2018 В).
24. Франкл В. [именно так обозначена его фамилия в книге]. Страдания от бессмысленной жизни. Изд-во "Издательские решения" (Ridero), 2019, 56 с. [в формате pdf А4].

УДК: 159.9.072
ГРНТИ: 15.41.21

Anna B. Zheleznaya
Postgraduate
Moscow City University
Grigory L. Zheleznyy
Student

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

PSYCHOTYPICAL CHARACTERISTICS OF CHOICE STUDENTS IN THEIR AREAS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Железная Анна Борисовна
Аспирантка

Московский городской педагогический университет
Железный Григорий Леонидович

Студент

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации*

ПСИХОТИПИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА УЧАЩИМИСЯ СВОЕГО НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Abstract. The article describes a comprehensive approach to students' psychodiagnostics based on two methods that determine the personality's psychotype, temperament, and career orientations. Personal self-realization of teenagers allows them to find a professional field of future application of their individual interests, aptitudes, abilities, and talents. And personal development in a given professional direction – to clearly imagine the world of the chosen profession and prepare for the realities of its implementation in life. Thus, by preparing in advance for social and professional practice, students learn their individual capabilities for the best implementation of their plans and goals. The ambiguity of the Self-concept and the diversity of personal interests complicates the choice of professional self-determination in adolescence. The psychologist can only outline the concept of personal development depending on its psychological qualities and ability to lead. However, the choice is always left to the person who can be realized in any chosen direction, if he only has the desire and opportunity to work and prove himself. Choosing a profession is a path to self – realization and self-actualization of a particular person, and achievements along this path are a contribution to the development of all mankind.

Аннотация. В статье описывается комплексный подход к психодиагностике учащихся на основе двух методик, определяющих психотип личности, темперамент и ее карьерные ориентации. Личностная самореализация подростков позволяет им найти профессиональное поле будущего применения своим индивидуальным интересам, склонностям, способностям, талантам. А личностное развитие в заданном профессиональном направлении – яснее представить мир выбранной профессии и подготовиться к реалиям ее воплощения в жизнь. Таким образом, заранее подготавливаясь к социальной и профессиональной практике, учащиеся познают свои индивидуальные возможности для наилучшего осуществления задуманных планов и целей. Неоднозначность Я-концепции и многогранность интересов личности усложняет в подростковый период выбор профессионального самоопределения. Психолог может лишь наметить концепцию развития личности в зависимости от ее психологических качеств и способности к лидерству. Однако выбор всегда остается за человеком, который может реализоваться в любом выбранном направлении, будь у него только желание и возможность трудиться и проявить себя. Выбор профессии – это путь к самореализации и самоактуализации конкретной личности, а достижения на этом пути – вклад в развитие всего человечества.

Keywords: *career orientations, psychotype, temperament, leader, organization, leadership role, students.*

Ключевые слова: *карьерные ориентации, психотип, темперамент, лидер, организация, руководящая роль, учащиеся.*

Введение. В настоящее время остро стоит вопрос о самореализации личности во взаимосвязи с самоопределением и самосохранением (Cole и др., 2009, Culbertson и др., 2010). Для реализации личностного потенциала в социуме важна профильная ориентация учащихся, способная выявить их склонность к той или иной профессиональной деятельности (Железная, Альтруизм ..., 2019, Gagne и др., 2005).

Современное общество предъявляет высокие требования к интеллектуальным и личностным качествам человека, поэтому в юном возрасте необходима самодетерминация в свете определения будущей миссии. Задача психологической службы школы – оценка индивидуальных профилей школьников и на ее основе проведение коррекционно-развивающей и просветительской работы.

Основная часть. В исследовании приняли участие 73 ученика 7-9 – х классов средней общеобразовательной школы города Москвы. Тестирование проходило с использованием следующих методик: «Якоря карьеры» Э. Шейн, личностный опросник Д. Кейрси.

В задачу исследования входило выявление способности учеников оценивать свои профессиональные ориентации в соответствии с личностными особенностями и темпераментом.

На основании ответов по методике Д. Кейрси были выделены следующие восемь психотипов: интуитивно-логический интроверт (INT), интуитивно-этический интроверт (INF), интуитивно-логический экстраверт (ENT), интуитивно-этический экстраверт (ENF), сенсорно-рациональный интроверт (ISJ), сенсорно-иррациональный интроверт (ISP), сенсорно-рациональный экстраверт (ESJ), сенсорно-иррациональный экстраверт (ESP).

Психотипы с радикалами IN относятся к меланхоликам, с радикалами EN – к холерикам, с

радикалами ES – к сангвиникам, с радикалами IS – к флегматикам (Железная, Кубическая ..., 2019).

В соответствии с ранее изученными данными меланхолики предпочитают карьерные ориентации «Автономия», «Интеграция стилей жизни», холерики – «Вызов», «Менеджмент», сангвиники – «Служение», «Предпринимательство», флегматики «Стабильность», «Профессионализм» (Железная, Психологические ..., 2019).

По результатам обработки тестов среди учащихся 7-9 – х классов холериков оказалось 53%, меланхоликов – 25%, флегматиков – 11%, сангвиников – 11%. Выбрали карьерные ориентации, соответствующие меланхоликам, 15% учеников, соответствующие холерикам – 24% учеников, соответствующие флегматикам – 11% учеников, соответствующие сангвиникам – 50% учеников (таблица 1, рисунок 1). Что указывает на то, что дети не в полной мере осознают возможности своего психотипа.

Таблица 1

Результаты тестирования по общему массиву

Психотипы	Проценты от общего числа тестируемых	Карьерные ориентации	Проценты от общего числа тестируемых
INT	0%	Автономия	2%
INF	25%	Интеграция стилей жизни	13%
ENF	42%	Вызов	4%
ENT	11%	Менеджмент	20%
ISJ	5,5%	Профессионализм	9%
ISP	5,5%	Стабильность	2%
ESP	3%	Служение	37%
ESJ	8%	Предпринимательство	13%

В системе теста «Якоря карьеры» предполагается определение способности к четырем видам руководящих ролей в организации.

Карьерная ориентация «Вызов» подходит человеку, способному организовать людей на выполнение сверхзадачи за короткий промежуток времени. Авральные методы активной работы сменяются периодом спокойного бездействия. Карьерная ориентация «Вызов» свойственна психотипу ENF. Такие лидеры опираются в своей работе на людей с карьерной ориентацией «Профессионализм» (ISP), поскольку в таких условиях только профессионалы смогут выполнить работу качественно и в срок.

Карьерная ориентация «Менеджмент» подходит человеку, умеющему наладить вертикальные связи между подчиненными и руководством (Вайнштейн, 2016). Такие лидеры опираются в своей работе на людей с карьерной ориентацией «Стабильность» (ISJ), предполагающей четкое выполнение инструкций и сохранение традиций организации. Карьерная

ориентация «Менеджмент» свойственна психотипу ENT.

Карьерная ориентация «Служение» подходит человеку, умеющему наладить горизонтальные связи между сотрудниками. Это, обычно, неформальный лидер или председатель профсоюзного комитета. В своей работе такие лидеры опираются на людей с карьерной ориентацией «Автономия» (INT), способных к системным прогнозам на будущее. Карьерная ориентация «Служение» свойственна психотипу ESP.

Карьерная ориентация «Предпринимательство» подходит человеку, умеющему наладить связь организации с внешними структурами. Такие лидеры опираются в своей работе на людей с карьерной ориентацией «Интеграция стилей жизни» (INF), способных к концептуальному мышлению. Карьерная ориентация «Предпринимательство» свойственна психотипу ESJ.

**Распределение карьерных предпочтений в зависимости от психотипа личности
в процентном выражении**

Психотипы / Карьерные ориентации	INF	ENF	ENT	ISJ	ISP	ESP	ESJ
Автономия		5%		50%			
Интеграция стилей жизни	20%	5%	20%				25%
Вызов	10%	5%					
Менеджмент	10%	26%	40%	50%			
Профессионализм	10%	11%					12,5%
Стабильность							12,5%
Служение	50%	32%	20%		100%	100%	25%
Предпринимательство		16%	20%				25%

Среди холериков 5% детей психотипа ENF выбрали карьерную ориентацию «Вызов», 26% «Менеджмент». 40% детей психотипа ENT выбрали карьерную ориентацию «Менеджмент».

Среди сангвиников 100% детей психотипа ESP выбрали карьерную ориентацию «Служение», 25% детей психотипа ESJ выбрали карьерную ориентацию «Предпринимательство» и 25% «Служение».

Это говорит о том, что экстравертированные дети с психотипами ENT и ESP лучше других разобрались в своих профессиональных предпочтениях и в миссии на будущее.

Среди меланхоликов 20% детей с психотипом INF выбрали карьерную ориентацию «Интеграция стилей жизни».

Среди флегматиков дети с психотипом ISJ не выбрали карьерную ориентацию «Стабильность», а с психотипом ISP не выбрали карьерную ориентацию «Профессионализм», отдав предпочтение карьерной ориентации «Служение».

50% детей с психотипом ISJ выбрали близкую к карьерной ориентации «Стабильность» карьерную ориентацию «Автономия», остальные 50% - карьерную ориентацию «Менеджмент» (таблица 2).

Таким образом, из интровертированных школьников дети с психотипом INF лучше всех разобрались в своей карьерной направленности.

В целом, результаты исследования показали, что сенсорикам дается легче выбор профессии, чем интуитам, а экстравертам легче, чем интровертам.

Заключение. Заданный в статье алгоритм подбора методик для определения профильной ориентации школьников, соответствующей их психотипам, позволяет психологу найти путь ведения психологических консультаций, нацеленных на решение вопроса о будущей профессии, который неизменно стоит перед всеми учащимися предпрофильных классов. Выявляемые в ходе диагностики противоречия между желательностью получить ту или иную профессию и возможностью в ней реализоваться позволяет исключить тот факт, когда получаемое в ВУЗе образование не используется в реальной профессиональной деятельности, выбранной человеком по окончании учебы.

Список литературы:

• Вайнштейн Л. А. Психология управления: электронный учебно-методический комплекс для специальностей: 1-26 02 02 «Менеджмент (по направлениям)»; специальности 1-23 01 04 «Психология» / Л. А. Вайнштейн, И. В. Гулис; БГУ, Фак. философии и социальных наук, Каф. психологии. – Минск: БГУ, 2016. – 519 с.: ил. – Библиогр.: с. 408–409.

• Железная А. Б. Психологические качества школьников в контексте будущих профессиональных предпочтений / Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019. Т8. № 4 А. – С. 201 – 210.

• Железная А. Б. Альтруизм и гедонизм в структуре профессионального выбора / Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Познание», 2019. № 10. – С. 32 – 36.

• Железная А. Б. Кубическая система координат методики «М-тест» в психодиагностике / А. Б. Железная // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Диалог культур в педагогическом и психологическом континууме» (Магнитогорск, 10. 11. 2019). – Стерлитамак: АМИ, 2019. – С. 27 – 33.

• Cole K., Daly A., Mak A. Good for the soul: The relationship between work, wellbeing and psychological capital // The Journal of Socio-Economics. 2009 Vol. 28 P. 464–474.

• Culbertson S., Fullagar C. J., Mills M. J. Feeling good and doing great: The relationship between psychological capital and well-being // Journal of Occupational Health Psychology. 2010 Vol. 15 № 4 P. 421–433.

• Gagné M., Deci E. L. Self-determination theory and work motivation // Journal of Organizational Behavior. 2005 Vol. 26 P. 331–362.

References:

• Cole K., Daly A., Mak A. Good for the soul: The relationship between work, wellbeing and psychological capital // The Journal of Socio-Economics. 2009 Vol. 28 P. 464–474.

• Culbertson S., Fullagar C. J., Mills M. J. Feeling good and doing great: The relationship between psychological capital and well-being // Journal of Occupational Health Psychology. 2010 Vol. 15 № 4 P. 421–433.

• Gagné M., Deci E. L. Self-determination theory and work motivation // Journal of Organizational Behavior. 2005 Vol. 26 P. 331–362.

• Weinstein L. A. Psychology of management: electronic educational and methodical complex for specialties: 1-26 02 02 "Management (in directions)"; specialty 1-23 01 04 "Psychology" / L. A. Weinstein, I. V. Gulis; BSU, FAC. philosophy and social Sciences, KAF. psychologies. - Minsk: BSU, 2016. - 519 p.: ill. - Bibliogr.: P. 408-409.

• Zheleznaya, A. B. Psihologicheskie kachestva shkol'nikov v kontekste budushih professional'nykh predpochteniy [Psychological qualities of schoolchildren in the context of future professional preferences] / Psihologiya. Istorico-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya [Psychology. Historical and critical reviews and modern research]. 2019. T8, 4A. – P. 201 – 210.

• Zheleznaya, A. B. Kubicheskaya sistema koordinat metodiki M-test v psihodiagnostike [Cubic coordinate system of the "M-test" method in psychodiagnostics] In: Sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Dialog kul'tur v pedagogicheskoy i psihologicheskoy kontinuum" [Collection of articles of the International scientific and practical conference "Dialogue of cultures in the pedagogical and psychological continuum" (Magnitogorsk, 10. 11. 2019)]. - Sterlitamak: AMI, 2019. – P. 27 – 33.

• Zheleznaya A. B. Al'truizm i gedonizm v strukture professional'nogo vibora [Altruism and hedonism in the structure of professional choice] / Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya "Poznanie" [Modern science: actual problems of theory and practice. A Series of "Knowledge"]. 2019. № 10. – P. 32 – 36.

УДК 159.9.075

15.81.21: Педагогическая психология

Подкоритова Лариса Олександрівна

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології та педагогіки

Хмельницького національного університету

Гудзінська Ірина Михайлівна

магістр кафедри психології та педагогіки

Хмельницького національного університету

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ І САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Podkorytova L.O.

PhD. (psychological sciences), Associate Professor,

associate professor of the Department of Psychology and Pedagogy,

Khmelnytsky State University, Khmelnytsky (Ukraine)

Гудзінська І. М.

Master of Psychology and Pedagogy Department

at Khmelnytsky National University (Khmelnytsky, Ukraine)

Анотація. У статті представлено результати емпіричного дослідження рівня рефлексії і саморегуляції у шкільних вчителів. У дослідженні взяло участь 43 шкільних вчителів. Були використані такі методики: Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова; Опитувальник «Диференціальний тип рефлексії» (Д. Леонт'єв); Тест-опитувальник «Самоставлення особистості» (В. Столін, С. Пантелєєв); Тест двадцяти тверджень на самоставлення М. Куна, Т. Мак-Партланда; Опитувальник В. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки». Було виявлено, що рівень рефлексії у шкільних вчителів перебуває на середньому та високому рівні. Саморегуляція поведінки в цілому знаходиться на середньому рівні. Виявлено, що показники рефлексивності, рефлексії і саморегуляції зростають з віком і досвідом роботи вчителя, але після 60 років, ці показники різко зменшуються, що може бути пов'язане з професійним вигоранням та емоційним виснаженням вчителів.

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования уровня рефлексии и саморегуляции у школьных учителей. В исследовании приняло участие 43 школьных учителя. Были использованы следующие методики: Методика диагностики уровня развития рефлексивности А. Карпова; Опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (Д. Леонтьев) Тест-опросник «Самоотношение личности» (В. Столин, С. Пантелеев); Тест двадцати утверждений на самоотношение М. Куна, Т. Мак-Партланда; Опросник В. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения». Исследование показало, что уровень рефлексии у школьных учителей находится на среднем и высоком уровне. Саморегуляция поведения в целом представлена на среднем уровне. Обнаружено, что показатели рефлексивности, рефлексии и саморегуляции растут с возрастом и опытом работы учителя, но после 60 лет, эти показатели резко снижаются, что может быть обусловлено профессиональным выгоранием и эмоциональным истощением учителей.

Abstract. The article presents the results of an empirical research of the level of reflection and self-regulation in school teachers. The study involved 43 school teachers. The following methods were used: A. Karpov's method of diagnosing the level of reflexivity development; Questionnaire «Differential type of reflection» (D. Leontiev) Test questionnaire «Self-attitude of a person» (Stolin, S. Panteleev) Test of twenty statements on self-attitude M. Kuhn, T. McPartland; Questionnaire V. Morosanova «Style of self-regulation of behavior». The study showed average and high level of school teachers' reflection. Self-regulation of behavior in general is presented at an average level. It was found that the indicators of reflexivity, reflection and self-regulation grow with age and experience of the teacher, but after 60 years, these indicators sharply decrease, which may be caused by teachers' professional burnout and emotional exhaustion.

Постановка проблеми. Ми живемо в епоху глобальних і швидких змін. Зокрема, відбуваються трансформації з людиною як із професіоналом у своїй сфері діяльності. А коли ця людина ще й шкільний вчитель, який має стати одним з головних наставників у становлення нової особистості, таке завдання набуває додаткової відповідальності. Нова українська школа вимагає вчителя «нового типу», який володіє сучасними методами і технологіями освіти та постійно вдосконалює свою професійну майстерність, важливим компонентом якої є здатність до професійної рефлексії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження з педагогічної рефлексії представлені у наукових працях таких учених як Г. Бізяєва, М. Ван Манен, Ю. Галімов, І. Зязюн, К. Кларк, Ю. Кулюткін, Н. Кузьміна, А. Курлат, Д. Лістон, О. Мирошник, Л. Мітіна, Д. Найлз, П. Петерсон, Т. Уайлдмен, Р. Тур, Ф. Фуллер, К. Цейхнер та ін. Аналіз літератури з проблеми виявляє, що дослідження рефлексії спрямовані на визначення її змісту, функцій і місця у педагогічній діяльності, розробку методології з дослідження і розвитку тощо. Дослідницькі інструменти рефлексії і рефлексивності представлені у працях В. Карандашева, А. Карпова, Д. Леонтьєва. Дослідження саморегуляції знаходимо у працях таких вчених як К. Абульханова-Славська, Л. Божович, М. Боришевський, В. Войтко, Л. Виготський, А. Висоцький, І. Дубровіна, Є. Ільїн, І. Кон, О. Конопкін, В. Котирло, Г. Костюк, В. Мухіна, Г. Нікіфоров, А. Осніцький, С. Рубінштейн, Н. Пов'якель, І. Трофімова Г. Савицька, В. Селіванов Є. Суботський В. Татенко, І. Чеснокова В. Чудновський та ін. Зокрема проблема саморегуляції і рефлексії представлена у працях І. Бежа, В. Давидова, А. Зака, Б. Зейгарнік, К. Поліванової та ін.

Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових праць за темою дослідження виявив, що педагогічна рефлексія є широко досліджуваною, але переважно у студентів-майбутніх педагогів. Досліджень, зокрема емпіричних, рефлексії у працюючих педагогів небагато. Таким чином, виникає певна суперечність між значними теоретичними напрацюваннями щодо значення рефлексії у шкільних вчителів і браком емпіричних досліджень, та перевагою досліджень рефлексії у майбутніх спеціалістів над такими ж дослідженнями у чинних викладачів. Така суперечність визначає актуальність нашого дослідження.

Мета статті. Представити результати емпіричного дослідження рівня рефлексії і саморегуляції у шкільних вчителів.

Виклад основного матеріалу. Дослідження рівня розвитку рефлексії у шкільних вчителів проводилося на базі Наркевицької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Волочеського району Хмельницької області, до якого були залучені шкільні вчителі з інших загальноосвітніх шкіл (далі за текстом ЗОШ).

Для виявлення рівня рефлексії і саморегуляції були використані такі методики: Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова, [5]; Опитувальник «Диференціальний тип рефлексії» (Д. Леонтьєв, К. Лаптева, Є. Осін, А. Саліхова) [4]; Тест-опитувальник «Самоставлення особистості» (В. Столін, С. Пантелєєв) [6]; Тест двадцяти тверджень на самоставлення М. Куна, Т. Мак-Партланда [1, с. 423–425]; Опитувальник В. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки» [3].

У дослідженні взяло участь 43 шкільних вчителів віком від 18 до 77 років із педагогічним стажем від 3 місяців до 53 років. Серед опитаних 93 % (40 осіб) – жінки і 7 % (3 особи) – чоловіки.

Розподіл вибірки за віком: 5 вчителів (11,6 %) віком до 30 р., 13 вчителів (30,2 %) – 30-39 р., 11 вчителів (25,6 %) – 40-49 років, 10 вчителів (23,3 %) – 50-59 р. та 4 вчителі (9,3 %) старше 60 р.

Опис вибірки за педагогічним стажем: 11 вчителів (25,6 %) мають педагогічний стаж до 10 р., 8 вчителів (18,6 %) – від 10 до 19 р., 12 вчителів (27,9 %) – від 20 до 29 р., 9 вчителів (20,9 %) – від 30 до 39 р. та 3 вчителі (7 %) мають більше 40 р. педагогічного стажу.

За кваліфікаційною категорією у досліджуваній вибірці 6 вчителів (14 %) мають категорію «спеціаліст», 8 (18,6 %) – «спеціаліст 2 категорії», 5 (11,6 %) – «спеціаліст 1 категорії» і 24 вчителі (55,8 %) – «спеціаліст вищої категорії». У вибірці також є 3 педагога, що мають нагрудний знак Міністерства освіти і науки України «Відмінник освіти України».

Дані опитувань були опрацьовані за допомогою програми Microsoft Excel.

Розглянемо результати, одержані за кожною з використаних методик.

Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова [5] дає можливість визначити три рівні розвитку рефлексивності: низький, середній і високий. Отримані результати в узагальненому вигляді наведені на рисунку 1.

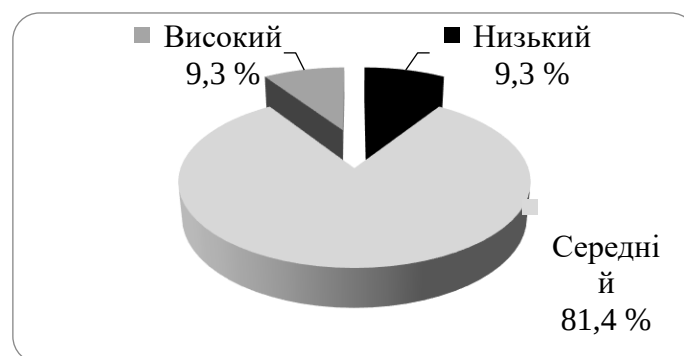


Рисунок 1 – Рівень розвитку рефлексивності шкільних вчителів

З наведених даних видно, що у досліджуваній вибірці найбільше вчителів із середнім рівнем розвитку рефлексивності – 81,4 % (35 осіб), осіб з низьким і середнім рівнем рефлексивності однакова кількість – по 9,3 % (по 4 особи). Середній показник рефлексивності за вибіркою становить 5,4 бали, що відповідає середньому рівню.

За віковим критерієм найвищі показники рефлексивності притаманні досліджуваним віком 40-49 р. та 50-59 р. – саме серед них виявлені досліджувані з високими показниками рефлексивності: 1 особа з групи 40-49 р. і 3 – з групи 50-59 років. Досліджувані з низькими показниками виявлені у групах 30-39 років і понад 60 р. (по 2 особи).

Подібна ситуація відзначається і за педагогічним стажем: досліджувані з високими показниками рефлексивності мають стаж 30-39 р. (3 особи) і 20-29 р. (1 особа). Досліджувані з низьким рівнем рефлексивності виявлені у всіх

групах за стажем, крім тих, що мають 20-29 р. Цікаво, що доволі високі показники рефлексивності у молодих вчителів, які лише починають свою кар'єру, а найнижчі – у тих, які свою кар'єру вже завершують. Можна припустити, що рефлексивність шкільних вчителів зростає з часом і досвідом, але згодом (що може бути пов'язане з професійним вигоранням), спадає.

Опитувальник «Диференціальний тип рефлексії» (Д. Леонт'єв, К. Лантєва, Є. Осін, А. Саліхова) [2; 4]. Було виявлено, що найбільш розвинутою у досліджуваних є системна рефлексія. При цьому у більшості досліджуваних усі три типи рефлексії перебувають на середньому та високому рівні. Показники загального рівня рефлексії перебувають на високому і середньому рівнях. Учителів із низьким рівнем рефлексії за цим опитувальником немає. Для унаочнення результату за опитувальником «Диференціальний тип рефлексії» представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл шкільних вчителів за типами рефлексії за методикою «Диференціальний тип рефлексії»

Показник	Низький рівень, особи (%)	Середній рівень, особи (%)	Високий рівень, особи (%)
Системна рефлексія	0	13 (30,2 %)	30 (69,8 %)
Інтроспекція	3 (7,0 %)	21 (48,8 %)	19 (44,2 %)
Квазірефлексія	2 (4,7 %)	30 (69,8 %)	11 (25,6 %)
Загальний рівень рефлексії	0	19 (44,2 %)	24 (55,8 %)

Високий рівень розвитку системної рефлексії притаманний 70 % опитаних шкільних вчителів. У педагогів з таким високим показником добре розвинуте самодистанціювання і вони вміють поглянути на себе зі сторони. Отриманий показник свідчить і про те, що дані вчителі можуть поставити себе на місце іншої людини, зокрема на місце учня. Середній рівень виявлений у 30,2 % досліджуваних. Вчителів із низьким рівнем системної рефлексії у досліджуваній групі не виявлено. Майже половина (48,8 %) опитаних педагогів мають середній рівень інтроспекції, тобто середньо сформовані їх навички зосередження на власному стані та своїх переживаннях. Високий рівень розвитку інтроспекції мають 44,2 % досліджуваних, а низький – 7 %.

За показниками квазірефлексії найбільше опитуваних (69,8 %) мають середній рівень її розвитку. Такі педагоги можуть час від часу переключитися у сторонні роздуми. Високий рівень квазірефлексії мають 25,6 % вчителів. Ці опитувані, ймовірно, мають схильність до фантазування. Низький рівень квазірефлексії має 4,7 % досліджуваних.

Під час аналізу вибірку за професійними категоріями було виявлено, що представників із низьким рівнем системної рефлексії у жодній із груп не виявлено. Найкращий рівень системної рефлексії у спеціалістів вищої категорії, найгірший – у категорії «спеціаліст». Аналогічна ситуація і з загальним показником рефлексії. Найвищі показники інтроспекції у спеціалістів першої категорії, найнижчі – також у категорії

«спеціаліст». Найвищі показники квазірефлексії у категорії «спеціаліст».

За педагогічним стажем, системна рефлексія та інтроспекція найвищі у спеціалістів, які пропрацювали у школі більше 40 років. І навпаки, у тих, хто пропрацював менше 10 років – показники найнижчі. Така сама тенденція зберігається і для загального показника рефлексії. Показники квазірефлексії найвищі у педагогів із найбільшим професійним досвідом.

За віком виявлені такі результати: загальний рівень рефлексії, інтроспекції і квазірефлексії

найнижчі у наймолодших педагогів (до 30 р.) і найвищі – у найстарших (понад 60 р.).

Згідно теоретичних основ методики «Диференціальний тип рефлексії», найбільш адаптивною є системна рефлексія [1]. Виходячи з цього, найбільш адаптивними є викладачі у віці від 40 до 59 р., і найменш адаптивними – викладачі старші 60 р.

Результати за тестом-опитувальником «Самоставлення особистості» В. Століна, С. Пантелєєва [6] відображено у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати дослідження за тестом-опитувальником «Самоставлення особистості» за шкалами

Шкали	Низькі показники, особи (%)	Середні показники, особи (%)	Високі показники, особи (%)
Відкритість	0	33 (76,7 %)	10 (23,3 %)
Самовпевненість	1 (2,3 %)	28 (65,1 %)	14 (32,6 %)
Самокерівництво	1 (2,3 %)	24 (55,8 %)	18 (41,9 %)
Дзеркальне «Я»	1 (2,3 %)	27 (62,8 %)	15 (34,9 %)
Самоцінність	1 (2,3 %)	27 (62,8 %)	15 (34,9 %)
Самосприйняття	2 (4,7 %)	29 (67,4 %)	12 (27,9 %)
Самоприв'язаність	5 (11,6 %)	27 (62,8 %)	11 (25,6 %)
Внутрішня конфліктність	7 (16,3 %)	25 (58,1 %)	11 (25,6 %)
Самозвинувачення	10 (23,3 %)	24 (55,8 %)	9 (20,9 %)

У досліджуваній вибірці за всіма шкалами переважають середні показники, які коливаються в межах від 56 % до 77 %. За кожною шкалою виявлені високі показники – від 20,9 % за шкалою «Самозвинувачення» і до 41,9 за шкалою «Самокерівництво». Низькі показники виявлені за всіма шкалами, крім «Відкритості».

Для нашого дослідження особливий інтерес становили результати за шкалами «Відкритість» і «Внутрішня конфліктність», які спрямовані на дослідження рефлексії. Розглянемо результати за ними більш детально.

За шкалою «Відкритість» більшість досліджуваних – 76,7 % – мають середні показники і 23,3 % – високі. Занижених показників не виявлено. Це свідчить про те, що більшість досліджуваних викладачів мають середній рівень рефлексивності та усвідомленості власного «Я». Високі показники за цією шкалою свідчать про закритість та небажання опитаних надавати інформацію про себе. Низькі – про глибоке усвідомлення Я, підвищену рефлексивність та критичність, здатність не приховувати від себе та інших навіть неприємну інформацію, незважаючи на її значущість [6]. Але у нашій вибірці таких досліджуваних не виявлено. Виходячи з цього, можна припустити, що деякі наші досліджувані під час відповідей на запитання були схильні відповідати, виходячи з соціальної бажаності результатів.

Подібні показники за шкалою «Внутрішня конфліктність»: переважають середні показники – 58,1 %, 25,6 % – високі і 16,3 % – низькі. Високі значення свідчать про наявність внутрішніх конфліктів, сумнівів, непогодження з собою,

тривожно-депресивних станів, що супроводжуються переживанням почуття провини. Помірне підвищення за шкалою говорить про підвищену рефлексію, глибоке проникнення у себе, усвідомлення своїх труднощів, адекватний образ «Я» та відсутність витіснення [6].

Середні показники за шкалою «Відкритість» і «Внутрішня конфліктність» у досліджуваній вибірці знаходяться в межах норми та становлять 6,4 і 6,0 відповідно.

Таким чином, за шкалами «Відкритість» та «Внутрішня конфліктність» методики «Самоставлення особистості», у більшості опитуваних шкільних вчителів рефлексія знаходиться на середньому рівні, що узгоджується з результатами двох попередніх методик.

Узагальнені результати за методикою «Самоставлення особистості» свідчать про досить позитивне ставлення опитаних вчителів до самих себе. Проте у самоставленні вчителів виявлені деякі складнощі. Так, перевага середніх і високих показників за шкалою «Самоприв'язаність» свідчить про деяку ригідність «Я-концепції» опитаних вчителів, їх прив'язаність, небажання змінюватися на фоні загального позитивного ставлення до себе. Перевага середніх і значна кількість високих показників за шкалою «Самозвинувачення» свідчить про тенденцію до самозвинувачення, готовність поставити собі у провину свої промахи та невдачі, власні недоліки. Ця шкала є індикатором відсутності симпатії, що супроводжується негативними емоціями на свою адресу, навіть незважаючи на високу самооцінку якостей та досягнень [6]. У нашій вибірці ця симпатія середньою.

Згідно «Тесту двадцяти тверджень на самоставлення» М. Куна, Т. Мак-Партланда [1, с. 423–425], коли опитуваний дає 15 і більше відповідей за 12 хв. на запитання «Хто Я», рівень його рефлексії можна вважати високим. Оскільки нами не були виявлені характеристики низького та середнього рівня рефлексії за оригінальною методикою, ми визначили їх самостійно відповідно

до потреб нашого дослідження: низький рівень рефлексії – до 7 відповідей, середній – 8–14 відповідей, високий – 15 і більше відповідей.

Відповідно до цих критеріїв, за методикою М. Куна, Т. Мак-Партланда, 39 педагогів (90,7 %) мають високий рівень рефлексії і 4 (9,3 %) – середній рівень рефлексії. Вчителів із низьким рівнем рефлексії не виявлено (рис. 2).

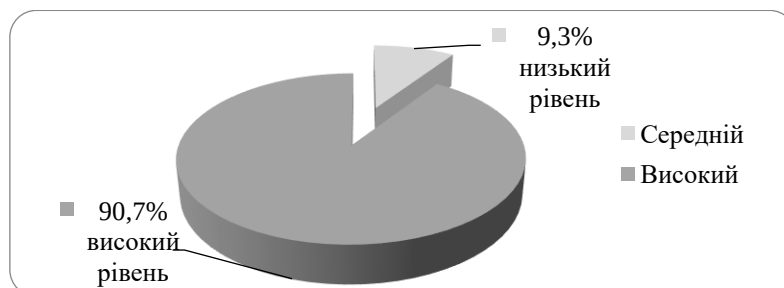


Рисунок 2 – Рівні рефлексії шкільних вчителів за «Тестом двадцяти тверджень» М. Куна, Т. Мак-Партланда

Зазначимо, що з 39 педагогів, що мають високий рівень рефлексії, 23 опитаних (59,0 %) виконали завдання протягом перших 4-5 хв., десятьма опитуваним (25,6 %) потрібно було 7-8 хв. і лише шістьма вчителям для виконання завдання знадобилось від 10 до 12 хв..

Серед вчителів із високим рівнем рефлексії 36 опитаних (92,3 %) прописали всі 20 відповідей на запитання «Хто Я?» (відповідно до інструкції у методичці) і 3 вчителів (7,7 %) дали лише 17, 18 і 19 відповідей відповідно.

Цікавим є те, що вчителі, які дали менше 20 відповідей, упорались зі своїм завданням за 5-7 хв., тобто за першу половину наданого часу. Це свідчить про те, що завдання для них не було складним, але вони до його виконання вони поставились не дуже серйозно. 4 шкільних вчителів з середнім рівнем рефлексії дали від 11 до 14 відповідей, аргументувавши часткове виконання тим, що «не знають що ще писати», «не можуть стільки себе хвалити», «все головне написали» тощо. При цьому один з педагогів прописав усі 20 відповідей, але серед них деякі просто повторювались по кілька разів. Наприклад, 6 разів була прописана відповідь «мама», тричі – «бабуся», двічі – «дружина», «донька» «класний керівник», «подруга». Під час повторної спроби результат

вийшов майже таким самим. Очевидно, що для цієї вчительки найбільш проявленими є саме зазначені характеристики.

Отже, результати, отримані за «Тестом двадцяти тверджень» свідчать про те, що у більшості шкільних вчителів рідко виникають труднощі при відповіді на запитання «Хто я?». Це вказує на досить високий рівень рефлексії.

За методикою В. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки» [3], високий рівень саморегуляції виявлений лише в 11 (25,6 %) опитуваних вчителів, що характеризує їх як самостійних, здатних адекватно реагувати на зміну умов, свідомо ставити цілі та їх досягати. Такі педагоги швидко досягають стабільного успіху у звичних видах діяльності, а також дуже легко можуть оволодіти і новими видами діяльності. Більше половини, а саме 25 (58,1 %) шкільних вчителів мають середній рівень саморегуляції, тобто описані вище характеристики притаманні їм частково. Низький рівень саморегуляції виявлено у 7 (16,3 %) досліджуваних: у цих вчителів, імовірно, не сформована потреба у свідомому плануванні та регуляції діяльності, вони більше залежні від оточуючих людей та ситуацій, їм важче досягати успіху у поточній чи новій діяльності. Отримані дані подано на рисунку 3.

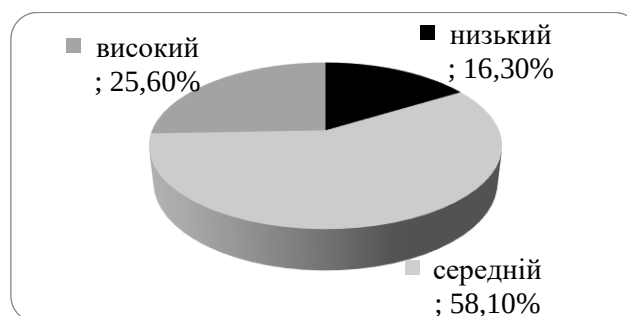


Рисунок 3 – Загальні результати дослідження за методикою В. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки»

За віком, найвищі показники рівня саморегуляції поведінки шкільних вчителів притаманні досліджуванним у віці 50-59 років. Найнижчі – старшим вчителям, вік яких становить понад 60 років.

За педагогічним стажем, найвищі показники саморегуляції поведінки притаманні тим, хто відпрацював за фахом від 10 до 19 років. І найнижчі – для фахівців зі стажем понад 40 років.

Під час аналізу вибірки за професійними категоріями було виявлено, що найвищі показники саморегуляції мають спеціалісти 1-ї категорії, серед яких взагалі не виявлено вчителів з низьким рівнем саморегуляції. Найнижчі показники саморегуляції – у спеціалістів вищої категорії.

Далі проаналізуємо більш детально шкали, які складають методику В. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки» (таблиця 3).

Таблиця 3

Результати дослідження за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки» за шкалами

Шкали	Низький рівень, особи (%)	Середній рівень, особи (%)	Високий рівень, особи (%)
Планування	5 (11,6 %)	18 (41,9 %)	20 (46,5 %)
Моделювання	8 (18,6 %)	27 (62,8 %)	8 (18,6 %)
Програмування	6 (14,0 %)	30 (69,8 %)	7 (16,3 %)
Оцінка результатів	4 (9,3 %)	24 (55,8 %)	15 (34,9 %)
Гнучкість	13 (30,2 %)	22 (51,2 %)	8 (18,6 %)
Самостійність	6 (14,0 %)	22 (51,2 %)	15 (34,9 %)

Як видно з таблиці 3, за шкалою «Планування» високий рівень саморегуляції поведінки виявлено у 46,5 % вчителів. Цим педагогам властива потреба у свідомому плануванні діяльності, ці плани реалістичні, деталізовані та стійкі, а цілі висуваються самостійно [3]. У 41,9 % опитуваних індивідуальні особливості планування виявлено на середньому рівні і у 11,6 % – на низькому.

За шкалою «Моделювання» більшість досліджуваних (62,8 %), мають середній рівень саморегуляції. Це означає, що у них помірно розвинуті якості адекватно виділяти значимі внутрішні та зовнішні умови для досягнення цілей [3]. Високий рівень по даній шкалі виявлено у 18,6 % опитуваних. Аналогічне значення (18,6 %) мають і вчителі із низьким рівнем саморегуляції.

Показники за шкалою «Програмування» розподілились так: 69,8 % досліджуваних властивий середній рівень, тобто у них частково сформована потреба продумувати способи дій та поведінки для досягнення цілей та можливість вносити корективи в уже наявний план [3]. Високий рівень має 16,3 % вчителів і низький – 14 % опитуваних.

За шкалою «Оцінка результатів» у 55,8 % педагогів виявлено середній рівень. Це вказує на помітний розвиток і адекватність самооцінки та результатів своєї поведінки та вчинків [3]. Високий рівень властивий 34,9 % опитуваних і низький – 9,3 % досліджуваних, що говорить про їх некритичність до своїх дій (суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі та можуть призводити до погіршення результатів).

За шкалою «Гнучкість» середній рівень показників має 51,2 % досліджуваних. Це означає, що їм частково властиві здібності переналаштовуватись, вносити корективи в дії та поведінку при зміні зовнішніх чи внутрішніх умов чи настанні непередбачуваних обставин [3]. Високий рівень за цією шкалою мають 18,6 % шкільних вчителів, що вказує на їх здатність при зміні обставин швидко оцінити зміни та

налаштувати відповідно до них свою програму дій. Низький рівень виявлено у 30,2 % опитуваних, тобто в умовах швидких змін вони почувають себе невпевнено, важко переживають зміну обставин і способу життя, їм важко формувати план та програму дій та швидко вносити у них корективи.

За шкалою «Самостійність» у 51,2 % вчителів виявлено середній рівень, що означає, що їм притаманна часткова незалежність в організації своєї діяльності [3]. Високий рівень виявлено у 34,9 % опитуваних, що вказує на їх сформовану здатність самостійно складати план, організовувати діяльність по досягненню цілей, контролювати хід виконання роботи та аналізувати результати. Низький рівень виявлено у 14 % досліджуваних, що свідчить про залежність від оцінки і думок оточуючих, їм важко самостійно організовувати власну діяльність.

Середній показник загального рівня саморегуляції поведінки у досліджуваній вибірці шкільних вчителів становить 29,0, що відповідає середньому рівню саморегуляції. Середні показники за досліджуваними шкалами опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової такі: «Планування» – 6,0, «Моделювання» – 5,0, «Програмування» – 5,9, «Оцінка результатів» та «Гнучкість» – по 5,7 та «Самостійність» – 5,5. Усі ці значення відповідають середньому рівню саморегуляції.

Отримані у вище описаному емпіричному дослідженні результати подібні до отриманих в емпіричному дослідженні рефлексії і саморегуляції у медичних працівників [5]. Зокрема збігаються результати за шкалою «Самоприв'язаність», що може бути пов'язано з віковими особливостями досліджуваних вибірок.

Висновки і пропозиції. У результаті емпіричного дослідження було виявлено, що рівень рефлексії у шкільних вчителів перебуває на середньому та високому рівні, їх здатність до самоаналізу, самодистанціювання та самопізнання є достатньо сформованою.

Самоставлення досліджуваних шкільних учителів досить позитивне: більшість досліджуваних позитивно ставляться до себе, сприймають власні недоліки і готові змінюватися в разі виникнення потреби. При цьому виявлені деяка ригідність «Я-концепції», а також тенденція до самозвинувачень.

Саморегуляція поведінки в цілому знаходиться на середньому рівні, що дозволяє формувати цілі, складати програму дій, адекватно оцінювати результати. Проте високий рівень наполегливості та самовладання несе в собі ризики втрати гнучкості у поведінці, зокрема у несподіваних обставинах, що також виявлено згідно проведеного опитування.

Виявлено, що показники рефлексивності, рефлексії і саморегуляції зростають з віком і досвідом роботи вчителя, але після 60 років, ці показники різко зменшуються, що може бути пов'язане з професійним вигоранням та емоційним виснаженням вчителів.

Відповідно до результатів емпіричного дослідження, доцільною є розробка програми для розвитку рефлексії у молодих шкільних вчителів віком до 30 років. Розробка апробація такої програми є завданням наших наступних досліджень.

УДК 159.92
ГРНТИ 15.41.43

Список літератури:

1. Бодалев А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – СПб. : Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.
2. Леонтьев Д.А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психология : Журнал высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 110–135.
3. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) : руководство. – М. : Когито–Центр, 2004. – 44 с.
4. Опросник «Дифференциальный тип рефлексии» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://psylab.info/index.php?title=Опросник_«Дифференциальный_тип_рефлексии»&mobileaction=toggle_view_desktop (дата звернення: 01.11.2020)
5. Опросник рефлексивности Карпова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://psylab.info/Опросник_рефлексивности_Карпова (дата звернення: 01.11.2020)
6. Пантеев С. Р. Методика исследования самоотношения / С. Р. Пантеев. – М. : Смысл, 1993. – 32 с.
7. Подкоритова Л.О. Дослідження рівня розвитку рефлексії і саморегуляції у медичних працівників / Л.О. Подкоритова, К. М. Дишкант // Психологічний часопис. – Том 5. – №11. – 2019. – с. 216–236. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/754>. – Опубліковано: грудень 2, 2019 <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.11>

Потоцька Ірина Сергіївна

к.психол.н., доцент кафедри медичної психології та психіатрії
з курсом післядипломної освіти,

Вінницький національний медичний університет імені М.І.Пирогова

Лойко Людмила Святославівна

к.психол.н., доцент кафедри нормальної фізіології,

Вінницький національний медичний університет імені М.І.Пирогова

Рисинець Тетяна Петрівна

к.психол.н., доцент кафедри нормальної фізіології,

Вінницький національний медичний університет імені М.І.Пирогова

ВПЛИВ КОМУНІКАТИВНОЇ УСТАНОВКИ НА СУБ'ЄКТИВНЕ ВІДЧУТТЯ САМОТНОСТІ У ЖІНОК

Pototska I.S.

PhD in Psychological Sciences, assistant professor
of the Department of Medical Psychology
and Psychiatry with the course of postgraduate education,
Vinnitsa National Pirogov Memorial Medical University

Loiko L.S.

PhD in Psychological Sciences, assistant professor
of the Department of Normal Physiology,
Vinnitsa National Pirogov Memorial Medical University

Rysynets T.P.

PhD in Psychological Sciences, assistant professor
of the Department of Normal Physiology,
Vinnitsa National Pirogov Memorial Medical University

THE INFLUENCE OF THE COMMUNICATIVE ATTITUDE ON THE SUBJECTIVE FEELING OF LONELINESS IN WOMEN

Summary. The article investigates the influence of negative communicative attitudes on the subjective feeling of loneliness in modern women. According to well-established social norms, the main roles of a woman are family roles, such as the role of the mother and the role of the wife. If it is impossible to realize them, according to society, women feel lonely. Our study involved mature women who can be conditionally divided into three groups: married, divorced or unmarried with children, and unmarried without children. The smallest number of negative attitudes was found among married women. For unmarried women with children, the dominant negative attitude is “Veiled cruelty towards people, in judgments about them”. Among unmarried women without children, “Rumbling as a tendency to draw unfounded conclusions” dominates. They focus more on negative events and summarize them to form their opinion.

Аннотация. В статье исследовано влияние негативных коммуникативных установок на субъективное ощущение одиночества у современных женщин. Согласно устоявшимся социальным нормам, основными ролями женщины считаются именно семейные роли такие как роль матери и роль жены. При невозможности их реализовать, по мнению общества, женщины чувствуют себя одиночками. В нашем исследовании приняли участие зрелые женщины, которых условно можно поделить на три группы: замужние, разведены или незамужние с детьми, и незамужние без детей. Наименьшее количество негативных установок выявлено у замужних женщин. У незамужних женщин с детьми доминирующей негативной установкой является «Завуалированная жестокость в отношении к людям, в суждениях о них». У незамужних женщин без детей доминирует «Бурчание, как склонность делать необоснованные выводы». Они больше концентрируют внимание на негативных событиях и обобщая их формируют свое мнение.

Key words: *subjective feeling of loneliness, negative communicative attitudes, family roles.*

Ключевые слова: *субъективное ощущение одиночества, негативные коммуникативные установки, семейные роли.*

Постановки проблеми. Одна з найгостріших проблем сучасності є проблема самотності. Жінки скаржаться, що не можуть вийти заміж, знайти достойного партнера, що здатен бути надійним другом та турботливим батьком для майбутньої дитини. Чоловіки скаржаться на розпущеність жінок, наявність у них шкідливих звичок та орієнтацію виключно на матеріальну складову при виборі партнера. Але не завжди відсутність пари викликає самотність, так як і не завжди її наявність гарантує відсутність почуття самотності [1].

Сьогодні проблема самотності актуальна для фахівців різних наукових напрямів: філософів, соціологів, психологів, медиків, психіатрів та інших. Як психічний стан, що має негативне забарвлення, самотність відома ще з античних часів. На думку І.М. Слободчикова [4], період активного інтересу психологів до феномена самотності припадає на кінець 30-х – середину 80-х років XX століття, коли були закладені концептуальні основи феноменологічного дослідження самотності. З 80-х років XX століття розробляються приватні теорії та прикладні розробки. Видається багато збірників і монографій, де публікуються результати досліджень із цієї проблеми.

Згідно усталених соціальних норм, основними ролями жінки вважаються саме сімейні ролі такі як роль матері та роль дружини. При неможливості їх реалізувати, на думку суспільства, жінки відчують себе самотніми. Активна самореалізація жінки саме в сімейних ролях припадає на юнацький вік [3]. Тому у нашу вибірку увійшли жінки зрілого віку, від 23 років, коли у частини з них вже з'явилися сімейні ролі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

За останні роки дослідженню самотності присвячено багато праць сучасних психологів (Г. Р. Шагівалєєва, С. Г. Корчагіна, В. О. Андрусенко, Ж. В. Пузанова, Ю. М. Швалб, О. В. Данчева, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко та ін.) [2].

Самотність тісно пов'язана з комунікацією, спілкуванням. Перешкоди спілкування можуть спричинити самотність. Серед них ми виділили естетичні, інтелектуальні, та моральні перешкоди. Успішна соціальна взаємодія потребує від людини спостережливості. Для боротьби із самотністю на Заході і в США проходить пошук нових форм комунікації. Укриття від переживання самотності шукають в індивідуалізмі, для “справжньої комунікації” висувають ідею “комуні”, мови мовчання тощо. Щоб позбутися самотності, на нашу думку, комунікація повинна носити діалогічний характер. Нормальною може бути комунікація у випадку продуктивного діалогу. Обов'язковою умовою продуктивного діалогу із самим собою, який виводить людину за межі безкінечного кола самотності – почути в собі голос іншого, прийняти його як абсолютну цінність.

Метою даного дослідження є дослідити вплив комунікативних установок на суб'єктивне відчуття самотності у жінок.

Задля досягнення поставленої мети було виокремлено наступні завдання дослідження:

1. Визначити рівень суб'єктивного відчуття самотності у жінок та її основні причини.
2. Емпірично дослідити негативні комунікативні установки у жінок з високим рівнем суб'єктивного відчуття самотності.

Об'єкт дослідження – комунікація жінок, які суб'єктивно відчують себе самотніми.

Предмет дослідження – психологічні особливості комунікації самотніх жінок.

Задля емпіричного дослідження комунікації самотніх жінок було використано наступні методики:

1. Методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела та М. Фергюсона.
2. Методика діагностики комунікативної установки В. В. Бойко.

При формуванні вибірки дослідження ми обирали жінок віком від 23 до 39 років яких можна поділити на три групи: ті, що заміжні; ті, що не перебувають у шлюбі або є розлученими і не мають

дітей; ті, що не перебувають у шлюбі або є розлученими але мають дітей. При формуванні групи «заміжні жінки» наявність або відсутність дітей до уваги не брали, адже основним критерієм визначення самотності, в даній роботі, була наявність або відсутність близької, значимої людини, як об'єкта, про якого можна дбати та якого можна любити. Жінки, які більш ніж 6 місяців проживали у цивільному шлюбі з чоловіком були віднесені до групи «жінки, що заміжні», адже вони самі називали себе «заміжніми».

Розподіл жінок по вище вказаним групам зображено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Розподіл досліджуваних жінок (n=58)

Групи жінок	кількість	У %
Заміжні жінки	22	38
Незаміжні з дітьми	20	34
Незаміжні без дітей	16	28

Виклад основного матеріалу.

На першому етапі нашого дослідження було проведено емпіричне вивчення самотності у жінок, відповідно до поставленої у вступі мети дослідження. Задля дослідження самотності у жінок нами була використана методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела та М. Фергюсона, розроблена Деніелом Расселом у

1978 році. 25 пунктів цієї шкали були взяті Расселом з методики визначення самотності Сізенвейна (1964), там же була взята і система відповідей: ніколи, рідко, іноді, часто.

Отримані результати за методикою дослідження суб'єктивного відчуття самотності за поділом жінок на 3 групи, що були описані раніше, представлені у таблиці 2.

Таблиця 2.

Результати дослідження самотності жінок (n=58)

Групи жінок	Рівні самотності у %		
	Високий	Середній	Низький
Заміжні жінки	18	33	49
Незаміжні з дітьми	20	45	35
Незаміжні без дітей	38	29	33

З результатів поданих у таблиці видно, що майже у половини заміжних жінок проявлено низький рівень суб'єктивної самотності, що обумовлено постійною турботою про дітей та чоловіка. Такі жінки постійно заклопотані домашніми справами, організовують комфорт для своєї сім'ї, багато часу проводять зі своєю родиною. Іноді їм не вистачає часу на себе та виникає бажання побути на самоті, тобто мати трохи часу на власну самотність, про що вони відкрито заявляють.

У третини заміжних жінок проявлено середній рівень переживання суб'єктивної самотності а у 18% - високий рівень. Можливо ці цифри відображають сімейні «картини» де жінки є домогосподарками а їх чоловіки дуже багато часу проводять на роботі, та сім'ї де чоловіки часто вживають алкоголь (а такі сім'ї також представлені у нашій вибірці).

1. Майже у половини незаміжніх жінок з дітьми проявлено середній рівень переживання суб'єктивної самотності а високий рівень представлено лише у 20-ти відсотків. Наявність дитини знижує переживання самотності у жінки, адже вона може реалізувати свій материнський інстинкт. Психологія жінки так влаштована, що їй

обов'язково потрібно про когось піклуватися, відчувати себе потрібною, жити заради близької людини. Якщо в жінки є діти, то вона скеровує всю свою увагу на них.

2. Цікава картина спостерігається за результатами переживання суб'єктивного переживання самотності у незаміжніх жінок без дітей. Відповідно до рівнів прояву жінки, майже у рівній кількості, поділилися на 3 групи. Більшість з них мають високий рівень самотності, відчувають незадоволеність ситуацією в якій перебувають, страждають та тривожаться з цього приводу. Такі жінки намагаються найшвидше зав'язати взаємостосунки з «першим ліпшим» чоловіком та народити дитину, або хоча б народити дитину «для себе» та виховувати її самостійно, таким чином реалізуючи свій материнський інстинкт.

3. У третини незаміжніх жінок без дітей проявлено низький рівень переживання суб'єктивної самотності. На нашу думку, це може бути наслідком того, що такі жінки повністю віддаються роботі, або займаються побудовою своєї кар'єри. Також можливо вони звикли жити вільно і «за своїми правилами» і суб'єктивно не відчувають себе самотніми. Можлива і інша причина такого розподілу, це заперечення

переживання власної самотності, як дія захисного механізму психіки, адже дана методика не досліджує соціальну бажаність, тобто не включає в себе шкалу брехні.

Наступним етапом ми визначали комунікативні установки за допомогою методики В.В. Бойко.

За визначенням В.В. Бойко комунікативна установка особистості являє собою певну готовність реагувати певним чином на ті чи інші типи партнерів по взаємодії, що обумовлено наявним досвідом спілкування, оцінками та переживаннями їх сутності, поглядів та поведінки. Установка, за визначенням автора, визначається як

кліше реагування, звичка відповідати певним способом на знайомі життєві ситуації, повторювані соціальні явища, та типи людей. Комунікативна установка виступає носієм психічної енергії та економить наші психічні та фізичні ресурси.

Так як метою нашого дослідження було дослідити комунікацію самотніх жінок, то на наступному етапі дослідження ми опитували лише жінок з високим рівнем суб'єктивного відчуття самотності.

В результаті проведення методики на діагностику комунікативної установки за В. В. Бойко, було отримано наступні результати, дивись таблицю 3.

Таблиця 3.

Результати діагностики комунікативних установок жінок у %

Ознаки негативної установки	Групи жінок		
	Заміжні жінки	Незаміжні з дітьми	Незаміжні без дітей
Завуальована жорстокість у стосунках до людей, в судженнях про них	14	31	39
Відкрита жорстокість у стосунках до людей	0	9	0
Обґрунтований негативізм у судженнях про людей	14	12	16
Бурчання, тобто схильність робити необґрунтовані узагальнення	0	16	32
Негативний особистий досвід спілкування з оточуючими	14	22	29

Як видно із результатів поданих у таблиці 3. у заміжних жінок у рівному співвідношенні на низькому рівні проявляються такі ознаки негативної установки як «Завуальована жорстокість у стосунках до людей, в судженнях про них», «Обґрунтований негативізм у судженнях про людей» та «Негативний особистий досвід спілкування з оточуючими». У частини досліджуваних цієї групи не було набрано ніяких балів за шкалами при проведенні методики В. Бойко, тобто вони не використовують негативні установки при взаємодії або комунікації з людьми.

Для незаміжних жінок з дітьми найбільш характерно використовувати «Завуальована жорстокість у стосунках до людей, в судженнях про них», адже вони відчують себе не достатньо захищеними при самостійному вихованні дітей і не готові вступати у прямі конфлікти. Також достатньо високі показники негативної установки «Негативний особистий досвід спілкування з оточуючими» заважає їм будувати позитивні взаємовідносини при спілкуванні.

У незаміжних жінок без дітей найбільш проявленими є «Завуальована жорстокість у стосунках до людей, в судженнях про них» та «Бурчання, тобто схильність робити необґрунтовані узагальнення». Вони більше концентрують увагу на негативних подіях та фактах та узагальнюючи їх формують свою думку.

Висновки та пропозиції

Провівши емпіричне дослідження комунікації самотніх жінок ми отримали наступні результати:

1. Почуття суб'єктивної самотності притаманне для жінок не залежно від їх сімейного

стану. Хоча відсотковий розподіл свідчить про вищий рівень суб'єктивного переживання самотності саме у жінок які є незаміжніми та не мають дітей.

2. У незаміжних жінок без дітей на високому рівні проявлені низький та високий рівень суб'єктивного переживання самотності. На нашу думку, це може бути наслідком того, що такі жінки повністю віддаються роботі, або займаються побудовою своєї кар'єри. Також можливо вони звикли жити вільно і «за своїми правилами» і суб'єктивно не відчують себе самотніми. Можлива і інша причина такого розподілу, це заперечення переживання власної самотності, як дія захисного механізму психіки, адже дана методика не досліджує соціальну бажаність, тобто не включає в себе шкалу брехні.

3. При дослідженні комунікативних установок виявлено, що найменша їх кількість проявлена саме у жінок що перебувають у шлюбі. Для незаміжних жінок з дітьми найбільш характерно використовувати «Завуальована жорстокість у стосунках до людей, в судженнях про них», адже вони відчують себе не достатньо захищеними при самостійному вихованні дітей і не готові вступати у прямі конфлікти. У незаміжних жінок без дітей найбільш проявленими є «Завуальована жорстокість у стосунках до людей, в судженнях про них» та «Бурчання, тобто схильність робити необґрунтовані узагальнення». Вони більше концентрують увагу на негативних подіях та фактах та узагальнюючи їх формують свою думку.

Список літератури:

1.Іванцев Л.І., Мацалак Ю.В. Негативні та позитивні аспекти феномену самотності як чинника особистісного розвитку. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції: Тенденції розвитку психології та педагогіки. - ГО: "Київська наукова організація педагогіки та психології", 2017. – С. 120-122.

2.Помазова О.В. Теоретичні аспекти самотності як суб'єктивного переживання / О.В. Помазова // Психологія і особистість : наук. журнал / Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН

України ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Київ ; Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2019. – Вип. 2 (16). – С. 9-21.

3.Потоцька І.С. Психологічні особливості самоактуалізації особистості раннього юнацького віку // Вісник Київського інституту бізнесу та технологій. – 2016. – Вип. 3. – С. 55-58.

4.Слободчиков И.М. Современные исследования переживания одиночества / И.М. Слободчиков // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 27–34.

Рзаева Э.Н.

доцент, кандидат психологических наук

Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (ГТУ)

Россия, Москва

ПРОФИЛАКТИКА И УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТАМИ В ОРГАНИЗАЦИИ. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В работе изучается теория конфликтов в организации. Данная теория направлена на достижение позитивных изменений в решении конфликтов. Также в работе представлена модель изучения конфликтов.

Abstract. The paper studies the theory of conflicts in the organization. This theory aims to achieve positive change in conflict resolution. The paper also presents a model for studying conflicts.

Ключевые слова: конфликт, модель, изучение конфликтов, профилактика конфликтов, управление конфликтами.

Keywords: conflict, model, study of conflicts, conflict prevention, conflict management.

Профилактика конфликта - это создание объективных условий и субъективных предпосылок, способствующих разрешению предконфликтных ситуаций неконфликтными способами¹.

Профилактика заключается в такой организации жизнедеятельности субъектов социального взаимодействия, которая исключает или сводит к минимуму вероятность возникновения конфликтов между ними².

Профилактика конфликтов – это их предупреждение в широком смысле слова. Цель данной деятельности – создание таких условий работы и взаимодействия людей, которые минимизируют возможность возникновения и развития противоречий между ними. Предупредить конфликты гораздо легче, чем разрешить их. Как показывает практика, профилактика конфликтов не менее важна, чем умение их разрешать. При этом она требует меньших затрат сил, средств и времени и предупреждает даже те минимальные последствия, которые имеет любой разрешенный конфликт.

Вся деятельность по предупреждению конфликтов представляет собой одно из конкретных выражений человеческой способности обобщать имеющиеся теоретические и эмпирические данные и на этой основе предсказывать, прогнозировать будущее,

распространяя, таким образом, область познанного на еще непознанное. Эта человеческая способность имеет особое значение в управленческой деятельности. Справедливо говорят, что руководить — значит предвидеть

Профилактика конфликта и представляет такой вид управленческой деятельности, который состоит в заблаговременном распознании, устранении или ослаблении конфликтогенных факторов и ограничении таким путем возможности их возникновения или деструктивного развития в будущем³. Успех этой деятельности определяется рядом предпосылок:

1) знанием общих принципов управления социальными организациями, формулируемых современной теорией менеджмента, и умением использовать их для анализа конфликтных ситуаций;

2) уровнем общетеоретических знаний о сущности конфликта, его причинах, видах и этапах развития, которые формулируются конфликтологией;

3) глубиной анализа на этой общей теоретической основе конкретной предконфликтной ситуации, которая в каждом отдельном случае оказывается уникальной и требующей особого комплекса методов и средств по ее улаживанию;

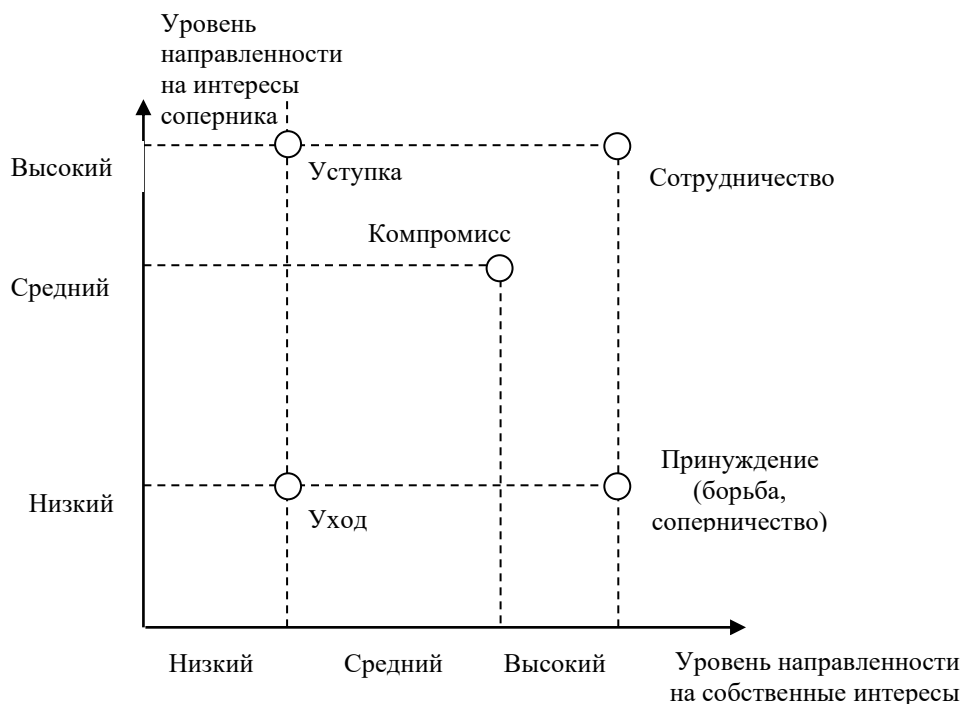


Рис. 1. Двухмерная модель Томаса-Кильменна

4) степенью соответствия избранных методов корректировки сложившейся опасной ситуации ее конкретному содержанию; эта адекватность используемых средств реальной ситуации зависит не только от глубины теоретических знаний возможных участников конфликта, но и от их умения опереться на свой опыт и интуицию.

Из этого следует, что деятельность по предупреждению конфликтов является весьма непростым делом. Поэтому возможности профилактической деятельности не следует переоценивать, хотя ею нельзя и пренебрегать. В целях обеспечения ее эффективности следует ясно видеть те трудности, которые подстерегают нас на этом пути.

Конфликты, производящие в организации должны «заставлять» руководителей и менеджеров по персоналу постоянно совершенствовать систему управления организации. Эффективна такая организационная структура, при которой руководителю подчинено не более трех-четырёх подразделений, а низовые организации насчитывают не более семи - восьми человек. Тогда основной закон учреждения гласит: сотрудник должен непосредственно подчиняться только стоящему на ступень выше и непосредственно руководить только стоящим на ступень ниже. Помимо этого для профилактики конфликтов необходимо заниматься корпоративной культурой, организационной структурой и персоналом.

Следовательно, профилактика и предупреждение конфликтов есть не что иное, как развитие и совершенствование организации.

Психологами разработаны некоторые общие рекомендации по управлению конфликтами¹.

1. Знать, как развивается конфликт. Обычно он проходит несколько этапов:

- а) возникновение разногласий;
- б) возрастание напряженности в отношениях;
- в) осознание ситуации как конфликтной хотя бы одним из ее участников;
- г) собственно конфликтное взаимодействие, использование различных межличностных стилей разрешения конфликтов, сопровождающееся возрастанием или понижением эмоциональной напряженности;
- д) исход (разрешение) конфликта.

При рациональном поведении участников конфликт, проходя все этапы своего развития, может оставаться функциональным. Разрешением конфликта в полном смысле является устранение проблемы, породившей конфликтную ситуацию и восстановление нормальных отношений между людьми.

2. Определить скрытые и явные причины конфликта, выяснить, что действительно является предметом разногласий, претензий. Порой сами участники не могут или не решаются четко сформулировать главную причину конфликта.

3. Определить проблему в категориях целей, а не решений, проанализировать не только различные позиции, но и стоящие за ними интересы.

4. Сконцентрировать внимание на интересах, а не на позициях. Наша позиция - это то, о чем мы заявляем, на чем настаиваем, наша модель решения. Наши интересы — это то, что побудило нас принять данное решение. Интересы - это наши желания и заботы. Именно в них - ключ к решению проблемы.

5. Делать разграничения между участниками конфликта и возникшими проблемами. Поставить себя на место оппонента (оппонентов). "Ваша проблема - не вина других", - утверждают

известные американские специалисты по управлению конфликтами. Будьте жестки по отношению к проблеме и мягки по отношению к людям.

6. Справедливо и непредвзято относиться к инициатору конфликта. Не забывать, что за недовольством и претензиями, как правило, стоит достаточно существенная проблема, которая тяготит человека, доставляет ему беспокойство и неудобство.

7. Не расширять предмет конфликта, стараться сократить число претензий. Нельзя сразу разобраться во всех проблемах.

8. Придерживаться правила "эмоциональной выдержки". Осознавать и контролировать свои чувства. Учитывать эмоциональное состояние и индивидуальные особенности участников

конфликта. Это препятствует перерастанию реалистических конфликтов в нереалистические.

При эффективном управлении конфликтом его последствия могут играть положительную роль, то есть быть функциональными, способствовать в дальнейшем достижению целей организации.

Список использованных источников:

1. Лигинчук Г.Г. Конфликтология: Учебный курс (учебно-методический комплекс) [Электронный ресурс]: <http://e-college.ru/xbooks/xbook058/book/index/index.html>
2. Морозов А. В. Деловая психология. Курс лекций; Учебник для высших и средних специальных учебных заведений. М.: Академический Проект, 2005 г.
3. А.И. Шипилов Конфликты можно предупредить // Кадры предприятия, 2002. № 1

Фролова Ю.Г.

кандидат психологических наук, доцент,
Белорусский государственный университет

ПРЕДПОЧИТАЕМЫЕ ИСТОЧНИКИ МЕДИЦИНСКОЙ ИНФОРМАЦИИ И ПОВЕДЕНИЕ В СИТУАЦИИ БОЛЕЗНИ У ПАЦИЕНТОВ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ЭНДОКРИННОЙ И СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ

Yuliya G. Fralova

PhD, associate professor:
Belarusian State University

PREFERRED SOURCES OF MEDICAL INFORMATION AND ILLNESS BEHAVIOR IN PATIENTS WITH ENDOCRINE AND CARDIOVASCULAR PATHOLOGY

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования детерминант поведения в ситуации болезни. На выборке пациентов с сердечно-сосудистой и эндокринной патологией продемонстрировано наличие статистически значимых связей между степенью доверия к тому или иному источнику, типа отношения к болезни, социодемографическими характеристиками и соблюдением медицинских рекомендаций. Высокий уровень доверия к собственному опыту, а также к мнению друзей и родственников способствовал несоблюдению медицинских рекомендаций, в то время как доверие к научно-популярной литературе было связано с более рациональным поведением.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the illness behavior determinants. A sample of patients with cardiovascular and endocrine pathology demonstrated the presence of statistically significant relationships between the degree of trust in a health information source, the type of attitude to the disease, sociodemographic characteristics, and adherence to medical recommendations. High levels of trust in personal experience, as well as in the opinions of friends and family, contributed to non-adherence, while trust in popular science literature was associated with more rational behavior.

Ключевые слова: поведение в ситуации болезни, модели поведения, отношение к болезни, сердечно-сосудистые заболевания, эндокринные заболевания.

Keywords: illness behavior, behavior patterns, attitude to illness, cardiovascular diseases, endocrine diseases.

Успешное преодоление хронической болезни требует усилий не только от врача, но и от пациента. Когда в середине XX в. биомедицина столкнулась с проблемой ограниченной эффективности своих подходов к лечению, у врачей возрос интерес к психологическим факторам выздоровления. Одним из них является поведение в ситуации болезни. Автор данного термина, Д. Миканик, определил его как «совокупность реакций индивида в ответ на

телесные изменения, которые он считает ненормальными». [9, p. 101]. Учитывая, что до 50% пациентов с хроническими заболеваниями нарушают назначенный режим лечения [1; 8], неудивителен особый интерес специалистов к факторам, обуславливающим выполнение медицинских рекомендаций.

Клинические наблюдения привели к выделению нескольких типов поведения в ситуации болезни на основе этого критерия. Так,

под комплайенсом (compliance) поднимают подчинение режиму, назначенному врачом, вне зависимости от мнения пациента. Термин «приверженность» (adherence) описывает поведение больного, которое направляется согласованным с врачом планом лечения. Предполагается, что больной способен следовать этому плану без дополнительного контроля со стороны специалистов. Наличие приверженности подразумевает, что он понимает серьезность симптомов, убежден в эффективности лечения и в своей способности контролировать болезнь. Помимо этого, используются термины «persistence» и «concordance». Под первым понимаются последовательность и упорство пациента в выполнении назначений врача, под вторым – сотрудничество врача и пациента [1]. Миканик также указал на основные подходы к исследованию поведения в ситуации болезни: диспозиционный, эпидемиологический, организационный и когнитивный [9].

Диспозиционный подход объясняет поведение влиянием стабильных интрапсихических факторов, например, особенностей характера. Для их выявления П. Г. Вильямс полагает полезным использовать концепции «Большой пятерки личностных факторов» (Л. Р. Голдберг и др.) и «Поведенческого типа А» (Г. Фридман, Р. Розенман) [3; 7; 14]. Нейротизм и сознательность имеют наиболее сильные связи с особенностями поведения в ситуации болезни. Пациенты с высоким уровнем нейротизма более ипохондричны и склонны к интерпретации своих телесных ощущений как симптомов, для них не характерна задержка в поиске медицинской помощи. Сочетание умеренных показателей нейротизма с высокими показателями сознательности способствует соблюдению предписаний врача и лучшим показателям физического здоровья [14]. При этом стоит учитывать, что высокий уровень нейротизма может приводить к сопротивлению попыткам окружающих повлиять на поведение индивида, особенно если для этого используются аверсивные методы [12].

В эпидемиологическом подходе изучается поведение в ситуации болезни у представителей различных социально-демографических групп: женщин и мужчин, молодых и пожилых людей. Также в рамках данного подхода выявляются возможные социально-психологические детерминанты поведения – уровень социальной поддержки, социальные нормы и роли и пр. Результаты исследований свидетельствуют, в частности, о гендерных различиях в отношении к болезни. Женщины не только более охотно обращаются к врачу, но и демонстрируют в общении с ним более развитые умения к описанию своего самочувствия. Мужчины же в силу особенностей своей социализации более склонны к рискованному поведению и к нарушению рекомендаций врача, нежели женщины. На

поведение в ситуации болезни также влияют социоэкономический статус, образовательный уровень, доступность медицинской помощи [4–6].

В рамках организационного подхода поведение пациента рассматривается как продукт его взаимодействия с системой здравоохранения. Так, на поведение в ситуации болезни влияет удовлетворенность отношениями с медицинскими работниками [9; 10; 14].

В когнитивном подходе поведение в ситуации болезни рассматривается как продукт познавательных процессов. Для его анализа используются как традиционные для психологии здоровья концепции (например, модель убеждений, теория мотивации самосохранения), так и теории, объясняющие процесс интрацепции. В исследованиях продемонстрирована значительная роль оценки угрозы и оценки копинга (в контексте данной статьи – персонального риска и методов лечения болезни) в изменении поведения пациента. Немаловажную роль в том, будет ли вообще человек считать себя больным и обращаться за помощью, играют процессы оценки телесных ощущений. Как отмечает Дж.Пинбейкер, такие ощущения должны быть сильными, новыми, а также соответствовать индивидуальным представлениям о болезни [цит. по: 8].

Представления о здоровье и болезни у современного человека формируются благодаря информации, полученной из многочисленных источников, и, соответственно, отличающейся не только различным содержанием, но и различным качеством подачи и степенью надежности. Поэтому целью нашего эмпирического исследования стало определение характера взаимосвязи предпочитаемых источников информации о здоровье, отношения к болезни, и соблюдения назначенного врачом режима лечения. В исследовании приняли участие 39 мужчин и 61 женщина в возрасте от 33 до 69 лет с заболеваниями сердечно-сосудистой (ишемическая болезнь сердца, артериальная гипертензия, атеросклероз сосудов, пролапс митрального клапана, сердечная недостаточность) и эндокринной (сахарный диабет первого и второго типа) систем, находящиеся на диспансерном учёте. Средний возраст испытуемых составил 58 лет.

Основным методом исследования был письменный опрос. Испытуемым предлагались анкета для оценки поведения и стратегий поиска информации о здоровье, а также Методика диагностики типа отношения к болезни (ТОБОЛ). Выбор последней методики определялся тем, что у индивидов с различными социодемографическими и личностными характеристиками формируется особое отношение к болезни, которое и формирует более или менее рациональные поведенческие реакции на нее. Считается, что наибольшую степень согласия с режимом лечения демонстрируют пациенты с гармоничным и эргопатическим типами отношения к болезни. Учитывая характер соматической патологии,

оценивалось выполнение таких рекомендаций врача, как регулярность посещений медицинского учреждения, контроль артериального давления и уровня глюкозы, физическая активность, отказ от курения и от употребления алкоголя. Испытуемым также задавался вопрос относительно того, прибегают ли они к самолечению. Собранные таким образом данные подвергались частотному и корреляционному анализу. Ниже будут рассмотрены основные результаты исследования, сгруппированные по тематическим блокам.

Самооценка степени информированности и предпочитаемые источники информации о здоровье. Оказалось, что 23% пациентов-испытуемых оценивают уровень своей информированности как достаточно высокий. Чем ниже образовательный уровень пациента, тем более он склонен считать, что информации о здоровье ему хватает ($r = -0.235^*$)⁴. Аналогичная закономерность обнаруживается для более молодых пациентов ($r = -0.238^*$).

То, что пациенты с анозогнозическим типом отношения к болезни в основном оценивали свой уровень знаний о здоровье как достаточный ($r = 0.250^*$), не представляется удивительным, ведь в основе такого отношения лежит желание обойтись без помощи врача, «разобраться» с болезнью при помощи своих собственных знаний и умений, отрицание серьезности своего состояния. Примечательно, однако, что стремление использовать в качестве источника информации

социальные сети также оказалось связанным с высокой самооценкой уровня своей информированности ($r = 0.308^{**}$). Это может быть связано как с интенсивной циркуляцией подобной информации в социальных сетях, так и с наличием у этой части респондентов уверенности в своей способности получить информацию от своих контактов (друзей) в любое время, когда они о ней попросят.

Из всей выборки 17% респондентов указали, что им не хватает конкретной информации о профилактике заболеваний, а 6% отметили нерезализованную потребность в надежной, проверенной информации. На последнюю проблему достоверно чаще указывали индивиды с ипохондрическим типом отношения к болезни ($r = 0.245^*$). Как известно, они часто подвергают сомнению авторитет лечащих врачей и находятся в постоянном поиске профессионалов высокого уровня. В ходе заполнения анкеты респонденты также были должны оценить, насколько они осведомлены о способах лечения своего заболевания. Оказалось, что те из них, кто использовал в качестве источника информации телепередачи, оценивали свою осведомленность выше ($r = 0.305^{**}$).

В таблице 1 приведены данные о предпочитаемых респондентами источниках информации о здоровье и об уровне доверия к данным источникам.

Таблица 1

Источники информации о здоровье в исследуемой выборке

Источник информации	Процент ответов	Средний показатель доверия к источнику
Сам задает вопросы врачу	54%	5,04
Форумы в интернете	43%	4,31
Беседы с родными, знакомыми и друзьями	37%	4,63
Сообщает врач по своей собственной инициативе	34%	5,04
Самостоятельная интерпретация результатов обследований, которые находятся на руках у пациента	27%	6,8
Самочувствие	24%	6,32
Телевидение	22%	5,98
Печатные издания	15%	4,3
Социальные сети	6%	1,32
Радио	4%	3,56

Обратим внимание на разницу в долях испытуемых, которым информацию сообщает лечащий врач по своей собственной инициативе, и тех, кто получает ее самостоятельно (при этом оба источника имеют одинаковый рейтинг доверия у пациентов). В целом этот результат согласуется с данными исследований относительно причин низкой информированности людей с хроническими заболеваниями. В частности, в известном исследовании Г. Вайтцкина менее 10% отведенного на визит времени (в среднем – 1 минуту 18 секунд)

врачи отводили на то, чтобы рассказать пациенту о его состоянии. Они также недооценивали потребность больного в информации. Справедливости ради стоит заметить, что пациенты и сами не всегда задавали достаточное количество вопросов (согласно данным того же исследования, на вопросы они тратили не более полутора минут) [13].

Нами были обнаружены некоторые статистически значимые связи между социодемографическими переменными, типом

⁴ Здесь и далее r – коэффициент корреляции Пирсона, * – значимость на уровне $<0,05$; ** – значимость на уровне $<0,01$.

отношения к болезни и отношением к различным источникам информации. Например, люди более старшего возраста и с более высоким образовательным уровнем чаще называли основным источником информации врача ($r = 0,229^*$ и $r = 0,243^*$ соответственно). Эти данные согласуются с результатами ранее проведенных исследований [10; 11]. В исследуемой выборке апатический тип отношения к болезни в большей степени был характерен для мужчин ($r = -0,257^{**}$), а эргопатический и сензитивный – для людей более старшего возраста ($r = 0,207^*$ и $r = 0,226^*$ соответственно). При этом пациенты с эгоцентрическим типом отношения к болезни не были склонны задавать врачу вопросы о своем заболевании ($r = -0,257^{**}$). С одной стороны, такой тип отношения к болезни выражается в стремлении привлечь внимание окружающих к своему состоянию и получить от этого определенные выгоды, с другой – они, скорее всего, склонны считать, что врач сам должен разговаривать с ними об их состоянии, ведь они якобы уникальны и нуждаются в особом подходе. Пациенты с параноидным типом отношения к болезни склонны получать информацию о здоровье, интерпретируя результаты анализов, которые находятся у них на руках ($r = 0,274^{**}$). Можно предположить, что таким образом они проверяют квалификацию специалиста, который с ними работает. Испытуемые, предпочитающие обращаться к врачу за поиском информации, не склонны делать выводы на основе своего самочувствия ($r = -0,255^*$), испытуемые, которые часто используют тематические форумы, склонны также указывать в качестве источника социальные сети ($r = -0,208^*$).

Уровень доверия к источнику информации и критерии его оценки. Интересным является ответ на вопрос о признаках, по которым испытуемые оценивают надежность информации. Оказалось, что 29% из них в целом затруднились ответить, почему они доверяют тому или иному источнику, а 14% ответили, что они проверяют полученную информацию на основе личного опыта и опыта других людей. Испытуемые давали весьма расплывчатые ответы: «должен опираться только на свои суждения», «главное, чтобы источник был авторитетный», «информация должна быть серьезной», «я должен быть уверен в этих людях» и пр. Как следует из таблицы 1, в исследуемой выборке наибольшее доверие вызывают такие источники, как самочувствие и самостоятельная интерпретация медицинской документации. Для дальнейшего анализа на основе объединения рейтингов доверия к данным источникам мы создали переменную «Опора на личный опыт». Далее идет телевидение, и лишь затем – информация, полученная от врача. Наименьшим доверием пользуются социальные сети. Возможно, такие результаты связаны с тем, что в нашей выборке преобладали больные зрелого и пожилого возраста.

Взаимосвязь источника информации, типа отношения к здоровью, и поведения. Склонность оценивать информацию о здоровье с опорой на личный опыт отрицательно коррелирует с частотой контроля артериального давления ($r = -0,307^{**}$), а также с регулярностью контроля уровня глюкозы ($r = -0,233^*$). Попытки больных лечиться самостоятельно, используя не назначенные врачом препараты и методики, было более характерно для пациентов, высоко оценивающих степень доверия к полученной от родственников и друзей информации, и менее характерно для респондентов, доверяющих научно-популярной литературе ($r = 0,205^*$ и $r = -0,244^*$ соответственно).

Испытуемые с дисфорическим типом отношения к болезни нерегулярно контролировали уровень глюкозы. Испытуемые с эргопатическим типом отношения к болезни не были склонны к самолечению и регулярно посещали врача ($r = 0,267^*$). Испытуемые с тревожным типом отношения к болезни часто контролировали уровень артериального давления ($r = 0,208^*$).

В среднем каждый из испытуемых назвал 2,7 источников информации. Однако, в отличие от результатов аналогичных зарубежных исследований (см., напр. Слит и др. [2]), нам не удалось обнаружить взаимосвязь между поведением в ситуации болезни и количеством используемых источников информации.

Выводы. Поведение индивида в ситуации хронического заболевания коррелирует с тем, каким источникам информации о здоровье он доверяет больше всего, и какой тип отношения к болезни для него характерен. Опора на собственный опыт, а также на мнение друзей и родственников приводит к нарушению режима, в то время как доверие к научно-популярной литературе способствует его поддержанию. Эргопатический и невротический типы отношения к здоровью способствуют большей приверженности лечению, а дисфорический – меньшей.

Литература

1. Ahmed R., Aslani P. What Is Patient Adherence? A Terminology Overview. *Int. J. Clin. Pharm.* 2014. Vol. 36. P. 4–7.
2. Drug Information Sources and Antidepressant Adherence / B. Sleath [et al.]. *Community Ment. Health J.* 2003. Vol. 39. P. 359–368.
3. Friedman H., Rosenman R. *Type A Behavior and Your Heart*. New York, 1974.
4. Gender and Ethnic Differences in Health Beliefs and Behaviors / W. H. Courtenay [et al.]. *J. Health Psychol.* 2002. Vol. 7. P. 219.
5. Gender Differences in Factors Associated with Adherence to Antiretroviral Therapy / K. M. Berg [et al.]. *J. Gen. Intern. Med.* 2004. Vol. 19(11). P. 1111–1117.
6. Gender Differences in Medication Adherence Among Adolescent and Young Adult Kidney

Transplant Recipients / J. Boucquemont [et al.]. Transplantation. 2019. Vol. 103 (4). P. 798–806.

7. Goldberg L. R. The Structure of Phenotypic Personality Traits. The American Psychologist. 1993. Vol. 48 (1). P. 26–34.

8. Illness Behavior and Care-Seeking / H. Leventhal [et al.]. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. 2015.

9. Mechanik D. Illness Behaviour: An Overview // Illness Behavior: A Multidisciplinary Model / ed. by S. McHugh, N. M. Vallis. New York : Plenum Press, 1986. P. 101–109.

10. Patients' Health Literacy in Relation to the Preference for a General Practitioner as the Source of Health Information / M. Oedekoven [et al.]. Fam. Pract. 2019. Vol. 20(1). P. 94.

11. Relationship Between Internet Health Information and Patient Compliance Based on Trust: Empirical Study / L. Xinyi [et al.]. J. Med. Internet Res. 2018. Vol. 8.

12. Tucker, J. S., Elliott M. N., Klein J. Social Control of Health Behavior: Associations with Conscientiousness and Neuroticism. Personality and Social Psychology Bulletin. 2006. Vol. 32 (9). P. 1143–1152.

13. Waitzkin H. The Micropolitics of Medicine: A Contextual Analysis. International Journal of Health Services. 1984. Vol. 14(3). P. 339–378.

14. Williams P. G. Personality and Illness Behavior // Handbook of Personality and Health. P. 157–173.

References

1. Ahmed R., Aslani P. What Is Patient Adherence? A Terminology Overview. Int. J. Clin. Pharm. 2014. Vol. 36. P. 4–7.

2. Drug Information Sources and Antidepressant Adherence / B. Sleath [et al.]. Community Ment. Health J. 2003. Vol. 39. P. 359–368.

3. Friedman H., Rosenman R. Type A Behavior and Your Heart. New York, 1974.

4. Gender and Ethnic Differences in Health Beliefs and Behaviors / W. H. Courtenay [et al.]. J. Health Psychol. 2002. Vol. 7. P. 219.

5. Gender Differences in Factors Associated with Adherence to Antiretroviral Therapy / K. M. Berg [et al.]. J. Gen. Intern. Med. 2004. Vol. 19(11). P. 1111–1117.

6. Gender Differences in Medication Adherence Among Adolescent and Young Adult Kidney Transplant Recipients / J. Boucquemont [et al.]. Transplantation. 2019. Vol. 103 (4). P. 798–806.

7. Goldberg L. R. The Structure of Phenotypic Personality Traits. The American Psychologist. 1993. Vol. 48 (1). P. 26–34.

8. Illness Behavior and Care-Seeking / H. Leventhal [et al.]. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. 2015.

9. Mechanik D. Illness Behaviour: An Overview // Illness Behavior: A Multidisciplinary Model / ed. by S. McHugh, N. M. Vallis. New York : Plenum Press, 1986. P. 101–109.

10. Patients' Health Literacy in Relation to the Preference for a General Practitioner as the Source of Health Information / M. Oedekoven [et al.]. Fam. Pract. 2019. Vol. 20(1). P. 94.

11. Relationship Between Internet Health Information and Patient Compliance Based on Trust: Empirical Study / L. Xinyi [et al.]. J. Med. Internet Res. 2018. Vol. 8.

12. Tucker, J. S., Elliott M. N., Klein J. Social Control of Health Behavior: Associations with Conscientiousness and Neuroticism. Personality and Social Psychology Bulletin. 2006. Vol. 32 (9). P. 1143–1152.

13. Waitzkin H. The Micropolitics of Medicine: A Contextual Analysis. International Journal of Health Services. 1984. Vol. 14(3). P. 339–378.

14. Williams P. G. Personality and Illness Behavior // Handbook of Personality and Health. P. 157–173.

УДК 159.95

ББК 88.25 Ю16

Юдицкий С.А.

ТЕХНОЛОГИЯ САМОУПРАВЛЕНИЯ ПСИХИЧЕСКИМИ ПРОЦЕССАМИ

Аннотация. Предлагается гипотетическая модель многоагентной интеллектуальной системы, отображающей психическую деятельность человека. Модель фиксирует взаимодействие Центра осознания мозга – собственного Я (выразителя личности) человека, с функциональными агентами, сопоставленными потокам мыслей и эмоций, базам данных накопленных знаний и опыта, моральных ценностей и приоритетов, инстинктов и рефлексов. Учитывается воздействие внешней среды (через органы чувств).

Ключевые слова: рефлексивное самоуправление мозга, осознание, негативные автоматические мысли, эмоции, знания и опыт, моральные ценности и приоритеты, инстинкты и рефлексы, многоагентная система.

Издано в авторской редакции с оригинал-макета, подготовленного автором.

Введение

К «большим» системам наряду с социально-экономическими, технологическими,

экологическими и иными традиционными сложными объектами принадлежит психическая сфера человека, определяемая деятельностью

мозга. Изучение психики оформилось в междисциплинарное научное направление на стыке психологии, философии, искусственного интеллекта, нейрофизиологии, с широким применением математических методов. К этому направлению относятся, в частности, математическая теория рефлексивных процессов [1, 2], работы в области искусственного интеллекта [3, 4], когнитивно-поведенческая психотерапия [5, 6], результаты, полученные в нейропсихиатрии с применением компьютерной томографии [7], и многие другие работы.

Несмотря на несомненные научные успехи, в работе человеческой психики остается очень много неясностей, размыта грань между нормой и патологией, большое число людей, особенно среди представителей творческих профессий, страдает в той или иной форме психическими нарушениями. Одним из путей дальнейшего продвижения в познании механизмов функционирования человеческой психики, является разработка и исследование различных гипотетических системных моделей.

Фундаментальным понятием в теоретических исследованиях психической деятельности человека является *рефлексия*, которая в традиционном философско-психологическом смысле представляет собой «способность (человека) встать в позицию наблюдателя, исследователя или контролера по отношению к своему телу, своим действиям, своим мыслям» [1]. Таким образом, объект и субъект управления, в отличие от классической парадигмы, совмещаются и представляют единое целое.

С другой стороны, работа психики человека определяется взаимодействием функциональных психических агентов (иначе – психоагентов) в рамках многоагентной интеллектуальной системы. К таким психоагентам могут быть отнесены:

- поток мыслей и поток сопутствующих им чувств (эмоций);
- база накопленных знаний и опыта;
- база моральных ценностей и приоритетов (совесть, справедливость, искренность, чувство долга и т. д.);
- база унаследованных инстинктов (самосохранение – инстинкт консерватизма, страх, инстинкт собственничества – эго, и т. д.) и приобретенных условных и без-условных рефлексов;
- центр осознания, воплощающий собственное «Я» человека.

Мозг работает в дискретном времени $\tau = 0, 1, \dots, N, \dots$, в котором происходят изменения в многоагентной системе. Это время («мысленное» время) существенно «быстрее» времени, в котором реализуется поведение человека (в секунде согласно электро-энцефалограммам мозга человека в спокойном состоянии содержится 10-15 единиц мысленного времени). Однако, информация о состоянии психоагентов и об изменениях в системе *осознается* человеком –

отображается (рефлексируется) на более высоком уровне сознания (условно – в «надсознании») лишь в некоторые (возможно, случайные) моменты мысленного времени. *Осознание* в данной работе трактуется как формирование временной связи между содержанием мысли и моментом «сейчас» (событие происходит, произошло в прошлом, может произойти в будущем).

Очень упрощенно информационную составляющую психической деятельности можно представить следующим образом. Во времени τ разворачивается «лента мыслей» в виде последовательности образов, и параллельно ей «лента эмоций», переживаемых человеком. Ленты взаимодействуют – мысли порождают эмоции, эмоции влияют на мысли. На некоторых участках (в некоторых точках) содержание ленты мыслей осознается – рефлексируется в надсознании. На остальных участках (точках) ленты мысли не осознаются (в работах по когнитивной терапии неосознаваемые мысли называют автоматическими). Что касается ленты эмоций, то осознаются наиболее яркие из них, как негативные, так и позитивные. *Рефлексивное самоуправление* мозга как один из объективных психических процессов, включает в себя осознание негативных автоматических мыслей как источника негативных эмоциональных состояний [5, 7], и анализ этих мыслей с целью выявить содержащиеся в них позитивные элементы и трансформировать негативные мысли в осознанные позитивные. Трансформирование может проводиться путем условной «вставки» в ленту мыслей «лечебного участка» – например, мысленного проговаривания специальных текстов (психотерапевтических, стихотворных, молитвенных), согласованных с ритмом дыхания, слушания любимой музыки и т. д. В ходе реализации лечебного участка негативные эмоции постепенно «уходят» и вытесняются позитивными эмоциями (душевное спокойствие, уверенность в себе и т. д.), которые порождают позитивные мысли.

Такие преобразования с вводом лечебного участка на базе позитивных ритмичных стихотворных текстов и проведения медитации на их основе будем называть *стихотерапевтической медитационной технологией* (СМТ) *самоуправления мыслями и эмоциями* [8]. Поскольку мозг человека в среднем содержит большое число нейронных клеток, то выполнение СМТ точными математическими методами не представляется возможным. При этом СМТ базируется на интуиции и передовых предположениях исследователей, таким образом предложенная технология является эвристической. Возврат на неосознаваемую ленту мыслей происходит автоматически – по закону энтропии, т. е. перехода от упорядоченного к неупорядоченному (так называемое «разбегание мыслей»). Регулярная коррекция баз данных

многоагентной системы осуществляется неосознанно.

Данную работу следует рассматривать как одну из попыток создания «грубой» информационной модели функционирования психики человека на основе теории многоагентных интеллектуальных систем. При этом модель психики человека представляется в виде ориентированного графа, где вершины и дуги отображают соответственно психоагенты и их взаимодействия. Такое описание наглядно, и в какой-то мере способствует пониманию «психических механизмов». В теории искусственного интеллекта и его приложениях понятия агента и многоагентной системы традиционно применяются для объектов, более простых по сравнению со структурами человеческой психики. Для таких объектов

удается математически формализовать внутренние характеристики агентов – мотивацию, систему ценностей, цели, действия, показатели, риски и т. д. Для психоагентов, в первую очередь для центра осознания, адекватная математическая формализация автору не известна. В работе описание функций психоагентов дается на вербальном уровне, как это принято в психологии и нейробиологии.

1. Информационная многоагентная модель человеческой психики

Гипотетическая информационная многоагентная модель функционирования человеческой психики изображена на рис. 1. рассмотрим функции, выполняемые отдельными психоагентами, и их взаимодействие в многоагентной системе.

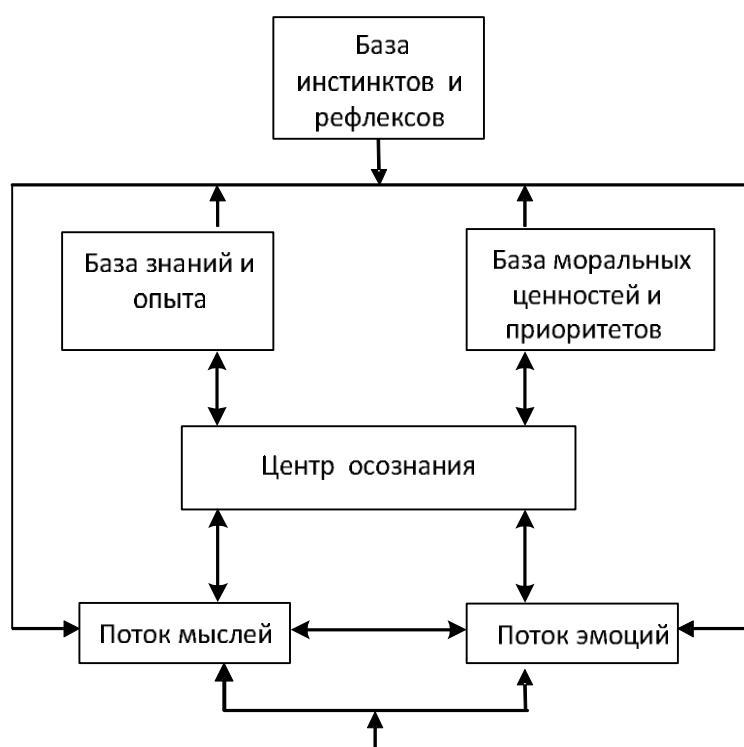


Рис. 1. Информационная многоагентная модель функционирования человеческой психики

1.1. Психоагенты и их функции

1.1.1. Психоагент «Поток мыслей»

Поток мыслей – это непрерывный ассоциативный ряд образов, выраженных различными способами: в виде слов, картинок, звуков, запахов, тактильных и вкусовых ощущений. Образы неосознанно (автоматически) переходят один в другой в соответствии со сложившимися ассоциативными связями и приоритетами. Смена образов может происходить следующим образом. Пусть в момент t в ленте потока мыслей активирован образ $O(t)$. Для формирования следующего образа $O(t+1)$ психоагент сравнивает информационное содержание внешнего воздействия с содержанием базы накопленных знаний и опыта, учитывая при этом моральные ценности и приоритеты,

инстинкты, рефлексy, и выбирает наиболее близкий образ. На выбор образа, согласно утверждениям когнитивной психотерапии [6], влияет отношение человека к своему «эго»: воспринимает человек событие нейтрально или как обогащающее, как истощающее, как угрожающее для его интересов [9].

1.1.2. Психоагент «Поток эмоций»

Эмоции образуют фон, на котором протекают мысли, и зависят от содержания мыслей. В свою очередь, эмоции влияют на мысли. Эмоции воспринимаются человеком как душевное состояние – спокойная уверенность, радость, счастье, беспокойство, тревога, страх, паника и т. д. Смена эмоционального состояния (настроения) происходит скачкообразно. Число различных эмоциональных состояний, переживаемых

конкретным челове-ком, не столь уж велико. Поэтому потенциально возможное по-ведение психоагента «Поток эмоций» может быть промоделиро-вано ориентированным графом, вершины которого соответст-вуют эмоциональным состояниям, а дуги – переходам между со-стояниями. Смена эмоций определяется траекторией движения по графу. Конфигурация графа эмоций может изменяться во времени, с появлением новых связей (дуг) или исключением ка-ких-нибудь из прежних. Возможно введение/удаление вершин.

1.1.3. Психоагенты «База данных»

Принято считать, что в долговременной памяти человека откладываются все события, происходившие с ним на протяже-

нии всей жизни. События состоят из образов, находящихся в оп-ределенных отношениях. В первую очередь, в отношении следо-вания. Семантически связанное множество образов соответству-ет понятию *метаобраз* – эпизоду с своей внутренней динамикой. Предположительно, базы данных мозга строятся на метаобразах. Но где же формируются метаобразы? В нашей модели возможны следующие варианты:

- 1) «мысленные» и «эмоциональные» метаобразы форми-руются соответственно потоком мыслей и потоком эмоций;
- 2) формируются центром осознания, который «ведет» все базы данных;
- 3) каждая база данных формирует собственные мета-образы.

Выбрать в рамках модели определенный вариант можно было бы, зная в каких структурных элементах психики человека реализуются функции психоагентов в схеме на рис. 1, и где объ-ем передаваемой информации минимален.

1.1.4. Психоагент «Центр осознания»

Центр осознания (ЦО) постоянно контролирует потоки мыслей и эмоций, фиксируя негативные автоматические мысли (НАМ) и критические эмоциональные состояния. Сам факт фик-сации равносильно осознанию. НАМ могут проявляться на уров-не потока мыслей (в виде аномалий, например, навязчивого по-вторения мыслей об одном и том же – «зацикливания», а также других психических отклонений), но преимущественно прояв-ляются через критические эмоции. Осознав появление НАМ, ЦО может прервать прежнее течение мыслей и ввести в ленту мыслей лечебный участок (как это было описано во введении). Результатом должно стать успокоение – вытеснение «плохих» эмоций «хорошими». Далее ЦО («на спокойную голову») анали-зирует НАМ и находит в ней, если это удастся, позитивное «ра-циональное зерно». Негативная мысль трансформируется в по-зитивную согласно СМТ. Примерно такой механизм применяет-ся в когнитивной психотерапии [5]. Но этим не исчерпываются функции ЦО в схеме на рис. 1.

Психика человека обладает способностью

осознанно вспоминать прошлое и осознанно строить виртуальное будущее (т. е. то, что в момент «сейчас» еще не существует, например, литературные произведения, новые научные исследования и т. д.). При воспоминании ЦО обращается с запросом к базе нако-пленных знаний и опыта, получает от нее нужную информацию и формирует в ленте мыслей соответствующий участок. При по-строении виртуального будущего ЦО, предположительно, также формирует новый специальный участок в ленте мыслей, в кото-ром могут «перемешиваться» метаобразы настоящего, прошлого и прогнозируемого будущего.

1.2. Взаимодействия психоагентов

В модели на рис. 1 имеет место двухуровневая иерархия:

верхний уровень образует ЦО, на нижнем находятся все остальные психоагенты. Модель может работать в двух режимах, соответствующих бодрствованию и сну. При бодрствовании ЦО ак-тивен и выполняет описанные выше действия: отслеживает мысли и эмоции с выявлением и обработкой НАМ, осознает внешние события, взаимодействует с базами данных (в частно-сти, ограничивая влияние на мысли и эмоции инстинктов и реф-лексов), вспоминает прошлое и заглядывает в будущее, и т. д. (некоторые связи ЦО для простоты на рис. 1 опущены).

При функционировании мозг последовательно решает разнообразные задачи, связанные с выполнением действий. Рас-смотрим мыслительный процесс принятия решения, опреде-ляющего совершаемое человеком действие. Этот процесс состо-ит из следующих шагов.

1) ЦО осознанно ставит задачу, формулируя цель и про-гнозируемый результат (возможно, несколько альтер-нативных вариантов).

2) Для каждого варианта ЦО строит ленту мыслей, т. е. предварительно намечает сценарий достижения цели данной задачи (в базах данных на рис. 1 определяются и ранжируются метаобразы, ассоциируемые с данной задачей, и в ленту вносятся метаобраз высшего ранга).

3) ЦО сравнивает предварительные сценарии и выбирает из них предпочтительный, исходя из содержимого баз данных знаний и опыта, моральных ценностей и приоритетов, инстинктов и рефлексов.

4) ЦО корректирует выбранный сценарий и на его осно-ве формирует план решения задачи (выполнения дей-ствий), который в ходе его реализации также может изменяться.

5) ЦО контролирует выполнение действий и идентифи-цирует наступление события достижения поставлен-ной цели. Недостижение цели за выделенное ЦО для этого время может вызывать негативную эмоциональ-ную реакцию, и приводить к повторному запуску за-дачи, в итоге к «зацикливанию мыслей».

В режиме сна — ЦО отключен (возможно,

приоторможен), и внешние воздействия практически отсутствуют. Поток мыслей и эмоций приобретает другую «окраску» и «подпитывается», в основном, содержанием базы инстинктов и рефлексов, а также, в меньшей степени, накопленными знаниями и опытом. Работает внешний контур в схеме на рис. 1. Моральные ценности и приоритеты во время сна, вероятно, в информационных взаимодействиях не участвуют. При работе мозга важнейшую роль играет механизм трансформации внешнего воздействия в текущий момент (информации, переданной органами чувств) в образ (мета-образ), помещаемый в долговременную память (соответствующую базу данных). Это одна из «тайн мозга», экспериментальная проверка которой вряд ли возможна. Рассмотрим некоторую гипотезу, «привязанную» к схеме на рис. 1. На основе сигналов сенсоров формируется первичный целостный образ внешнего воздействия. Этот образ проверяется на предмет его полезности (вредности) в данный момент базой инстинктов и рефлексов, а затем базой моральных ценностей и приоритетов. Если образ прошел обе проверки, т. е. не отфильтрован, то он передается базе знаний и опыта, которая определяет является ли образ не-знакомым, или он похож на какой-нибудь из содержащихся в базе образов. В обоих случаях образ (метаобраз) вносится в базу знаний и опыта, похожий опыт – с указанием на кого он похож (ассоциативных связей).

Гипотетическая модель на рис. 1 дает лишь самое общее представление о работе психики человека. Но даже в таком контексте важно понимать, что такое НАМ, и иметь их примеры. Известный американский нейропсихолог Дэниэл Амен выявил девять типов НАМ, которые в качестве цитаты из [7] приводятся ниже.

1) *Обобщение*: сопровождается словами «всегда», «ни-когда», «каждый», «каждый раз», «все» и т. д. (обобщение отрицает конкретную частность и подсознательно может вызвать раздражение).

2) *Акцент на негативе*: отмечание только плохих моментов в каждой ситуации.

3) *Дурные предсказания*: во всем видится только негативный исход.

4) *Мнимое чтение чужих мыслей*: уверенность будто вы знаете, что думает другой человек...

5) *Перемешивание мыслей с чувствами*: вера в отрицательные ощущения без сомнений (чувства – это не истина, они могут обманывать).

6) *Наказание чувством вины*: сопровождается представлениями «должен», «обязан», «необходимо».

7) *Наклеивание ярлыков*: присваивание негативных ярлыков себе или другим.

8) *Персонализация*: принятие любых нейтральных событий на свой счет.

9) *Обвинения*: тенденция обвинять других

в своих не-приятностях.

2. Примеры стихов для медитации на основе СМТ для оздоровления психического состояния

Оба стихотворения являются сборными – состоят из двух стихов известных поэтов с некоторыми изменениями и дополнениями, внесенными автором статьи. В тексте «Рождение любви» первая часть базируется на известном стихотворении замечательного русского поэта XIX века А.К. Толстого «Средь шумного бала», и представлена от имени любящего юноши. Вторая часть базируется на песне нашей современницы талантливой певицы Е. Васильев «Полюбила я еврея», и представлена от имени любящей девушки.

Сборный текст «Память любви» описывает переживания человека, любимая которого ушла из жизни. В первой части (воспоминания о появлении чувства) использованы фрагменты стихотворения друга С.А. Есенина поэта А. Ширяева «Гвоздики алые», во второй части (символическое восприятие умершей любимой как звезды на небе) использованы слова романа «Гори, гори моя звезда», принадлежащие также рано ушедшему по-эту позапрошлого века П. Чуевскому.

2.1. Рождение любви

Первая часть

На дороге жизни случайно В тревогах земной суеты Тебя я встретил, но тайна Твоя покрывала черты.

Лишь очи печально глядели,

А голос так дивно звучал,

Как звон отдаленный свирели, Как моря играющий вал.

Мне стан твой понравился тонкий И весь твой задумчивый вид.

А смех твой и грустный, и звонкий, С тех пор в моем сердце звучит.

В часы одинокие ночи Люблю я усталый прилечь. Я вижу печальные очи,

Я слышу веселую речь.

И грустно я так засыпаю

И в грезах неведанных сплю. Люблю тебя – я это знаю,

И знаю, как сильно люблю.

Вторая часть

Что же делать, что же делать, мама? На щеке горячая слеза.

Знаешь, мама, он красивый самый, Ах, какие, мамочка, глаза.

Я таких, родная, не встречала.

Если в них помотришь, пропадешь. Мама, я давно уже пропала,

И теперь сердечка не найдешь.

Что же делать, что же делать, мама? Вижу, надвигается беда.

Скоро за моря, за океаны Увезет меня он навсегда.

И заплачут обо мне рябины

Низко наклонившись над водой. Полюбила, мама, полюбила Всей своею русскою душой.

Что же делать, что же делать, мама? Без него не мил мне белый свет.

Он хороший, добрый самый. Никого на свете ближе нет.

Только, мама, не роняй ты слезы. Мы к тебе приедем, Боже мой, Ведь он любит русские березы Всей своей еврейскою душой.

2.2. Память любви

Первая часть

Романс «Гвоздики алые багрянопрятные» Тем летним вечером мне пела ты,

А ночью снились мне сны небывалые, Мне снились дивные цветы, цветы.

Мне снилась девочка, такая светлая, Такая нежная, а взгляд гроза.

Мне душу ранили мечты заветные, Пленили серые ее глаза.

Вторая часть

Прошло так много лет. Тебя на этом свете нет, Но образ твой со мной везде. Он воплощен в моей звезде.

Гори, гори моя звезда, Звезда любви, приветная. Ты у меня одна заветная, Другой не будет никогда.

Звезда любви, благословенная, Звезда моих минувших дней. Ты будешь вечно, незабвенная, В душе тоскующей моей.

Лучей твоих небесной силою Вся жизнь моя озарена. Умру ли я, ты над могилою Гори, сияй моя звезда.

Заключение

В работе представлено функционирование психики человека в терминах многоагентной системы. Развитие работы предполагает, в частности, решение следующих проблем:

1) проектирования функций, реализуемых психоагентами, на анатомические структуры мозга (в последние годы получен ряд новых результатов в этой области, обзор которых дан в монографии известных американских нейропсихологов Р. Хансона и Р. Мендиуса [8, 10]);

2) построения развернутых динамических моделей психо-агентов.

По данным Д. Амена, на сканах компьютерных томограмм хорошо просматривается степень активности основных структур мозга: коры лобных долей, височных долей, передней поверхности поясной извилины, базальных ганглий, лимбической системы. Как соотносятся структуры мозга с компонентами гипотетических информационных моделей?

В заключение работы необходимо отметить феномен «тонкого» излучения при психическом физико-химическом процессе передачи возбуждения (торможения) по нейронным цепям мозга. О наличии такого излучения, помимо так называемых «экстрасенсов», говорят и описанные в литературе эксперименты по передаче мыслей на расстояние. Научного объяснения природы излучения до сих пор не было. Вместе с тем, некоторыми авторами высказывалось

предположение, что излучение мозга – его «аура», представляет собой информационно-энергетическую субстанцию на базе еще не познанных элементарных частиц (их условно называли «частицы Бога»). Существование искомой частицы было теоретически обосновано английским физиком П. Хигсом [11], но до последнего времени не было подтверждено экспериментально. В июле 2012 г. Европейский центр ядерных исследований (ЦЕРН) объявил, что в ходе испытаний на Большом адронном коллайдере экспериментально подтверждено существование искомой элементарной частицы – «бозона Хиггса», с массой 125- 126 ГэВ [12].

Это открытие, отмеченное Нобелевской премией по физике за 2013 г., может приблизить понимание материальности излучения мысли как научного факта. Применительно к исследованиям мозга и психики человека это открытие указывает на возможность, того, что помимо непосредственного взаимодействия нейронов (через аксоны), существуют и взаимодействия между собой разных нейронных структур мозга через так называемую информационно-энергетическую субстанцию. И еще больше – допускает возможность взаимодействия мозга человека с внешним «бозонным полем» через соответствующие дополнительные каналы – входной и выходной, которые следует ввести в схему на рис. 1. Нельзя исключить и возможность взаимодействия через бозонное поле между психикой различных людей.

Литература

1. Лефевр В. А. Конфликтующие структуры. – М.: Сов. Радио, 1973.
2. Лефевр В. А. Лекции по теории рефлексивных игр. – М.: Когито-Центр, 2009.
3. Тарасов В. Б. От многоагентных систем к интеллектуальным организациям: философия, психология, информатика. – М.: УРСС, 2002.
4. Городецкий В. И. Многоагентные системы: современное состояние исследований и перспективы применения // Новостное искусство интеллекта. 1996. № 1. С. 44-59.
5. Бек А., Джудит С. Когнитивная терапия: полное руководство. – М.: «Вильямс», 2006.
6. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. – СПб.: Речь, 2002.
7. Амен Д. Дж. Мозг и душа. Новые открытия о влиянии мозга на характер, чувства, эмоции. – М.: Эксмо, 2012.
8. Юдицкий С. А. О русской и еврейской душе. Очерки и воспоминания. – СПб.: Научное издание, 2017. – 52 с.
9. Когнитивно-поведенческая психотерапия // Wikipedia [Электронный ресурс]. 17.09.2017. — URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%B3%D0%B>

D%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE-%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%

BD%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D1%8F (дата обращения 17.09.2017).

УДК 377:718.7(4/9)

10. Хансон Р., Мендиус Р. Мозг и счастье. Загадки современной нейробиологии. – М.: Эксмо, 2011

11. Higgs P. W. Broken symmetries , massless particles and gauge fields // Phys. Lett. 1964. Vol. 12. Pp. 132-133.

12. Первооткрыватель «частицы Бога» отправился пить шампанское // НТВ [Электронный ресурс]. 04.07.2012. — URL: <http://www.ntv.ru/novosti/310184> (дата обращения 17.09.2017).

Larisa Vasylyieva

PhD in Arts, associate professor
of music art department

Mykolayiv V.O. Sukhomlinsky National University

KARLHEINZ STOCKHAUSEN'S WORK IN THE CONTEXT OF TEACHING A MODERN MUSIC ART

Васильєва Лариса

кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського

ТВОРЧИСТЬ КАРЛГАЙНЦА ШТОКГАУЗЕНА В КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ СУЧАСНОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Summary. The article presents methodological aspects of covering the evolution of K. Stockhausen's creative path for future music teachers against the background of the panorama of German musical life of the second half of the twentieth century. Emphasis is placed on the complexity of the composer's worldviews and their embodiment in musical works. The concept of creativity, features of musical language, structure and means of expression of leading works, areas of innovation and the author's contribution to the development of European composition in the second half of the twentieth century are characterized. The uniqueness of the situation in German music of the second half of the twentieth century, in which two tendencies coexisted: the course of maximum renewal (R. Wagner, A. Schoenberg, K. Stockhausen), and fidelity to traditions, the desire to discover them in a new way as a special spiritual value. (F. Mendelssohn, J. Brahms, P. Hindemith).

Анотація. В статті подані методичні аспекти висвітлення еволюції творчого шляху К. Штокгаузена на тлі панорами музичного життя Німеччини другої половини XX ст для майбутніх учителів музичного мистецтва. Закцентовано на складності світоглядних настанов композитора та їх втіленні в музичних творах. Схарактеризовано концепцію творчості, особливості музичної мови, будову та засоби виразності окремих показових творів, галузі новаторства та внесок автора у розвиток європейської композиторської творчості другої половини XX століття. Доведено унікальність ситуації в музиці Німеччини другої половини XX століття, в якій співіснували дві тенденції: курс на максимальне оновлення (Р. Вагнер, А. Шенберг, К. Штокгаузен), та вірність традиціям, прагнення виявити їх по-новому в якості особливої духовної цінності (Ф. Мендельсон, Й. Брамс, П. Гіндеміт).

Keywords: K. Stockhausen, seriality, aleatorics, electronic music, formulaic composition, spatial music.

Ключові слова: К. Штокгаузен, серіальність, алеаторика, електронна музика, формульна композиція, просторова музика.

Постановка проблеми. Однією з провідних країн, щодо розвитку музичного мистецтва протягом останніх трьох століть була і залишається Німеччина. В XX столітті вона презентувала світу таких видатних авторів, як Р. Штраус, К. Орф, П. Гіндеміт, Б. А. Циммерман, К. Штокгаузен.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчість німецьких композиторів другої половини XX століття привертає увагу зарубіжних (A. Coenen [9], J. Coll [10], M. Pasiecznik [11] та

ін.) і вітчизняних музикознавців. Так, В. Єрохін [1] і С. Савенко [6], створюють узагальнену панораму розвитку німецької музики. Музикознавці досліджують різні мовні та композиційні засоби авангарду на прикладі мови К. Штокгаузена та його сучасників.

Т. Цареградская здійснює порівняльний аналіз композиційних методів П. Булеза, К. Штокгаузена, М. Беббіта [8]; А. Преодоляк висвітлює втілення середньовічної містеріальної моделі в творчості німецьких

композиторів від Р. Вагнера до К. Штокгаузена [3]. С. Тюліна вивчає стан звуковисотної системи в західній музиці 1960-80 рр. на прикладі творів К. Штокгаузена та Д. Лігеті [7]. М. Пресняков вивчає космічні основи музики К. Штокгаузена [4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри існування ґрунтовних музикознавчих досліджень, методичні аспекти подання творчості авангардних композиторів взагалі та К.Штокгаузена зокрема майбутнім учителям музичного мистецтва ще не знайшли втілення у педагогічних публікаціях.

Мета статті - висвітлити еволюцію творчого шляху К.Штокгаузена на тлі панорами музичного життя Німеччини другої половини ХХ ст. акцентувавши методичні аспекти подання окремих питань цієї теми майбутнім учителям музичного мистецтва.

Методи дослідження: загальнонаукові (аналіз, зіставлення, узагальнення, систематизація) для вивчення наукових джерел з даної тематики; конкретно-наукові: метод порівняльного аналізу, за допомогою якого виявлено еволюцію світогляду та музичної мови К. Штокгаузена, та метод наукової екстраполяції для виявлення особливостей впровадження зібраного матеріалу у професійну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва в галузі сучасної музики.

Виклад основного матеріалу. Після завершення Другої світової війни Німеччина була розділена на дві країни: Німецьку Демократичну Республіку та Федеративну Республіку Німеччина. До 1989 року розвиток музичної культури в цих країнах йшов різними шляхами. У ФРН символом епохи стає авангардизм: молоді композитори прагнули розпочати історію німецької культури “з нуля”. 1946 року розпочинають регулярну роботу Дармштадтські літні курси нової музики. В їх межах на початку 50-х років формується Дармштадтська школа – група, до складу якої входили лідери світового авангарду (К. Штокгаузен, П. Булез, Л. Ноно), знову проводяться фестивалі в Донауешингені (1950), серії концертів нової музики в Кельні, Гамбургу, Бремені, Мюнхені [2, с.247].

Повідомляючи студентам важливі факти біографії К. Штокгаузена, необхідно акцентувати їхню увагу та різнобічній освіті і інтенсивній різноплановій діяльності композитора. Так, 1947 року він вступив до кельнської вищої Музичної школи, паралельно вивчаючи в університеті музикознавство, германістику та філософію, пізніше вчився в Парижі у Олів'є Мессіана, в 1953-1956 роках опановував фонетику і теорію комунікації в Бонському університеті.

Паралельно із навчанням у О. Мессіана Карлґайнц Штокгаузен працював у студії конкретної музики П'єра Шеффера. Електронні твори композитора 1953-1954 років стали першими нотованими і виданими творами електронної музики. Протягом 1954-1959 років він був співредактором журналу «Die Reihe». У 1963 році

він заснував Кельнські курси Нової музики і до 1968 року обіймав посаду їх художнього керівника. У 1963-1973 композитор був художнім керівником Кельнської студії електронної музики при Західно-німецькому радіо. У 1969 році створив власне видавництво Stockhausen Verlag, в якому публікуються всі партитури творів композитора починаючи з 1969 року а також більш ранні (видані в Universal Edition), а ще книги, компакт-диски, буклети, проспекти, програми та ін. Одночасно виступав як диригент, піаніст і звукорежисер з виконанням власних творів. Випустив ряд праць із проблем музичного часу і психології сприйняття. У 1970-1977 роки обіймав посаду професора композиції у Вищій школі музики в Кельні. Протягом 1951-1996 років був активним учасником Міжнародних дармштадтських літніх курсів нової музики.

В 1960-ті роки Штокгаузен став одним з лідерів серіальної музики і одним із перших європейських композиторів-алеатористів. У багатьох творах композитора цього періоду передбачається жива інтерпретація (live performance) електронних звучань [5, с.13]. Так, в «Мікрофонії-1» двоє виконавців різноманітними способами видобувають звук на там-тамі, двоє — знімають звук мікрофонами на близькій відстані від поверхні там-тама, ще двоє керують обробкою отриманого звуку. Починаючи з 1977 року, К. Штокгаузен відмовився від компонування окремих творів, а працював лише над великими «циклами творів» із приблизно визначеною попередньою структурою.

Необхідно акцентувати увагу студентів на тому, що образна і світоглядна сфера Штокгаузена перебувають в тісному зв'язку з його творчістю, заснованою на серіальних методах композиції та інтуїції. В своїй музиці Штокгаузен послідовно втілює власне сприйняття Всесвіту, у якому, на думку композитора, все пов'язано між собою і має свій музичний вимір. Ставлення Штокгаузена до музики має ряд ознак, кардинально відмінних від концепції музики, яка була притаманна епосі романтизму, хоч і не позбавлене зв'язків з традицією. Зокрема, для композитора «сенса компонування музики — відтворити Всесвіт та дати людям нагоду розширити їхню свідомість» [9, 208].

Наприклад, співвідношення між «вібраціями Всесвіту» Штокгаузен переносить у музику шляхом застосування послідовності пропорцій; ідею континууму — шляхом побудови «хроматичних шкал» між різними якістьми музичних явищ. Серіалізм важливий для композитора не лише як техніка, а й як спосіб втілення в музиці своєї світоглядної концепції [10, с.27].

Необхідно нагадати студентам, що серіалізм як творчий метод передбачає використання певної рівномірно розподіленої шкали висот звуків, ритмів, градацій тембру та інших параметрів музичної композиції, на яку проєктується

початкова серія, або ряд значень, які зберігаються протягом усього твору. Ці значення можуть бути як фіксованими величинами, так і пропорціями величин між собою. Кожен з елементів серії чи ряду повинен бути використаний не більше й не менше разів, ніж решта елементів цієї ж серії.

Таким чином досягається рівноправ'я усіх елементів музичної тканини, що позбавляє твір «суб'єктивності», тяжіння до будь-якого тонального центру чи чергування напруги з розв'язанням, що є основним для музики попередніх епох. Таке «антисуб'єктивне» трактування музичного твору тісно пов'язане зі світоглядом Штокгаузена, згідно з яким музика є віддзеркаленням будови Всесвіту, а не бажань людини [13, с.10].

Починаючи з твору *Mantra*, Штокгаузен використовує техніку композиції, яку він називає композицією формулами. Формула, як і серія, задає єдине «зерно», своєрідну ДНК музичної композиції. Але, і на цьому треба наголосити студентам, на відміну від серії, формула є не просто набором однорідних значень, а вже завершеною мелодично-ритмічною структурою, в той час як серія могла розвиватись незалежно в сфері ритму, висоти звуку й форми твору. Формула — це короткий музичний фрагмент, із якого «проростає» ціла композиція [11].

К. Штокгаузен наголошує на тому, що висота звуку, яку сприймає людина, є часовим показником, бо вона залежить від частоти коливань. На основі цього спостереження композитор вибудовує музично-теоретичну концепцію, згідно з якою основним елементом музичної композиції є час; а також пропонує єдину шкалу, яка об'єднує ритмічні, звуковисотні, темброві смуги частот, і навіть форму твору [12, с.234]. Це дає можливість послідовного

використання серіального принципу організації музичного матеріалу. Втім, конкретний метод втілення серіальних принципів композиції може кардинально відрізнятись у різних творах К. Штокгаузена, адже майже до кожного свого твору він ставиться як до нового творчого експерименту і шукає нових способів втілення власних ідей в музиці [7].

Результатом одного з таких експериментів став «Gesang der Jünglinge» («Спів юнаків») — електронний музичний твір (1955–1956 pp), в якому втілені релігійні мотиви.

Композитор вперше використовує в своїй електронній музиці звуки несинтетичного походження, а саме людський голос. Особливість, із цим пов'язана — включення до твору слова як однієї з площин змісту. Композитор використовує серійну техніку задля «медіації» між двома звуковими якостями — електронним звуком та голосом, і утворює між ними шкалу плавного переходу. Таким чином, первинним в трактуванні слова є його фонетична площа, і лише в окремих випадках — семантична [8].

Разом із тим, композитор вкладає у вокальний текст твору глибинний символічний зміст, заснований на біблійних мотивах. За основу тексту Штокгаузен взяв фрагмент зі Старого Заповіту (Книга пророка Даниїла), в якому розповідається про трьох юнаків у вогняній печі, котрих Бог врятував від загибелі. Другою особливістю є використання просторової проекції звуку з допомогою 5- (в оригінальному варіанті) або 4-канальної звукової доріжки.

Gesang der Jünglinge складається з 6 частин, пов'язаних з поетичною формою обраного фрагмента тексту (наявністю повторення фрази «Preiset den Herrn...» «Слава Богу»). Довжини частин-«текстур» представлені в таблиці 1:

Таблиця 1.

Довжини частин-«текстур» «Gesang der Jünglinge»

	1	2	3	4	5	6
Початок	0:00	1:02	2:52	5:15	6:22	8:40
Тривалість	1:02	1:50	2:23	1:06	2:18	4:20

Вокальний матеріал твору композитор записав із голосу 12-річного хлопця, який співав, спираючись не лише на вказівки композитора, але й на спеціальний «орієнтаційний» сигнал, який він чув у навушниках, щоб досягти максимальної точності виконання.

Композитор утворює шкалу фонетичної якості звуку від голосної до приголосної, або ж від звуку до шуму; шкала голосних рухається від *u* до *i*, приголосних — від *ch* до *s*. Цій фонетичній шкалі відповідає шкала електронних тембрів від таких, що мають гармонічну структуру, до шумових.

Окрім того, є шкала зрозумілості тексту: від повністю незміненого тексту до його «розщеплення» на суто звукові якості. Є 7 значень шкали зрозумілості тексту, де 7 відповідає максимально зрозумілому а 1 — «розщепленому»

тексту. Проміжні ступені досягаються шляхом змішування електронних та вокальних звуків, пермутаціями (перестановками) порядку слів в реченні, складів у словах та літер у складах. Таким чином композитор застосовує трансформацію самого тексту, щоб досягнути органічного «переплетення» різних звуків. Одна з серій, якою регулюються в творі ступені семантичної зрозумілості тексту має вигляд: 5 1 2 6 7 3 4.

Композитор групує звуки в цьому творі у такі категорії: 1) прості тони з визначеною частотою, тривалістю й гучністю; 2) імпульси; 3) літери й склади; 4) шуми з широким частотним спектром; 5) окремі імпульси; 6) синтетичні звуки, наближені до звучання голосних; 7) шуми з спектром від 1 до 6 октав; 8) нагромадження імпульсів із статистично означеною щільністю і спектром від 1 до 6 октав; 9)

окремі імпульси в акордах; 10) акорди із шумів; 11) акорди з простих тонів; 12) акорди зі співаних голосних.

На основі палітри звукових джерел

Штокгаузен створює ряд наборів комбінацій, позначений латинськими літерами. Кожна літера відповідає певному діапазону видів звуків (див.Табл.2):

Таблиця 2.

Ключі побудови серіальної організації "Gesang der Jünglinge"

A	B	C	D	E	F	G	H
1	1-2	1-3	1-4	1-5	1-6	1-7	1-8
I	J	K	L	M	N	O	P
1-9	1-10	1-11	1-12	2-12	3-12	4-12	-5-12
Q	R	S	T	U	V	W	
6-12	7-12	8-12	9-12	10-12	-11-12	12	

Далі ці «ключі» стають основною для серіальної організації. Їй підлягають параметри висоти звуку, тривалості, певні шари фактури, кількість можливих накладань голосів у акордах, кількість складів у групі, параметри просторового розподілення звуків та ін.

На завершення розмови про внесок композитора у розвиток світової музичної культури другої половини XX століття, необхідно наголосити, що унікальність Штокгаузена полягає перш за все в радикальності його ідей: так, він одним з перших ввів поняття "просторової музики", відкрив нові виразні можливості в областях електронної, серіальної і алеаторичної музики. Сама музика бачилася йому не інакше як єдиним способом зв'язку з "вищими сферами", з космосом.

Однак, незважаючи на новаторство, Карлгайнца Штокгаузена все життя жорстко критикували: журналісти писали, що його музика вимучена, бездушна і математична, композитора звинувачували в амбітності, називали відірваним від реальності «сучасним Вагнером» або просто шарлатаном. Проте, сьогодні музичну спадщину і теоретичні роботи Карлгайнца Штокгаузена ретельно вивчають, а його самого беззастережно визнають одним з видатних композиторів другої половини XX століття.

Висновки і пропозиції. Про провідну роль Німеччини у розвитку нової музики в другій половині XX століття свідчить той факт, що саме тут жили або регулярно працювали в німецьких музичних центрах найвідоміші композитори різних країн (Д. Лігетті, М. Кагель, П. Булез, К. Пендерецький, А. Шнітке, С. Губайдуліна, В. Сильвестров та ін.).

В історії австро-німецької музики XIX-XX століть музикознавці визначають існування чітко окресленої полярності прагнень: з одного боку – вірність традиціям, прагнення виявити їх повному в якості особливої духовної цінності (Ф. Мендельсон – Й. Брамс – П. Гіндеміт – Б. Циммерман), з іншого – курс на максимальне оновлення ("мистецтво майбутнього" Р. Вагнера,

ідеї А. Шенберга, К. Штокгаузена) [2, с.247]. Друга половина XX століття унікальна тим, що ці дві тенденції співіснували у творах сучасників Б. Циммермана і К. Штокгаузена. Перший, незважаючи на складність музичної мови, зберігав "старі" ідеали гуманізму, за внутрішнім змістом своєї творчості лише дотично вписуючись в сучасну епоху. Другий прагнув максимального оновлення звукової матерії в межах "чистої" музики, стилістичної "стерильності", антисуб'єктивізму, "структуралістського" підходу до композиції.

Список літератури:

1. Ерохин В. De musica instrumentalis: Германия, 1960-1990: Аналитические очерки. Москва, 1997 [Erokhin V. De musica instrumentalis: Germany, 1960-1990: Analytical essays. Moscow, 1997 (In Russ.).].
2. История зарубежной музыки. XX век: Учебное пособие. / Сост. и общ. ред. Н. А. Гавриловой. М.: Музыка, 2005. [History of foreign music. XX century: Textbook. / Сост. and common. ed. N. A. Gavrilova. M.: Muzyka, 2005. (In Russ.).].
3. Преодоляк А. Средневековая модель мистерии в музыкальном театре Германии XIX-XX веков: от Р. Вагнера к К. Штокгаузену. Автореф. канд. дис. / А. Преодоляк, Ростов-на-Дону, 2007 [Predolyak A. Medieval model of mystery in the musical theater of Germany in the XIX-XX centuries: from R. Wagner to K. Stockhausen. Author's ref. cand. dis. / A. Predolyak, Rostov-on-Don, 2007 (In Russ.).]
4. Пресняков М. Космическая музыка Штокгаузена // Корневище-2000: Книга неклассической эстетики. Москва, 2000 [Presnyakov M. Space music of Stockhausen // Kornevishche-2000: Book of non-classical aesthetics. Moscow, 2000 (In Russ.).]
5. Савенко С. Карлхайнц Штокгаузен // XXвек. Зарубежная музыка: Очерки, документы. Москва, 1995. Вып. 1. С. 11–36 [Savenko S. Karlheinz Stockhausen // XX century. Foreign music:

Essays, documents. Moscow, 1995. Issue. 1. P. 11–36 (In Russ.).]

6. Савенко С. Немецкая музыка после второй мировой войны // XX век. Зарубежная музыка: Очерки, документы. Москва, 1995. Вып. 1. С. 4–10 [Savenko S. German music after the Second World War // XX century. Foreign music: Essays, documents. Moscow, 1995. Issue. 1. P. 4–10 (In Russ.).]

7. Тюлина С. Состояние звуковысотной системы в современной зарубежной музыке (К. Штокхаузен, Д. Лигети: 1960–80 г.г.). Автореф. канд. дис. / С. Тюлина, Москва, 1995 [Tyulina S. The state of the pitch system in modern foreign music (K. Stockhausen, D. Ligeti: 1960–80). Author's ref. cand. dis. / S. Tyulina, Moscow, 1995 (In Russ.).]

8. Цареградская Т. Критический анализ композиционных методов Булеза, Штокхаузена, Бэббита: К проблеме сравнительного анализа музыкального авангарда 50-х годов. – Автореф.

канд. дис. / Т. Цареградская, Вильнюс, 1988 [Tsaregradskaya T. Critical analysis of the compositional methods of Boulez, Stockhausen, Babbitt: On the problem of comparative analysis of the musical avant-garde of the 50s. - Author's ref. cand. dis. / T. Tsaregradskaya, Vilnius, 1988 (In Russ.).]

9. Coenen A. Stockhausen's Paradigm: A Survey of His Theories. // Perspectives of New Music. Vol. 32. No 2 (Summer 1994).p. 200–225.

10. Coll J. Stockhausen: Conversation with the Composer: [англ.]. London, 1989.

11. Pasiecznik M. Rytuał superformuły. Karlheinz Stockhausen: Licht. Die Sieben Tage der Woche: [англ.]. Warszawa, 2011.

12. Stockhausen K. Texte zur Musik:[нім.] В. 3. Koln, 1971.

13. Stockhausen K. Towards a cosmic music: [англ.]. Longmead, Shaftsbury, Dorset, 1989.

Дмитриев С.В.

*доктор педагогических наук, профессор,
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К.Минина,
Нижний Новгород*

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ РЕГУЛЯТОРЫ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. На основе междисциплинарного подхода проанализированы некоторые принципы организации творческого сознания человека.

Abstract. On the basis of an interdisciplinary approach, some principles of organizing a person's creative consciousness are analyzed.

Ключевые слова: Интерактивная обучающая среда, развитие личности, критерии и принципы самоорганизации творческой деятельности.

Keywords: Interactive learning environment, personality development, criteria and principles of self-organization of creative activity.

С развитием управленческой сферы общества неумолимо возрастает объем так называемых «социокультурных кодов», «текстоцентрированных регуляторов» творческой деятельности. Если максимально широко использовать термин *культура*, то любые проявления жизнедеятельности человека можно отнести к сфере культуры (культура мышления, культура деятельности, культура личности, культура тела). Концепт культуры содержит в качестве важнейшего компонента представление о человеческой деятельности, отраженной в мыслях, словах, чувствах, креативно-двигательных действиях, звуках, красках, психических механизмах духовно-деятельностного сознания личности. Идея о том, что в отечественной традиции любое действие человека и, в первую очередь, акт мысли обязательно несет «социокультурную нагрузку», обстоятельно и всесторонне развивается в исследованиях М.М.Бахтина [1], В.С.Библера [2], М.К.Мамардашвили, А.М.Пятигорского. Культура в «тезаурусном» понимании (культура как сокровищница) – это своего рода совокупный потенциал и продукт деятельности людей,

«семантико-деятельностный универсум». Известно, что «со-бытие культуры» дается нам в семантических пространствах языка, мышления, деятельности, личности, со-существующих друг в друге.

В социокультурной теории двигательных действий последние рассматриваются нами как психосемантический объект управления, связанный с реализацией не только инструментальных, но и терминальных ценностей деятеля-творца (ученого, музыканта, художника, спортсмена). Можно трактовать данный объект как *результат творческого сознания личности* (результат творческого самораскрытия деятеля), *феноменологически* (материализация духовно-деятельностного потенциала личности), *технологически* (творчество личности как «алгоритмизация неалгоритмизируемого»), как особый *продукт межсубъектной коммуникации* («текст движений» в контексте культуры), без которого невозможно полноценное социокультурное развитие и обогащение содержательного потенциала личности и деятельности человека. При этом термин «текст» понимается нами весьма широко – сам человек и

его деятельность представляют своего рода тексты (опредмеченное в социокультурных текстах сознание деятеля). В работах В.В.Налимова весь эволюционирующий мир рассматривается как **Текст** (множество семантических текстов). Культуротворческие тексты (в том числе креативно-двигательные действия человека) характеризуются *инновационными* и *экспрессивными* признаками. Первые ориентированы на оценку креативности по новизне конечного продукта, вторые – на самовыражение творца в процессе деятельности. Постигая культуросозидающие аспекты «диалогического взаимодействия с миром», творец может отнестись к творческому процессу как к «порождению Текста», обращенного к другим людям и самому себе – *себе-культурному, себе-деятельностному, себе-сознающему* (рефлексивному). В представленных ниже тезисах обсуждаются вопросы, каким образом деятель-творец «обнаруживает себя» в «психомоторном произведении» (построенном им двигательным действием) и, соответственно, каким образом креативно-двигательное действие, которое порождается субъектом, становится «произведением культуры», объективирующим жизнь духа.

1. Культура как «конденсация» духовного в материальном. Культура выступает как социокультурное пространство («семиосфера», по Ю.Лотману, [6]) и как особый способ межсубъектной коммуникации, как диалог индивидуальных смыслов человеческой деятельности в любых разновидностях – мышление, спорт, искусство, научное познание, языковые практики, в которых человек не столько производит социокультурный продукт, сколько *«производится»* сам. Термин «социокультурный» означает – опирающийся на культуру как фундаментальную основу мышления и деятельности, которая вырабатывается веками. Культура понимается здесь как «ментальное программирование бытия, как все те «живые знания», общие для определенной группы людей, которые позволяют человеку, принадлежащему к данной группе, успешно функционировать в ее рамках. Это внутренний аспект культуры. Здесь культура есть не только *realia* – она есть *realioga* («реальнейшая реальность»). Это есть действительно нечто, созданное творческим воображением и утвержденное им как «бытие» – сотворенное именно в культуре, где только и возможно бытие.

Существует также внешний аспект культуры, проявляемый в поведении и продуктах человеческой деятельности. С одной стороны, существование человека в мире и его гармония с ним, как и с самим собой, обеспечивается *культивированием его действий* в рамках рациональных оснований культуры. С другой стороны, каждый акт человека уникален, а значит *выходит за логику прецедента*, воссоздает

принципиальную избыточность, «метафизичность» действия, посредством чего культура получает способность превосходить саму себя и смещать свои границы. Человек – существо трансцендентальное. Культура закрепляет и удовлетворяет присущую человеку «потребность в трансцендентном» (Л.Витгенштейн [3]).

«Живая культура» всегда ориентирована на *культуротворчество*, а не на воспроизводство (трансляцию) «культурных эталонов». Культура конгениальна художнику-творцу – создателю стиля, но отнюдь не стилизатору. (Первый – элитен, второй – элитарен). Чем больше человек совершает реальных духовно-практических действий, тем больше он одухотворяется и воплощается в социокультурном мире. Личность творца открыта миру. Она способна совершать действия, порождаемые новыми смыслами. Через способы культуротворческой деятельности (методы, технику, искусство) и свое «мыслящее тело» («телесное Эго») человек *во-площается* в социуме как *со-бытие культуры*: становится «здесь-бытием» (М.Хайдеггер [8]), «объективированным духом», «конденсацией» духовного в материальном. Если поведение (животного и человека) – это *объективизация психики* (рефлексология биологической особи), то творческая деятельность – *объективизация деятельностного сознания человека* (рефлексия, интерпретация и преобразование бытия). Именно в действиях и через действия (в широком смысле слова) человек постигает и преобразует окружающий его мир, а сам этот мир «открывается человеку» в его деятельности, где сталкиваются «безличная логика» (операционный интеллект) и «личный смысл» (онтология субъективности), два разных понимания культуры, логики, истины, «бытия-о-бытии». По сути дела реальность едина и представляет собой неделимую целостность, лежащую в основе как материи, так и сознания (антропный принцип, по Платону [7]). Стирается грань, отделяющая ментальное от материального, сознание от материи. В этой связи заслуживают внимания высказывания современных физиков и психологов: «Сознание и материя являются различными аспектами одной и той же реальности», «Субъект и объект едины». Поиски нового понимания природы деятельностного сознания человека находят свое выражение в возникновении философски ориентированных теорий такого рода, как трансперсональная и гуманистическая психология, «глубинная экология», «метафизика сознания, «философски-геометрическое моделирование эволюции»), «психосемантика сознания» (В.Ф.Петренко).

2. Единство ментального и материального в психосемантике двигательных действий. «Психосемантика деятельностного сознания» как научное направление, разрабатываемое нами, имеет дело с тремя семантическими структурами – *структурой психики, структурой восприятия и переработки информации, структурой*

деятельности. Термин *психо* свидетельствует об отношении к психике, мышлению или чувственному восприятию – к процессам, протекающим в нейropsychической системе и играющим важную роль в формировании человеческой деятельности. В теории двигательных действий возникает задача квантификации явлений субъективной реальности, установление определенных нейрофизиологических (и иных) состояний в головном мозгу, эквивалентных данному психическому явлению, выяснению их кодовой организации.

Термин *семантика* отсылает нас к семиотическому пространству отношений личности к миру, к языковым моделям, играющим важную роль в достижении взаимопонимания между людьми, на чем, собственно, и держатся все социокультурные процессы и программы. Можно рассматривать культуру как фактор смысловой интерпретации текста (в соответствии с социокодами, действующими в данной культуре). Понимание текста (письменного или устного) в значительной степени предопределяется широким контекстом культуры человека, действующими в данной культуре нормами языковой референции, семантическими установками, принятыми в данной культуре ценностями. Социокультурное восприятие любого текста оказывается продуктом различных семантических дискурсов: *интенцией адресанта* (экспрессивный текст), *творческим опытом адресата* (импрессивный текст), *контекстом восприятия* (культурные потребности и способности), *интертекстуальностью* (так называемый «речевой коктейль» – включенность в текст элементов других текстов, сопряженность разных стилей и жанров). При восприятии «текста движений» важны эйдетические способности человека «видеть в воображении» семантику двигательных действий («чтение образами, а не словами»). С помощью механизмов моторно-семантической идентификации создается «кинестетический образ», обладающий множеством чувственно-двигательных оттенков, каждый из которых не всегда может быть обозначен словом (механизмы восприятия движений во многом похожи на дзенский способ «понимания вне слов»).

И, наконец, термин *деятельностное сознание* связан рефлексивно-смысловой сферой деятельности человека, базирующейся на ценностях, смыслах, нейромоторных программах управления и регуляции в их отношении к целям, средствам и результатам познавательной и преобразовательной деятельности. С одной стороны, деятельностное сознание вместе с проектно-технологическим сознанием (где действуют в основном стандарты здравого смысла, имплицитное научение, таситное знание) образуют «слой» утилитарно-прагматического сознания человека как одну из форм орудийного отражения и преобразования действительности. Следует

иметь в виду, что традиционные средства формирования социальных стереотипов и диспозиций личности (такие, как агитация, реклама, обучение методом train – «натаскиванием на результат») дополнились в последние годы специализированными технологиями манипулирования сознанием. Так, нейropsихосемантическое программирование является способом, при помощи которого организовывается наше мышление и кататимное («эмоционально-чувственное», неаналитическое) переживание образов, чтобы в конечном итоге достичь *поставленных извне* (в том числе негативных) целей – подобно тому, как мы используем компьютер для решения каких-либо конкретных задач при помощи соответствующего программного обеспечения.

С другой стороны, деятельностное сознание является автогенеративной системой, то есть оно порождает и стимулирует собственное развитие через социокультурную деятельность, в том числе через креативно-двигательные действия человека. Известно, что только становясь субъектом собственных действий, человек обретает возможность стать личностью, «выйти за пределы самого себя» (по В.Франклу). При этом важно не просто «сформировать» заданные извне «конstellации личностных черт», а раскрыть и поддержать личностно-деятельностный потенциал, включить человека в процессы смыслотворчества, ценностно-смыслового развития и рефлексивной самоорганизации личности. Главная эвристическая ценность парадигмы деятельностного сознания состоит в том, что в ней заложены *мировоззренческие* и *регулятивные принципы*, усваиваемые (осваиваемые) в ходе социализации личности.

3. Предметный мир человека как диалог наук и мировоззренческих позиций личности. Деятельностное сознание следует понимать не в качестве особого онтологического образования, т.е. своего рода предмета, «нефизической вещи», имеющей заранее заданную «объективную» структуру, скрытую сущность и подлежащей строгому научному исследованию. Под данным термином мы будем иметь в виду набор конкретных социокультурных стратегий (техник, технологий, проектов, программ, парадигм, языков – как угодно) семантического соизмерения человеком себя с миром. Проблему нормативных границ сознания мы склонны трактовать как проблему по существу коммуникативную, обращаясь при анализе различных парадигм ее решения к социокультурному опыту социального взаимодействия между людьми. «Социокультурный универсум» задает и структурный порядок бытия, и пространство личностной самоидентификации человека, и порядок действий субъективных человеческих сознаний.

Индивидуально-личностный мир человеческой деятельности, мир психофизических

систем движений, выступающих носителями определенных значений, личностных смыслов, формируется в соответствии со шкалой ценностей на основе принципа cross-curricular issues – шкалой, «пронизывающей» всю семантическую сферу деятельностного сознания. В предметный внутренний мир субъекта деятельности «встроен» язык, с помощью которого фиксируются смысловые позиции и оппозиции, перцептивные и концептуальные мыслительные структуры, когнитивные и имажинативные (созданные творческим воображением) образы тех или иных двигательных действий. Известно, что внутренний мир действующей личности включает межсубъектные знаково-смысловые пространства, духовно-практическое бытие разных людей. Предметный мир личности – это и есть *диалог разных субъектов культуры*, диалог разных смыслов человеческого бытия. Это – эвристический «диалог культур» (по В.С.Библеру), это – культура как эвристический диалог (по М.М.Бахтину). Это – введение диалога в сознание и мышление личности (как у М.М.Бахтина), это – введение диалога в «текст произведения», в логику и культуру (как у В.С.Библера). Это – *онтология культуры*, но не логика культуры (М.М.Бахтин показал, что культура логики не терпит).

Человеческий язык (в отличие от языка животного) способен иметь подтекст, ассоциативный, двойственный смысл. Если язык животных лишь *сигнализирует* о среде обитания, то язык человека – *моделирует* мир. В *поведении* животных «ведет язык сигналов» (сигнальные системы биокommunikации). В целенаправленных, смыслоорганизованных действиях человек ориентирован на «орудийный язык знаков» (природа знака социокультурная – он является средством общения, деятельности и передачи общественного опыта). Поведение, как известно, связано с режимом функционирования человека как индивида, деятельность – с режимом развития личности. В «диалогическом сознании» человека (как носителя языка, в том числе «языка движений») утверждается многосубъектность и многомирность его деятельностного бытия, развивается многозначная и противоречивая система ценностей, осуществляются семантические приращения, порождаемые эвристическим функционированием смысловых образов, символов и знаков, отражающих и порождающих двигательные действия. Здесь необходимо погрузиться одновременно и в «текст произведения» и в глубину самого себя, в самосознание, в душевнотелесное единство личности. Особенностью гуманитарной парадигмы является то, что она акцентирует внимание на том, что результаты исследования зависят не только от объекта, но и от языка и способов его описания, а также от особенностей восприятия (ментальная модель) мира, лингвистических аллюзий,

амплификаций, текстовых реминисценций исследователя (языковой личности).

Л.Витгенштейн подчеркивал, что «границы моего языка означают границы моего мира». Позитивная эвристика смысловых образований становится способом не просто открывания, но и созидания (через механизмы смыслотворчества) той или иной реальности (картины мира), способом увидеть мир по-другому и активно встроиться в этот мир, преобразовать его. Это дает возможность устанавливать *идиоматический смысл* объекта познания и преобразования, осуществлять *трансфизическую модальную транскрипцию*, связанную с субъективным восприятием и интерпретацией «живых движений» (их языковое «представление», презентация и репрезентация) в деятельностно организованном сознании и социокультурном поведении человека. Известно, что человек становится самим собой, лишь раскрывая себя *для другого, через другого и с помощью другого*. Личность творит (со-творяет) и открывает («о-творяет») себя – в моментах *выхода за свои границы* в межличностное социокультурное пространство (персонализация), *представленности себя в других людях* (персонификация, проецирование себя на другого) и *воспроизводстве другого человека в себе* (интроекция) [4,5].

Список литературы

1. Бахтин М.М.. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М., «Худож. лит.», 1975, 504 с.
2. Библер В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). М.: Политиздат, 1975. 399 с.
3. Л. Витгенштейн. Философские работы». Часть I. М.: Гнозис, 1994.- 612 с.
4. Дмитриев С.В. Онтодидактика образовательных технологий на основе социокультурной теории двигательных действий человека: Спорт, искусство, личностное развитие субъектов образования. Монография. Изд-во «Прометей», Москва, 2019, 445 с.
5. Дмитриев С.В., Дмитриева О.С. Эстетотерапия, артпластика, методы здоровьесотворчества, психолингвистики и межличностного взаимодействия в сфере адаптивной физической культуры. Сборник научных работ 49й Международной научной конференции Евразийского Научного Объединения «Перспективные направления развития современной науки» (г. Москва, март 2019). — Москва : ЕНО, 2019. — 430 с. ч.5.
6. Лотман Ю. М. Л80 Семиосфера. — С.-Петербург: «Искусство—СПб», 2000. — 704 с.
7. Платон. Сочинения. Т. 3, ч.
8. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; Пер. с нем. В.В. Библихина. — Харьков: «Фолио», 2003. — 503, [9] с. — (Philosophy).

Serafima S. Kogotkova

senior lecturer,

RUDN University, Moscow

Olga G. Lisyutina

senior lecturer,

RUDN University, Moscow

LANGUAGE TRANSFER OF FINNISH AND RUSSIAN LEARNERS OF THE ENGLISH LANGUAGE

Коготкова Серафима Сергеевна

старший преподаватель,

Российский университет дружбы народов

Лисюткина Ольга Геннадьевна

старший преподаватель,

Российский университет дружбы народов

ГРАММАТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ У РУССКИХ И ФИНСКИХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Summary. The article is devoted to the problem of grammar transfer of Finnish and Russian students of English in the modern educational environment. A wider range of opportunities for using English and a shift to communicative teaching methods have led to improvements in some aspects of mastering English language skills by learners in Finland and Russia. Nevertheless, the results of the study reveal that the frequency of making mistakes in certain grammar constructions under the influence of the native language in writing of Finnish and Russian students has not reduced much for the recent 15 years. Therefore, for students whose mother tongue differs considerably from the foreign language they study, informal and communicative teaching methods may not be enough for enhancing their foreign language grammatical competence

Аннотация. Статья посвящена синтаксической интерференции у учащихся–носителей русского и финского языка при изучении английского языка в современных условиях обучения иностранному языку. Расширенный спектр возможностей использования английского языка и переход к коммуникативным методам преподавания привели к улучшениям в некоторых аспектах усвоения материала английского языка русскими и финскими студентами. Тем не менее, результаты исследования показывают, что частота случаев употребления ошибочных синтаксических конструкций под влиянием родного языка в письменной речи русских и финских студентов, изучающих английский язык, в течение последних 15 лет не снизилась. Это указывает на то, что их уровень усвоения определенных синтаксических конструкций не улучшился. Следовательно, для учащихся, чей родной язык имеет значительные типологические различия с изучаемым иностранным, неформального обучения и коммуникативных методов преподавания языка может быть недостаточно для повышения их грамматической компетенции в иностранном языке.

Keywords: *language transfer, grammatical competence, typologically distant languages, native speakers, common mistakes*

Ключевые слова: *межъязыковая интерференция, грамматическая компетенция, типологически далекие языки, носители языка, типичные ошибки*

Introduction

Foreign language teachers of any national audience know that both school learners and university students make a lot of mistakes in their oral and written speech as well as in listening and reading comprehension. Some of these mistakes are occasional and may be caused by certain individual reasons (task misunderstanding or lack of practice). Other mistakes occur regularly and may be made by almost every native speaker of a particular language. For instance, the existence of such present tense forms as Present Simple and Present Continuous in the English language is a serious obstacle on the way of mastering English for native speakers of those languages which have only one present tense form. On the other hand, there are such structures as attributive constructions (a big city – iso kaupunki – большой город) which will hardly cause any difficulties for learners of English as in most

languages the structure of such word combinations coincides.

A lot of research has been recently conducted to reveal a number of difficulties that cause native speakers of particular languages make certain permanent mistakes while studying English. This fact is a steady confirmation of language structure peculiarities' influence on the whole teaching and learning process. Moreover, it has proved objective dependence of teaching methods on learners' native language structure peculiarities.

The spread of English as a global language has shaped new environment for studying English in non-English speaking countries. Just about twenty years ago English was another subject at school, formal learning context in class being the only source of information for students. Due to the dramatic change of situation globally, today's young people tend to consider English as more than just a subject they study and use at schools

and colleges. Firstly, learners deal with English outside classes. Various mass media sources and the Internet have considerably enlarged a scope of opportunities for informal learning of English. Moreover, the young generation of Europeans have become active users of English in the context of modern subcultures such as internet forums and fan-communities [2]. In particular, the status of English in European countries has evidently changed. There has been a shift from its status of foreign language for communication with foreigners to the status of the second language used in different spheres of life with a help of which certain language users have been shape their social identity.

Current changes in the society are accompanied by a shift of focus in foreign language teaching methods. In modern multilingual world the aim of foreign language teaching is communicative competence, and traditional grammar and translation teaching methods are replaced by communication ones. This, in its turn, contributes to positive trends in teaching. For instance, communication methods of language teaching favor more tolerant attitude to learners' mistakes. Instead of expecting them to use grammatically correct English with proper pronunciation, the teacher offers them to communicate by means of limited language resources. With this approach, learners are more likely to develop a positive attitude to foreign languages and communication with foreigners which is definitely important in the modern globalised world and multilingual societies.

In general, one can notice positive changes of foreign language learning environment in European countries. The young generation have more opportunities for learning and using English than ever before. Due to extensive presence of English in their daily life they can't but recognize its importance in the modern society and develop a positive attitude to it and motivation for its learning.

The above mentioned social and pedagogical tendencies have led to an opinion that the level of English among learners in Finland and Russia has also improved in recent 15 years. The study conducted by Sauli Takala revealed that listening and reading skills of primary school learners have improved considerably [6]. Lea Meriläinen observes that lexical transfer cases in compositions of Finnish high school students within the period of 1990 – 2005 became less frequent, which proved the increase of lexical idiomaticity in this period [3].

In addition to being important to foreign language teaching research internationally, the study of native language influence on Finnish and Russian learners of English is also important in the domestic context because the acquisition of English has been found to be difficult for both Finns and Russians due to the great genetic and typological distance between their native languages and the foreign language they study. Despite the fact that we have known this for more than 20 years, the various manifestations of language transfer in Finns' and Russians' English production still remain undiscovered. The studies conducted in the 1970s and 1980s did reveal many aspects of Finns as learners of

English and certain transfer errors in their English production, but it is another question whether these findings are applicable to today's Finnish and Russian young people, who, as has been mentioned above, are learning and using English in a different context and in different ways, as compared to the youngsters of the 1970s and 1980s. Although the focus in language education has shifted from grammatical structures and formal accuracy to overall performance and the ability to use language in communication, identifying the typical learning difficulties that arise from the typological distance between native and foreign language is still beneficial for pedagogic purposes. One of the objectives of this study is to discover how mother tongue transfer manifests itself in the written English production of today's Finnish and Russian learners and whether the transfer patterns observed in the students' compositions from the recent decade indicate any development in their English proficiency.

Analysis

This article focuses on some examples of syntactic transfer observed in the written English of Finnish and Russian learners of English as an indicator of their current level of grammatical competence. In their research, the authors have made an attempt to find out how mother tongue influence manifests itself in the written language of modern Finnish and Russian learners of English and which tendencies of their language mastery level are demonstrated by specific examples of language transfer.

1. Passive constructions.

Common mistakes observed in Finnish students' use of English passive voice is the use of active voice instead of passive as well as omission of such generic pronouns as *one*, *you*, *they*. The Finnish language typically has impersonal passive voice realized by a specific form of the verb with the passive morpheme – *ta-* added to the verbal stem. (Hakulinenetal,2005). Besides, there are some other ways of expressing passive voice in Finnish, for instance, the so-called "zero person" which is a form of the third person singular with a generic meaning very close to the meaning of impersonal passive voice. Therefore, for native speakers of Finnish, the English periphrastic passive form is a complex construction consisting of several words, some parts of which they tend to omit. This is illustrated by examples (1) and (2) where the use of active voice instead of passive may be explained by the norm of using impersonal passive in Finnish. The examples (3) and (4) demonstrate the specifics of Finnish "zero person" construction.

Passive constructions may cause a lot of problems for Russian learners of English as well. And it is equally true both for direct and indirect translation.

First of all, it is difficult for Russian learners of English to identify which Russian sentences should be translated with the use of passive constructions. It can be explained by the fact that in Russian passive voice is a much rarer phenomenon than in English.

An English sentence "The experiment was made last year" can be translated into Russian in, at least, three different ways:

1. Using a short passive past participle with suffixes – н or –т (with an auxiliary verb быть or without it), i.e. using Russian passive construction.

4. Eg.: Опыт (был) проведен в прошлом году.

2. Using a verb in an appropriate form (tense, person and number) which ends in - ся

5. Eg.: Опыт проводился в прошлом году.

3. Using an active verb in an appropriate tense, 3-rd person, plural as a part of the indefinite-personal sentence.

6. Eg.: Опыт проводили в прошлом году.

7. Thus, only one of three Russian sentences, which are supposed to be translated into English in passive voice, has distinctive features and contains a passive construction.

1) There is a lot of animals in the world, which use an awful way (**are used**, Fi - käyte-TÄ-än “use”)

2) There need help very much (**is needed / people need**, Fi - tarvi-TA-an “need”)

3) Pets can't leave or free because they need people (**can't be left or freed**, Fi.-eivoijättää tai vapauttaa “no-3sing.- can leave or free”)

4) Nowadays nature is so polluted, especially air, that something have to do (**has to be done**, Fi - täytyy tehdä “have to-3sing.- do”)

8. As for Russian learners, a typical mistake is the use of active voice instead of passive. In some cases, the verb “to be” is omitted (5). The main problem in fact is the very formation of the passive voice due to a variety of English tenses which do not exist in Russian, first of all, Perfect and Continuous. (6,7) In most cases Russian learners do not quite understand the necessity to use the auxiliary verb “to be” twice in continuous sentences. (7)

9. Then students often use the present participle instead of the past one or don't use any at all. (7,8)

5) The question discussed last week. (- was discussed – Вопрос обсужден на прошлой неделе – the verb “to be” is not used)

6) The task is performing at the moment. (- is being performed – Задание *выполняют* сейчас. – In Russian sentence the subject is omitted and the predicate is expressed by a specific verbal form in 3r person plural)

7) The task has already be performed. (-been The perfect form doesn't exist in Russian so students tend to misuse the form)

8) The task was perform last week. (was performed – Students don't use the past participle)

2. Expletive pronoun constructions

A typical mistake in the use of English expletive constructions by Finnish learners is omitting the words *it* and *there* in the function of formal subject. As the Finnish language allows for placing the subject in any part of the sentence, there is no syntactic need to use anticipatory pronoun constructions the way they are used in English. So, Finnish learners may see an English expletive pronoun as excessive and, therefore, omit it (examples 9 and 10). As for word order in the Finnish nominative sentence, it is quite different from the one in English: the sentence starts with an introductory adverbial modifier followed by the verb,

the subject being placed at the end of the sentence (example 11). Exactly the same problems may occur when translating from Russian into English. As in Finnish, in Russian these pronouns are omitted in most cases, the word order is not so strict as in English so the subject may occur in any part of the sentence.

9) In our culture is unusual if some twenty years old women is married (**it is unusual**, Fi - on epätavallista ‘be-3sing.- unusual’ , Russian students also omit the pronoun)

10) Nowadays are only a few places where is possible to swim (**it is possible**, Fi - on mahdollista ‘be-3sing.- possible’, Russian students will possibly omit both the pronoun and the verb TO BE)

11) Almost every home is pet (**there is a pet in almost every home**, Fi - Melkein jokakodissa on lemmikki ‘almost every home is pet’) - Almost in every home a pet. (**there is a pet in almost every home** – Russian students omit both the pronoun and the verb and use the wrong word order)

In Russian there exist indefinite- personal and impersonal sentences. In such sentences the subject or both the subject and the predicate are omitted. That's why Russian students like Finnish ones tend to make exactly the same mistakes as it has already been mentioned above.

12) 5 o'clock. or 5 o'clock is. (It's 5 o'clock - Students omit an expletive pronoun and a verb or use the wrong word order)

13) Raining. or Is raining (It's raining - Students omit an expletive pronoun and a verb or use the wrong word order)

14) Seem he is right. Or He seems right. (It seems he is right – Students omit the expletive pronoun or use the wrong word order)

15) Far from my home to work is. (It is far from my home to work – Students omit both the pronoun and the verb)

3. Subordinate clauses.

The subordinate clause types under consideration are indirect questions and object clauses with the conjunction *that*. The corresponding Finnish syntactic constructions differ from English. As demonstrated by examples (16) and (17), incorrectly formed indirect questions have no subordinating conjunctions *if* or *whether*. The same mistake is also common for Russian learners. In Russian language *if* and *whether* are not used. Instead in Russian such subordinate clauses are joined with the particle «*ли*». (20) The influence of the Finnish language is also seen in the way the conjunction *that* is used in the indirect question – the equivalent Finnish conjunction *että* is preceding to the subordinate question in spoken Finnish (example 18). Russian students often take conjunctions for other members of the sentence and vice versa. (21,22) Sometimes native speakers of Finnish also use the pronoun *it* before indirect questions and object clauses with the conjunction *that* (example 19). It may be explained by the Finnish auxiliary pronoun *se* used to join the main and subordinate clauses.

16) It is never easy to divorce so it's the same to you are you married or not (**whether you are married**

or not, Fi. Oletko naimisissa vai et 'be-2sing.- married or not', Russian learners may make exactly the same mistake, omitting if and using an indirect word order)

17) I do not know **have I enough courage** and skills (**if I have**, Fi – onko minulla 'be- I', Russian student also tend to omit IF and use a question word order)

18) If you asked the animals **that do they want to do** that (Fi – että haluavatko he 'that want-3pl- they')

19) Nowadays the main reason why people kill animals is usually **it, that it is fun**, isn't it? (Fi -syy on se, että... 'reason is it, that...')

20) I have no slightest idea he will come as it has been arranged. (- if he will come, Russian students omit IF)

21) He has problems with prioritizing things and never knows **that** is important and **that** is secondary. (what is important – Russian students use the conjunction instead of the subject)

22) We have come to the conclusion **what** we will put this project aside for a short while. (that we will put this project aside – Russian students use the question word instead of the conjunction)

Conclusions

To summarize, both Finnish and Russian languages have more ways of expressing passive voice than English. Thus the most common mistake for Finnish and Russian learners is the use of active voice instead of passive one due to the peculiarities of their own languages.

However, it should be mentioned that the main problem which students face is the very formation of passive construction when it clashes with "difficult" grammar structures such as Perfect and Continuous which do not exist in Russian and Finnish.

As to expletive constructions it gets evident that both Finnish and Russian learners make identical mistakes due to similarities of sentence constructions in their own languages.

Despite the fact that Russian and Finnish sentences are formed in a different way, still it is worth mentioning that it has been observed that mistakes which are commonly made by both Finnish and Russian learners are alike, especially in subordinate indirect questions or subordinate object clauses.

Though the languages under consideration are typologically distant, Russian and Finnish learners face similar problems while studying English.

Language transfer observed in classes of European learners of English was a popular object of

study in the 1970s as part of comparative research [5]. However, this study has not gained much popularity with modern European scientists as part of recent cognitive research. Nevertheless, the study of language transfer experienced by Finnish and Russian learners of English would be important not only due to its obvious opportunities of application in teaching English in Finnish and Russian schools and universities. It is also important for studying the language transfer phenomenon in general – teaching a foreign language typologically distant from learners' mother tongue may reveal new aspects of language transfer and mastering a foreign language. Though in modern environment of teaching foreign language there has been a shift in focus from grammatical structures and formal accuracy to general outcome and ability to effectively use language in communication, revealing common difficulties in learning due to typological differences of foreign and native languages is certainly useful for pedagogical purposes.

References

1. Hakulinen, A., Vilkkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, J., Heinonen, T.-R. & Alho, I. 2005. IsoSuomenKieliooppi. Hämeenlinna: Karisto.
2. Leppänen, S., Nikula, T. & Kääntä, L. 2008. Kolmaskotimainen: LähikuviaenglanninkäytöstäSuomessa. Helsinki: SKS.
3. Meriläinen, L. 2008. Lexical Transfer in the Written English of Finnish Students in 1990, 2000 and 2005 – Elements of Improvement in the Mastery of English Vocabulary. In Garant, M. Helin, I. & Yli-Jokipii, H. 2008. Kieli ja globalisaatio – Language and Globalization. Finnish Association of Applied Linguistics) Yearbook 2008. Jyväskylä: Finnish Association of Applied Linguistics.
4. Ringbom, H. 2007. Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters.
5. Sajavaara, K. & Lehtonen, J. 1978. Contrastive Papers. Jyväskylä Contrastive Studies 4. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
6. Takala, S. 2004. EnglanninkielitaidontasostaSuomessa. In Leimu, K. Kansainväliset IEA tutkimukset – Suomi-kuvaaluomassa. Jyväskylä: University of Jyväskylä
7. Пособие по переводу с английского языка на русский/ Я. И. Речкер; - Москва: Просвещение, 1982

FORMATION OF THE NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY OF THE YOUNGER GENERATION IN THE CONDITIONS OF MODERN CHALLENGES AND THREATS

Кононенко Алла Михайлівна

науковий співробітник відділу освітніх технологій
та популяризації українознавства,
Науково-дослідний інститут українознавства,
м.Київ

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ ТА ЗАГРОЗ

Summary. The formation of national and cultural identity is an important scientific matter that should reflect a complex and multifaceted process in the context of the formation and development of our state. Right now - yesterday, today and tomorrow - the problem of forming a national and cultural identity among young people is becoming urgent because of the threat to the integrity of our state. Therefore, scientists, teachers, and young people should unite and start looking for ways to form a national and cultural identity through the development and testing of personality-oriented technologies. The fundamental basis for moral values in the formation of a person's national and cultural identity is responsibility, justice, dignity and freedom. At the same time, upbringing and education are parallel courses and should be inseparable, especially in childhood and adolescence, when national and cultural identity is being formed. We need to develop in children positive motivation to develop their own national self-awareness, developing one's own moral values, fostering tolerant behavior, collective interaction and friendship, respectful attitude to Ukrainian traditions, customs, etiquette, Ukrainian culture, history, language, expand knowledge about oneself, one's family, city, village, Ukraine.

Анотація. Формування національно-культурної ідентичності є важливою науковою справою яке має відображати складний і багатогранний процес у контексті становлення і розбудови нашої держави. Саме зараз – вчора, сьогодні й завтра – проблема формування в молоді національно-культурної ідентичності набуває надзвичайної необхідності через загрозу цілісності нашої держави. Тому мають об'єднатися і науковці, і вчителі, і молодь та почати шукати шляхи формування національно-культурної ідентичності через розробку та апробацію особистісно орієнтованих технологій. Фундаментальною основою для моральних цінностей у формуванні національно-культурну ідентичність особи є – відповідальність, справедливість, гідність і свобода. При цьому виховання й навчання йдуть паралельним курсом і мають бути нероздільними, особливо у дитячому та підлітковому віці, коли формується національно-культурна ідентичність. Треба розвивати у дітей позитивні мотивації до розвитку власної національної самосвідомості, вироблення власних моральних цінностей, виховуючи толерантну поведінку, колективної взаємодії та дружби, шанобливе ставлення до українських традицій, звичаїв, етикету, української культури, історії, мови, розширювати знання про себе, свою родину, місто, село, Україну.

Key words: Identity, Culture, National-cultural identity, Spiritual security of the nation, Modern challenges and threats, National self-identification, National-patriotic education, Cognitiveness, Educational process.

Ключові слова: Ідентичність, Культура, Національно-культурна ідентичність, Духовна безпека нації, Сучасні виклики та загрози, Національна само-ідентифікація, Національно-патріотичне виховання, Когнітивність, Виховний процес .

Національно-культурна ідентичність відображає глибинні духовні тенденції розвитку суспільства.

Слово «ідентичність» у цьому контексті ввів в науковий обіг американський психолог Еріксон Ерік (1902-1994) в 90-х роках 20 ст. Це фрагмент ментальності індивіда. Вчений зазначав – це стан внутрішньої стабільності індивіда, його безперервне переживання себе як цілісності.

Тож і національність (хто Я) і культура (який Я). Переважним чинником є культура, культурні надбання нашого українського народу. Саме тому

ми беремо за основу цей тандем у виховному процесі нашої школи.

Фундаментом творення нації і суспільного життя нашої держави є національно-культурна ідентичність держави. Таким чином, зміст виховання має будуватись за структурою:

- пріоритети наших людей, дітей, їхніх батьків та вчителів;
- соціальне та природне середовище;
- методику формування національно-культурної ідентичності;
- педагогічну діагностику;

- практика виховання і самовиховання [1, с. 32].

Спостереження за дітьми протягом 19 років американськими вченими визначили, які саме навички в майбутньому житті допоможуть стати успішними. Ці навички не вроджені. Виявилось, те що може дитина в 5 років може вплинути на її майбутні успіхи. І це не читання і не письмо.

Досліджувались соціальні і емоційні навички. Вихователі дитячих садків встановили наскільки гарно діти слухали інших, розв'язували проблеми зі своїми однолітками і були корисними.

Згодом вчені спостерігали за цими дітьми, коли вони стали підлітками. З'ясувалось, що діти з самими високими соціальними і емоціональними оцінками в дитячому садку були більш успішними в цілому.

Вміння відкладати й зберігати отримані винагороди, керувати своїми емоціями й поведінкою – перебувають в основі комплексу навичок, які називають «соціально-емоціональними». Саме вони отримували вищу освіту. Було більше шансів знайти гарну роботу у віці до 25 років. Діти, які були менш успішними відчували проблеми у взаємодії, не вміли слухати і розв'язувати конфлікти, не всі закінчили середню школу. У них частіше виникали проблеми з законом, частіше були наркоманами...

Виховання й навчання йдуть паралельним курсом і мають бути нероздільними, особливо у дитячому та підлітковому віці, коли формується національно-культурна ідентичність.

Слід враховувати, що у підлітків відбувається якісний стрибок у мисленні від конкретного до абстрактно-образного – сприяє формуванню національно-культурної ідентичності.

Для них пріоритетом є самовизначення – національно-культурна ідентичність прив'язується до коріння країни, родини, людей, зв'язок з минулим; їх цікавлять міфи, легенди, українська мова, українські символи...

Фундаментальною основою для моральних цінностей у формуванні національно-культурну ідентичність особи є – відповідальність, справедливність, гідність і свобода.

Саме зараз – вчора, сьогодні й завтра – проблема формування в молоді національно-культурної ідентичності набуває надзвичайної необхідності через загрозу цілісності нашої держави. Особливо тепер, в часи московської агресії в Криму та Донбасі. За ці 6 років молодь підросла і не може визначитись через відсутність знань, а то й чуток про національно-культурну ідентичність. І це призвело до проблеми державного масштабу. Тому мають об'єднатися і науковці, і вчителі, і молодь та почати шукати шляхи формування національно-культурної ідентичності через розробку та апробацію особистісно орієнтованих технологій.

Іван Дмитрович Бех (дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор,

директор Інституту проблем виховання НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України) доводить, що «особисті цінності не повинні бути замкненими у внутрішньому світі людини, а бути тими засобами, за допомогою яких цей світ стає відкритим для іншої людини і до того, що її оточує», а саме – в першу чергу «формування у суб'єкта здібності і бажання усвідомлювати себе як особистість», «культивування у вихованні цінності іншої людини», «культивування у вихованні досвіду свободи приймати особисті рішення» [1, с. 45].

Така робота в школах проводиться вчителями-вихователями, які співпрацюють з науковцями і самі заглиблені в цей процес формування національно-культурної ідентичності:

Розвивати у дітей позитивні мотивації до розвитку власної національної самосвідомості, вироблення власних моральних цінностей;

Виховувати у дітей толерантну поведінку, колективної взаємодії та дружби;

Виховувати моральні якості – свобода, гідність, відповідальність, справедливність;

Виховувати шанобливе ставлення до українських традицій, звичаїв, етикету, української культури, історії, мови (круто говорити українською!);

Виховувати до розширення знань про себе, свою родину, місто, село, Україну.

Успіху в цій роботі можна добиватися тільки у співпраці, скоординовано з батьками. А досягається це за умови взаємодовіри...

Родина – батько й мама є головними у формуванні національно-культурної ідентичності дитини. Саме вони мають виховувати і привчати дітей до національних цінностей [1, с. 85].

В школі-родині має діяти правило – навчай і виховуй, враховуючи теперішній час. Привчати аналізувати і співставляти факти і, найголовніше, аргументовано захищати свою власну позицію. Тобто, розвивати своє конструктивно-критичне мислення на базі національно-культурній ідентичності.

База національно-культурної ідентичності, її пробудження відбувається в дитячому віці, під впливом сім'ї, друзів. А далі – школа: дошкільні установи і до вищої школи. Під цим впливом формується «Я-образ» даної особи. Саме тепер формується національна складова [2, с. 490].

Сучасна школа потребує нових вчителів, здатних оперувати глибинними знаннями, якими можуть володіти науковці. Необхідна глибинна перепідготовка! В розвинутих країнах залучають професіоналів з науковими ступенями для викладання математики, фізики, біології, інформаційних технологій, підприємництва. Наприклад, Марк Цукерберг веде курс з підприємництва в школі.

А як до цього ставиться сама молодь та їх родини? 2017 р. в м. Києві було проведено опитування учнів 8-11-х класів. Відповіді засвідчили бажання дітей до змін освітнього

процесу до попиту бізнесового середовища на професії. «66% сумніваються у власному виборі професії, або не обрали її, чи не замислювались над цим. Понад 10% не можуть відповісти, до якого роду занять чи стилю роботи вони схильні. Близько 30% готові «плисти за течією». Ці дані не можуть залишати суспільство та освітян байдужими»[3].

Сприймати освіту як: дитина, родина і школа замало, необхідно включати державу і бізнес. Адже бізнес – це майбутні роботодавці і необхідно освіті знати, які навички потрібні сьогодні роботодавцям.

Школа має вчити гнучкості, щоби згодом вміти швидко пристосовуватися до змін і могли створювати професії і робочі місця як для себе, так і для інших.

Наприклад шкільні бібліотеки, які можна перетворити в центри «квантового стрибка» цивілізації у гуманістичні світи сучасної і майбутньої людини. Це державницько-суспільна цінність і лабораторія. Необхідно вийти на рівень усвідомлення, що в умовах конкуренції використання і грамотне застосування загальних і спеціальних знань, текстів є життєвою необхідністю, а вміння читати, писати, думати, мріяти, продукувати енергію і настрої щастя – обов'язком людини 21 століття... У 20 столітті слово «квантовий» означало «дивний», тепер воно набуває нового значення «кращий», бо не повільно поступовий...

Адже, бібліотека є середовищем життя, навіть і в дитячих садках! Та й в домашніх бібліотеках.

Сучасна бібліотека має стати інфраструктурно-сервісним середовищем, з ігровим стилем спілкування з відвідувачами, з унікальним дизайном для заохочення. Щоби цікаво було і дорослим, і дітям... [4]

Збоку держави за останні роки зроблено гігантський крок в напрямку формування у підростаючого покоління національно-культурної ідентичності. А саме. В Законах України «Про освіту», «Про культуру», «Про правовий статус та вшанування пам'яті борців за незалежність України у XX столітті», Указі Президента «Про пріоритетні заходи щодо сприяння зміцненню національної єдності та консолідації українського суспільства, підтримки ініціатив громадянськості у цій сфері», Указі Президента України №156/2018 «Про невідкладні заходи щодо зміцнення державного статусу української мови та сприяння створенню єдиного культурного простору України», Постанови Верховної Ради «Про вшанування героїв АТО та вдосконалення національно-патріотичного виховання дітей та молоді», у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Проекті Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року, Концепції українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах сучасних модернізаційних змін; Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 рр.

Тепер справа за науковцями та педагогами. Формування національно-культурної ідентичності є важливою науковою справою. Має відображати складний і багатогранний процес у контексті становлення і розбудови нашої держави.

Рідна мова – мати єдності, батько громадянства і сторож держави – як казав Мікалоюс Даукша.

Саме українська мова у повсякденні є фундаментом національно-культурної ідентичності особистості. Це суб'єктивні переживання належності до українського(!) народу(!), нації(!!!). Свідоме прийняття його моральних цінностей, а це характеризується поєднанням і формуванням своєї національної Я-концепції, а це виявляється у власній самоповазі(!), національній гідності(!), умінні користуватися правами і свободами, справедливості до України та бажанні пов'язати свою долю з долею України, навіть проживаючи в іншій державі.

Всі ці наголоси про важливість державної мови можна виразити коротко – Заговори, щоби я тебе побачив (!) Давньогрецький філософ Сократ.

Молодь України залишається різномовною: у Північному, Західному та Центральному регіонах мовою спілкування є переважно українська, у Києві, Південному та Центральному регіонах переважає російська. У порівнянні з опитуваннями попередніх років, зростає частка молоді, яка використовує українську як основну мову спілкування. Тільки 5% опитаних будь-коли в житті зазнавали дискримінації за мовною ознакою. 65% молоді вважає, що досконало володіє українською мовою (на Сході та Півдні таких 51%), тоді як знавцями російської мови вважає себе тільки 49% молодих українців[5, С.19].

Кроки формування національно-культурної ідентичності особистості:

Крок перший – розмежування «ми – вони»;

Крок другий – формування уявлень про відмінні якості своєї національної культури та усвідомлення її основних характеристик;

Крок третій – формування національної свідомості та самосвідомості, національної гідності та поваги до інших етносів і культур, готовності до діалогу.

Сучасний виховний процес впливає на формування національно-культурної ідентичності.

Духовна безпека нації – гармонійне (за формою), ціннісне (високо!) за змістом світосприйняття, а це означає, що кожен її (нації) індивід (в залежності від власного напрямку) розбудовує індивідуальний спосіб життя та свого розвитку, що змінює довкілля за формулою – добро і справедливість! І що найголовніше, при всьому шляху має бути відсутнє: маніпулювання свідомістю особистості; нав'язування не державницьких пріоритетів, орієнтирів...

Тут маємо розглядати фактори: внутрішній, зовнішній.

Внутрішнім фактором духовної безпеки нації виступає національна само-ідентифікація –

втілюється у почуттях – «Я-українець» - «Ми Українці».

Маємо кілька факторів, що впливають на культурно-історичну само ідентифікацію соціальних індивідів в Україні:

- параметри і критерії традиційної української етнокультурної ідентичності: - пантеон національних героїв (Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка, Михайло Грушевський, Симон Петлюра, Степан Бандера);

- літературна норма сучасної української мови: народність, самобутність, емоційність, пуризм (очищення від «чужого»).

- ідеологічна та психологічна спадщина комунізму... Ця підступна ідеологія «роз'їдає» українців в умовах боротьби в умовах виживання(!). Прихильників «повернення» можна назвати ідеологічними сектантами – закритість, агресивність і через це – нездатність інтегруватись в соціум...

- наслідки «перебудови» рубежу 1980-1990 рр. В результаті утвердився соціальний стандарт – цинічний індивідуалізм, культ споживання, повна автономія соціальних груп, недовіра до держави і... заперечення ідейних мотивацій [6].

Зовнішні фактори духовної безпеки нації:

Ідеологічний. Убезпечити українців (особливо – молодь!) від впливу Московської ідеології, прихильники якої зацікавлені розхитувати політичну ситуацію України. На сьогодні – це потрібно повернути українській ідеології її: зміст, історію, пантеон Героїв та Визначних діячів. Визначити новітні завдання розвитку української нації, Держави...

Фактор історичної упередженості в зарубіжних і українських мас-медіа б'є по духовній безпеці української молоді, переконує молодь в її залежності від інших держав, які мовляв вирішують їх долю...

Фактор естетико-ціннісної спрямованості є складовою духовної безпеки...

Зупинимось більш детально на кожному з цих факторів.

Слід враховувати, що естетичний фактор свідомості дітей, підлітків та молоді осмислюється від конкретного дійства, то й результат може бути непередбачуваним. Можна не тільки навчити дитину сприймати, цінувати створене природою та людиною, брати самому участь у привнесенні краси в життя, а й коригувати негативні наслідки впливу соціокультурного середовища.

Розвиток ціннісних орієнтацій призводить до зміну основних компонентів свідомості підлітка. Поряд зі зміною ціннісних орієнтацій трансформуються й когнітивні здібності людини - увага, навчання, запам'ятовування, забування, мислення набувають зовсім іншої спрямованості, продиктованої новими інтересами й цінностями індивідууму. Коли говорять про пізнання, вивчення, усвідомлення та зрозумілості – йдеться про когнітивність: здатність до розумового

сприйняття і переробки інформації. Для успіху тут не обійтися від когнітивного коду.

Когнітивні коди сучасної молоді, яка живе в Україні:

- чи здатна вона до розумового сприйняття «хто я є»;

- яким хочу бути;

- чи здатна молодь України до розумового сприйняття і переробки зовнішньої інформації.

Когнітивний простір молодої людини засновується на її етнічній та релігійної ідентичності. Необхідно це враховувати, інакше Україна отримає стан, коли зможе протистояти зовнішнім силам, але не зможе вистояти проти ворогів внутрішніх(!). А їх вистачає в медіа просторі і в Україні, і в Московських ЗМІ...

Наступним компонентом естетичних ціннісних орієнтацій молоді розглянемо мотиваційно-творчий – включає готовність індивіда до естетичної діяльності: цікавитись творами мистецтва, прагнення до творчого пошуку, намагання самостійного творення естетичних красот. І що найголовніше, має проявлятися співпереживання до іншого – емоційні та емпатійні (співпереживання) прояви естетичного переживання.

Не все для конкретного індивіда однаково ціннісне. Цінності завжди суб'єктивні і поділяються на: відносні, абсолютні, суб'єктивні та об'єктивні.

Ми турбуємось про майбутнє через виховання дітей, підлітків, юнаків, студентів... «Для народу, який не пропонує Світу національного доробку, а прагне бути лише реципієнтом чужих цінностей й надбань, у 21 столітті уготована єдина дорога – бути розчиненим і упокorenим. Тому висока і благородна місія національної культури і освіти – оберігати й утверджувати ідентичність Української Нації як фундаментальна цінність буття...»[7]

Слід назвати негативні чинники у формуванні національно-культурної ідентичності:

- зросійщене населення, відлучення від української мови;

- перекошування історичних фактів та заперечення автентичності української мови та культури та самого існування нації;

- боротьба за утвердження російської мови як другої державної та витіснення української мови з Медіа-ринку;

- використання політехнологій та передвибірчих компаній з метою розмежування регіонів України;

- ностальгія за радянським минулим [8].

Варто зазначити, що вплив ЗМІ України на процес формування спільної загальнонаціональної ідентичності експертами оцінено не однозначно: позитивний (сумарно 44%) та негативний (сумарно 42%), що може свідчити про недостатнє усвідомлення керівництвом і працівниками і Мінінформу, і ЗМІ різних форм власності своєї соціальної функції та відповідальності. Вплив

державної політики в різних сферах на процес формування загальнонаціональної ідентичності за оцінкою експертів також виявився неоднозначним. Так, лідером позитивного впливу, на думку більшості опитаних експертів, є політика в галузі освіти. Так вважають 75% експертів [9, с.63].

Телебачення усе ще переважає інтернет як ключове джерело інформації для української молоді (60% проти 50%), при цьому молодь надає перевагу українським телепрограмам (49%), а не російським (2%) чи західним (1%). Навіть на Сході та Півдні України російське телебачення популярне лише серед 4% та 1% молодих людей відповідно [5, С.19].

Вплив Медіа на свідомість індивіда найпершими почали вивчати в США – йшлося про ефективність засобів масової інформації (ЗМІ) та міру їх впливу. У роботі, яка вважається класичною у висвітленні питань впливу на свідомість, Джона Клаппера «Вплив масової комунікації» (1960 р.) узагальнюється характеристика впливу будь-яким засобом інформації: «масова комунікація, як правило не є необхідним і достатнім джерелом змін, але скоріше функціонує серед і через посередництво мережі опосередкованих факторів та впливів ... зберігаються певні виняткові ситуації у яких, вочевидь, масова комунікація здатна чинити прямий вплив» [10, С.319].

Що таке якісна інформація... Це – вірогідність і об'єктивність; відокремлення фактів від коментарів; представлення різних точок зору.

Не професійно – скочуватись до рівня «опозиційності», розуміючи її як можливість не дотримуватись вимог до професійно наданої інформації; писати замовлені тексти, – що є корупцією в журналістиці.

З цього приводу, в Кодексі професійної етики Спілки професійних журналістів США читаємо: «Журналісти мають бути вільними від будь-яких зобов'язань, окрім права громадськості на отримання достовірної інформації».

Журналіст Європейського Рівня має відділяти повідомлення новин від висловлювань власної думки. Там, принцип об'єктивності, надання можливості ознайомлення з різними поглядами є ознакою Доброї журналістики... Обов'язком журналіста є перевірка Достовірності інформації, що поступає з будь-якого джерела.

То ж, принцип сучасної преси зафіксовано в Декларації американського товариства редакторів газет: «Преса стала вільною не тільки для інформування людей чи надання їм дискусійної трибуни, але й для незалежного нагляду за тими структурами суспільства, які керують, у тому числі – за поведінкою державних органів на всіх рівнях».

Контроль ЗМІ політичною владою неприпустимий у будь-якій формі – політичний чи економічний. Такий контроль – це повний підриг демократії у суспільстві, бо ж Свобода Слова є головним Стовпом Народоуладдя.

Таким чином! Суспільству Засоби Масової Інформації мають бути вигідними саме як інструмент Демократії.

Журналістам вигідною має бути їхня Власна Репутація! Саме через принцип Професійної Етики.

Передумовою Головного етапу ходи суспільства (перехід від Середньовіччя до Нового часу, який ознаменувався утворенням національних культур) слугувало винайдення в Європі книгодруку німецьким винахідником Йоганном Гутенбергом (1397/1440-1468) і Масове виготовлення книг – це і стали Перші ЗМІ – масова освіта (Доба Просвітництва). Наступні ЗМІ – технічна революція – через азбуки Морзе, телеграф, телефон, радіо, телебачення. Все це породило книги, газети, журнали... реклама, кіно... плакат...

Інтерактивний плакат – електронний освітній засіб, забезпечує (залучає) високий рівень інформаційних каналів сприйняття наочності. Інформація розгортається залежно від дій користувача, допомагає змінювати занурення в тему уроку чи домашнього завдання.

Цей Плакат легко вводиться в сайт або блог і учень (вчитель) в будь-який момент може повторити цей матеріал.

Учень бачить незвичайний спосіб подання матеріалу. Плакати формують у учнів навички самостійної роботи, дають можливість бажаного результату та оцінку, поглибити знання... Плакат дає інформацію: графіку, звук, відео, текст – високий рівень наочності...

Всі держави регулюють медіа простір. Наприклад, Україна обмежила вплив Російських телеканалів в Україні. Усілякі «дискусії» про «утиски» свободи Слова в Україні...

Стаття 34 Конституції України: «Кожному гарантується право на свободу думки і слова, на вільне вираження своїх поглядів і переконань. Кожен має право вільно збирати, зберігати, використовувати і поширювати інформацію усно, письмово або в інший спосіб – на свій вибір». І далі... «Здійснення цих прав може бути обмежене законом в інтересах національної безпеки, територіальної цілісності або громадського порядку з метою запобігання заворушенням чи злочинам, для охорони здоров'я населення, для захисту репутації або прав іншомовних людей, для запобігання розголошення інформації, державної конфіденційності або для підтримання авторитету і неупередженості правосуддя».

Стаття 28. «Неприпустимість зловживання правом на інформацію»: «Інформацію не може бути використано для закликів до повалення конституційного ладу, порушення територіальної цілісності України, пропаганди війни, насильства, жорстокості, розпалення міжетнічної, расової, релігійної ворожнечі, вчинення терористичних актів, посягання на права і свободи людини».

Ось тут і використовуються маніпулятивні інформації на суспільну свідомість. Що й призводить до негативних наслідків для суспільного й державного розвитку [11].

Упередження – це коли було створено логічне чи емоційне обґрунтування для ідеї, переконання чи вірування досить важко змінити таку точку зору, в цьому упередження схоже з подібним поняттям «Стереотип» (але вони, все-таки, мають фундаментальні відмінності). Тобто, використовуючи звичайні правила логіки або раціональне мислення, люди не схильні помічати того, що суперечить їх системі переконань. Після свого виникнення, упередження починають підтримувати самі себе, їх надзвичайно важко змінити, що призводить до виникнення різних когнітивних упереджень, наприклад, «Упередження уваги», «Сліпа пляма упереджень», «Підтверджувальне упередження» тощо. Висновки здатні жити своїм власним життям, навіть якщо факти, на яких вони базувалися, вже були спростовані.

Когнітивні УПЕРЕДЖЕННЯ (когнітивна ілюзія або когнітивне спотворення) – відхилення у судженнях, яке супроводжується можливою нелогічністю у прийнятті висновків про інших людей і ситуації. Побудована людиною соціальна реальність, а не реальні зовнішні дані, може диктувати його поведінку в соціальному світі, іноді призводячи до спотворення сприйняття, неточного судження, нелогічної інтерпретації тощо.

Ступінь проявів упередження в суспільстві вимірюється за Шкалою Олпорта за 5-бальною системою: від жартів (1 бал) – до 5 балів (знищення). Гордон Олпорт (1897-1967) – американський психолог, науковий співробітник Гарвардського університету.

2018 року у Вінниці польська та українська молодь віком 16-24 років долала упередженість та стереотипи у сприйнятті спільної історії, знаходження спільного коріння, сприяння розвитку співпраці та взаємовідносин.

Під час прес-конференції Катажина Врубель заявила: «Коли я їхала сюди, я не знала що тут відбуватиметься. Я вражена наскільки все гарно вийшло. У вас прекрасна культура та традиції. Стосовно мети проекту варто зазначити, що наше покоління не має упереджень – ми відкриті».

Керівник Проекту Вікторія Захарчук підвела результат роботи: «Враховуючи, що спільне багатовікове історичне минуле польського та українського народів було досить не простим, організація подібних молодіжних проектів дає можливість покращити майбутні взаємовідносини між нашими країнами, що базуватимуться на загальнолюдських цінностях в сучасних умовах, адже саме за молодими людьми наше майбутнє. Проте, це не означає, що ми повинні забути історію. Ми повинні вивчати історію, пам'ятати наше минуле і робити висновки для того щоб не допустити повторення негативних моментів у майбутньому. Тим паче, що головною цінністю, яка сприяє формуванню та розвитку контактів між нашими незалежними державами і суверенними народами протягом останніх десяти років,

залишається ідея добросусідства України та Польщі».

Надзвичайно важливо, щоби майбутні вчителі (а тепер студенти педагогічних університетів) були усвідомлені актуальності й значимості ролі релігії в сучасному інформаційному просторі та органічності цих питань в контексті духовної спадщини України. Мають розуміти значущість релігійних цінностей та їх положень у зв'язках з наукою, культурою, мистецтвом й освітою... Все це з огляду на сучасні глобалізаційні процеси, на радикальні зміни в способі життя. Їх зазнають і сучасне суспільство, і діти та їх родини...

Скористаюсь останніми даними опитування в 2019 р. Київським міжнародним інститутом соціології (KMIC) який провів всеукраїнське опитування громадської думки методом САТІ (телефонні інтерв'ю з використанням комп'ютера, computer-assisted telephone interviews) на основі випадкової вибірки мобільних телефонних номерів (з квотним завданням при відборі респондентів) опитано 1200 респондентів, що мешкають у всіх регіонах України (крім АР Крим). Вибірка репрезентативна для населення України віком від 18 років.

54,2% - позитивно ставляться до створення Православної Церкви України і надання їй Томосу.

31,2% - нейтральне ставлення.

10,9% - негативне ставлення.

3,6% - не змогли або відмовилися відповісти на запитання [12].

6 січня 2019 р. у Стамбулі Вселенський патріарх Варфоломій вручив Томос про автокефалію предстоятелю Православної церкви України митрополитові Київському і всієї України Епіфанію.

Томос – Указ синоду і/або глави помісної православної церкви з важливих питань церковного устрою або віровчення; останнім часом найчастіше стосується рішення церкви-матері про надання автокефалії новій помісній церкві.

Автокефалія – самостійність помісної церкви, адміністративно незалежної від інших православних церков, але єдиної з ними канонічно.

Слід наголосити, що історично релігія і політика взаємно доповнювали, взаємозбагачували і взаємонасичували один одного:

Стародавній Рим – політика і релігійний Культ ототожнювались.

Середні віки – всі політичні рішення підкріплювались санкцією церкви.

Доцільно говорити не про вплив релігії, а про взаємодію політики і релігії.

Слід відзначити, що останніми роками українці визначились у питанні про доцільність інституту військового капеланства у війську. На загальнонаціональному рівні його запровадження підтримують переважна більшість громадян – 68%, а у 2013 р. – 52%. А на Сході країни 33% його не підтримують.

В цей же час зростає число не згодних з викладанням релігії в загальноосвітніх школах: у 2010 р. – 31% опитаних, у 2013 р. – 37%, у 2016 р. – 40%, у 2018 р. – 43%. Разом з цим і зменшується число тих хто підтримує таке викладання: у 2010 р. було 59%, у 2016 р. – 49%, у 2018 р. – 47%.

71% громадян вбачають роль релігії в тому, що вона підвищує моральність і духовність людей. 64% вважають релігію одним із важливих засобів відродження національної самосвідомості і культури: на Заході 70%, на Сході – 40% [13].

Саме зараз - вчора, сьогодні й завтра – проблема формування в молоді національно-культурної ідентичності набуває надзвичайної необхідності через загрозу цілісності нашої держави.

Схід України найбільше постраждав від російської агресії, а ООН сприймається як міжнародна організація, що відповідає за мир. В Аналітичному звіті, складеному Робочою групою ООН у справах молоді про Становище молоді в Україні в розділі про Освіту зазначається:

Поки Україна розпочинає реформування освіти, спрямоване на запровадження навчання на основі виявлених у учнів схильностей, триваючий збройний конфлікт на сході України негативно впливає як на ситуацію з освітою дітей у цій частині країни, так і на вчителів. Негативні наслідки цього включають (але не обмежуються): пошкоджені навчальні заклади, низьку якість освіти та загальний несприятливий соціально-психологічний клімат. Уряд прагне вирішити ці та інші проблеми, розглядаючи можливість підписання Декларації про безпечну школу. Тому найважливіші та найактуальніші проблеми в цій сфері такі: незадовільна якість освіти, яка погіршується через низький рівень залучення молоді до планування та оцінювання освітньої системи, а також потенційні перешкоди на шляху до отримання освіти в закладах, розташованих вздовж лінії розмежування: загальна небезпека відвідування школи учнями та вчителями і відсутність знань щодо поводження з мінами, саморобними вибуховими пристроями та вибухонебезпечними залишками війни.

Останню проблему ускладнює ослаблення систем безпеки, а також недостатньо розвинені життєво важливі навички. Нарешті, прояви насильства в школі, такі як систематичне переслідування, цькування, образи та упереджене ставлення також було визнано проблемами, які слід вирішити у всій Україні. Так само потрібно сприяти доступу найбільш уразливих груп молоді до освіти.

Отже, для усунення зазначених вище недоліків та проблем Організація Об'єднаних Націй рекомендує вжити таких заходів. По перше, недостатню якість потрібно подолати у процесі розбудови Нової української школи; ключовими завданнями цієї діяльності є підвищення компетентності та нарощування потенціалу вчителів і залучення молоді до відповідних процесів прийняття рішень. По-друге, соціально-

психологічна допомога повинна надаватися одночасно з формуванням життєво важливих навичок та вмінь у молодих людей, які проживають у зоні збройного конфлікту. По-третє, як в районах, постраждалих від конфлікту, так і на решті території країни, рекомендується розробити та впровадити концепцію «Безпечної школи» з метою послідовного вирішення проблеми безпеки. По-четверте, потрібно активніше розвивати систему інклюзивної освіти. Нарешті, підлітків та молодих людей слід завжди підтримувати та заохочувати до активнішої участі у формуванні майбутнього своїх громад, зокрема, шляхом залучення молоді до їх діяльності [14].

Українсько-російські відносини. На запитання «Хто несе більшу відповідальність за розпалення збройного конфлікту на Сході України?» на Сході близько 60% не захотіли відповідати... Бо! Близько лінія фронту! А раптом вторгнення...

Більшість опитаних (65%) вважають, що Україна і Росія у стані війни. 60% вважає, що російську агресію нічим виправдати.

На превеликий жаль, більшість молодих людей вважає, що причиною конфлікту є політики, а населення до цього непричетне. Погоджуються з цим від 41% на Заході і до 74% у Києві [5].

Бачимо, що школа як середня так і вища мають виховувати політичну культуру. Надавати знання і розвивати розуміння особистістю політичних проблем суспільства, структури, діяльності соціально-політичних інститутів, механізмів політичної влади, прийняття політичних рішень і їх реалізація. Власного місця в політичній системі суспільства.

Саме когнітивний компонент має відображати рівень політичної компетентності особи та, що найголовніше, її політичний інтелект. Саме так і буде формуватися сприйняття політики.

Школа має виховувати найголовнішу якість української молоді – національно зорієнтована свідомість, для якої рідна мова і культура народу є засобом національної ідентифікації.

Список літератури:

1. Формування в учнів основної школи національно-культурної ідентичності в контексті сучасних полікультурних впливів : Посібник / [І.Д. Бех, О.М. Докукіна, С.Д. Федоренко, І.М. Шкільна, К.О. Журба]. – К., 2019. – 114 стор. ISBN 978-966-189-505-7
2. Національна ідентичність // Політична енциклопедія. – гол. Ред. Ю.Левенець; заст. Гол. Ред. Ю.Шаповал. – К.: Парламентське видавництво, 2011. – 808 с., С.490-491.
3. Виклики для освіти України. Якою має бути освіта в Україні? Віктор Маштабей. <https://apostrophe.ua/ua/article/society/2017-08-28/vyizovyi-dlya-obrazovaniya-ukrainyi/14121>
4. Якою має бути сучасна освіта. Микола Голомша. <https://glavcom.ua/columns/golomsha/yakoyu-maje-buti-suchasna-osvita-585230.html>

5. Українське покоління Z: цінності та орієнтири : Результати загальнонаціонального опитування / [ред. та коорд. проекту К. Зарембо]. – К. : Фонд ім. Ф. Еберта : Центр "Нова Європа", 2017. – 135 с.
6. Фактори сучасної національної самоідентифікації українців / М. Розумний // Політичний менеджмент — 2007. — № 1. — С. 93-99.
- 10.
7. Тернопільська В.І. Соціально-комунікативна культура школяра: шляхи сходження : монографія / В.І.Тернопільська. – Вид.-во ПП —Рута, 2008. – 300 с.
8. Концепція формування у підлітків національно-культурної ідентичності у загальноосвітніх навчальних закладах / І. Бех, К. Журба // Гірська школа Українських Карпат. - 2017. - № 16. - С. 24-33.
9. Основні засади та шляхи формування спільної ідентичності громадян України: Інформаційно-аналітичний матеріали до круглого столу Центру Разумкова (Київ, 12 квітня 2017 р.) https://razumkov.org.ua/images/Material_Conference/2017_04_12_ident/2017-Identi-3.pdf
10. Росінська О. ISSN 2078-7324. Вісник Львівського університету. Серія Журналістика. 2019. Випуск 46.
11. Зайко Л. Я. Мас-медіа як чинник формування суспільної свідомості / Л. Я. Зайко // Актуальні проблеми філософії та соціології. - 2016. - Вип. 14. - С. 36-39.
12. Конфесійна структура населення України і створення православної церкви України: травень 2019 <https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=862&page=1>
13. Особливості релігійного і церковно-релігійного самовизначення українських громадян: тенденції 2010-2018рр. Інформаційні матеріали підготовлені до чергового засідання постійно діючого Круглого столу “Релігія і влада в Україні: проблеми взаємовідносин” 26 квітня 2018р. за сприяння Представництва Фонду Конрада Аденауера в Україні. Київ-2018 https://razumkov.org.ua/uploads/article/2018_Religiya.pdf
14. Становище молоді в Україні. Київ 2019. Аналітичний звіт, складений Робочою групою ООН у справах молоді <http://www.un.org.ua/images/documents/4790/THE%20STATE%20OF%20YOUTH%20IN%20UKRAINE%202019%20%D1%83%D0%BA%D1%80.pdf>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Valentyna Lytvyn

*Postgraduate Student of the Department of Pedagogy,
Psychology and Education Management
Municipal Establishment 'Kharkiv Humanitarian Pedagogical
Academy' of Kharkiv Regional Council*

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF DEFINING THE NOTIONS «RESPONSIBILITY» AND «RESPONSIBLE ATTITUDE»

Литвин Валентина Анатоліївна

*аспірант кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЙ ПОНЯТЬ «ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ» ТА «ВІДПОВІДАЛЬНЕ СТАВЛЕННЯ»

Summary. The article offers a retrospective analysis of definitions "responsibility" and "responsible attitude" as a scientific category from the standpoint of various sciences: philosophy, psychology and pedagogy. It has been found that the concept "responsibility" covers all areas and levels of life, starting with an individual, society and society as a whole. Responsibility is one of the most important subjective properties, which is evident in the character of the individual, feelings, self-awareness and various forms of behavior. At the same time, as a feature of any real human relationship, responsibility is a sign of moral maturity in settling social relations. In philosophical discourse, "responsibility" is considered a systemic phenomenon in the following aspects: in terms of analysing responsibility as a quality with certain components and ways of interrelation; in the context of understanding responsibility as a multidimensional phenomenon with an inherent internal hierarchy; studying responsibility as a set of opposites with a systemic nature - dynamism and content, personal and collective, biological and social; revealing individual specifics of responsibility in the life of social groups. Studying the problem of responsibility, psychologists believe that it is a characteristic of the individual's attitude to people and define it as a systemic quality, due to which one becomes aware of long-term consequences of their actions, it develops high sensitivity to various life situations; that responsibility is manifested not only in character but also in feelings, consciousness, worldview, various forms of behavior. It was determined that teachers link responsibility to specific cases; with internal moral imperatives; consider it as a social quality that is formed on the basis of a clear fixation of responsibilities; as an ability of an individual to form responsibilities, perform them, exercise self-esteem and control; as a sense of conscience and duty expressed through responsibility.

Анотація. У статті здійснено ретроспективний аналіз дефініції понять «відповідальність» та «відповідальне ставлення» як наукової категорії із позиції різних наук: філософії, психології та педагогіки. З'ясовано, що поняття «відповідальність» охоплює всі сфери та рівні життєдіяльності, починаючи з окремої особистості, соціуму та, закінчуючи суспільством в цілому. Відповідальність є однією з найважливіших суб'єктивних властивостей, яка проявляється у характері особистості, в її почуттях, самосвідомості та різних формах поведінки. Водночас, будучи характеристикою будь-яких реальних людських стосунків, відповідальність виступає ознакою моральної зрілості в урегулюванні суспільних відносин. У філософському дискурсі «відповідальність» розглядається як системне явище у таких аспектах: з точки зору аналізу відповідальності як якості, що має певні компоненти й способи взаємозв'язку між ними; у контексті осмислення відповідальності як багатовимірного явища із властивою внутрішньою ієрархією; вивчення відповідальності як сукупності протилежностей, що мають системний характер – динамічності й змістовності, особистісного й колективного, біологічного й соціального; розкриття індивідуальної специфіки вияву відповідальності у життєдіяльності соціальних груп. Досліджуючи проблему відповідальності, психологи вважають, що вона є характеристикою ставлення особистості до людей і визначають її як системну якість, завдяки сформованості якої людина стає здатною усвідомлювати віддалені наслідки своїх вчинків, у неї розвивається висока сензитивність до різних життєвих ситуацій; що відповідальність проявляється не тільки в характері, а й у почуттях, свідомості, світосприйнятті, різних формах поведінки. Визначено, що педагоги пов'язували відповідальність з конкретними справами; з внутрішніми моральними імперативами; розглядали як соціальну якість, яка формується на засадах чіткого фіксування обов'язків; як здатність особистості формулювати обов'язки, виконувати їх, здійснювати самооцінку і контроль; як почуття совісті та обов'язку, що виявляються через її відповідальність.

Key words: retrospective analysis, definition, responsibility, responsible attitude.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Поняття «відповідальність» охоплює всі сфери та рівні життєдіяльності, починаючи з окремої особистості, соціуму та, закінчуючи суспільством в цілому. Питання відповідальності, маючи глибинний характер, розглядається поряд із проблемами свободи, вибору та долі. Відповідальність є однією з найважливіших суб'єктивних властивостей, яка проявляється у характері особистості, в її почуттях, самосвідомості та різних формах поведінки. Водночас, будучи характеристикою будь-яких реальних людських стосунків, відповідальність виступає ознакою моральної зрілості у регулюванні суспільних відносин. З огляду на багатогранність означеної категорії, в сучасних наукових дослідженнях відповідальність розглядається як комплексне питання, яке складається з актуальних проблем філософії, психології, педагогіки, соціології, екології, політології та інших наук.

Тому, на сучасному етапі формування українського суспільства визначення дефініції понять «відповідальність» та «відповідальне ставлення» як наукової категорії, їх тлумачення з позиції різних наук є важливим та таким, що закладає підвалини для подальшої науково-педагогічної роботи з практичного формування цієї якості в особистості у різних соціальних інституціях, у контексті нашого дослідження – у вихованні в майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Велике значення у розв'язанні проблеми «відповідальності» мають фундаментальні дослідження філософів, психологів і педагогів: Б. Ананьєва, Аристотеля, М. Бахтіна, І. Беха, Л. Божович, З. Борисова, Г. Ващенко, М. Драгоманова, Ж. Завадської, Я. Коменського, І. Кона, М. Левківського, А. Макаренка, В. Мяснищева, Платона, С. Рубінштейна, Г. Сковороди, О. Спіркіна, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.

Питання відповідальності особистості підростаючого покоління знайшло своє відображення у працях Дж. Боулбі, Л. Божович, Н. Туленкової та ін. Психологічні аспекти виховання відповідальності розглядаються в роботах І. Беха, Т. Куниці, Т. Федорченко та ін. Вченими було визначено місце відповідальності в системі формування особистості, а також вплив деяких факторів на активізацію процесів розвитку самої відповідальності. У дослідженнях А. Плахотного, Є. Рудковського зазначений феномен розглядається як компонент структури особистості, який впливає на самовизначення у житті. К. Абульханова-Славська дану категорію аналізує як здатність відповідати не лише за себе, але й за інших людей.

Мета. Здійснити ретроспективний аналіз дефініції понять «відповідальність» та «відповідальне ставлення» як наукової категорії із позиції різних наук: філософії, психології та педагогіки.

Виклад основного матеріалу.

Відповідальність є базовою характеристикою будь-яких відносин, у яких перебувають люди, стосується різних аспектів їхньої діяльності, усвідомлення ними свого місця в житті.

Розглянемо дефініцію поняття «відповідальність».

Проблема відповідальності особистості багатоаспектна, вона досліджувалась ученими-філософами, психологами та педагогами.

Філософський аспект відповідальності представлений у працях С. Аксімова, Аристотеля, Канта, Р. Косолапова, Платона, О. Плахотного, Сартра, Г. Сковороди, В. Сперанського, О. Спіркіна та багатьох інших і стосується співвідношення об'єктивної необхідності та реальної свободи.

У філософії категорія відповідальність розглядається як філософсько-соціологічне поняття, що відображає об'єктивний історично конкретний характер взаємовідносин між особистістю, колективом, суспільством [16].

І. Кон у своєму дослідженні «Соціалізація і виховання молоді» зазначає, що в соціологічній науці категорія відповідальність тісно пов'язується з просоціальною поведінкою (позитивною, конструктивною, соціально бажаною і соціально корисною), спрямованою на благополуччя інших людей, з відповідальністю перед народом та нацією у політичній, економічній, соціальній і культурній сферах [5].

Філософ радянського періоду О. Спіркін дав своє визначення феномену відповідальності як відображення в суб'єкті буття соціальної необхідності; розуміння сенсу здійснюваних дій, їхніх наслідків для певної соціальної групи, класу, партії, колективу і самого себе. У визначенні вченого простежується сформований тогочасною ідеологією образ відповідальності [15].

У філософському дискурсі (М. Бахтін; О. Спіркін, В. Роменець та ін.) «відповідальність» розглядається як системне явище у таких аспектах: з точки зору аналізу відповідальності як якості, що має певні компоненти й способи взаємозв'язку між ними; у контексті осмислення відповідальності як багатовимірного явища із властивою внутрішньою ієрархією; вивчення відповідальності як сукупності протилежностей, що мають системний характер – динамічності й змістовності, особистісного й колективного, біологічного й соціального; розкриття індивідуальної специфіки вияву відповідальності у життєдіяльності соціальних груп [6].

Зокрема, Ю. Мигаль [10] зазначає, що питання соціальної відповідальності тісно пов'язується з соціалізацією особистості, а саме набуттям

людиною соціального досвіду та виробленням ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей.

Таким чином, найбільш розповсюдженим у філософських працях є визначення відповідальності як явища, яке об'єктивно існує як обов'язковий вияв впорядкованості суспільних відносин; яке відображає необхідність узгодження поведінки суб'єктів соціального спілкування.

Досліджуючи проблему відповідальності, психологи І. Бех, Т. Гаєва, А. Лопуховська, Т. Морозкіна, М. Савчин та С. Сяканов вважають, що вона є характеристикою ставлення особистості до людей і визначають її як системну якість, завдяки сформованості якої людина стає здатною усвідомлювати віддалені наслідки своїх вчинків, у неї розвивається висока сензитивність до різних життєвих ситуацій. Однак Б. Ананьев та С. Рубінштейн акцентують увагу на тому, що відповідальність проявляється не тільки в характері, а й у почуттях, свідомості, світосприйнятті, різних формах поведінки.

І. Бех розглядає «відповідальність» як визнання людиною єдиної активної причетності до соціального і природного світу, і це визнання є не стільки результатом оцінки особистості іншими людьми, скільки її власним переконанням, моральним принципом, підсумком усвідомлення [2].

На думку С. Рубінштейна, відповідальність є втіленням істинного, найглибшого і принципового ставлення до життя. Це – не тільки усвідомлення всіх наслідків уже зробленого, а й відповідальність за все страчене. Вона виникає у зв'язку з тим, що кожна зроблена дія незворотна.

Тому відповідальність – це здатність людини детермінувати події, вчинки в момент їх здійснення, в ході їх виконання – аж до радикальної зміни всього життя [12].

Психолог К. Абульханова-Славська зазначає: «відповідальність – це і вірність самому собі, довіра моральному змісту власних почуттів, і впевненість у своїй правоті. Відповідальність – це здатність відповідати не лише за себе, але й за інших людей, за їх долі, за характер своїх з ними взаємовідносин» [7].

Перейдемо до аналізу дефініції поняття «відповідальність» в педагогічній науці.

Педагоги пов'язували відповідальність з конкретними справами (М. Драгоманов); з внутрішніми моральними імперативами (Г. Ващенко); розглядали як соціальну якість, яка формується на засадах чіткого фіксування обов'язків (А. Макаренко); як здатність особистості формулювати обов'язки, виконувати їх, здійснювати самооцінку і контроль (В. Сухомлинський); як почуття совісті та обов'язку, що виявляються через її відповідальність (Я. Коменський).

До вивчення сутності відповідальності як соціальної якості особистості звертався А. Макаренко. Базуючись на власному досвіді роботи

з учнями, він доходить висновку, що для дієвого формування відповідальності необхідно впроваджувати у життя шкільного колективу систему чіткого фіксування обов'язків колегіальності, залучати кожного до керівництва, встановлювати дійсну, таку, що відчувається всіма, єдність інтересів колективу й особистості. Тобто, визначальною умовою виховання відповідальності виступає включення вихованця в систему відповідальних залежностей [9].

У педагогічній системі В. Сухомлинського відповідальність розглядається як здатність особистості формулювати обов'язки, виконувати їх, здійснювати самооцінку і контроль. Звичайно, ці компоненти можуть бути реалізовані за умови включення вихованців у суспільно корисну, пізнавальну та трудову діяльність, через які дитиною привласнюється морально-трудова досвід, утверджуються переконання, соціалізуються вчинки, розвивається сприйнятливість до слова вчителя, його особистого прикладу [13].

М. Драгоманов у своїх дослідженнях зазначав, що головною справою суспільства є «відповідальні кроки» людини і суспільства (політичні, соціальні та культурні).

Виховання вільної, розкутої людини, яка б керувалася внутрішнім моральним імперативом і відповідальністю за свої акти перед Богом і своїм народом, обстоював Г. Ващенко. На його думку, для виховання такої людини потрібна відповідна освітньо-виховна система, заснована на властивих Україні світоглядних засадах і тісно пов'язана з державним устроєм. Великого значення він надавав родинному вихованню, міцному зв'язку між школою і родиною, між школою і молодіжними організаціями, які можуть справляти додатковий вплив на виховання волі, характеру, патріотизму особистості [3].

На думку Ж. Завадської, відповідальність є самостійною, творчою діяльністю особистості на основі усвідомлення своїх потреб, можливостей і здібностей [4].

У теорії виховання відповідальність також виступає як характерна якість суб'єкта діяльності і розглядається в контексті взаємозв'язку з самостійністю, ініціативністю, старанністю та іншими якостями.

М. Левківський [8] серед ознак відповідальності виділяє: пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків, готовність відповідати за наслідки своїх дій. Це, в свою чергу, передбачає чесність, гідність, принциповість, справедливість. Зазначені якості, на думку дослідника, можуть бути реалізовані за умови розвитку емоційних рис і здатності до співпереживання, терпимості, толерантності. Виконання обов'язку неможливе без вольових якостей та зусиль: цілеспрямованості, наполегливості, старанності, стійкості та ін.

Аналіз літератури вказує на те, що в рамках педагогічної науки бере початок розробка

концепцій формування відповідальності у підростаючої особистості. Ключові моменти цих концепцій наступні: реалізація відповідальної залежності, у межах якої має функціонувати вихованець, здійснюючи різні види діяльності. При цьому методична перевага надається вихованню особистості у колективі і через колектив; формування відповідальності в особистості у контексті виховання її громадянськості та морально-духовної ціннісної спрямованості. Так, з раннього віку в дитини слід формувати здатність жити за принципами добра, відповідно до високих ідеалів, що передбачає розвиток душевності, сердечності, людяності, милосердя тощо [6].

Логіка нашого дослідження вимагає з'ясувати дефініцію поняття «відповідальність» у контексті проблеми – виховання у майбутніх учителів початкової школи «відповідального ставлення» до взаємодії з сім'єю молодшого школяра. Звернемось до тлумачення цього поняття у філософських, психологічних та педагогічних словниках.

Як визначено у філософському словнику [16], поняття «ставлення» визначається як той або інший характер поведінки з ким-, чим-небудь; взаємне спілкування, зв'язок між ким-, чим-небудь (людьми, суспільством, країнами і т. ін.); таке, що утворюється зі спілкування на будь-якому ґрунті.

Зокрема, у психологічному словнику зазначено, що ставлення – взаємний зв'язок різних величин, предметів, дій, взаємний зв'язок між ким-небудь, який утворений зі спілкування на будь-якому ґрунті, має відношення до чого-небудь, виявляє той чи інший характер спілкування з ким-небудь [11].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки зазначено, що відповідальність (responsibility) – це якість особистості, яка характеризує її з точки зору виконання нею моральних вимог, що виражає ступінь участі особистості, соціальної групи у вдосконаленні оточуючої її дійсності [14].

О. Яцій дає таке визначення поняттю відповідальність: «... це моральна діяльності особистості її обов'язок, яка розглядається з точки зору можливостей особистостей» [17].

Дослідниця К. Абульханова-Славська виділяє такі критерії прийняття людиною відповідальності: узгодженість «необхідності» з бажаннями та потребами, коли завдання, обов'язок набувають для неї особистісного значення; реалізація суб'єктом цього «необхідного» завдяки власним силам, самостійно і відповідно до вимог, які він до себе висуває; здатність людини здійснювати самоконтроль, враховувати зміни, що відбуваються в об'єктивних і суб'єктивних ситуаціях, і згідно з цим регулювати свою поведінку та мотивацію [1].

Виходячи з аналізу літературних джерел про відповідальність, її тлумачення з позицій різних наук можна визначити, що їх об'єднує і що відрізняє. Т. Куниця [7] вважає, що «спільним є наступне: відповідальність у будь-яких проявах є складовою частиною взаємовідносин між людьми;

одним із складників відповідальності є поведінка, в якій, власне, вона і втілюється; відповідальність – це певний рівень свободи: чим більше свободи, тим більша відповідальність. Відмінність полягає у тому, що філософія наголошує на тому, що відповідальність – це об'єктивний фактор, на формування якого не впливають зовнішні чинники; соціологія зводить відповідальність лише до взаємодії з суспільством; психологія визначає відповідальність як критерій вибору шляхів для досягнення мети і якості особистості; педагогіка розглядає відповідальність як певний рівень морального розвитку особистості».

У контексті нашого дослідження «відповідальне ставлення», ми будемо визначати як процес: професійного розвитку майбутнього фахівця-професіонала, через освоєння власне професійної ролі вчителя початкової школи; формування професійної мотивації, інтересів і установок, які слугують показником теоретичної, практичної і морально-етичної готовності майбутнього вчителя до взаємодії з сім'єю молодшого школяра; здібність вважати однією із цілей своєї професійної діяльності організацію спільної виховної роботи з сім'єю молодшого школяра, обирати способи досягнення цієї мети, контролювати процес її досягнення, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій, прогнозувати шляхи та засоби підвищення продуктивності роботи в означеному напрямі.

Висновки. Ретроспективний аналіз дефініції понять «відповідальність» та «відповідальне ставлення» дозволяє зробити наступне узагальнення щодо визначення даних понять з позицій різних наук: у *філософських дослідженнях* (відображає об'єктивний історично конкретний характер взаємовідносин між особистістю, колективом, суспільством; спрямована на благополуччя інших людей; відображення в суб'єкті буття соціальної необхідності; розуміння сенсу здійснюваних дій, їхніх наслідків для певної соціальної групи, класу, колективу та самого себе; як системне явище у таких аспектах: з точки зору аналізу відповідальності як якості, що має певні компоненти й способи взаємозв'язку між ними; у контексті осмислення відповідальності як багатовимірного явища із властивою внутрішньою ієрархією; вивчення відповідальності як сукупності протилежностей, що мають системний характер – динамічності й змістовності, особистісного й колективного, біологічного й соціального; розкриття індивідуальної специфіки вияву відповідальності у життєдіяльності соціальних груп; у *психологічних дослідженнях* відповідальність розглядається як (системна якість, завдяки сформованості якої людина стає здатною усвідомлювати віддалені наслідки своїх вчинків, у неї розвивається висока сензитивність до різних життєвих ситуацій; відповідальність проявляється не тільки в характері, а й у почуттях, свідомості, світосприйнятті, різних формах поведінки; визнання людиною єдиної активної причетності до

соціального і природного світу; є втіленням істинного, найглибшого і принципового ставлення до життя; здатність людини детермінувати події, вчинки в момент їх здійснення, в ході їх виконання – аж до радикальної зміни всього життя; це здатність відповідати не лише за себе, але й за інших людей, за їх долі, за характер своїх з ними взаємовідносин); *педагоги* пов'язували відповідальність (із конкретними справами; з внутрішніми моральними імперативами; розглядали як соціальну якість, яка формується на засадах чіткого фіксування обов'язків; як здатність особистості формулювати обов'язки, виконувати їх, здійснювати самооцінку та контроль; як почуття совісті та обов'язку, що виявляються через її відповідальність; визначальною умовою виховання відповідальності виступає включення вихованця в систему відповідальних залежностей; відповідальність є самостійною, творчою діяльністю особистості на основі усвідомлення своїх потреб, можливостей і здібностей; серед ознак відповідальності виділяють пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків, готовність відповідати за наслідки своїх дій, що, в свою чергу, передбачає чесність, гідність, принциповість, справедливість; усвідомлення відповідальності ґрунтується на почутті обов'язку).

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славська К. О. Про шляхи побудови типології особистості. Психологічний журнал. 1983. Т.4. № 1. С. 20–22.
2. Бех І. Д. Особистісно зорінтоване виховання : наук.-метод. посіб.; Ін-т змісту і методів навчання. К., 1998. 204 с.
3. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : підруч. для педагогів. 1999. 385 с.
4. Завадська Ж. Е. Виховання відповідальності у старшокласників. 1981. 152 с.
5. Кон І. С. Соціалізація і виховання молоді. Нове педагогічне мислення. 1999. С. 191–205.
6. Крошка Н. П. Психологічні умови розвитку професійної відповідальності у майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі : дис. ... канд. психол. наук. : 19.00.07. Київ, 2020. 232 с.
7. Куниця Т. Ю. Відповідальність особистості як наукова категорія. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2014. № 5. С. 32–37.
8. Левківський М. В. Формування відповідального ставлення до праці учнів загальноосвітньої школи (історико-теоретичний аспект) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. К., 1994. 40 с.
9. Макаренко А. С. Твори в 7 т. К.: Рад. школа, 1954. Т. 5. С. 192–194.
10. Мигаль Ю. С. Відповідальність як соціальний феномен: специфіка сучасного філософського осмислення. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія. К., 2003. Вип. 54–55. С. 118–119.
11. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ : Вища шк., 1982. 214 с.
12. Рубінштейн С. Л. Основи загальної психології : в 2-х т. 1989. Т. 1. 488 с.
13. Сковорода Г. С. Пізнай в собі людину. Львів : Світ, 1995. 526 с.
14. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.
15. Спіркін О. Г. Основи філософії : навч. посіб. для вузів. 1988. 592 с.
16. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис, 2002. 742 с.
17. Яцій О. М. Педагогічне стимулювання морального самовиховання майбутніх учителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса : ПДПУ, 1996. 24 с.

Лищенко Н.Ф.

кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии,
коммуникаций и русского языка как иностранного
ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»
(Псков, Россия)

Попова Т.М.

педагог-психолог
МБОУ «Средняя школа №9 им. А.С. Пушкина»
(Псков, Россия)

ВОРКАУТ КАК ИНСТРУМЕНТ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ПОДРОСТКА (АНАЛИЗ ШКОЛЬНОГО ОПЫТА).

Аннотация. В статье исследуется инновационный опыт решения актуальной проблемы делинквентного (отклоняющегося) поведения подростков в школьной среде посредством создания воркаут-площадки и приобщения к этому виду спорта учеников школы и жителей микрорайона. В работе осмысливаются количественные и качественные изменения психологического состояния учащихся, состояние здоровья, мотивация и ценностные ориентиры.

Ключевые слова: спорт, воркаут, девиация, делинквентное поведение

Потребность в занятиях спортом особенно важна в школьные годы, когда организм человека испытывает активные функциональные изменения. Исследователи неоднократно справедливо отмечали, что при регулярных занятиях спортом ребенок меньше болеет, становится более внимательным, стрессоустойчивым, выносливым, лучше владеет телом и эмоциями [6]. Спорт участвует в формировании характера ученика, меняя его в лучшую сторону. На тренировках развивается не только целеустремленность, но и воля, выдержка, умения не сдаваться и бороться до конца, не бояться поражений и достойно как побеждать, так и проигрывать. Таким образом, спорт способствует становлению сильной личности, способной многого добиться.

Неменьшее значение в воспитании детей и подростков играет процесс социализации [2]. Наиболее сложно он протекает в пубертатном периоде, когда происходят большие изменения как в организме, так и в сознании, появляется большое разнообразие отношений.

Для профилактики делинквентного (отклоняющегося) поведения подростков в Пскове на базе Средней общеобразовательной школы №9 им. А.С. Пушкина при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в 2019 году начал реализацию проект «Школьная воркаут-площадка как часть социально-активного пространства микрорайона», призванный улучшить физическое и психическое здоровье обучающихся посредством приобщения школьников к занятию уличным фитнесом (воркаутом) – популярным в подростковой среде видом спорта.

Выбор воркаута в качестве инструмента профилактики девиантного поведения подростков не случаен. Вся система тренировок в воркауте базируется на трех главных принципах:

1) необходимо прислушиваться к своему телу и подбирать именно те упражнения, которые лучше всего подходят именно вам. Более того, придется отказаться от привычной системы подходов и повторов и просто тренироваться, потому что, как известно, результат приносит именно последние несколько повторов, которые делаются уже на пределе своих сил. Это повышает мотивацию подростков и способствует развитию их волевой сферы;

2) творческий подход к выполнению упражнений. Со временем организм начинает привыкать к той нагрузке, которую ему дают, и это уже не будет приносить прежние результаты. Воркаут-спорт основывается на идее активного использования своего воображения, чтобы постоянно менять упражнения (а значит и нагрузку) и не давать телу приспособиться к ним;

3) необходимо сосредоточиться на технике выполнения, а не на количестве. Не так важно, сколько подтягиваний вы делаете сегодня, потому что, если вы делаете их правильно, и полностью контролируете выполнение движения, то со

временем вы будете становиться сильнее. И количество подтягиваний тоже будет расти. Постоянные тренировки дисциплинируют подростка, помогают ему познать себя и достичь поставленной цели.

Кроме того, в воркаут-спорте «каждый учит каждого»: общение и безвозмездный обмен опытом и знаниями становятся важной составляющей направления. Именно благодаря этому принципу происходит формирование локальных сообществ на базе уличных спортивных площадок по всему миру, на которых люди совместно тренируются, общаются и развиваются. Вместе воркаутеры подают положительный пример людям, которые только хотят начать заниматься спортом и что-то изменить в своей жизни. Причем, дети и подростки разных возрастных и социальных групп, включая учащихся с ограниченными возможностями здоровья, делинквентным (отклоняющимся) поведением тренируются вместе и принимаются в сообществе на равных.

На базе школы №9 воркаут-площадка действует не больше года, но круглогодично и для всех желающих. Она пользуется большой популярностью у жителей микрорайона, поскольку является единственным спортивным сооружением такого уровня. Площадку используют как мамы с малышами, так и подростки, молодежь. На школьной воркаут площадке проходят индивидуальные и групповые занятия, регулярные мастер-классы псковских спортсменов движения Street Workout, а также соревнования. Активно для этой работы привлекается волонтерское движение и Совет отцов школы. Заметно, что отцы школьников стали посещать воркаут-площадку в свободное время после участия в школьных воркаут-мероприятиях.

Для школы это имеет особенно важное значение, поскольку большое внимание здесь уделяется занятиям детей в свободное время, развитию системы дополнительного образования, а также пропаганде здорового образа жизни и вовлечению подростков в спортивные кружки и секции. Важно понимать, что работать с детьми и подростками с отклоняющим поведением необходимо тактично и с опорой на индивидуальный подход.

Результаты проектной работы следующие. Как показали данные школьного мониторинга на начальном этапе проекта (в сентябре 2019 года), из 689 учащихся с 1 по 11 класс 250 проявляли склонность к девиантному поведению. В ноябре 2020 года в ходе наблюдений классных руководителей было установлено, что из 707 учащихся склонность к девиантному поведению проявляют 130. Кроме количественных изменений, за два года реализации проекта «Школьная воркаут-площадка как часть социально-активного пространства микрорайона» произошли изменения показателей девиации. В частности, если в 2019-2020 учебном году негативное отношение к школе проявляли 38 учеников (17%), то в 2020-2021

учебном году – 20 (15%). На 1% уменьшилось число учеников, отклоняющихся от учебной деятельности (с 42 до 24 человек). Отставание в учебе демонстрирует 51 ученик (39%), в то время как годом ранее этот показатель был равен 89 учащимся (40%). Пропуски занятий случились уже не у 46 (21%) учеников, а у 24 (18%). Ощутимо снизилось проявление вспыльчивости и раздражительности у ребят с 37% (82 учащихся) до 34% (44 учащихся). На 3% уменьшились неадекватные реакции учащихся (с 29 до 13 случаев). Снизились показатели агрессивности учеников (с 17% до 14%), уходы из дома (с 5% до 3%), бродяжничество (с 5 до 3 случаев), число оскорблений (с 18% до 15%), драк (с 19% до 14%), нарушений норм и правил поведения (с 31% до 28%). Учащиеся меньше стали курить (число случаев снизилось на 5%), употреблять алкоголь (с 4% до 0,7%), делать вызывающий макияж, надевать провокационную одежду (с 5% до 2 %). По сравнению с 2019 годом увеличилось динамичность детей, желающих посещать спортивные секции, кружки. Из 130 обучающихся, склонных к девиантному поведению, 41 (31%) посещают спортивные кружки и секции, что на 10% выше, чем в прошлом году.

Высокие показатели говорят о мотивации учеников, желании участвовать в соревнованиях, стремлении поддерживать свое здоровье занимаясь спортом, что подтверждается исследованиями по методике Н.Г. Лускановой (для обучающихся 1-4 классов) и анкетировании «Здоровый образ жизни» (для обучающихся 5-11 классов). Всего в мониторинге приняли участие 702 школьника, из них 290 – учащиеся 1-4 классов и 412 – учащиеся 5-11 классов.

Результаты оценки уровня спортивной мотивации младших школьников свидетельствуют об увеличении количества детей с мотивацией заниматься физической культурой и спортом и развивать свои физические качества. Хороший мотив демонстрируют 29 % учащихся начальной школы, что на 3% выше по сравнению с прошлым годом.

Что касается подростков, то, как и в прошлом году, все утверждения о ценности здорового образа жизни большинство не отвергают, но не все критерии здорового поведения имеют для этой категории учащихся решающее значение. Результаты анкетирования учащихся 5-11 классов представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Результаты анкетирования «Здоровый образ жизни» для учащихся 5-11 классов.

Часть 1: ЗОЖ как ценность

Критерии учащихся	Число респондентов в процентном соотношении 2019 год (365)	Число респондентов в процентном соотношении 2020 год (412)
знание правил здорового образа жизни (режим, зарядка и т.д.)	53 %	56%
выполнение правил здорового образа жизни (режим, зарядка и т.д.)	28%	37%
хорошая наследственность	47%	46%
хорошие экологические условия	42%	46%
возможность консультации и лечения у хорошего врача	36%	37%
знания о том, как заботиться о своем здоровье	29%	32%
достаточные материальные средства для хорошего питания, занятий спортом и т.д	21%	24%
отсутствие физических и умственных перегрузок	20%	24%

Таблица 2

Результаты анкетирования «Здоровый образ жизни» для учащихся 5-11 классов.

Часть 2: Условия счастливой жизни

Факторы счастливой жизни	Число респондентов в процентном соотношении 2019 год - 365 уч-ся	Число респондентов в процентном соотношении 2020- 412 уч-ся
Хорошее здоровье	56%	63%
Привлекательная внешность	52%	56%
Качественное образование	44%	54%
Возможность общаться с интересными людьми	43%	38%
Свобода и независимость (возможность самому планировать жизнь и реализовывать желания)	38%	41%
Благополучная семья	37%	40%
Любимая работа	33%	39%
Материальное благополучие	32%	42%

В этом году несколько изменились и представления подростков о составляющих счастливой жизни. При повторном изучении рейтинг факторов счастливой жизни изменился в следующем порядке:

- 1) хорошее здоровье - 63% (в прошлом году было 56%);
- 2) привлекательная внешность - 56% (было 52%);
- 3) качественное образование - 54% (было 44%);
- 4) материальное благополучие - 42% (было 32%);
- 5) свобода и независимость (возможность самому планировать жизнь и реализовывать желания) - 41% (было 38%);
- 6) благополучная семья - 40% (было 37%);
- 7) любимая работа - 39% (было 34%);
- 8) возможность общаться с интересными людьми - 38% (было 43%).

Такую последовательность составляющих факторов счастливой жизни и перемещение на более низкие позиции таких утверждений, как любимая работа, возможность общаться с интересными людьми можно рассматривать как

влияние самоизоляции в связи с коронавирусом на изменения представлений учащихся.

При сравнительном анализе ответов учащихся на вопрос «Что ты уже сейчас делаешь для счастливой жизни и сохранения своего здоровья?», также можно отметить изменения. В основном (62% вместо 52% в прошлом году) подростки делают акцент на общении с друзьями, хорошей учебе, спорте, правильном питании и соблюдении режима. Следовательно, у учащихся сформируется система представлений о здоровом образе жизни, необходимости его ведения, установки на физическую активность, учебную деятельность, полноценное общение, здоровое питание, выработается негативное отношение к вредным привычкам.

Одним из основных параметров мониторингового исследования является социальное благополучие детей. Результатом работы можно считать повышение уровня устойчивого положения обучающихся в структуре общения и уменьшение количества детей, выпавших из сферы межличностного общения в классе.

Таблица 3

Результаты изучения степени сплоченности классных коллективов (деловой выбор):

Психометрические данные	Количество учащихся 634 (%) 2019 год	Количество учащихся 707 (%) 2020 год
лидирующее положение в структуре межличностного общения	181 - 29%	207 - 29%
устойчивое положение в структуре общения	250 - 40%	310 - 43%
ограниченный круг общения	117 - 18%	118 - 17%
выпадение из сферы межличностного общения в классе	86 - 13%	72 - 9%

Таблица 4:

Результаты изучения степени сплоченности классных коллективов (эмоциональный выбор):

Психометрические данные	Количество учащихся 634 (%) 2019 год	Количество учащихся 707 (%) 2020 год
лидирующее положение в структуре межличностного общения	194 - 31%	217 - 31%
устойчивое положение в структуре общения	239 - 38%	306 - 43%
ограниченный круг общения	117 - 18%	116 - 16%
выпадение из сферы межличностного общения в классе	84 - 13%	71 - 10%

Анализ общей структуры отношений показывает степень сплоченности классных коллективов: значительный процент учащихся занимает лидирующее (31%) и устойчивое (43%) положение в школьном коллективе. Из таблицы видно, что на 3% уменьшилось количество обучающихся с ограниченным кругом общения и изолированных детей.

Социометрия, проведенная в 33 классах школы, выявила, что по результатам проекта в исследуемых коллективах увеличилось количество обучающихся с благоприятным статусом, а, значит, увеличилось благополучие взаимоотношений обучающихся в системе межличностных

отношений, их удовлетворенность в общении, признании сверстниками.

Также, подводя итоги работы проекта, важно отметить, что из 130 детей с девиантным поведением 46 детей – это дети с ОВЗ. Наблюдения и практический опыт показывают, что такие ребята особенно нуждаются в повышении двигательной активности. При занятиях спортом у них наряду с изменениями функционирования внутренних органов и самочувствия качественно меняется психическое состояние. В рамках проекта 24 учащихся с ОВЗ стали заниматься на школьной спортивной площадке с оборудованием для воркаута. Они увлеклись тренировками, стали

охотнее выполнять общественные поручения, стали более держанными, активнее сотрудничают с одноклассниками, пытаются соблюдать правила игр. Занятие на одной площадке здоровых детей и детей с ОВЗ способствуют улучшению межличностных связей и снижению социальной изоляции особенных учеников.

Таким образом, воркаут способствует формированию потребности к ведению здорового образа жизни, успешной социализации не только обычных детей, но и детей с ОВЗ, а также различных категорий и групп населения путем их приобщения к регулярным занятиям физической культурой и спортом. Посредством физической активности улучшается психическое и физическое состояние учащихся, имеющих отклонения в состоянии здоровья, происходит приобщение к посильным физическим упражнениям и формирование умения управлять своим психофизиологическим состоянием. Участие подростков и детей с отклоняющим поведением в воркаут-движении оказывает положительное влияние на формирование их личности. Дает возможность самоутверждения, повышения самооценки. У ребенка появляется возможность показать себя с лучшей стороны. Прослеживается динамика его развития. Такие ребята стали более стрессоустойчивы, менее тревожны и агрессивны. Воркаут дал прекрасный шанс проявить себя и добиться лучших результатов.

Список литературы

1. Зубова Л.В. О проблеме агрессивности как форме асоциального поведения личности // Вестник РУДН, сер. «Психология и педагогика», 2003, №1. С.108-115.

2. Иванова С.П. Социокультурная среда как фактор развития личности // Вестник Псковского государственного университета, сер. «Психолого-педагогические науки». Псков: Псковский государственный университет, 2015. С.27-36.

3. Лупанов, Д., Грибанова, Д.Я. Индивидуально-психологические особенности и склонность к аддиктивному поведению // Актуальные проблемы психологического здоровья. Псков: Псковский государственный университет, 2016. С. 57-63.

4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 2002. 326 с.

5. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Пер. с англ. А. Боковой. М.: Академический Проект, 2001. 384 с.

6. Николаев А.Н. Спорт как средство устранения наркозависимости и делинквентности у подростков // Психолого-педагогические проблемы девиантного поведения: исследование, профилактика, преодоление. Материалы международной научно-практической конференции 18-19 апреля 2015 г. / Под ред. Д.Я. Грибановой. Псков: Псковский государственный университет, 2015. С.241-252.

7. Николаев А.Н. Средство позитивной трансформации отношения к здоровому образу жизни делинквентных детей // Семья и социализация подрастающего поколения: материалы международной научно-практической конференции. Гродно 25-26 апреля 2018 г.: В 2 ч. Гродно: ГУО «Гродненский областной институт развития образования», 2018 – Ч.2. С.40-45.

Сереней В.В.

*Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова,
Абакан*

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассмотрено содержание психолого-педагогической компетентности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, описаны условия формирования психолого-педагогической компетентности.

Abstract. The article considers the content of psychological and pedagogical competence of parents of children with disabilities, describes the conditions for the formation of psychological and pedagogical competence.

Ключевые слова: компетентность, дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическая компетентность родителей, формирование психолого-педагогической компетентности родителей.

Keywords: competence, children with disabilities, psychological and pedagogical competence of parents, formation of psychological and pedagogical competence of parents.

Семейная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья во многом зависит от качества отношений с родителями, что требует особой психолого-педагогической компетентности. Именно психолого-педагогическая компетентность родителей способствует гармоничным,

соответствующим возможностям и потребностям ребенка взаимоотношениям, что является необходимым условием формирования у него готовности и способности к относительно самостоятельной жизни.

Семья во многом может помочь образовательной организации, однако часто

родители не владеют должной коммуникативной культурой, психолого-педагогическим компетенциями, которые необходимы для формирования социально-адаптивной личности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Сегодня, по данным ЮНЕСКО, в России живут более двух миллионов детей, которые имеют особенности в физическом или психическом развитии. Согласно статистике Министерства образования, каждый год в России число детей с ограниченными возможностями здоровья растет в среднем на пять процентов [1].

Чтобы не допустить социальную дезадаптацию данной категории детей, определить и устранить препятствия на пути их социальной интеграции, предупредить деструктивные межличностные взаимодействия с окружающими, особую значимость имеет проблема формирования психолого-педагогической компетентности родителей детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Рассматривая содержание понятия «психолого-педагогическая компетентность родителей» необходимо обратиться к исследованиям Ю. И. Емельянова, Л. С. Колмогоровой, Л. А. Петровской, Л. Д. Столяренко, М. А. Холодной и других ученых. В работах данных авторов представлена структура психолого-педагогической компетентности как:

- компетентность в общении как возможность устанавливать коммуникацию, проводить обмен сведениями и на данной основе устанавливать и

поддерживать отношения с участниками педагогического процесса;

- интеллектуальная компетентность как вид организации знаний, которые позволяют и необходимы для принятия нужных решений в определенной области или сфере деятельности (это могут быть знания о психологическом развитии детей младшего школьного возраста и их особенностях возрастного развития, и умение применять их в педагогической деятельности);

- социально-психологическая компетентность, которая проявляется в способности построения перспективного планирования, а также организаторского по вопросам самостоятельной работы и общей деятельности, уметь разрабатывать технологию, выбирать необходимые методы и способы их осуществления, а также организовать результативную систему контроля и самоконтроля [2].

Таким образом, психолого-педагогическая компетентность родителей – это сложное, многогранное образование, в структуру которого входят три основных компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный и поведенческий.

Эмпирическое исследование родительских отношений было осуществлено с помощью «Методики диагностики родительского отношения» А. Я. Варга и В. В. Столина [3] на базе коррекционной школы ГБОУ СОШ №10 для детей с ОВЗ города Кызыла, Республики Тыва. В эксперименте принимали участие 10 родителей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА).

Сводные результаты по всем шкалам методики занесены в таблицу 1.

Таблица 1

Типы материнского отношения

Типы материнского отношения	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Принятие-отвержение	20%	60%	20%
Кооперация	20%	50%	30%
Симбиоз	50%	40%	10%
Контроль	30%	50%	20%
Отношение к неудачам	20%	30%	50%

Согласно полученным результатам исследования, у родителей детей с ОДА преобладает средний уровень материнских (родительских) отношений по шкалам: «принятие-отвержение», «кооперация» и «контроль». По шкале «симбиоз» доминирует высокий уровень, и по шкале «отношение к неудачам» низкий.

Результаты исследования показали, что в целом большинство родителей принимают своего ребенка таким, какой он есть. Уважают его индивидуальность, разделяют его интересы, проявляют заинтересованность в планах своего ребенка, оказывают ему помощь и поддержку, гордятся им, поощряют проявление инициативы и самостоятельности, а неудачи считают случайными и верят в его успех. Следует сказать, что такие родители имеют неплохой потенциал, чтобы стать

хорошим учителем и воспитателем для своего ребенка.

Но, присутствие низкого уровня родительского (материнского) отношения к детям, когда имеет место симбиотические отношения между родителем и ребенком с ограниченными возможностями здоровья, отсутствует интерес к его потребностям, присутствует низкая оценка его способностей, когда родители не поощряют самостоятельность и инициативу, слишком опекают ребенка и не верят в его силы, контролируют и не дают самостоятельности говорит о необходимости формирования психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Среди условий, направленных на формирование родительской компетентности необходимо отметить:

- психолого-педагогические условия, направленные на формирование и развитие психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов, с применением различных направлений и форм сотрудничества;
- кадровые условия, которые включают учет уровня квалификации работников образовательной организации и системы непрерывного профессионального развития и повышения квалификации педагогов, а также системы оценки деятельности членов педагогического коллектива;
- информационно-методические, предполагающие обеспечение реализации основной образовательной программы

современной информационно-образовательной средой (совокупность информационных образовательных ресурсов, современных средств и т.п.).

Использованные источники:

1. Егорова Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т. В. Егорова. – Балашов: Николаев, 2002. – 80с.
2. Овчарова Р. В. Технология социально-педагогического взаимодействия школы и семьи по формированию социально-значимых качества школьника / Овчарова Р. В.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 29 с.
3. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс / А. Я. Варга. – М., 2010. – 226 с.

УДК 372.878

Strikhar Oksana

Doctor of Pedagogical Sciences,

Mykolayiv National University named after V. Sukhomlynsky

Tiutenko Anna

teacher Mykolayiv National University named after V. Sukhomlynsky

THE MAIN COMPONENT OF THE STUDENT'S MUSICAL GIFT

Стріхар Оксана Іванівна

доктор педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри музичного мистецтва

Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

ОСНОВНА СКЛАДОВА МУЗИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ СТУДЕНТА

У статті розкривається сутність музичної обдарованості, під якою розуміють якісне поєднання усіх здібностей дитини, її структура й передумови розвитку. Аналізується проблема обдарованості та виділяються характерні для неї риси: почуття цілого; почуття аконстантності; ідеомоторний феномен.

Стріхар О.І. Сущность музыкальной одаренности ребенка. / Николаевский национальный университет им. В.А. Сухомлинского, Украина, Николаев.

В статье раскрывается сущность музыкальной одаренности, под которой понимают качественное сочетание всех способностей ребенка, ее структура и предпосылки развития. Анализируется проблема одаренности, и выделяются характерные для нее черты: чувство целого; чувство аконстантности; идеомоторный феномен.

Strikhar O.I. The essence of musical talent of the child. / Nicholas National University V.A. Sukhomlynsky, Ukraine, Nikolayev.

The article reveals the essence of musical talent, which refers to high-quality combination of all abilities of the child, its structure and development background. The problem of giftedness, and highlights its distinctive features: a sense of the whole; akonstantnosti feeling; ideomotor phenomenon.

Ключевые слова: одаренность, творчество, музыкальные способности, художественная деятельность.

Ключові слова: обдарованість, творчість, музикальні здібності, художня діяльність.

Keywords: talent, creativity, musical ability, artistic activity.

Вступ. Для визначення умов музичного розвитку студента недостатньо вивчення й аналізу тільки загальної обдарованості. Вона є психологічною підставою для розвитку спеціальних здібностей, але не визначає їх специфіку. Тим часом, саме ця специфіка зобов'язує до вироблення педагогічних умов

музичного розвитку дітей. Тому необхідно виявити структуру художньої обдарованості, як обдарованості до художніх видів діяльності й передумови її розвитку.

Стан вивчення проблеми. Практично всіма дослідниками визнається існування загальної й спеціальної обдарованості. Це питання, у тому

числі, піднімає й Б.М. Теплов. На його думку, не можна говорити про обдарованість взагалі, а можна говорити лише про обдарованість до якої-небудь діяльності. У цьому зв'язку він цитує наступне положення С.Л.Рубінштейна: «Спеціальні здібності визначаються у відношенні до спеціальних сфер діяльності. Всередині тих або інших спеціальних здібностей проявляється загальна обдарованість індивіда, співвіднесена з більш загальними умовами провідних форм людської діяльності». В цьому положенні містяться дві вірні думки. Думка про те, що загальну обдарованість треба шукати «усередині» спеціальної, і вказівка на те, що загальна обдарованість повинна розглядатися в співвіднесенні з певною людською діяльністю [7, с.33]. Ця думка розділяється багатьма дослідниками: Задоріною Є.М., Петрушиним В.І., Радиновим О.П., Катинене А.І., Палавандишвілі М.Л. та ін.

Основною метою статті є аналіз досліджень сутності музичної обдарованості дитини.

Виклад результатів дослідження. Говорячи про загальну й спеціальну обдарованість, варто повернутися до положення про багатозначність задатків, тому що із цього виходить висновок про те, що обдарованість може проявлятися не тільки в здібностях до якої-небудь вузької області людської діяльності, але й у здібностях до більш широкого кола занять. Відома велика кількість видатних особистостей, які проявляли себе в декількох родинних областях. Наприклад, серед музикантів розповсюджені літературний, художній талант (Ф. Ліст, Р. Шуман, П. Чайковський, М. Глінка та ін.).

Очевидно, що психологічним обґрунтуванням цього можуть служити тип вищої нервової діяльності й функціональна асиметрія головного мозку (особливості міжпівкульної взаємодії), які виділяються дослідниками як сприятлива основа для розвитку художніх здібностей [4].

Ці уявлення базуються на виділених І.П. Павловим (на основі вроджених властивостей нервової системи) трьох типах вищої нервової діяльності людини: «художній» тип - образне, почуттєве сприйняття навколишнього (переважає перша сигнальна система); «розумовий» тип - теоретичні, абстрактні узагальнення - в основі слово (друга сигнальна система). В «середнього» типу спостерігається врівноваженість сигнальних систем. Надалі це знаходить підтвердження в дослідженнях з диференціальної психології і отриманих наукових даних про різне функціонування лівої (художній тип) і правої (розумовий тип) півкуль.

Б.М. Теплов одним з перших спробував з'ясувати, як впливають риси типу вищої нервової діяльності на якісні особливості структури здібностей. Учений показав, що слабкість нервових процесів - не тільки негативна, як звичайно передбачалося, але й позитивна якість нервової системи, тому що це - наслідок її високої

реактивності. Таким чином, особлива чутливість нервової системи може виступати як якийсь задаток, на основі якого будуть розвиватися здібності, пов'язані з такими видами діяльності, де потрібна висока реактивність, вразливість, тонкість щиросердечної організації [7].

Імовірно, з положення про багатозначність задатків виникла гіпотеза А.А. Мелік-Пашаєва про те, що єдиною основою всіх видів художніх здібностей, і ширше - художнього освоєння дійсності є естетичне відношення до світу, що у результаті вимог конкретної діяльності розвивається у відповідні здібності.

У зв'язку із цим він пише про те, що в основі творчих проявів в сфері художньої діяльності лежить особливе відношення до матеріалу мистецтва, до цілей зображення, а, в остаточному підсумку, до самого життя, тобто щось, що цілісно характеризує художньо обдаровану людину. І саме від цього особливого відношення залежить, чи стане та або інша якість психіки творчою здібністю.

Естетичним відношенням до світу А.А. Мелік-Пашаєв називає таке відношення, коли людина сприймає неповторний почуттєвий вигляд предметів і явищ як вираження внутрішнього стану, спорідненого йому внутрішнього життя. Він вважає, що таке відношення потенційно властиве кожній людині й не передбачає обов'язкової причетності до мистецтва як професії. Але за певних умов ця якість виступає як психологічна першооснова художньо-творчої обдарованості людини. Розвинене естетичне відношення до світу перетворить окремі психічні властивості в художні здібності, надаючи їм специфічну для мистецтва спрямованість. Завдяки цьому життєвий досвід людини трансформується в джерело художніх задумів. «Взяті самі по собі, окремі якості психіки - лише можливі передумови художньої творчості, подібно тому, як вітрила самі по собі не є «працюючим» засобом руху в певному напрямку: такими їх робить тільки вітер, що надає їм потрібний напрямок і конфігурацію». Таким чином, по А.А. Мелік-Пашаєву, художні здібності - не особлива частина психіки людини, а особливий її стан: психіка, трансформована естетичним відношенням до світу [3, с.76].

Аналіз проблем обдарованості до мистецтв дозволяє виділити наступні характерні для неї риси.

- Почуття цілого – специфічний прояв універсальної людської здібності цілісного світосприймання. Так, наприклад, «почуття мови» у дитини набагато багатше, ніж його безпосередній мовний досвід і т.п. Почуття цілого відіграє найважливішу роль в організації пам'яті й уяви. Дослідниками відзначається, що однією з функцій уяви (що включається багатьма дослідниками в структуру креативності) є співвіднесення частин і цілого - схоплювання цілого раніше частин.

У музичній обдарованості, наприклад, почуття цілого проявляється як почуття темпоритму, форми, фрази, стилю, креативність інтерпретації, здібність естетичної оцінки та ін.

- Почуття аконстантності. Протилежна йому властивість константності дає людині можливість орієнтуватися в постійно змінному світі, забезпечуючи незалежність сприйманих нею характеристик об'єктів від умов і положення органів почуттів (наприклад, сніг завжди сприймається білим, але колір його може бути різний залежно від часу дня, погоди).

Так, у музикантів аконстантність виражається в тонкому відчутті градацій звучання (висотних, ладоінтонаційних, тембрових, стильових, смислових, часових) - основних складових музичної обдарованості.

- Ідеомоторний феномен. У його основі лежить ідеомоторний акт - мимовільний перехід уявлення в рух (від грець. *ideat* - образ; *motor* - що приводить у рух; *actus* - дія). У мистецтві здібність і потреба виражати себе ґрунтуються на ідеомоторних актах. Тісний зв'язок образу, переживання й вираження обумовлює не тільки випуклість художньо-психологічних станів, але й тонку реактивність відносно прихованого змісту, виразності руху. Ця якість проявляється в здібності до психологічного перевтілення, тонкій керованості, координованості вокального, мовного, рухового апарату в акторів, музикантів, у творчій волі, специфічному художньому інтелекті [5].

Серед різноманітних людських дарувань, у тому числі в сфері художньої діяльності, музичні здібності прийнято вважати найбільш вивченими як теоретично, так і відносно досвіду їх діагностики й розвитку. Проте, багато дослідників вважають, що сучасний етап вивчення музичних здібностей можна охарактеризувати як переломний. Уявлення про те, що триєдність музичного слуху, почуття ритму й музичної пам'яті становлять сутність музичних здібностей і гарантують при наявності гарного керівництва блискучі музичні досягнення, втратило пануюче положення й серед психологів, і серед педагогів, і серед музикантів. З'явилося розуміння того, що ці якості необхідні, але не достатні умови для успішної музичної діяльності [2].

Д.К. Кирнарська, спираючись на деякі результати досліджень в області психології музичних здібностей, передбачає, що відсутність музичного слуху й пам'яті - це скоріше якийсь дефект, а присутність - не особлива здібність, а всього лише відсутність дефекту слуху. І з цього ще не випливає присутність музичних даних, сутність яких не зводиться до вміння точно відтворювати почуту музику [2].

Таким чином, звуковисотний слух, почуття ритму й музична пам'ять є первинною умовою музичного розвитку, але не визначають схильності до музично-творчої діяльності. Закономірно постає питання про те, які ще компоненти необхідні для успіхів у музичній діяльності?

Під музичною обдарованістю розуміють якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість успішного заняття музичною діяльністю [7]. Це - здібність «омузичненого»

сприйняття й бачення світу, коли всі враження від навколишньої дійсності в людини, що володіє цією властивістю, мають тенденцію до переживання у формі музичних образів. Подібне сприйняття життя завжди пов'язане з наявністю в людини специфічних здібностей. Такий погляд на музичну обдарованість перегукується з гіпотезою А.А. Мелік-Пашаєва про природу художніх здібностей.

У ряді робіт, присвячених музичним здібностям, особливе місце займають дослідження Б.М. Теплова, що є основою для продовження подальших розробок у цьому напрямку й не втратили свого значення й у цей час. Він включає в поняття музичної обдарованості як загальні моменти, властиві багатьом видам людської діяльності, так і спеціальні, необхідні для занять саме музичною діяльністю. Крім того, музична обдарованість, на його думку, будучи складною структурою, залежить не тільки від поєднання загальних і спеціальних здібностей, але й від якісної своєрідності цього комплексу. До загальних моментів музичної обдарованості Б.М. Теплов відносить силу, багатство й ініціативність уяви, достаток зорових образів, стійкість творчої уваги, вольові й інші особливості людини. Спеціальні музичні здібності в якісно своєрідному сполученні він називає музикальністю, і ділить їх на основні (без яких музична діяльність неможлива) і неосновні (що мають великий вплив на протікання деяких її видів).

Головний показник музикальності, по Б.М. Теплову, - емоційна чуйність до музики, а основні здібності - ті, які пов'язані зі сприйняттям і відтворенням звуковисотного й ритмічного руху - музичний слух (як звуковисотний) і почуття ритму. При цьому в музичному слуху він виділяє два компоненти - перцептивний (сприйняття мелодійного руху - ладове почуття) і репродуктивний (здібність до слухового уявлення мелодії). Неосновні компоненти комплексу музикальності: тембровий, динамічний, гармонійний і абсолютний слух. Таким чином, основна ознака музикальності - емоційна чуйність до музики: переживання музики, як вираження деякого змісту; і чим більше людина чує у звуках, тим більше вона музична. Музичне переживання - по суті - емоційне переживання, і інакше як емоційним шляхом не можна зрозуміти зміст музики [7].

Категорія переживання, як «одиниця» аналізу психіки, була введена у вітчизняну психологію Л.С. Виготським, подібно тому, як пізніше дія стала одиницею аналізу діяльності. На думку Л.Л. Бочкарьова, особливо велике значення дослідження цієї категорії на матеріалі художньої діяльності, тому що специфічним предметом мистецтва є відбиття найскладнішого різноманіття й динаміки людських переживань. Він відзначає, що мистецтво являє собою одну з вищих специфічних форм реалізації людських потреб у переживаннях. При цьому процес переживання не тільки є однією з операціональних складових діяльності, але й у

деяких випадках виражає сутність самої діяльності, наприклад, музично-слухової [1].

Функція переживань полягає в тому, що вони сигналізують про особистісний зміст того, що відбувається, про психічне явище, що стало подією внутрішнього життя особистості [1].

Музичне переживання виникає в результаті інтуїтивного усвідомлення структурних відносин елементів музичної форми в їх гармонічній цілісності. Структура переживання: емоційно-енергетичний рівень, пов'язаний зі здійсненням діяльності, і емоційно-змістовний, пов'язаний зі змістом музичного твору [1].

По Б.М. Теплову, музичне переживання передбачає також тонке, диференційоване слухове відчуття музики. Він відзначає, що ці дві сторони - емоційна й слухова - взяті одна без іншої не мають змісту. Він обґрунтовує нерозривний зв'язок виділених музичних здібностей з емоційною й слуховою сторонами музичальності, і показує, що повноцінне музичне переживання залежить від уміння розрізняти особливості музичної тканини: висоту, гучність, зафарблення звуку. У той же час, тонкість і якість слуху формуються й удосконалюються залежно від того, наскільки сильно й глибоко переживається музика.

К.В. Тарасова опираючись на роботи С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова, Б.Г. Ананьєва висуває припущення про те, що в теорії здібностей неправомірно звужене саме поняття спеціальних здібностей, що помилково відносити до художніх здібностей тільки ті, які пов'язані з «технічною», формальною стороною художнього образу, тому що його зміст, залишаючись загальнолюдським, специфічний в кожному виді мистецтва. І тому загальні здібності, формуючись у конкретному виді діяльності, здобувають яскраво виражені специфічні риси.

Аналізуючи результати досліджень Б.М. Теплова й інших авторів, що займаються проблемою музичної обдарованості в нашій і закордонній психології й педагогіці (починаючи з робіт К. Штумпфа, Т. Біллрота, М. Мейєра, Г. Ревеша, К. Сішора, до робіт сучасних учених), слід зазначити, що в останні 30 років у роботах з музичної психології спостерігаються тенденції розширення сфери музичальності, її інтелектуалізація. Виділяються загальні музичні здібності, що відповідають цілісному сприйняттю й розумінню музики.

У дослідженнях сучасних американських авторів [8] явно виражена тенденція до виділення інтелектуальної, пізнавальної сторони музичальності в якості спеціальної, а іноді й провідної складової. Цю тенденцію варто зв'язувати з інтересом до виявлення зв'язку між музичними й розумовими здібностями. Можна зробити висновок, що розумові здібності не впливають на музичний слух як сенсорний компонент музичальності, але прямо пов'язані з її інтелектуальними показниками.

У вітчизняній літературі також все більша увага приділяється музичному мисленню. При цьому в ньому виділяють два основних компоненти - репродуктивний, пов'язаний з розумовими актами, що обслуговують сприйняття вже існуючої музики, і продуктивний, творчий, відповідальний за створення нової музики. Крім того, вона відзначає, що на основі отриманих останнім часом результатів досліджень, виникає тенденція включення в музичну обдарованість музичної пам'яті як самостійної здібності. Хоча Б.М. Теплов вважає, що для цього немає підстав, тому що запам'ятовування, засвоєння й відтворення звуковисотного й ритмічного руху становлять прямі прояви музичного слуху й почуття ритму. Але оскільки музична пам'ять, за даними останніх досліджень, не зводиться ані до інших компонентів комплексу музичальності, ані до інших видів пам'яті, то її можна розцінювати як самостійну музичну здібність.

Таким чином, на основі проведеного аналізу, К.В. Тарасова підходить до структури музичальності як до багаторівневої системи музичних загальних і музичних окремих здібностей, відповідальних за формування художнього музичного образу. При цьому до загальних віднесені здібності, необхідні для будь-якого виду музичної діяльності; до окремих – ті, які потрібні для вирішення цього завдання лише в окремих її видах. Вона виводить наступну структуру загальних музичних здібностей, що складається із двох підструктур: 1) емоційна чуйність на музику – головний показник музичальності; 2) пізнавальні музичні здібності: а) сенсорні (мелодійний, тембровий, динамічний і гармонійний компоненти музичного слуху й почуття ритму); б) інтелектуальні (музичне мислення в єдності його репродуктивного й продуктивного компонентів і музична уява); в) музична пам'ять.

До окремих музичних здібностей вона відносить абсолютний слух, оскільки він не є настільки ж значимим компонентом музичальності (тому що сприйняття й відтворення музики ґрунтуються, насамперед, на відносному музичному слуху), і різного роду виконавські здібності – сенсорні, моторні, сенсомоторні.

Як наступний етап у дослідженнях музичної обдарованості, можна відзначити роботи Д.К. Кирнарської [2], що весь комплекс музичальності вважає недостатнім для характеристики структури музичної обдарованості. Вона відносить музичальність до основи, фундаменту музичної обдарованості й пропонує ввести в її структуру більш високі рівні, що базуються на основі цього фундаменту, і виведені нею із загальних для деяких видів людської діяльності особливостей.

Д.К. Кирнарська у всіх своїх дослідженнях, крім інтелектуалізації музичної обдарованості, виділяє й іншу тенденцію – виведення музичних здібностей за межі чисто слухового сприйняття. Ці роботи спрямовані на знаходження загальних ланок

між різними видами діяльності, включаючи музичну. Це пов'язано, на її думку, з тим, що, усвідомивши неповноту існуючих уявлень про музичні здібності, багато закордонних учених (Р. Джакендофф, Ф. Лердал та ін.) у пошуках нових ідей звернулися до сфер психологічної науки, прямо з музикою не пов'язаних. Дослідники прагнуть знайти операції, універсальні для багатьох видів пізнання, споріднення пізнавальних стратегій свідомості, незалежно від конкретної реальності, на яку спрямовані пізнавальні здібності людини, спільність у методах обробки слухової інформації різного роду. Для цього ними проводиться аналіз психології музики й психології мови, музичної й математичної творчості. Однак відсутність єдиної теоретичної бази не дозволяє, на думку Д.К. Кирнарської, узагальнити ці роботи [2].

Висновки. Експерименти вчених підтверджують загальноприйнятту думку: найчастіше схильність до музичної діяльності поєднуються з математичними і мовними здібностями. Між музичною і мовною діяльністю є зв'язок на рівні методів обробки інформації, які значною мірою збігаються в обох видах діяльності, тобто той компонент здібностей, про який йде мова, є не специфічно музичним, і тому він може проявлятися й на вербальному матеріалі.

Наявність у музиці типового набору інтонацій, властивих кожній епосі, свого роду «інтонаційного словника» (Б.В. Асаф'єв); ієрархічність музичної мови, що в сфері музичного синтаксису асоціюється з фразами й пропозиціями словесної

мови; існування системи правил, що управляє сполучуваністю елементів музичної мови, – ці й багато інших подібностей музики й мови дозволяють особливо виділити значимість мовного підходу до проблеми музичної обдарованості дитини.

Список використаних джерел

1. Кирнарская Д.К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности. // *Вопр. психологии.* – 1989. – №2. – С.47-57.
2. Мелик-Пашаев А.А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников. // *Вопр. психологии.* – 1989. – №1. – С.15-23.
3. Науменко С.И. Индивидуально-психологические особенности музыкальности. // *Вопр. психологии.* – 1981. – №5.
4. Психология одаренности детей и подростков. Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 2000. – 336 с.
5. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. – М.: Наука, 1984. – 160 с.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Способности и одаренность. // *Избр. Труды в 2т. – т.1.* – М.: Педагогика, 1985. – С.15-41; С.42-222.
7. Golz R. Probleme des Vergleichs deutscher und russischer Fragestellungen der Padagogik im gegenwartigen Transformationsproze. // *Humanisierung der Bildung, 2000.* – №1. – С.93-123.

#11(63), 2020 часть 7
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)

#11(63), 2020 part 7
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/>