



#2 (42), 2019 część 4

Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe
(Warszawa, Polska)

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

Artykuły przyjmowane są do dnia 30 każdego miesiąca.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Format - A4, kolorowy druk

Wszystkie artykuły są recenzowane

Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz czasopisma.

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej czasopisma.

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

Rada naukowa

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michałak (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)

#2 (42), 2019 part 4

East European Scientific Journal

(Warsaw, Poland)

The journal is registered and published in Poland. The journal is registered and published in Poland.

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

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

Periodicity: 12 issues per year.

Format - A4, color printing

All articles are reviewed

Each author receives one free printed copy of the journal

Free access to the electronic version of journal

Editorial

Editor in chief - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

The scientific council

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michałak (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 kopii.

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

**Wschodnioeuropejskie Czasopismo
Naukowe**

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

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

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

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

East European Scientific Journal

**Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Po-
land**

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Беляев С.Б. МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗРОБКИ І ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	4
Богдан Н.В., Булгакова М.О. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ДЖАЗ-МОДЕРН ТАНЦА ДЛЯ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ТАНЦОРОВ-СПОРТСМЕНОВ ВОЗРАСТНОЙ КАТЕГОРИИ «ДЕТИ-2».....	9
Дмитриев С.В., АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ РЕНЕССАНС В НАУКЕ И ФИЛОСОФИИ: НОВЫЕ ТЕМЫ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ АНТРОПНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ СОВРЕМЕННОЙ ОНТОДИДАКТИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	13
Мержоева М.С., Бузуртанов М.М.-А., Кузьгов М.Б. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	30
Oliinyk O.V., Derevianko I.V. THE SURVEY OF DISTANCE EDUCATION DEGREE PROGRAMS AND LEARNING PLATFORMS IN THE USA	32
Силаева Л.В. ПОНИМАНИЕ ПОДРОСТКАМИ ОБРАЗА ЧЕЛОВЕКА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФОТОГРАФИИ	36
Хотієнко С. В. МОТИВАЦІЯ МОЛОДІ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ (НА ПРИКЛАДІ СТУДЕНТІВ ДНІПРОВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ О. ГОНЧАРА)	42
Эшмурадов А. НЕГАТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ НА ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ ИНТЕРНЕТА И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ВЕК ИНФОРМАЦИИ.....	48

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Крушанова Р.Р. ЭЗОТЕРИКА/ОКУЛЬТИЗМ – КОНКУРЕНТ ПСИХОЛОГИИ?	51
Retman S.V., Nychporuk O.M., Shevchuk, O.V. EFFECT OF CULTURAL PRACTICES ON TURFGRASS DISEASES	56
Потоцька І.С., Мартинова Ю.Ю., Орищук О.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ЖІНКИ	59

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Лебедева Г.В. СЕМІОСФЕРА ПЕРЕКЛАДАЧА ТА ІНДИВІДУАЛЬНО -ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ КОД (НА МАТЕРІАЛІ ПОРВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДІВ ДРАМ В. ШЕКСПІРА)	68
Лебедева Г.В. ПЕРЕКЛАД ДРАМИ – ПРОЦЕС НА МЕЖІ ПЕРЕТИНУ СЕМІОТИКИ Й ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА.....	75

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Belyaev S. B.

*candidate of pedagogical sciences, associate professor,
professor of chair of pedagogy, psychology and education management
Municipal establishment "Kharkiv humanitarian-pedagogical academy" of Kharkiv regional Council*

METHODS OF TRAINING FUTURE TEACHERS TO DEVELOP AND USE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Беляев Сергей Борисович

*кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры педагогики, психологии та менеджменту освіти
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗРОБКИ І ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Summary: The system of training methods for future teachers is presented in the article. Taking advantage of the systems, competence and technology approaches and leveling their shortcomings is the main idea of procedural integration. To form technological algorithms for the gradual accumulation of a system of knowledge and professional skills from the reproductive to the creative level, the presented system of methods makes it possible. This provides an opportunity for professional training of future teachers in the development and use of pedagogical technologies.

Анотація: Визначено систему методів професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій. Основою для розробки системи методів визначено процедурну інтеграцію сучасних методологічних підходів до організації освітнього процесу. Головною ідеєю процедурної інтеграції є використання переваг системного, компетентнісного і технологічного підходів з одночасним нівелюванням їх недоліків у визначенні характеристик методів фахової підготовки. Розроблена система методів дозволяє утворювати технологічні алгоритми поступового накопичення системи знань і фахових умінь від репродуктивного до творчо-пошукового рівнів. Це забезпечує можливість професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Key words: vocational training, vocational training methods, procedural integration, system approach, competence approach, technological approach.

Ключові слова: професійна підготовка, методи професійної підготовки, процедурна інтеграція, системний підхід, компетентнісний підхід, технологічний підхід.

Постановка проблеми. Зміни у методологічних підходах до організації фахової підготовки, визначена у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [4] об'єктивна необхідність забезпечення підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій вказують на необхідність деталізації складових професійної підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічного закладу вищої освіти. Окреслені у «Галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» [1] вимоги до педагогічних працівників використовувати традиційні і новітні технології навчання обумовлюють необхідність введення нових підходів і методів набуття майбутніми вчителями комплексу знань та умінь, які забезпечуватимуть успішне використання освітніх технологій у ході виконання професійних педагогічних задач.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Організація професійної освіти у межах особистісного підходу з позиції розвитку особистісного потенціалу студента, забезпечення його професійного зростання (Є. Бондаревська, О. Гнатишина, С. Кульневич, А. Плигін, В. Серіков, І. Якіманська) визначають вимогами формування культури професійного мислення, професійної мобільності, професійної спрямованості. Компетентнісний підхід

(Л. Антонюк, Н. Василькова, Д. Ільницький, І. Кулага, В. Турчаніннова) спрямований на формування необхідних для професійної діяльності якостей та створення уніфікованих критеріїв якості готовності до професійної діяльності. У працях з проблеми пошуку шляхів удосконалення освітнього процесу (А. Гавриков, О. Новіков, М. Певзнер, В. Сластьонін, Р. Шерайзіна) упродовж останніх десятиліть О. Ігнат'єва [3, с. 16] виділила два основних наукових напрями реформування теорії організації вищої освіти: інформаційний та персоніфікований підходи. Інформаційний підхід поєднує інформатизацію, масовість, фундаментальність, неперервність освіти і спрямований на забезпечення масового доступу до освітніх послуг, що має наслідком тенденції до перегляду змісту і технології навчання з метою забезпечення формування у студента готовності до роботи в умовах постійно зростаючих масивів інформації. Персоніфікований підхід орієнтований на формування унікального, неповторного особистісного знання, що розглядається поєднанням тенденцій гуманізації освіти, орієнтації на розвиток особистості, створенням умов для забезпечення процесів трансформації: інформація – знання – інформація. Об'єднувальною ознакою приведених підходів виділяємо вимогу впровадження нового інструментарію організації фахової підготовки

із перспективою переходу суб'єкта до самоосвітньої діяльності упродовж навчання.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Порівняльний аналіз сучасних підходів показує, що питання визначення методів професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки і використання педагогічних технологій є актуальним питанням, оскільки розглянуті підходи частково торкалися важливих складових організації професійної педагогічної освіти щоразу спираючись на об'єктивні протиріччя між очікуваним та реальним рівнем професійної підготовки, готовністю виконувати посадові професійні обов'язки та сформованістю особистісних якостей.

Мета статті полягає у визначенні системи оптимальних методів професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки і використання педагогічних технологій на основі процедурної інтеграції системного, компетентнісного і технологічного підходів в освіті.

Виклад основного матеріалу. Обґрунтування системи методів професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій обумовлюється її метою і змістом, що комплексно характеризуються у межах сучасних методологічних підходів до організації освітнього процесу: компетентнісного, системного, технологічного. Це обумовлює необхідність «процедурної інтеграції» [6] зазначених методологічних підходів у розробці методів професійної підготовки: у відповідності до положень системного підходу методи розглядаються у якості складової педагогічної системи з приведенням їх послідовні групи відповідно до розроблених груп цілей фахової підготовки; положення компетентнісного підходу у межах виділених програмою визначення ключових компетентностей (DeSeCo [7]) категорії автономності, інтерактивності і діяльності у соціально-гетерогенних групах характеристик прогнозованих результатів навчальної діяльності визначають самостійність провідною ознакою вибору методів професійної підготовки; положення технологічного підходу забезпечують інструментарій для структурування системи методів професійної підготовки із дотриманням вимог «комплексності, структурованості, ієрархічності, алгоритмічності, ефективності, відтворюваності» [5, с. 32-35] у формуванні складових системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, професійно важливих якостей тощо.

Використання положень системного підходу визначає методи організації навчальної діяльності з оволодіння професійними знаннями і вміннями підпорядкованими цілям і змісту фахової підготовки, вони виступають складовими системи фахової підготовки і мають завданням забезпечувати перманентний процес саморозвитку особистості. Забезпечення у відповідності до положень компетентнісного підходу активної та самостійної навчальної діяльності під час професійної підготовки у

закладі вищої освіти визначає ряд додаткових вимог щодо урахування наукових підходів до вивчення людини з позиції її унікальності, відкритості до неперервного саморозвитку, прагнення до самореалізації (Н. Бубер, А. Маслоу, А. Печчеї, К. Роджерс, Е. Тоффлер, М. Хайдеггер), самоосвітньої діяльності як окремого виду діяльності (В. Андреев, С. Рубінштейн, В. Шадріков), стратегії створення особистої траєкторії життя (В. Зеньковський, М. Каган), організаційних аспектів самоосвітньої діяльності (Д. Богоявленська, Т. Браже, К. Вазіна, С. Вершловський, Е. Зеєр, В. Зінченко, Н. Кузьміна, І. Лернер, В. Ляудіс, А. Маркова, О. Матюшкін, М. Скаткін, І. Харламов, В. Шубінський).

Результати вивчення феномену самостійної навчальної діяльності в умовах закладу вищої освіти у другій половині ХХ століття у контексті активізації і індивідуалізації, формування умінь і навичок самостійної навчальної діяльності, її навчально-методичного забезпечення, що об'єднані дослідженнями питання формування пізнавальної самостійності студента у процесі його підготовки до майбутньої професійної діяльності (А. Вербицький, І. Калашнікова, І. Кондаурова, Г. Румянцева, І. Сечкіна, Т. Тернавська, М. Туркіна, О. Шишкова); визначення рівнів сформованості пізнавальної самостійності (П. Підкасистий, О. Петунін, Т. Шамова) показали, що невирішеними залишаються протиріччя між цілями самостійної навчальної діяльності (з позиції особистісної освітньої парадигми) та традиційними підходами щодо визначення цілей, змісту і шляхів реалізації професійної підготовки на фоні інноваційних процесів у сфері освіти.

Випускник закладу вищої освіти виявляється здатним до типових стандартизованих дій, що вступає у протиріччя із завданнями визначення методів та засобів професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій, оскільки наслідувальні дії обмежують професійну підготовку репродуктивним впровадженням педагогічних технологій, а тому мають бути доповнені аналітичними, пошуковими, творчими, які сприяють розвитку його творчого потенціалу до рівня педагога з «інноваційним потенціалом» [2], оскільки саме він здатен до творчих дій з розробки та використання педагогічних технологій.

У ході дослідження було акцентовано увагу на виділеній І. Дичківською групі педагогів-майстрів, які здатні до інноваційної педагогічної діяльності, «швидко сприймають і досконало використовують як традиційні, так і нові підходи та методи» [2, с. 28]. Тотожність характеру їх педагогічної діяльності і змісту професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій у характеристиках знань, умінь, професійно важливих якостей дає підстави констатувати відмінності у науковій та навчально-методичній підготовці випускника закладу вищої освіти у порівнянні з описаним І. Дичківською образом досвідченого вчителя, що вказує на доцільність аналізу механізмів налаштування на інноваційну педагогічну

діяльність, формування готовності до творчого переосмислення традиційних підходів в умовах перманентних змін вимог до педагогічної діяльності.

Здатність до педагогічної творчості ґрунтується над усвідомленні суб'єктом педагогічної діяльності потенційних можливостей застосовувати знання, досвід, уміння аналізувати умови діяльності і прогнозувати можливі педагогічні результати. Обробка інформації, що об'єктивно базується на педагогічній взаємодії, передбачає активний, пошуково-перетворювальний характер діяльності, що створює можливість усвідомлено опановувати необхідні знання, набувати уміння розширювати досвід використання знань на практиці. При цьому інформація, що підлягає засвоєнню, стає простором взаємодії суб'єктів освітнього процесу: досвід викладача стає об'єктом вивчення, а формування досвіду студента відбувається за умов активного освоєння змісту фахової підготовки.

Зміст освіти визначаємо об'єктом активного освоєння у процесі розширення особистого досвіду шляхом зіставлення перспектив професійного розвитку із доступним обсягом інформації, що належить сфері передового педагогічного досвіду. Інформація проходить крізь фільтри особистого стилю педагогічного спілкування і визначає у такий спосіб характеристики індивідуального комплексу методичних прийомів, власних уподобань при виборі прийомів упровадження педагогічних технологій. Самостійне вивчення теоретичних питань, виконання завдань педагогічної практики сприяє інтенсивному накопиченню педагогічного досвіду, формуванню у спектрі професійно важливих якостей спрямованості на оновлення, поповнення та удосконалення системи знань, умінь, продуктивну самостійну педагогічну діяльність з ознайомлення із сучасними освітніми технологіями, пошук шляхів їх упровадження, формування відповідного методичного комплексу прийомів адаптації і модернізації освітніх технологій з урахуванням актуальних задач педагогічної діяльності. Оскільки інноваційні технологічні рішення на момент їх запровадження виступають результатами педагогічної творчості, а на наступних етапах тиражування втрачають свою інноваційну складову і перетворюються на стандартизовані підходи вирішення типових педагогічних задач, процес формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності залежить виключно від особистісного потенціалу студента.

Таким чином, самостійна робота виступає спільною характеристикою системи методів реалізації системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій, що забезпечує формування умінь планувати свою діяльність (визначати цілі та шляхи їх досягнення); умінь об'єднувати свої ресурси та спрямовувати їх на досягнення поставлених завдань; умінь самоконтролю і корекції професійної діяльності у процесі безпосереднього виконання поставлених завдань; умінь використовувати теоретичні знання у

нетипових педагогічних ситуаціях у розрізі традиційних завдань педагогічної діяльності та системи нових задач, що потребують нових педагогічних підходів.

Характеристики прогнозованих результатів у категоріях ключових компетентностей, кожна з яких розглядається складовою змісту фахової підготовки і визначає необхідні і достатні методи професійної підготовки у сукупності обумовлюють введення системи методів для формування й розвитку системи знань та умінь від репродуктивного рівня сприйняття і впровадження сучасних педагогічних технологій до творчо-пошукового, який забезпечує виконання дій адаптації, модернізації, розробки власних освітніх технологій. Описані у межах компетентнісного підходу професійно важливі якості об'єктивно виступають результатом професійної педагогічної підготовки, а тому необхідність забезпечення формування спрямованості на оновлення системи знань і умінь додатково уточнює перелік вимог до вибору методів реалізації змісту фахової підготовки акцентуючи увагу на активному, самостійному, творчому характері навчальної діяльності у кожному з виділених технологічних алгоритмів.

Характеристики змісту фахової підготовки та її цілі дають підстави конкретизувати методи реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій:

- **аналіз** передового педагогічного досвіду використання педагогічних технологій; нормативних документів, що регулюють вибір методів та прийомів реалізації освітнього процесу; умов використання відомих педагогічних технологій;

- **порівняння** авторських педагогічних технологій у їх змістовій частині з традиційними підходами до організації освітнього процесу з метою виділення їх ефективних елементів; умов використання окремих педагогічних технологій з сучасними особливостями організації освітнього процесу; наявних методів вирішення завдань та функцій професійної педагогічної діяльності із відомими технологічними аналогами;

- **синтез** прийомів упровадження педагогічних технологій на основі вивчення прототипу і встановлення доцільності його використання з метою вирішення конкретизованих педагогічних задач; індивідуального комплексу методичних прийомів упровадження педагогічних технологій; пошуково-аналітична діяльність у визначенні науково-методичного підґрунтя для упровадження нових педагогічних технологій у змінених чи нових умовах відносно оригінального прототипу;

- **узагальнення** передового педагогічного досвіду упровадження педагогічних технологій; власного досвіду адаптації, модернізації, розробки і використання педагогічних технологій; ідей щодо нового конструктивного поєднання елементів відомих освітніх технологій з метою створення власного технологічного рішення актуальних педагогічних задач; власних педагогічних технологій.

Реалізація технологічних алгоритмів професійної підготовки забезпечується шляхом процедурної інтеграції [6] положень технологічного підходу шляхом визначення наукового, формалізовано-описового та процесуально-діяльнісного аспектів [5] технології професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій. Окреслені послідовні алгоритми в системі професійної підготовки забезпечують: формування системи знань, умінь і професійно важливих якостей, як основи для використання педагогічних технологій; формування системи знань, умінь і професійно важливих якостей для здійснення адаптації і модернізації педагогічних технологій; формування системи знань, умінь і професійно важливих якостей, які виступають основою для розробки педагогічних технологій.

Наступність в упровадженні технологічних алгоритмів забезпечує накопичення та еволюцію системи теоретичних знань про суть педагогічних технологій, спектр напрямів їх використання, можливості і шляхи їх адаптації, модернізації, розробки і впровадження власних педагогічних технологій; формування професійно важливих якостей тощо.

Перший технологічний алгоритм забезпечує формування компетентностей використання педагогічних технологій і передбачає накопичення профільних систематизованих знань, умінь, професійно важливих якостей. Він вирішує завдання формування теоретичної і практичної складових професійної підготовки, а також формування професійно важливих якостей на рівні репродуктивного освоєння і використання педагогічних технологій, а методами його реалізації визначаємо **аналіз, порівняння, синтез**.

Теоретична підготовка з освоєння і використання педагогічних технологій відбувається у ході самостійних дій аналізу педагогічних технологій і порівняння їх з іншими формами і методами виконання функцій та завдань професійної діяльності, що забезпечує критичне опрацювання наукової концепції і змісту освітньої технології, формування основи для подальшого визначення можливостей її впровадження в освітньому процесі. Самостійна робота з аналізу цілей, завдань і змісту педагогічної технології забезпечує накопичення системи знань про потенційні можливості вирішення системи педагогічних функцій і задач засобами педагогічних технологій, систематизацію за сферами застосування потенційно доступних для використання педагогічних технологій, сприяє формуванню системи прийомів ефективного відбору необхідних і достатніх технологічних рішень педагогічних задач виходячи із розуміння можливостей поліваріантного вибору методів і засобів організації освітнього процесу.

Результатом самостійної роботи з аналізу і порівняння визначаємо систему знань про структуру педагогічної технології, розуміння ефективності окремих освітніх технологій у вирішенні кон-

кретизованих педагогічних задач, розуміння об'єктивних критеріїв вибору педагогічних технологій з метою виконання педагогічних функцій і задач.

Формування умінь використання педагогічних технологій забезпечується самостійною роботою з синтезу, у ході якої відбувається розробка фрагментів уроків за вимогами окремих педагогічних технологій. Аналіз змісту навчального матеріалу та визначених у навчальній програмі завдань ініціює пошук методичних прийомів реалізації педагогічної технології із забезпеченням відповідності поставленим завданням.

Самостійна робота з синтезу передбачає генерування прийомів упровадження педагогічних технологій виходячи із програми і змісту навчальної дисципліни. Розробка фрагментів уроків виступає самостійною пошуково-творчою діяльністю, яка за вимогами технологічного підходу в освіті забезпечує вибір оптимальних способів вирішення педагогічних задач із заданими показниками ефективності, що сприяє накопиченню індивідуального методичного комплексу прийомів упроваджувати педагогічні технології.

Реалізація другого технологічного алгоритму передбачає накопичення системи знань і умінь з адаптації і модернізації педагогічних технологій. Методами його впровадження визначено **аналіз, порівняння, синтез, узагальнення**, що забезпечує перехід до пошуково-творчої діяльності з аналізу придатності педагогічної технології до вирішення анонсованих в її структурі цілей і завдань у ході вивчення окремих навчальних дисциплін враховуючи перманентні процеси оновлення змісту освіти та реформування управління освітнім процесом у закладах освіти, зміни у вимогах до якості підготовки випускників. Уразі фіксації розбіжностей між зовнішніми вимогами до характеристик результатів педагогічної діяльності і прогнозованими у межах окремих педагогічних технологій результатами виникає протиріччя, розв'язати яке дозволяє додаткове налаштування педагогічної технології до нових умов та вимог, що призведе до їх адаптації і забезпечення у такий спосіб якісно високих показників подальшого використання.

Аналітична діяльність у ході реалізації другого технологічного алгоритму також спрямована на оцінку потенційних можливостей використання педагогічних технологій у нових умовах, що виходять за межі окреслених в її змісті цілей і завдань. Відбувається розширення теоретичної підготовки за рахунок накопичення знань про можливості модернізації педагогічних технологій з метою вирішення принципово нового спектру педагогічних задач. Порівняння вимог до виконання педагогічних функцій та задач із наявними технологічними інструментами забезпечує свідоме прийняття рішення про доцільність переходу до адаптації чи модернізації відомих педагогічних технологій. Порівняльна діяльність виступає інструментом для ініціювання і критичного опрацювання системи потенційних технологічних засобів розв'язання поставлених задач, розширення мето-

дичного комплексу прийомів впровадження педагогічних технологій, що забезпечує передумови для продуктивної педагогічної діяльності з адаптації і модернізації педагогічних технологій.

Перенос педагогічної технології із додатковим налаштуванням з метою забезпечення якісно нових результатів її використання вимагає пошуково-творчої синтетичної діяльності, оскільки вирішення окремого завдання за новими вимогами стимулює теоретичну розробку і впровадження адаптованої до конкретизованих умов чи модернізованої педагогічної технології. Дії узагальнення нового досвіду з вирішення педагогічних задач засобами нової педагогічної технології забезпечують формування комплексу методичних прийомів з адаптації, модернізації і наступного використання педагогічних технологій, який представляє сукупність базових та нових прийомів використання педагогічних технологій.

Методами реалізації третього технологічного алгоритму виступають **аналіз, порівняння, синтез, узагальнення**. У ході аналітичної самостійної роботи відбувається виділення продуктивних елементів окремих педагогічних технологій, які потенційно можуть бути придатними для перенесення у нові умови використання шляхом об'єднання з іншими елементами у новій конфігурації, що матиме результатом розробку нової педагогічної технології. Підставою для ініціювання аналітичної діяльності виступають зміни у змісті окремих навчальних дисциплін, нові задачі педагогічної діяльності, підвищення рівня вимог щодо ефективності функціонування освітнього процесу, що можна вирішувати на технологічному рівні.

Аналітична діяльність спрямована на встановлення ступеня придатності окремих елементів педагогічних технологій до їх об'єднання з іншими елементами у нових конфігураціях з метою вирішення нових задач. Об'єктами порівняння виступають авторські концепції організації освітнього процесу, методи реалізації педагогічних технологій, їх цілі і завдання, ступінь відповідності новим задачам тощо.

У ході порівняння можливих варіантів розв'язання нових педагогічних задач за переліком характеристик прогнозованих результатів використання нової педагогічної технології забезпечується вибір оптимальних комбінацій продуктивних елементів, а також методів їх упровадження на основі наявного індивідуального методичного комплексу прийомів використання педагогічних технологій. Відбувається критичний відбір технологічних рішень за обраними критеріями з метою визначення оптимального змісту нової педагогічної технології.

Самостійна робота з синтезу спрямована на розробку навчальних занять за вимогами теоретично розробленої педагогічної технології. На підставі нової концепції організації освітнього процесу розробляються плани-конспекти проведення занять з певних тем навчальної дисципліни для досягнення

окреслених у цілях і завданнях технології результатів.

Самостійна робота з узагальнення знань і нових методичних прийомів розробки і використання педагогічних технологій спрямована на розширення теоретичної і практичної складових фахової підготовки новими науковими підходами до організації освітнього процесу, розширення індивідуального комплексу прийомів використання педагогічних технологій.

Висновки. Процедурна інтеграція положень системного, компетентнісного і технологічного підходів забезпечує визначення системи методів професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій за комплексом загальних ознак: активність і самостійність навчальної діяльності; критичність у сприйнятті інформації; пошуково-перетворювальний характер навчальних дій, що обумовлюються специфікою змісту готовності до розробки і використання педагогічних технологій.

Розглянута система методів професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій забезпечує поступове накопичення фактологічного матеріалу, його осмислення й перехід до пошуково-творчих дій щодо упровадження відомих освітніх технологій, здійснення їх адаптації чи модернізації виходячи із об'єктивних професійних завдань та умов педагогічної діяльності; пошуково-творче оперування елементами педагогічних технологій з метою розробки і використання нових педагогічних технологій.

Список літератури:

1. Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ Дата звернення: 28.02.2019
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Игнатъева Е. Ю. Совершенствование образовательного процесса в современном вузе : автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.08 теория и методика профессионального образования. – Великий Новгород, 2009. – 46 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> Дата звернення: 28.02.2019
5. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»)
6. Morgan D. Integrating qualitative and quantitative methods: A Pragmatic approach. – Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2013. – 288 p.
7. The definition and selection of key competencies. Executive Summary URL: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> Дата звернення: 28.02.2019

Bogdan N.V.

*Head of the Department of Management and Economics in Sport,
candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Ural State University of Physical Culture,
Chelyabinsk*

Bulgakova M.O.

*master of the direction of training «Sport»,
Ural State University of Physical Culture,
Chelyabinsk*

USE OF JAZZ-MODERN DANCE MEANS FOR THE DEVELOPMENT OF COORDINATING ABILITIES OF DANCERS-SPORTSMEN OF THE AGE CATEGORY "CHILDREN-2"

Богдан Наталья Владимировна

*заведующий кафедрой менеджмента и экономики в спорте, к.п.н., доцент,
Уральский государственный университет физической культуры,
г. Челябинск*

Булгакова Мария Олеговна

*магистрант направления подготовки «Спорт»,
Уральский государственный университет физической культуры,
г. Челябинск*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ДЖАЗ-МОДЕРН ТАНЦА ДЛЯ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ТАНЦОРОВ-СПОРТСМЕНОВ ВОЗРАСТНОЙ КАТЕГОРИИ «ДЕТИ-2»

Sammary: The effectiveness of the influence of jazz-modern dance on the development of specific coordination among dancers-athletes involved in ballroom dancing has been investigated. For the study was selected sensitive age in the development of these abilities - 10–11 years (age category "Children-2"). In assessing the coordination abilities, tests were used that were presented in the Federal Standard for Sports Training by Sport - dance sport: shuttle run (3x10) and balance retention on one leg. The study was conducted in two stages: at the first (ascertaining) stage, the specific coordination abilities of athletes in both groups were assessed, at the second (formative) stage, they were retested to check the effectiveness of the use of selected jazz modern dance tools in the training process. The results of the study showed that the use of jazz-modern dance means will contribute to the development of specific coordination among dancers-athletes of the age group "Children-2", if the jazz-modern dance means are selected correctly (according to the age characteristics of the athletes and the conditions of the training process); and the main techniques of using jazz modern dance means will be improvisation and isolation.

Аннотация: Исследована эффективность влияния средств джаз-модерн танца на развитие специфической координации у танцоров-спортсменов, занимающихся бальными танцами. Для исследования был выбран чувствительный возраст в развитии данных способностей – 10–11 лет (возрастная категория «Дети-2»). При оценке координационных способностей использовались тесты, представленные в Федеральном стандарте спортивной подготовки по виду спорта – танцевальный спорт: челночный бег (3x10) и удержание равновесия на одной ноге. Исследование проводилось в два этапа: на первом (констатирующем) этапе была проведена оценка специфических координационных способностей спортсменов в обеих группах, на втором (формирующем) этапе проводилось повторное тестирование с целью проверки эффективности использования отобранных средств джаз-модерн танца в тренировочном процессе. Результаты исследования показали, что использование средств джаз-модерн танца будет способствовать развитию специфической координации у танцоров-спортсменов возрастной категории «Дети-2», если корректно будут подобраны средства джаз-модерн танца (в соответствии с возрастными особенностями спортсменов и условиями тренировочного процесса); и основными приемами использования средств джаз-модерн танца будут являться импровизация и изоляция.

Key words: *dance sport, coordination abilities, training process, jazz-modern dance means, age category "Children-2".*

Ключевые слова: *танцевальный спорт, координационные способности, тренировочный процесс, средства джаз-модерн танца, возрастная категория «Дети-2».*

Постановка проблемы. С каждым годом популярность танцевального спорта приобретает все большие масштабы. Эмоциональность, красота и грациозность танца делают его интересным и захватывающим не только для зрителей, но и для самих

спортсменов, позволяя им влюбиться в этот вид спорта.

Каждый танцор, выходя на паркет, желает показать свои профессиональные навыки, выделиться среди других пар, привлечь внимание именно к своему исполнению композиции. А для того, чтобы

выигрышно выглядеть на площадке, спортсмену нужно не просто технично танцевать, но и уметь хорошо ориентироваться в пространстве, особенно в нестандартных ситуациях при ограниченном пространстве, ведь на площадке и другие пары. При этом танцорам-спортсменам за короткое время необходимо успеть продемонстрировать свои умения большему количеству судей, которые расположены по всему периметру площадки. Поэтому они должны обладать хорошей координацией в своем искусстве исполнения танцевальной программы [8].

Анализ исследований по проблеме. Координационные способности – это единство взаимодействия функций периферического и центрального управления, которые управляют двигательной системой организма. Так, по мнению И.И. Сулейманова, координационные способности делятся на общие, специфические и специальные. Особенно важно изучение вопроса развития специфических координационных способностей, потому как развитие этого вида координации, а именно вестибулярной устойчивости, ориентирования в пространстве, сохранения единого ритма, согласования движений и так далее, может стать залогом спортивного успеха [11].

Как отмечают многие авторы, (Н.В. Даренская, И.А. Карпенко, Н.В. Котенко, В.И. Лях и др.), специфическая координация и координация в целом относятся к одному из самых сложных двигательных качеств человека, которое довольно сложно развить. В связи с этим тренеры используют разные методы развития способностей своих воспитанников, используя новые эффективные наработки [2; 3; 4; 5 и др.]. Это обстоятельство обусловило нас провести исследование, направленное на развитие специфической координации танцоров-спортсменов средствами джаз-модерн танца, используя эти средства на начальном этапе тренировок танцоров-спортсменов.

При развитии координационных способностей в различных видах спорта, в том числе и танцевальном, у детей 10–11 лет используются различные подходы. В.И. Лях отмечает два из них [5].

1 Обучение новым разнообразным движениям с постепенным увлечением их координационной сложности. Именно этот подход широко применяю на начальном этапе тренировок. Осваивая новые упражнения, занимающиеся не только пополняют свой опыт, но и развивают способность образовывать новые формы координации движений. При использовании общеподготовительных упражнений и систематическом повышении их координационной сложности, развивается способность к точному выполнению движений. Примерами их могут быть: относительно простые и достаточно сложные упражнения, выполняемые в измененных условиях, при различных положениях тела и его частей, в разные стороны; упражнения в равновесии; упражнения, выполняемые с исключением зрительного контроля; задания на максимальную точность воспроизведения ранее выполненных движений.

2 Воспитание способности перестраивать двигательную деятельность в условиях внезапно меняющейся обстановки. Более высокий уровень координации достигается специальными упражнениями на соразмерность движений в задаваемых пределах пространства, времени и мышечных усилий. В спортивных танцах многие фигуры требуют точно-пропорционального проявления мышечных усилий у обоих партнеров, где усилия одного зависят от усилия другого. Поэтому для формирования положительных стереотипов исполнения движений, учитывающих различную окружающую обстановку, применяется тренировка различных сочетаний мышечных усилий партнеров в паре.

В качестве методов развития координации в практике тренировочной деятельности, как подчеркивает Л.Т. Майорова, используются следующие:

– метод многократного выполнения упражнения с последующим изменением параметров их выполнения;

– метод «контрастных заданий»;

– метод «сближаемых заданий» [6].

С целью совершенствования уже имеющихся видов координации используются следующие:

1 Совершенствование пространственной точности движений, выполняемых в относительно стандартных условиях, которое осуществляется по таким направлениям: совершенствование точности воспроизведения заданных (эталонных) параметров движений, соответствующих требованиям рациональной техники спортивно-технического мастерства. Для чего применяют задания с установкой – точно и возможно стандартно воспроизвести эталонные параметры амплитуды, направления движения или положения тела. При этом ставится задача по достижению стабильности эталонных параметров движений; совершенствование точности выполняемых движений в соответствии с заданными изменениями параметров.

2 Совершенствование силовой точности движений предполагает развитие способностей оценивать и дифференцировать степень мышечных напряжений различными группами мышц и в различных движениях. В качестве средств используются изометрические напряжения и статические напряжения. И при этом контролировать излишнюю мышечную напряженность. Размеры отклонений (ошибок) при воспроизведении контролируемых параметров характеризуют степень силовой точности. Совершенствование временной точности движений зависит от развития «чувства времени». В спортивных танцах временная точность это соответствие скорости движения тела или отдельных его частей темпу музыки [1, с. 240].

Применение таких методик обучения спортсменов, способствует более быстрому усвоению нового материала и прочному закреплению двигательных навыков, дает возможность переноса известных форм двигательной активности в конкурсные танцы, при этом лишь изменяя их в соответствии с характером и особенностями каждого танца. Примером может служить исполнение одной

и той же фигуры в различных танцах с разной ритмической нагрузкой и в разнообразных соединениях. По мнению Ю.Н. Сериковой, методика позволяет сократить время подготовки начинающих танцоров к выходу на соревнования, но здесь следует учитывать индивидуальные способности каждого ребенка и его возраст [8]. То есть применять дифференцированный подход к каждому танцору-спортсмену.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. В практике своей деятельности мы выявили, что в тренировочном процессе танцоров-спортсменов важно использовать не только стандартные методы развития и совершенствования физических качеств, но и методы, заимствованные у других танцевальных направлений: джаз-модерн, классический танец, современный танец и другое. Изучение дополнительных видов хореографии поможет тренеру и спортсменам повысить интерес к тренировочной деятельности и будет способствовать совершенствованию танцевального мастерства.

Танцевальное направление «джаз-модерн» соединяет в себе техники модерна и джаз-танца, поэтому оно имеет в арсенале широкий выбор средств выражения, благодаря чему танец поучается свободным, ни в чем не ограничивающим. По мнению В.Ю. Никитина изучение этого танцевального направления поможет спортсменам чувствовать музыку, двигаться не только согласно заданному ритму, но и включать моменты импровизации, тем самым быстро адаптироваться к изменяющимся условиям на паркете, будь-то нестандартное музыкальное сопровождение или помехи со стороны других пар [7].

В танце джаз-модерн очень часто, как подчеркивает Н.В. Даренская, используются различные упражнения для развития специфических координационных способностей исполнителя [2]. Важнейшим из них, по нашему мнению, является метод импровизации, так как он позволяет исследовать возможности своего тела, адаптироваться к изменяющимся условиям и работать в паре (контактная импровизация). Поэтому, метод импровизации может дать значительный эффект в развитии специфической координации у танцоров-спортсменов, а именно: научить танцора ориентироваться в пространстве, чувствовать музыку и партнера,

наполняя смыслом каждое движение. Этот метод будет взят за основу в нашем исследовании.

Отметим, с точки зрения физиологии сенситивным периодом для развития специфической координации в танцевальном спорте являются дети возрастом от 10 до 11 лет. Именно поэтому в нашем исследовании мы выделили возрастную категорию «Дети-2» [9].

Цель исследования – выявить эффективность влияния средств джаз-модерн танца на развитие специфической координации у танцоров-спортсменов возрастной категории «Дети-2».

Изложение основного материала. Исследование проводилось на базе Челябинской областной общественной организации танцевально спортивного центра (ЧООО ТСЦ) «Виктория» с ноября 2017 по ноябрь 2018 года. В эксперименте участвовало две группы танцоров-спортсменов возрастной категории «Дети-2» (10–11 лет), находящихся на тренировочном этапе спортивной подготовки и имеющих танцевальный разряд «D» класса. Наполняемость групп – по 10 человек (5 мальчиков и 5 девочек). Занятия проходили три раза в неделю по 90 минут в групповой форме. Для развития специальных координационных способностей у первой (экспериментальной) группы один раз в неделю проходили тренировки с использованием средств джаз-модерн танца, а у второй (контрольной) – классического. Кроме того, в мае спортсмены выступали на соревнованиях. А также с целью повышения уровня спортивного мастерства танцоры-спортсмены занимаются индивидуально с помощниками тренера по два раза в неделю. Чтобы выявить эффективность использования джаз-модерн танца в нашем исследовании сравнивались показатели двух групп.

Исследование было организовано в два этапа. На первом (констатирующем) этапе исследования была проведена оценка специфических координационных способностей спортсменов в обеих группах. Использовались следующие тесты для оценки координационных способностей, представленные в Федеральном стандарте спортивной подготовки (ФССП) по виду спорта – танцевальный спорт [10]:

- челночный бег (3x10);
- удержание равновесия на одной ноге.

Результаты проведенных тестов на начало сезона до использования смежных видов хореографии представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента

группа вид теста	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	$X_{cp} \pm m$ мальчики	$X_{cp} \pm m$ девочки	$X_{cp} \pm m$ мальчики	$X_{cp} \pm m$ девочки
Челночный бег, (сек)	12,42±0,70	13,21±0,72	12,36±0,70	13,23±0,72
Равновесие на одной ноге, (сек)	38,80±1,24	54,30±1,48	39,20±1,26	53,10±1,46

Уровень развития специфических координационных способностей у спортсменов обеих групп можно оценить как соответствующий нормативам

тренировочного этапа. Танцоры-спортсмены (мальчики и девочки) обладают достаточным уровнем развития координации.

Кроме того, чтобы в полной мере оценить уровень развития специфической координации, а именно ориентирование в пространстве, по выполнению теста челночный бег проводились дополнительные наблюдения. Оценивался поочередный перенос кубика строго за линию (без бросков), быстрота согласованности действий, соблюдение указанной траектории движения. За каждое нарушение спортсмену присваивался 1 балл. Спортсмен, прошедший без нарушений по всем критериям

оценивался в 0 баллов. Таким образом, по результатам тестирования в ноябре 2017 года, спортсмены из первой группы набрали 4 балла, а из второй – 3 балла.

Для проверки эффективности применения отобранных средств смежных видов хореографии на втором (формирующем) этапе исследования (в ноябре 2018 года) явилось повторное тестирование (таблица 2).

Таблица 2

Результаты формирующего эксперимента

группа вид теста	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	$X_{\text{ср}} \pm m$ мальчики	$X_{\text{ср}} \pm m$ девочки	$X_{\text{ср}} \pm m$ мальчики	$X_{\text{ср}} \pm m$ девочки
Челночный бег, (сек)	11,02±0,70	12,11±0,72	12,10±0,70	13,18±0,72
Равновесие на одной ноге, (сек)	43,2±1,26	57,30±1,46	39,01±1,26	55,30±1,48

По дополнительным наблюдениям при выполнении челночного бега были следующие результаты: Экспериментальная группа – 0 баллов, контрольная группа – 1 балл.

Как мы видим из представленных таблиц, после регулярных занятий джаз-модерном у спортсменов первой группы первоначальные показатели отличаются от результатов второй группы. Эти показатели возросли незначительно, однако отличия есть. Это говорит об эффективности подобранных нами средств джаз-модерн танца.

В первом тесте мальчики первой группы (ЭГ) улучшили свои показатели на 0,8 секунд, а мальчики второй группы (КГ) на 0,32 секунды. Во втором тесте мальчики первой группы (ЭГ) улучшили показатели на 2 секунды, а второй (КГ) – на 1 секунду (таблица 3).

В первом тесте девочки первой группы (ЭГ) улучшили свои показатели на 0,11 секунды, а девочки второй группы (КГ) всего на 0,03 секунды. Во втором тесте девочки первой группы (ЭГ) улучшили показатели на 3,2 секунды, а второй (КГ) – на 2 секунды (таблица 3).

Таблица 3

Данные по абсолютному приросту результатов выполнения тестов после формирующего эксперимента (в %)

группа вид теста	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	мальчики – $X_{\text{ср}}$	девочки – $X_{\text{ср}}$	мальчики – $X_{\text{ср}}$	девочки – $X_{\text{ср}}$
Челночный бег, (сек)	1,34 (10,8%)	1,12 (8,5%)	0,32 (2,6%)	0,03 (0,2%)
Равновесие на одной ноге, (сек)	4 (10,2%)	4,2 (7,9%)	0,21 (0,5 %)	1 (1,8%)
Дополнительные наблюдения в челночном беге	4 балла (100%)		2 балла (67%)	

По дополнительным наблюдениям в челночном беге мальчики и девочки экспериментальной группы 1 улучшили свои показатели на 4 балла (100%), а спортсмены контрольной группы на 2 балла (67%).

Выводы и предложения. На основе практических результатов исследования можно сделать следующие выводы.

Результаты выполнения тестов по развитию координационных способностей показали прирост показателей у обеих групп. При этом показатели танцоров-спортсменов первой группы, в которой были использованы средства джаз-модерн танца, выросли больше, чем у второй группы. Следовательно, можно утверждать, что выбранные нами средства джаз-модерн танца являются эффектив-

ными для развития специфических координационных способностей у танцоров-спортсменов возрастной категории «Дети-2». Регулярные занятия джаз-модерном способны развивать специфические координационные способности у танцоров спортсменов.

Спортивные танцы относятся к сложно-координационным видам спорта, наряду с художественной и спортивной гимнастикой, фигурным катанием и другими. Поэтому в тренировочном процессе развитию координационных способностей должно уделяться особое внимание. Тренерам необходимо использовать различные средства развития тех или иных способностей спортсменов-танцоров, чтобы они были конкурентоспособны и достигали высоких результатов. Использование

средств джаз-модерн танца способно развить специфические координационные способности у танцоров-спортсменов. Данное танцевальное направление невозможно представить без импровизации. Она является одним из основных средств джаз-модерн танца, и, как никакое другое средство, напрямую воздействует на развитие специфической координации. Джаз-модерн учит не только свободно двигаться, но и чувствовать музыку, полностью сливаться с ней, осознавать каждое движение своего, находить контакт в паре.

При регулярных занятиях джаз-модерном, особенно на протяжении нескольких лет, можно будет добиться более высоких результатов.

Список литературы:

1. Александрова, Н. А. Танец модерн : метод. пособие / Н. А. Александрова, В. А. Голубева. – 2-е изд., стер. – СПб. : Лань, 2011. – 128 с.
2. Даренская, Н. В. Импровизация как одна из форм развития хореографического искусства / Н. В. Даренская. – Омск, 2016. – 60 с.
3. Карпенко, И. А. Развитие творческих способностей детей средствами хореографии / И. А. Карпенко. – Казань : Наука и творчество, 2017. – 94с.
4. Котенко, Н. В. Особенности хореографической подготовки в спортивных танцах / Н. В. Котенко. – М. : ФиС, 2012. – С. 63–66.
5. Лях, В. И. Координационные способности: диагностика и развитие / В. И. Лях. – М. : ТВТ Дивизион, 2006. – 128 с.
6. Майорова, Л. Т. Закономерности развития координационных способностей у детей 7–10 лет / Л. Т. Майорова, Н. Г. Лопина. – Красноярск, 2006. – 134 с.
7. Никитин, В. Ю. Модерн-джаз танец. История. Методика. Практика / В. Ю. Никитин. – М. : ГИТИС, 2000. – 37 с.
8. Серикова, Ю. Н. Анализ системы физической подготовки танцоров разных танцевальных направлений / Ю. Н. Серикова, В. А. Александрова. – Тула : ФКиС, 2017. – С. 196–200.
9. Союз танцевального спорта России [Электронный ресурс] : Правила СТСП О возрастных категориях и классах мастерства спортсменов с изменениями и дополнениями от 03 февраля 2017 года. – Режим доступа : <https://rdsu.info/doc.pdf>.
10. Союз танцевального спорта России [Электронный ресурс] : Федеральный стандарт спортивной подготовки по виду спорта Танцевальный спорт от 26 декабря 2014 года. – Режим доступа : <https://rdsu.info/doc.pdf>.
11. Сулейманов, И. И. Основы воспитания координационных способностей : лекция / И. И. Сулейманов. – Омск : ОГИФК, 2001. – 46 с.

*Дмитриев С.В.,
профессор, д.п.н*

Нижегородский государственный университет им. К.Минина

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ РЕНЕССАНС В НАУКЕ И ФИЛОСОФИИ: НОВЫЕ ТЕМЫ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ АНТРОПНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ СОВРЕМЕННОЙ ОНТОДИДАКТИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

На основе междисциплинарного подхода проанализированы современные [6;8;9] подходы к исследованию образовательных технологий, на новой теоретической и методической основе выделены и описаны базовые компоненты структуры образовательного пространства и методы дидактического моделирования профессиональной деятельности в предметной сфере обучения двигательным действиями.

Abstract. On the basis of the interdisciplinary approach modern approaches to the research of FK-technologies are analyzed, on a new theoretical and methodical basis base components of structure of educational space and a subject domain physical training are allocated and described.

Ключевые слова: образовательное обучение, интерактивная обучающая среда, самосовершенствование, телесность, интегральная индивидуальность, созидание, профессионализм.

Key words: educational training, interactive educational environment, self-improvement, corporality, integrated individuality, creation, professionalism

Введение в проблемную область исследований. Известно, что в начале XX века в науке произошла революция – смена научных парадигм, и на место классической науки пришла неклассическая, которая формируется с 30-х гг. XIX в. по 60–70-е гг. XX в. и представляет собой целостность основных подсистем науки (неклассической математики, неклассического естествознания и неклассической социально-гуманитарной науки), являясь новым этапом в развитии научных знаний. Классическая наука и ее методология абстрагируется от действительной природы субъекта, в неклассической эта

природа уже выступает в явном виде, в постнеклассической она дополняется идеями социокультурной обусловленности науки и субъекта научной деятельности (В.С.Степин). Постнеклассическая наука столкнулась с миром сложных саморегулирующихся систем, включая человека-деятеля. Длительное время в методологии науки субъект научного познания неявно элиминировался. В настоящее время в системе образования происходит переоценка роли педагогического опыта и теоретического мышления в достижении новых результатов. Прежде всего, была зафиксирована и осознана

парадоксальность новых решений в системе антропно организованного образования/ обучения/ развития студентов. Проведенные нами ежегодные Общероссийские конференции по данной проблеме (2017-2020г. г.) показали, что разрабатываемые в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К.Минина исследования выявили ограниченность многих «педагогических катехизисов», показали зависимость результатов обучающей деятельности от суверенных субъектов образования и обнаружили возможность получения продуктивного результата обучения с различных исследовательских позиций, различными методами и технологиями. Так, постнеклассические научные парадигмы и образовательные инновации в сфере физической культуры и спорта стали выступать в качестве основных принципов антропно организованной познавательно-технологической деятельности обучения/ образования, ориентированного на развитие сферы сознания, самосознания (включая функции телесного сознания человека). Данные принципы служат источником развития homo somaticus в спортивной психологии [5], культурологии [4;7], образовательной онтодидактике [15;16] – методов организующей роли самосознания, признания самоценности человеческой индивидуальности в отношении к профессиональной деятельности [4].

Основные цели, задачи, методы и концептуальные основания современной образовательной онтодидактики. В спортивно-педагогических и психологических работах становится важным осуществить переход от «человека телесно-развитого» к «человеку социокультурному», способному преодолеть в своей профессиональной деятельности границы между сферами физического (функционально-двигательного), интеллектуально-ментального и духовного потенциала. В данной статье будет обсуждаться проблема, как осуществить переход от предметно организованной обучающей информации к метанаучным, автогенеративным и имплицативным (от лат. implication – сплетение) технологиям, в которых сплетаются эвристический поиск, творчество (процесс и результат), профессионально-личностное развитие сознания/ самосознания, продуктивного мышления и инновационной деятельности человека. Исследования осуществлялись коллективом авторской научной школы Мининского университета (утвержденной решением президиума РАЕН 25 02. 2014, протокол № 442). На первый план выдвигались междисциплинарные формы исследовательской и образовательной деятельности, в которых осуществлялся синтез естественных и гуманитарных наук. Как полагает В.С.Степин, Ю.А.Гагин и др. авторы подобные исследования становятся не просто междисциплинарными, но и трансдисциплинарными – ориентированными на открытие и изучение универсальных закономерностей и свойств реальности [14].

Отметим здесь, что автогенеративные (от англ. generative – порождающие собственное развитие), антропно организованные системы (греч. anthropos

– человек, индивидуальность) формируется внутри образовательной деятельности и стимулируют собственное развитие посредством образования/ обучения/ учения. В термине «метанаука» приставка «мета» «указывает на более высокую познавательную точку зрения, откуда целостно обозревается (на основе «фактора вертолета», по С.В.Ханди) и систематизируется существующее знание; а в онтологическом плане – на большую глубину постижения исследуемого предмета [7; 8]. По сути дела американский социолог С.В.Ханди говорит о способности человека при принятии решения подниматься и видеть проблему сверху, со стороны – необходимости подниматься над частностями и воспринимать ситуацию образовательно-обучающей задачи в более широком контексте. Известно, что продуктивность метанаучной точки зрения зависит от эффективности синтетического обобщения, от умения увидеть и сформулировать общность, скрытую за горизонтом внешне разнородных явлений, от способности непосредственно воспринимать мир в его целостности и полноте. В научных исследованиях и образовательных технологиях немаловажное значение для формирования так называемой «образовательной концептосферы» профессионала имеют перечисленные нами выше имплицативные структуры, но они еще недостаточно исследованы в онтодидактике образования. На наш взгляд, *онтодидактика* (гр.ontos – сущность бытия человека) есть система научных и технологических знаний, организованных и подчиненных социокультурной деятельности (предметно-орудийным действиям) и в целом отражающих так называемый mode of existence – «способ существования» данного объекта познания и конструирования в системе профессионального образования. При этом предметом обучения в сфере конструктивно-двигательной педагогики являются «живые движения» («живые» – значит способные к развитию). Данные феномены представляют собой, как образно писал американский психолингвист Клинт Брукс, «не цветы в букете, а части цветущего растения» (C1.Brooks, 1937).

Отметим, что используемая в образовании категория «концептосфера культуры, науки, языка» (терминология Д.С.Лихачева [12]) обозначает многосторонность, присущую не отдельному ментальному образованию индивидуального сознания (например, «персоносфере» человека), а способность данного сложного социокультурного объекта, события, ситуации (вбирающих в себя бесконечное множество предметных значений и смыслов) поворачиваться в образовательно-обучающем пространстве разными сторонами и гранями. Можно полагать, что Д.С.Лихачев под концептосферой имел в виду уже созданные в универсуме культуры феномены. Вместе с тем в создании профессиональной концептосферы сознания/ самосознания субъектов образования всегда участвуют не только произведения культуры, но и их индивидуальные трансляторы – преподаватели, студенты,

магистранты, ибо данное концептуально-конструктивное образование обладает диалогической, коммуникативной, социокультурной природой. Оно рассчитано на личностные знания, память и воображение «читателя смыслов». Спектр смыслов, который присутствует в текстовом поле образовательного концепта-конструкта, по-своему воспринимается и интерпретируется когнитивным субъектом. Сохраняя в своем сознании внутреннее содержание информации, субъекты образования достраивают и реконструируют профессионально-смысловое ядро концептосферы (создавая по сути дела личностное педагогическое кредо) благодаря индивидуальному когнитивно-технологическому опыту, различным ассоциативным связям и ментальным интенциям студента/ магистранта.

Постнеклассическая образовательная парадигма, разрабатываемая нами [5-9;15;16], основана на новом идеале научности, новом способе постановки и решения профессиональных задач, накопении, новых методах передачи «образовательно-обучающей эстафеты» за «горизонт знаний», выводящих человека в terra incognita. Новые парадигмы мышления и антропно организованные конструкты сознания субъекта образования основаны не на выделении и анализе отдельных предметных дисциплин, а встраивании в трансверсальные научные и образовательные проекты, программы, технологии [8;15;16]. Здесь термин «*трансверсальный*» (от англ. transversal – сложные пересечения в архитектонике и структуре) означает систему образования с функциями обучающей среды – перекрестными и меняющими свою конфигурацию связями, образующими не линейную цепь, а сетевые кластеры разного масштаба, разработанные для профессионального совершенствования [15;16]. По архитектонике она представляет «топологическую сеть», которая постоянно изменяет свою «логистическую конфигурацию» и «тензор цели» – «зарастают» одни пути, открываются более широкие стороны человеческого существования – души, интеллекта, творческого потенциала. Творческие трансгрессии человека осуществляются, как известно, на основе губристических потребностей (“hubris” – означает по-гречески стремление возвыситься; в настоящее время это понятие утратило свое первостепенное значение и стало описывать стремление к самоутверждению). Образовательная логистика каждый раз определяется инновационными целями (что делать) и учебными задачами (как действовать) в исследуемой ситуации (включающей «зону неизвестности» и вероятностный сценарий познавательно-преобразовательных действий).

Известно, что психолого-педагогическое управление в системе образования во многом связано не только с системами «отсчёта и ориентации» человека, с «диалектикой позиций и диспозиций» (социальной и личностной перцепцией). Важны также механизмы *когнитивной самоатрибуции* (от лат. attribuo – придаю, наделяю, «приписываю» себе определённые свойства).

Не меньшее значение имеют шкалы социальных ценностей, «нравственные императивы», задающие определённые нормативы (критерии) деятельности. Известно, что самопознание студента в учебном коллективе – сложный процесс. Самоидентификация личности во многом зависит от окружающих человека людей и *межличностных аттракций* (от франц. attraction – «притяжение» друг к другу, «близость» к партнеру). Часто то, что кажется нам «непосредственным знанием себя» в действительности есть результат процесса самоатрибуции – приписывания себе определённых свойств и качеств личности. Реальность, которую понимает и осваивает человек, – это, прежде всего, «социальная материя», высшие этажи сознания и субъективной реальности вообще, механизмы личностной и межличностной коммуникации. Понимание/ осмысление/ осознание как особые механизмы есть условие и основа человеческого общения, поэтому они с необходимостью включают в себя рефлексивную составляющую, способность человека воспринимать себя в соотнесённости с другой субъективностью, а также умение взглянуть на себя «со стороны», критически оценить свои мотивы, действия и т.п. Нельзя разделить понимание и оценку – они одновременны и составляют единый целостный акт (М.М.Бахтин).

В «конструктивном образовании» необходимо использовать методы ассоциативного и метафорического мышления, эвристики, «перекрёстное опыление» идеями и замыслами-проектами. Данные методы могут включать «мягкие рекомендации», близкие к «синектике» (термин J.J.Cordon – выдвигаются не законченные идеи, а лишь ассоциации и аналогии), метафорическое изложение темы, эзоповское повествование, панорамное видение объекта на основе множества координат. При этом в сознании человека-деятели возникает синергетический сплав «зримого», «знаемого», «воображаемого», «идеомоторного» (на основе механизмов «логической наглядности», «образной логики», «перцептивно-двигательных конструктов»). Известно, что имажинативное воображение особенно интенсивно развивается тогда, когда существует некоторый дефицит информации, определённая (вдохновляющая) недосказанность, оставляющая свободу для продуцирования новых идей, замыслов, технологий, «сверхцелевых открытий». «Ассоциируемые импликации» (от лат. implicare – тесно связываю) позволяют создавать образы-индивидуализации, образы-обобщения, семантические образы, выражающие (express) и формирующие (suggest) новые понятия. Как отмечает выдающийся немецкий учёный и публицист Г.К.Лихтенберг: метафора «гораздо умней, чем её создатель».

Важно иметь в виду, что *креативно организованное сознание/ самосознание является автогенеративной системой*, потому что порождается внутри деятельности и стимулирует собственное развитие через продуктивную деятельность на основе принципа целеустремлённого деятеля. В философии Аристотеля и его ученика Теофраста в ос-

нове развития человека является дух, как «миро-
правящая сила». Многие основоположники совре-
менных направлений науки (индивидуальная пси-
хология – А. Адлер, неопсихоанализ – Э. Фромм и
др.) исходили в своих концепциях из образа «чело-
века нуждающегося», выводя психологические за-
кономерности из исследования динамики реализа-
ции и удовлетворения различных потребностей.
Мы полагаем, что в основе автогенеративных мето-
дов развития сознания лежит «проектный тетраба-
зис» образовательных технологий, состоящий из
четырёх «дидактических регуляторов»: 1) личность
в развитии деятельности (на основе механизмов
«интернальности» – опоры на свои силы и способ-
ности); 2) деятельностное общение в развитии со-
циальной перцепции и межличностных аттракций –
«притяжения» человека к человеку; 3) самосозна-
ние в развитии self-conception («Я-концепции»),
эго-идентичности, «Я-самости» (я сам хочу, могу,
стремлюсь, добьюсь); 4) деятельность в развитии
рефлексивного сознания личности и её самоидентифи-
кации.

Нами разработаны научно-методологические
принципы (постулаты и аксиомы, функцией кото-
рых является дидактическая организация знания,
сведение его в определённую систему) и регулятив-
ные принципы, связанные с технологией построе-
ния двигательных действий [1, 2, 4, 5]. В тексте ста-
тьи используются «апоретические вопросы» в
форме инфиниций, которые авторы задают себе и
предполагаемым оппонентам (infinition, от лат.
Infinitus – множественность возможных определе-
ний предмета; здесь в отличие от дефиниций – это
попытка использования разных механизмов ассо-
циативной идентификации понятия на всех уровнях
его функционирования). Инфиниции характерны
для работ известного французского лингвиста и фи-
лософа Жака Деррида. В его исследованиях, говоря
его же словами, «скрещиваются» самые разные тек-
сты – философские, литературные, лингвистиче-
ские, социологические, психоаналитические и дру-
гие, включая те, которые не поддаются классифи-
кации [2]. В нашей статье некоторые из вопросов
также остаются без окончательного ответа, пригла-
шая читателя к своеобразному виртуальному диа-
логу. Инфиниции в образовательных технологиях –
это проективный словарь «конструктивной педаго-
гики», экспериментально-лингвистическая работа
по воплощению семантических альтернатив (на ос-
нове гетерогенности языка, так и с помощью мета-
форических механизмов референции и коммуника-
ции), деконструирование новых терминов, дискур-
сов (discursus от лат. discere – блуждать – вербально
артикулированная форма объективации содержа-
ния сознания), «квадратуры смысла» (французская
школа анализа дискурса), культурных стилей и

практик и т.д. В инфиниционных дискурсах (в от-
личие от культурологических исследований) изуча-
ется «то, чего ещё нет», – проектируются, модели-
руются, продуцируются возможные социокультур-
ные объекты и формы продуктивной деятельности,
включая новые мыслительные и художественные
экскурсы, новые проблемные области, методы ис-
следования, методологические подходы.

Созданные Аристотелем философские прин-
ципы нашли много последователей, вплоть до со-
временности, а высказанные им идеи нашли своё
отражение в трудах многих современных филосо-
фов и образовательных технологов.¹

Антропно-синергетическое образование – это
стимулирующее, или пробуждающее, образование,
открытие себя или сотрудничество с самим собой и
другими людьми. Синергетический механизм само-
организации в творческом мышлении может быть
представлен как процесс восполнения недостаю-
щих звеньев в системе самодостраивания личности
и её деятельности, «самосборки» целостного образа
мыслей действий (Г.П.Щедровицкий) и мыслезнания
(С.В.Дмитриев). Происходит не просто «инсайтная
перестройка», мгновенная организация целостной
структуры самосознания и мышления, как это пола-
гают гештальтпсихологи. Согласно онтодидактики
образования, творческое мышление представляет
собой самовырастание полифонического целого из
частей в результате самопреобразования этих (по-
рой неоднородных и разнонаправленных) частей.
Отметим, что «**становящееся мыслезнание**»
(becoming thinkknowledge) когнитивно-двигатель-
ного субъекта – эпистемологическая категория,
указывающая на соотношение мышления, знания и
развития как трех форм интеллектуальной деятель-
ности и на способы их взаимодействия. Поток ста-
новящихся мыслей действий, мыслезнаний и иннов-
ационных образов в силу своих собственных потен-
ций выстраивает себя, свою «самость» и
самобытность. Это – возможности эффективного
управления нелинейными системами сознания и
знания посредством топологически организованных
автогенеративных воздействий и взаимодей-
ствий в системе образования. «**Я создаюсь – меня
ещё нет**» – заглавие одного из стихотворений Вяч.
Иванова (ср. лат. «Fio, ergo non sum» – «Станов-
люсь, следовательно, не есмь»). Здесь речь идёт об
углублении процессов духовно-деятельностного
развития («постоянного зановорождения», по
М.К.Мамардашвили) и самоотражения человека в
социокультурном, антропноорганизованном обра-
зовательно-обучающем пространстве развиваю-
щейся личности (рис. 1).

По сути дела творческий деятель «**врастает в
деятельность и прорастает в продукте дея-
тельности**» своей частью (творческий продукт,
как известно, принадлежит культуре, творческий

¹ Дмитриев С.В. Мир «живых движений» в сфере языко-
вого сознания человека-деятели // Biocosmology – neo-Ar-
istotelism, Vol.3, № 4(Autumn 2013), с.652-681

Дмитриев С.В. Энтелехия как синтетическое понятие
многомерного внутреннего пространства личности, ху-
дожественной, спортивной и образовательной деятельно-
сти // Biocosmology – neo-Aristotelism, Vol.6, № 1(Winter
2016), с.139-165

Дмитриев С.В. Антропный принцип в технологии про-
фессионального образования на основе самоактуализа-
ции личности и деятельности студента в контексте идей
неоаристотелизма // Biocosmology – neo-Aristotelism,
Vol.6, № 2(Spring 2016), с.211-244

процесс – личности). Отметим, что творчество как процесс и творчество как результат деятельности субъекта совпадает в одном понятии – **творение**, в

котором «свершается свершитель и делается деятель» (Вяч. Иванов).

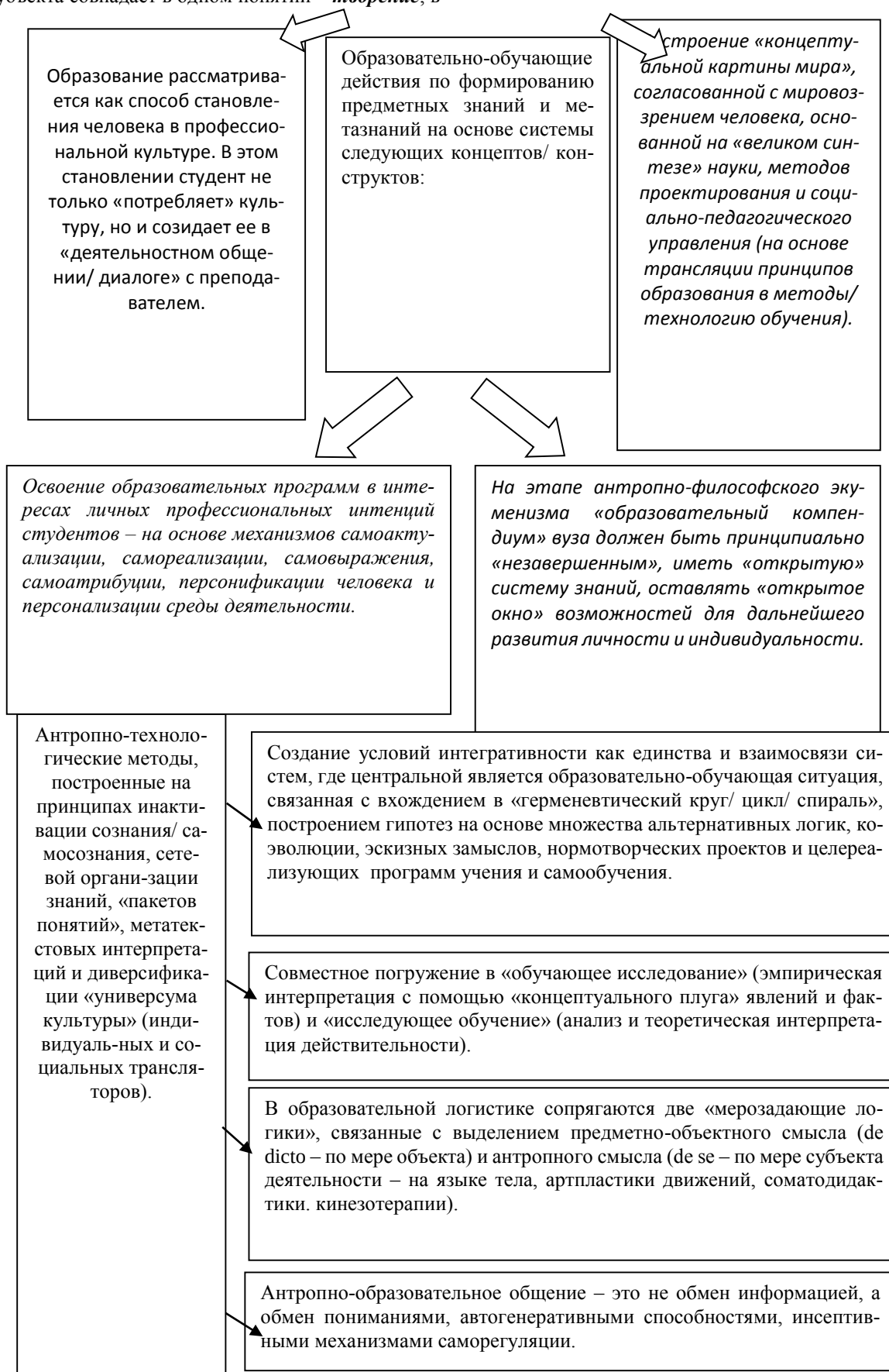


Рис. 1. Антропно-образовательные технологии в сфере ФК

Не меньшее значение имеют шкалы социальных ценностей, «нравственные императивы», задающие определённые нормативы (критерии) деятельности. Известно, что самопознание студента в учебном коллективе – сложный процесс. Самоидентификация личности во многом зависит от окружающих человека людей и *межличностных аттракций* (от франц. attraction – «притяжение» друг к другу, «близость» к партнеру). Часто то, что кажется нам «непосредственным знанием себя» в действительности есть результат процесса самоатрибуции – приписывания себе определённых свойств и качеств личности. Реальность, которую понимает и осваивает человек, – это, прежде всего, «социальная материя», высшие этажи сознания и субъективной реальности вообще, механизмы личностной и межличностной коммуникации. Понимание/ осмысление/ осознание как особые механизмы есть условие и основа человеческого общения, поэтому они с необходимостью включают в себя рефлексивную составляющую, способность человека воспринимать себя в соотносённости с другой субъективностью, а также умение взглянуть на себя «со стороны», критически оценить свои мотивы, действия и т.п. Нельзя разделить понимание и оценку – они одновременны и составляют единый целостный акт (М.М.Бахтин).

Отмеченные нами методы и механизмы весьма важны для совершенствования процессов самообучения и индивидуального саморазвития студентов. Высказанные здесь идеи прорабатываются в современной системе образовательного развития (Г.П.Щедровицкий, А.Г.Хуторской, С.Д.Неверкович), но чаще всего существуют как отдельные темы, разбросанные в различных сферах предметно-дисциплинарных знаний. Мы считали важным показать, как осуществить переход от предметно организованной информации к профессиональным знаниям студента, сделать их средством его деятельности и личностного развития. Соотнесение реального «образа-Я» с тем, к которому студент стремится в процессе профессиональной идентификации, позволяет ему «приводить в движение» внутренние механизмы *самовоспитания и самораз-*

вития. При этом *образовательное обучение* (технология и методы которого ориентированы преимущественно на созревающие – а не созревшие – функции) должно пробуждать и приводить в движение внутренние процессы развития, самодвижения и «самодействия» личности.

Известно, что внутренний субъективный мир человека, являясь феноменом абсолютно очевидным для каждого из нас, тем не менее, ускользает от аналитического исследования. Диаграмма рефлексии, представленная на рис. 2, позволяет в определённой мере подключиться к «системе отображения» внутреннего мира личности. Представим себе, что левый «человечек» – субъект познания, правый – тот же субъект, выступающий одновременно «объектом познания». По сути дела исследователь/ технолог/ педагог/ ученик в некоторой степени совмещён с объектом исследований – между ними отсутствует «демаркационная граница». Для понимания сферы своего сознания исследователь должен «заглядывать внутрь самого себя» (по В.П.Зинченко). Данный механизм представляет собой мостик, который связывает внешние и внутренние (конативные) действия, процессы интер- и экстерииоризации.

Одновременно субъект познания должен сохранить другой глаз объективным (отчуждённым от человека), чтобы можно было анализировать то, что видит «внутренний глаз». Методы сканирования и фокусирования, глобальный и аналитический типы восприятия позволяют в той или иной степени «смотреть сквозь объект» – видеть его с различных личностно-деятельностных позиций, воспринимать состояния, характеризующие интерсубъективную реальность *«моего Я»* (включающую отношение к себе и другим людям). Мы считали важным показать, как осуществить переход от предметно организованной информации к профессиональным знаниям студента, сделать их средством его деятельности и личностного развития. Соотнесение реального «образа-Я» с тем, к которому студент стремится в процессе профессиональной идентификации, позволяет ему «приводить в движение» внутренние механизмы *самовоспитания и самораз-*

Человек *«метит»* объект познания теми или иными знаками – социокодами, семантическими медиаторами. Предметно-знаковая референция (посредством языка – текста, рисунков, схем), синтез операторов социальной перцепции и модальной оценки объекта.

Человек *наделяет* объект предметным смыслом (смысловой валентностью – значимостью) для себя на основе личностных интенций. Смысл предшествует обучающим и учебным действиям с данным объектом.

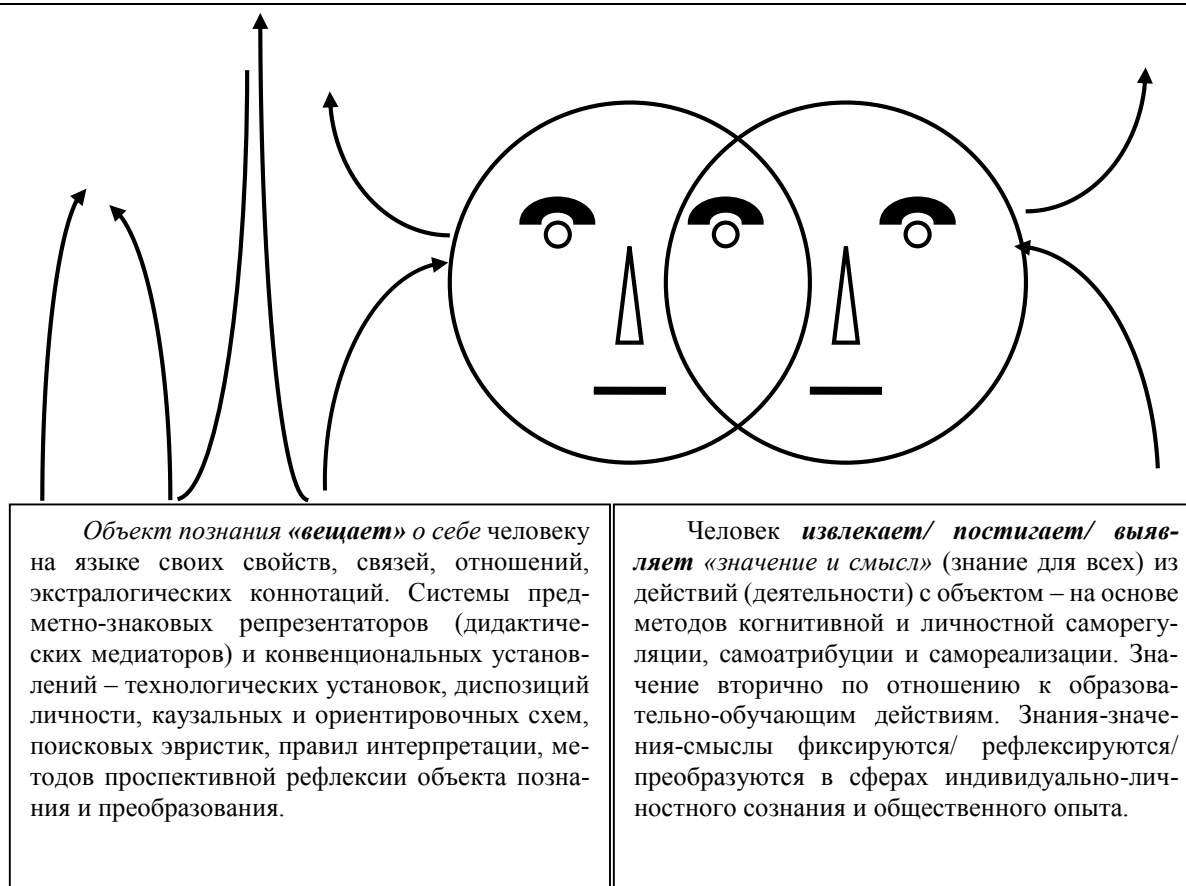


Рис. 2. Схема к анализу антропно организованных образовательных технологий становления субъекта профессиональной деятельности

При этом *образовательное обучение* (технология и методы которого ориентированы преимущественно на созревающие – а не созревшие – функции) должно пробуждать и приводить в движение внутренние процессы развития, самодвижения и «самодействия» личности.

Интерсубъективная реальность *«моего Я»* включает процессы, *происходящие «во мне»*, то есть способности видеть/идентифицировать/ интерпретировать *«Себя как другого»* – *«Другого-для-меня»* (в свете моих интенций) и *«Другого-во-мне»* (соотнесённого со мной, но сохраняющего свою индивидуальность). Технология анализа «трем глазами» позволяет человеку видеть мир через «идентификационные матрицы» – исследователя, проектировщика, конструктора, эксперта и оператора своих внешних и внутренних действий. Нужны действительно дисциплинарные сдвиги по всем дисциплинам психолого-педагогического цикла, чтобы заметно изменился анализ сознания человека. «Дерево решений» здесь растёт снизу, его строение задаётся методиками исследования. В образовательных технологиях «дерево» растёт сверху, и его строение задаётся целями обучения/учения.

В основе формирования образовательного компендиума лежит «проектный тетрабазис» антропных технологий, состоящий из четырёх «категориальных регуляторов»: 1) личность в развитии

деятельности; 2) деятельностное общение в развитии социальной перцепции и межличностных аттракций (положительное восприятие одного человека другим.); 3) самосознание в развитии self-conception («Я-концепции») и эго-идентичности; 4) деятельность в развитии рефлексивного сознания личности и ее самоидентификации.

Гетерархический принцип исследования и конструирования познавательного опыта студента в системе образования. Только рефлексивные формы деятельностно организованного сознания спортсмена как субъекта обучения/образования способны порождать «проектный язык» и «проектную речь», превращать знания в умения – способности-компетенции, гносеологическое – в когнитивно-семантическое и, в конечном итоге, воспроизводить в «человеке человеческое» (а не только технико-технократическое). Мы предпочитаем говорить здесь не о традиционной системе отражения мира, а о «проникающем разуме» человека. За гносеологическим отношением «проникновения в мир» кроется иная онтология, иные мерности интеллектуально-деятельностного бытия человека, связанного с «одухотворением вещей» и «овеществлением идей». Так мы приближаемся к решению протагоро-сократовской антиномии познавательного процесса. «Человек является мерой всех вещей» и «существует независимое от чело-

века» объективное знание – такова суть этой антиномии, как она сформулирована в платоновских диалогах [13].

Разум проникающий связан с *доминирующими ценностями* (вектор ориентации) человека, *доминирующими целями* (вектор предметной деятельности), *доминирующими смыслами* (вектор отношений человека к миру). Из своих действий с объектом (материальным или идеальным) человек извлекает релевантную информацию («живое знание», «живой образ», «живой первосмысл») в соответствии с его потребностями и целесмысловыми установками деятельности.

Известно, что интенционально-личностное знание о «вещи самой по себе» может быть получено только в предметной деятельности с ней (вещь содержит только ту или иную информацию, но не знания). Деятельностное сознание человека «читает текст», написанный на языке его разума, интеллекта, эмоций, чувств, телесности. Это «сознание, сознающее себя» (парадокс М.К.Мамардашвили [14]). Известно, что результаты одного типа мышления/мыследействий человека не сводимы к результатам другого типа и не могут быть однозначно переданы его средствами. Так, например, «мысль чувства» (чувствознание) невозможно полностью (без «ускользающего остатка») преобразовать в «мысль разума». Они наслаиваются друг на друга, образуя «единство множества». Это своего рода метамодель мира (концепт/ конструкт/ феномены «неявного знания» + оценочное отношение), построенная на многомерных системных принципах, отражающих целостность и противоречивость человеческого бытия. Укажем здесь на два парадокса, высказанные философами-методологами: «Противоречия существуют в самом объекте» (Э.В.Ильенков [15]); «Противоречия существуют в мыслимом объекте» (Г.П.Щедровицкий [16]). Авторы данной статьи полагают, что структура природы представляет собой сложную иерархию неразрывно связанных между собой «диалектических пар» с противоположными, но взаимно дополняющими специфическими свойствами (пространство–время, вещество–излучение, волновые и корпускулярные свойства электрона). Отношения между ними рассматриваются не в терминах традиционного дуализма (между ними нет никакой «борьбы», никаких противоречий в духе Гераклита или Гегеля), а в соответствии с принципом взаимной необходимости Н.Бора – они образуют единство типа «замок–ключ». Данные реальности не

противостоят друг другу, а образуют сложную гетерархическую самоорганизующуюся «интаэросистему» (от англ. entire – совершенный, целый, полный). Многомерное сознание личности можно рассматривать как множество иерархий, вершины которой образуют синергетическую систему, с ярко выраженной гетерархической (многоцентральной и меняющейся по составу) структурой – в форме «вложенных» друг в друга семантических сфер сознания, мышления и «живых образов» деятельности.²

«Психика-деятельность», как правило, «забегает вперёд», ведёт за собой «психику-образ», «сигнально-знаковые схемы». Построение живых образов связано с «инактивацией», «итерацией» и «широкопрофильной подготовкой» – весьма важными терминами для совершенствования образовательных технологий. Инактивация – это «вдействие» человека в функциональный процесс, это trigger (англ. – «спусковой крючок»), начало самостроительства и достраивания личности деятеля (исходящая не извне, а изнутри самой системы самосознания). Человек всегда познаёт мир только благодаря своим действиям, именно через социокультурные двигательные действия совершенствуется интеллект, ментальное сознание человека, развиваются его познавательные способности. Другой термин – «итерация» – означает незамкнутость (незавершенность) образовательного цикла, постоянное его самообновление и выстраивание новых уровней собственной сложности. «Широкопрофильная подготовка» специалистов в физкультурных вузах (университетах, академиях, институтах) предполагает сочетание, взаимодействие и проникновение знаний из смежных наук – психологии, педагогики, дидактики – в общее образовательное пространство. (рис.3).

В основе интеграции данных знаний в единую образовательно-обучающую систему лежат следующие тенденции в развитии психолого-педагогического цикла как интегративного учебного предмета в сфере физической культуры и спорта:

(1) усиление теоретико-методологических исследований по созданию новой педагогической парадигмы, основанной на принципах гуманистического, личностно-ориентированного, культурологического подходов в системе высшего образования;

(2) инновационность – процесс обучения должен приносить принципиально новые идеи, концепции и стандарты образования;

² Термин введен в работе нейропсихолога и кибернетика У. Маккаллока «Гетерархия ценностей, обусловленная топологией нервных сетей» (1943г.). Этимология понятия «гетерархия» («heterarchy») греческого происхождения, это соединение слов «heteros» («другой», «чужой») и «archein» («власть», «управление»). Таким образом, термин «гетерархия» буквально обозначает «то, что находится под управлением другого», «распределенное управление» (в противоположность «священному порядку» иерархии) или же, в более свободном переводе, «нечто, обладающее внутренней разнородностью». Как

отмечает современный методолог, гетерархическая система «объединяет и снимает в себе много разных и разнородных знаний; оно внутренне гетерогенно и гетерархизировано. Но одновременно оно должно быть единым и целостным, несмотря на всю свою внутреннюю сложность и разнородность. В методологической работе мы должны иметь знания, объединяющие в себе как наши представления о деятельности, так и представления об объекте деятельности, причём соединены они должны быть так, чтобы мы могли пользоваться этой связкой в своей практической деятельности» Щедровицкий Г.П. Избранные труды. - М.: "Шк.Культ.Полит.", 1995. - 800с.

(3) гуманитаризация предметно-дисциплинарных знаний и технологизация спортивно-педагогической практики в целях раскрытия перед студентами системы профессиональной деятельности;

(4) переход обучения на более высокую степень интеллектуального, творческого и самостоятельного развития студентов, исходя из требований исследовательского подхода к изучению предметной сферы деятельности;

(5) компетентность – интегративная характеристика личности, позволяющая ей решать профессионально-педагогические задачи в сфере физического образования;

(6) рефлексивная культура – совокупность способностей, способов и технологий, обеспечивающих осознание «смысловых квантов» личностного опыта и деятельности путём их переосмысливания и выдвижения инноваций;

(7) культуuroобразующее преподавание предметно-дисциплинарных и личностно-развивающих технологий.

К сожалению, методологические и технологические знания пока ещё не стали составной частью интегрированного курса в цикле психолого-педагогических дисциплин. Характерное для методологии отсутствие тесной связи между познающим человеком и познаваемым объектом – одна из

причин отторжения приобретаемых знаний, поскольку студенты не способны по достоинству их оценить, рефлексивно осмыслить их значение для профессионально-педагогической деятельности. Известно, что рефлексивно-поисковые методы познания и преобразования осваиваемой студентами предметно-дисциплинарной области знаний совершенствуют их понятийно-деятельностный арсенал (понятийный и личностный тезаурус), повышают уровень способностей профессионально-педагогического мышления. Это – технология образовательного движения студента «от содержания предмета к развитию его личности» и «от личности к профессиональной деятельности», в которой формированию и развитию субъекта профессиональной деятельности придаётся приоритетное значение. Здесь заранее планируются не только конечные результаты в виде знаний, умений и навыков, но и технологическо-рефлексивные процессы, позволяющие развивать личность студента. Отличительным признаком данной статьи является интеграция методов рефлексивной деятельности (самодеятельности), теоретического и технологического освоения цикла психолого-педагогических дисциплин в системах образования/ обучения/ развития/ воспитания/ оздоровления студентов (см.рис. 3).

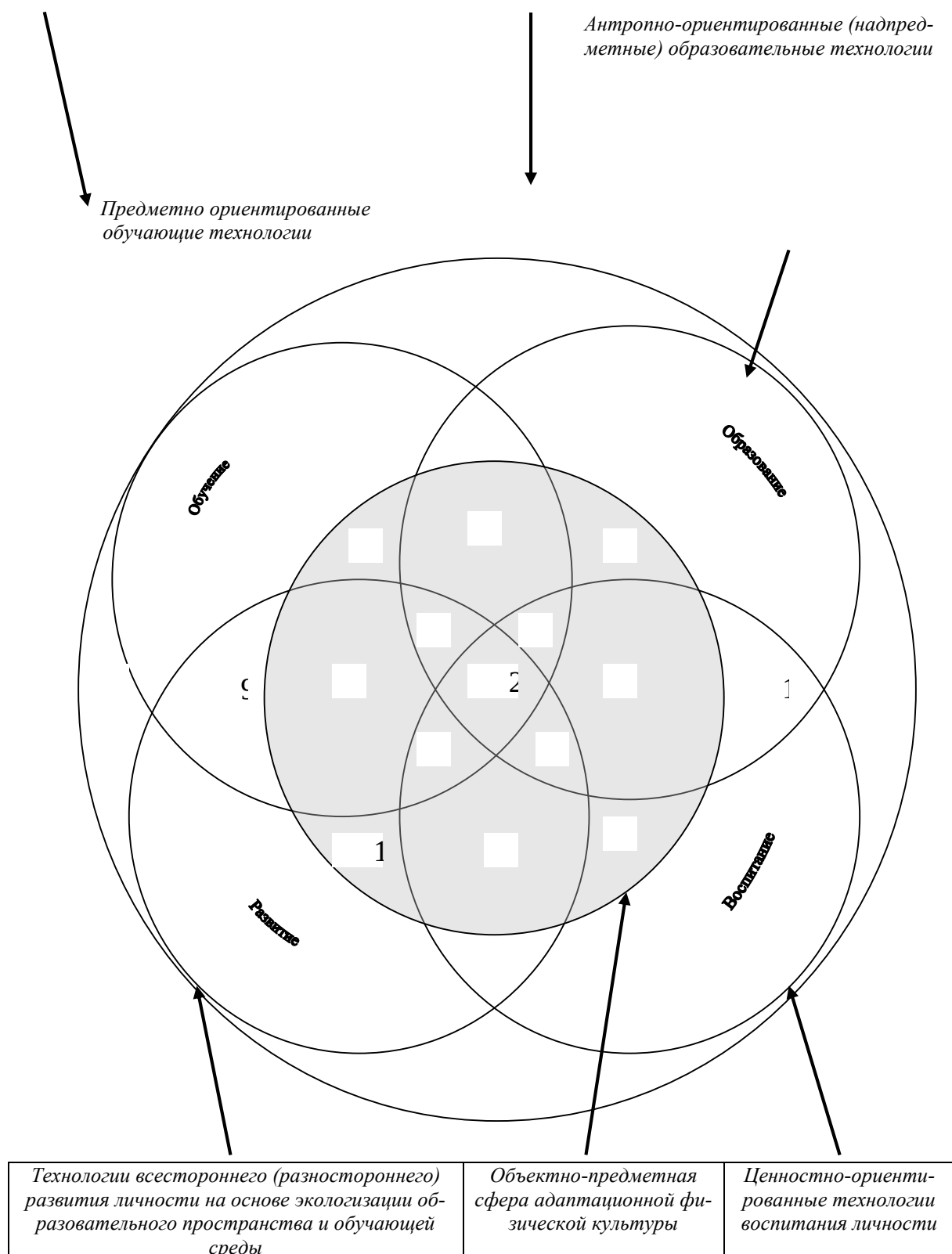


Рис. 3. Диаграмма Венна (окружности Эйлера), характеризующая объектно-предметную и надпредметную область спортивной и адаптационной физической культуры

Условные обозначения:

1 – обучение под «заданные функции» (воспроизводящая деятельность, определяющая data –

совокупность стандартизированных программ, сценарных технологий, алгоритмических предписаний и механизмов ориентировочной, исполнительской и контрольно-оценочной деятельности в процессе

принятия управленческих решений в типичных условиях решаемых задач);

2 – проектные методологии и методы универсализации знаний и способов деятельности (конструктивная деятельность, осуществляющая danda – рефлексивный поиск принципов и методов организации управленческих решений в широкой зоне: от системы эвристических ориентиров до регулятивных норм и обобщенных технологических правил);

3 – формирование и оптимизация индивидуально-личностных ценностных установок на основе духовно-смысловых отношений человека к миру (единство «Я-когнитивного», «Я-социального», «Я-духовного»);

4 – оптимизация функциональных соматофизиологических систем организма, перцептивно-моторной тренированности, адаптации человека к предметной среде;

5 – филогенетические программы – индивидуальная наследственность, перцептивно-модальные биокоды, функционально-генетические алгоритмы восприятия (аналитические и холистические) и моторики, *natura naturans* – природа творческая;

6 – теоретические и дидактические программы (ТФК, теоретическая педагогика, методология науки), определяющие интеллектуальную направленность личности и технологическую направленность профессиональной деятельности;

7 – потребности и способности (в том числе «способности быть личностью»); интенции, диспозиции и смыслостроительство (актуализацию) в социуме личности, ориентированной на становление и самореализацию;

8 – социокультурные программы (социальная наследственность, духовно-ценностные социокоды, семантические медиаторы, социогенетический инжиниринг, *natura naturata* – природа сотворенная, «рукотворная»);

9 – ЗУН-стандарты – предметно-дисциплинарные «матрицы» обучающих технологий (формирующие информационные «базы знаний»);

10 – межпредметные ЗУН – проектно-программные системы образования, концептуально интегрированные синтагмы (от гр. *syntagma* – вместе построенные, соединенные «блоки-модули»), определяющие познавательные, рефлексивные и конструктивные функции профессиональной деятельности;

11 – ценности-нормы (прагматические «нормы-каноны», «нормативные дескрипторы» – эталоны и стандарты действий);

12 – ценности-средства («нормы-предписания», «нормативные прескрипторы», «нравственные императивы», операторы модальной оценки и социальной перцепции);

13 – методы здоровьесотворчества и телесной культуры личности («Я-телесное»);

14 – знания предметно-личностные (связанные с режимом функционирования, перцептивно-модальными кодами ориентации в предметной среде

деятельности, вероятностным прогнозированием и принятием стандартных решений);

15 – знания метапредметные (связанные с умениями мыслить проблемно, мыслить глобально, мыслить критически, мыслить конструктивно);

16 – знания саморегулятивные («знания-способности», связанные с авторефлексией, режимом развития и самореализации личности в креативно-двигательной деятельности);

17 – ценности саморегулятивные (связанные с мировоззренческими установками, нормотворчеством, духовно-творческой целеустремленностью);

18 – биомониторинг и медицинская диагностика, синтез и оптимизация механизмов психомоторики, операционного интеллекта, эйдетических способностей, перцептивной и конструктивной семантики движений, методов бионики и нейробиокompьютерных систем управления («биокибергагики»);

19 – здоровьесберегающие, компенсаторные, коррекционные и реабилитационные методы обучения; адаптация в системе психического управления;

20 – интеллектуальные и телесно-ориентированные технологии обучения, физической тренировки и индивидуального развития в соответствии с принципом *long life education* – обучение/ образование/ развитие через всю жизнь;

21 – художественно-эстетические методы обучения и развития (артпластика движений, пластодидактика, эстетотерапия, эмоционально-экспрессивные трансакции, кататимно-двигательный катарсис);

22 – телесно-лингвистические и лингвокреативные методы обучения и развития (формирующие вербально-двигательные коннотации – дескриптивные, прескриптивные, артпластические, метафорические эвристики и коннексии движений, «семантические кванты» движений; совершенствующие экстралогические коннотации – креативно-моторную интуицию, идеомоторно-двигательные конструкции, экспрессивно-праксические эвристики движений, экзистенциональное сознание, трансцендентальный синтез, интроспективные, имплицитные, инсайтные, таситные механизмы психики и телосознания);

23 – психосемантические – перцептивно-когнитивные, ментально-образные и программные – механизмы управления движениями человека и самореализации личности в деятельности и ее продуктах;

24 – интеллектуальная концептосфера, мировоззрение личности, профессионально-педагогическое кредо;

25 – «личностная аксиосфера», ментально-образное и телесное самосознание, ценностно-смысловой *universum*.

Эмоционально-пластическая компетентность человека. Благодаря движениям нашего тела мы открываем для себя мир, и мы открываемся миру. Тесная связь между движениями и эмоциями под-

тверждается уже в языке, указывающем на этимологическое родство между чувствами/ эмоциями и латинским словом «движение» – *movere*. Здесь чувствование/ чувствознание выступает гарантом бытия, человеческой экзистенции. Поскольку мир культуросообразно структурирован, то в обращении с этой структурой мы становимся субъектами культуры. Так, например, синестезия телесно-ментальных движений и предметно-орудийных действий человека осуществляется в конкретных социокультурных пространствах и образовательно-обучающих средах. В современных мультимедиа-проектах и системах спортивной практики эстетические эмоции имеют экспрессивные функции (от англ. *express* – выражать) и импрессивные функции (от англ. *impress* – производить впечатление). При этом спортсменом создаются пластические образы (связанные с экстралингвистическими, довербальными и вербализованными понятиями), которые обобщают телесно-двигательные ощущения/ восприятия и транслируют их в определённые понятийные структуры. Здесь осуществляется синтез знаний о субъекте деятельности, включая «телесное Я», убеждения, оценки, тенденции поведения. Возникает телесно-смысловая конгруэнтность – вторжение «художественно-эстетических переживаний» в понятийно-двигательную сферу; средств «чувствознания» – в сферу смысловой организации двигательного действия; эмоций и творческого воображения – в сферу операционного интеллекта.

Приведённые в движение эмоциями, эти понятийно-двигательные схемы могут транслироваться по всему социуму и создавать транскультурное и трансобразовательное взаимодействие. Отметим, что социокультурные феномены (в отличие от науки, техники и технологии) не могут быть «переданы» человеку через стандарты образования и «заданные цели» (передаётся лишь та или иная информация). Так, например, «целевые аттракторы» (здесь тракт является синонимом пути самореализации) – такие, как цели действия, цели решаемой задачи, цели личности (в том числе эгоцентрические цели, связанные с защитой индивидуальности), гностические, программные, регуляторные, артпластические, процессуальные цели не вполне дифференцируются в традиционной педагогике. С нашей точки зрения, не вполне правильно спрашивать у человека достигнута или нет его цель, ибо не субъект направлен на цель (как до сих пор принято считать в педагогике), а цель направляет личность и её действия на достижение программного продукта (для деятельности) или результата (для действий). Строго говоря, цели не достигают, а их реализуют, актуализируют, как всякую мысленную модель.

В цикле внутреннего движения целевых аттракторов (*self-actualization*) во многом осуществляется переход от самоопределения, самоатрибуции к самореализации личности и индивидуальности. Для этого необходимо создавать

соответствующее социально-образовательное пространство вуза с функциями обучающей/ воспитывающей/ развивающей/ оздоравливающей среды.

Потенциальные возможности расширения семантического пространства личности, индивидуальности и деятельности человека во многом основаны на методах образовательной алеаторики (от лат. *alea* – жребий, неопределённость; здесь – своеобразная ассорти-композиция, эвристические инверсии, интер- и гипертексты, палимпсесты, «ризомные ассоциации» [9; 10]). Проведение понятийного тезауруса сквозь научные страты и сопрягающиеся феномены культуры (не получившие окончательной когнитивной структуры) создают возможности свободной комбинации смыслов и получения неожиданных выводов. Человек не поглощает сведения, а оперирует с информацией – он сам находит информацию для сравнения в других источниках, в собственном образовании и личной ментальности. Net-технологии мышления, рефлексивно-итеративное движение мысли исследователя и образовательного технолога (с помощью которого одни и те же феномены сознания многократно участвуют в процессах познания/ преобразования мира и самого себя) представляют своего рода *quintessence* (квинтэссенцию) формирующегося субъекта сознания, личности и деятельности [11; 12].

Таким образом, можно полагать, что реальность всегда дается человеку совместно с его сознанием, которое осмысляет ее, причем акт осмысления является одновременно и актом трансформации. *Реальность неизменно предстает перед нами трансформированной нашими когнитивно-ментальными способностями и механизмами самореференции*. Можно сказать, что само «актуализированное сознание» есть своего рода «семантический триггер-конструкт» – это преобразователь ментально-двигательных функций, это акт самотворения сознания, личности и деятельности человека, это не то, что есть, а то, что становится, продолжает формироваться и совершенствоваться. «Научное» должно исходить не из единого, специализированного понятийного тезауруса, а из его многообразия и, прежде всего, – из когнитивного, личностного и металичностного (выходящего за пределы индивида) *inner self* (внутреннего самоотражения). Современное образование представляется не просто сферой воспроизводства академического знания, передачи и усвоения «прошлого» опыта, оно приобретает статус расширенного производства, процессов «внутреннего образования» человеческого ресурса и самоидентификации.

Всякая реальность (предмет, событие, действие) – это не только объект «сам по себе», но и «ментально-смысловой конструкт» (знаковая, текстовая, синтагматическая конструкция), создаваемая активностью психики человека. Это – «*смысл, вплетенный в деятельность*» познания, оценки и преобразования объекта. Это – либо *предмет понимания*, либо его *продукт*. Важно иметь в виду, что «способности действовать» в предметной среде

всегда соотносятся с формированием «смыслового универсума» человека (будь то смысл фрагментов мира, образов сознания, текстов, «духовной феноменологии»). Человек в своей деятельности постоянно означает, структурирует, категоризирует «данный ему извне» предметный мир реальности, вносит в него конвенциональные установления (правила интерпретации), метрическую семантику, рефлексивно-ментальные отношения и целесмысловые ориентации. Данная трактовка является во многом развитием известной ницшеанской формулы «Нет фактов, есть лишь интерпретации», принятой в постмодернизме (Деррида, Лиотар, Лакан, Фуко, Бодрийар и др.) в качестве центрального тезиса. Здесь намечен переход от идеи опосредования системой значений (конструктов) к представлению о том, что система значений сама может быть организована в некие повествовательные структуры, некие тексты. Эта идея является одной из ключевых в нарративной психологии, изучающей разного рода повествовательные структуры, или нарративы, используемые людьми для самоидентификации и интерпретации событий внешнего мира, других людей и себя («я-нарративы»). Сотворяемый нарративом текст «рефлексивного самоописания» не только позволяет человеку систематизировать самого себя как деятеля (упорядочивая множество «Я-образов» посредством механизмов автокоммуникации) и идентифицировать свою *аутентичность*, но и выполняет функцию «рефлексивного зеркала», в котором он может многократно увидеть себя как *иного* и отобразить себя как *многогранного субъекта деятельности*. Как пишет поэт Л.Мартынов, – «пределен мир, но беспределен я». Нельзя создать в сфере образования high-tech (высокие технологии) без создания прорыва в сфере духа (break in the sphere of spirit).

Психомоторика, деятельностно организованное сознание, технический интеллект, будучи регуляторами движений «живого тела», сами порождаются предметно-орудийными действиями. *Предметно-организованные действия* человека – значит «повинующиеся предмету» (материальному или идеальному). Данные действия по своему строению и функциям соответствуют свойствам *предметно-орудийных движений* и *предметной среды* деятельности.

Танцор-модератор, например, чувствует «музыку в теле», мыслит на языке движений, открывает новые возможности своего «живого тела». Культура телесности, культура движений и культура человеческого духа образуют своего рода семантико-двигательный континуум – в зависимости от ситуации решаемых задач и стратегий деятельности. Так, М.Плисецкая по-разному «танцевала музыку» (а не «танцевала под музыку»), в частности, при исполнении партии «Умиравший лебедь». Если в оркестре доминировали скрипки, движения балерины были более «трагическими», чем в ситуации, когда аккомпанировал Ю.Башмет. В композиции, исполняемой совместно с оперной певицей М.Кабалье,

«доминировала песня» умирающего лебедя, голос певицы «вёл за собой» танец.

Совершенно различна артпластика движений у скрипачек Акико Суванди (японская школа исполнения) и Ванессы Мэй (корейская артистка-шоумен). И та, и другая, «сливаясь» в единое целое с инструментом, находятся в непрерывном изменении мимики и пантомимики – переступания, наклоны, повороты позвоночника, подседы и выпрямления тела. Вместе с тем, можно отметить, что в основе движений японской скрипачки заложен «эмоционально-праксический интеллект» (естественное сопряжение – контаминация – движений тела, эмоций и извлекаемых звуков), в то время как у В.Мэй доминирует «имиджевый текст движений», связанный с «игрой на публику».

Словарь «конструктивной педагогики», экспериментально-лингвистическая работа по воплощению семантических альтернатив (на основе гетерогенности языка, так и с помощью метафорических механизмов референции и коммуникации), деконструирование новых терминов, дискурсов (discursus от лат. discere – блуждать – вербально артикулированная форма объективации содержания сознания), «квадратуры смысла» (французская школа анализа дискурса), культурных стилей и практик и т.д. В инфиниционных дискурсах (в отличие от культурологических исследований) изучается «то, чего ещё нет», – проектируются, моделируются, продуцируются возможные социокультурные объекты и формы продуктивной деятельности, включая новые мыслительные и художественные экскурсы, новые проблемные области, методы исследования, методологические подходы.

Известно, что художественно-смысловое восприятие «социокультурного произведения» зависит не только от «самой картины», но и от того, как именно мы смотрим на неё. Периферийный тип зрения основан на сканирующем (панорамном) восприятии, механизмы центрального зрения воспринимают детали (локально-шаговые percept). Например, если смотреть в глаза Моны Лизы (картина Леонардо да Винчи «Джоконда») или на её фон за плечами, «включается» периферийное зрение. Улыбка женщины кажется более выраженной, потому что данный тип зрения распознаёт игру светотеней и красок. Если смотреть прямо на губы Джоконды, знаменитая улыбка почти не видна, так как мозг занят рассматриванием деталей, но совершенно не распознаёт оттенки и нюансы. И, наконец, улыбка исчезнет совсем, если рассматривать Джоконду в упор. Разные языки восприятия событий (ментальные, эмоционально-чувственные, артпластические) нужны для того, чтобы видеть, понимать социокультурные двигательные действия с двух рефлексивных позиций – «Я-субъекта» и «Я-объекта». Здесь ориентирующий анализ форм телесного выражения ансамбля чувств и эмоций (особенно тех, которые мы инсценируем) представляет собой и «прескриптом» к действию (перспективная рефлексия), и его «постскриптом» (ретрорефлек-

сия). Поэтому телесно-ментальная пластика человека является одной из основных форм и видов социокультурного обучения, воспитания, образования и социализации. Вместе с тем формирование эмоционально-пластической компетентности ещё не стало важной задачей образовательных технологий. В нашей статье речь идёт о *work in progress*, теории в стадии разработки.

Расширение границ (диверсификация, позволяющая преодолевать межпредметную и межличностную разобщённость) осуществляется за счёт концептуально интегрированных межпредметных программ («блоков-модулей»), когда в диалог/полилог (через личность и деятельность педагога) вступают М.Монтень, К.Юнг, А.Ф.Лосев, М.М.Бахтин, а также современные исследователи. В этом случае студент становится социокультурным референтом и экспертом в той или иной предметной области знаний.

По сути дела человек в своих действиях (перцептивных, ментальных, коррекционно-двигательных, эстетико-художественных) идёт не столько от личного опыта к знанию, сколько от знания (в том числе гипотетического, вероятностного, эвристического) к личному опыту. В восприятии реального мира мы всегда остаёмся исследователями, технологами, экспертами, вступающими друг с другом в сложные оппозиции и взаимодействия.

Суть человека заключается не столько в модусе наличия (личностной идентичности), сколько в модусе возможности (стремления к акме, совершенству) – именно здесь проходит узловая линия развития профессионала, здесь он «ценностно предстоит» себе (нормам, как известно, следуют; ценности подразумевают их свободный выбор или выработку). Индивидуальность «вызревает из собственного будущего» (Т.М.Буякас), «мыслит глобально, а действует локально, ситуационно» (Рене Дюбо), *sich-von-selbst-machtn* (самостоятельно делает себя, по М.Хайдеггеру). Сегодня наиболее актуальными задачами образовательного обучения человека являются поиски методов освоения механизмов управления его развитием. Развитие – это деятельностно организованный процесс, направленный на (1) расширение внутренних степеней свобод (результат некоего информационного хаоса) и (2) формирование в них различных структур и функций (результат упорядочивания), обеспечивающих (3) изменение масштаба и функциональной роли (результат стабилизации) систем. Можно полагать, что сущностью процесса развития является одна из форм движения материи, способ повышения её организованности, усложнения структуры, увеличения многообразия функций. Система образования должна быть «не вполне завершённой», «открытой», «свободной для дальнейшего развития» за счёт метатекстовых интерпретаций и диверсификации «универсума культуры».

Известен афоризм Э.Форстера из “*Aspects of novel*” (1927): “How do I know what I know, until I see what I say?” («Как я могу знать, что я понимаю, до тех пор, пока не пойму, что я сказал»).

Вспомним ставшую крылатой фразу М.К.Мамардашвили: «Сознание – есть возможность большего сознания» (см. [14]). Для транспективы духовно-деятельностного «Я» необходима семантическая интеграция культуры, науки, искусства, образования.

Здесь мы отметим, что в наших работах сближаются понятия «компетентность» и «личностный тезаурус» [18]. Мы полагаем, что антропные образовательные технологии, включающие предметно-знаковое проектирование компонентов обучающей среды, позволяют формировать профессионально-личностный тезаурус студента. В информатике под тезаурусом понимается систематизированная «база данных» (представленных в виде «смыслового регистра» – упорядоченного списка понятий, ключевых дескрипторов), соотнесённых между собой по каким-либо семантическим параметрам и позволяющих человеку (или компьютеру) ориентироваться в данной сфере знаний.

Под профессионально-личностным тезаурусом мы понимаем не только «программы предметной систематизации знания», но и способности «конструктивного преобразования» мира, связанные с профессиональной компетентностью человека. Это своего рода «образовательный компендиум» – открытая развивающаяся система универсальных программаторов (вырабатывающих программы, методы/механизмы их реализации) и регуляторы предметного мышления, деятельностно организованного сознания и конструктивной деятельности человека. В широком смысле слова в основе такого тезауруса лежат универсальные управленческие способности (перцептивные, ментальные, психомоторные), связанные с широкопрофильной организацией профессиональной деятельности человека.

На рис. 3 дается краткая характеристика параметров оценивания действий человека: 1) законосообразность (соответствие действий объективным закономерностям); 2) предметная организация (материальная или идеальная); 3) целенаправленность; 4) результативность.

Важны не только системы «отсчёта и ориентации» человека, связанные с «диалектикой позиций и диспозиций» (социальной и личностной перцепцией), но и механизмы *когнитивной самоатрибуции* (от лат. *attribuo* – придаю, наделяю, «приписываю» себе определённые свойства).

Известно, что психолого-педагогическое управление в системе образования во многом связано не только с системами «отсчёта и ориентации» человека, с «диалектикой позиций и диспозиций» (социальной и личностной перцепцией). Важны также механизмы *когнитивной самоатрибуции* (от лат. *attribuo* – придаю, наделяю, «приписываю» себе определённые свойства).

Не меньшее значение имеют шкалы социальных ценностей, «нравственные императивы», задающие определённые нормативы (критерии) деятельности. Известно, что самопознание студента в учебном коллективе – сложный процесс. Самоидентификация личности во многом зависит от

окружающих человека людей и *межличностных аттракций* (от франц. attraction – «притяжение» друг к другу, «близость» к партнеру). Часто то, что кажется нам «непосредственным знанием себя» в действительности есть результат процесса самодатирования – приписывания себе определённых свойств и качеств личности. Реальность, которую понимает и осваивает человек, – это, прежде всего, «социальная материя», высшие этажи сознания и субъективной реальности вообще, механизмы личностной и межличностной коммуникации. Понимание/ осмысление/ осознание как особые механизмы есть условие и основа человеческого общения, поэтому они с необходимостью включают в себя рефлексивную составляющую, способность человека воспринимать себя в соотносённости с другой субъективностью, а также умение взглянуть на себя «со стороны», критически оценить свои мотивы, действия и т.п. Нельзя разделить понимание и оценку – они одновременны и составляют единый целостный акт (М.М.Бахтин).

Сфера самосознания, мировоззрения, «диалоговое поле интересности» является важнейшим средством **преобразования человека изнутри**. Вместе с тем невозможность осуществления человеком себя в качестве индивидуального субъекта творчества (учитывая все классические, неклассические и постнеклассические характеристики человеческой субъективности) означает, что развертывание сущности человека возможно только в социокультурной системе межличностного и группового взаимодействия людей. Именно здесь индивид **о-существляется** (grow older – являет свою сущность, изменяясь и творя себя снова и снова) – не только усваивает культуру общества (интериоризирует ее смыслы и ценности), но и **реализует себя** в этой культуре. Художественная и спортивная коммуникация как один из наиболее сложных видов «диалога наук», «диалога сознаний», диалога левого и правого полушария человека избрана нами в качестве предметного поля исследований. При этом кинезиология (как наука) и искусство (как творческая способность) рассматриваются в статье как сопряженные и взаимообратимые знания, имеющие единую онтологическую природу. Поэтому спортивный кинезиолог и педагог-практик могут найти в этой социокультурной сфере «рефлексивную модель» для формирования креативно-двигательных действий субъекта образования. Наведение мостов между естественнонаучной и гуманитарной формами знания в спортивно-двигательной педагогике необходимо (и возможно) уже на данном этапе развития технологии образовательного обучения в сфере физической культуры и искусства. Для этого необходимо не просто «быть в теме», **присутствовать** в проблемно организованной обучающей среде, но **быть при сути** – в образовательно-развивающем «пространстве со-бытия».

Следует подчеркнуть, что с развитием современных образовательных технологий междисциплинарные методологические концепции требуют

значительных «внедренческих усилий». Методы апоретики, различного рода «технологические схемы» и дидактические модели в XXI веке становятся сложнее и требуют перестройки в профессионально-педагогическом мышлении (групповом тезаурусе) специалистов. Междисциплинарность методических комплексов, «совмещение специальностей» являются пока затруднительным фактором для большинства преподавателей спортивно-педагогической биомеханики, психологии развития личности, культурологии и других антропно ориентированных предметов в сфере физической культуры и спорта. «Дерево необходимых работ» для педагогов-тренеров здесь постепенно растет «снизу» – *от природы объекта*, его предметно-дисциплинарной сложности. Личностный рост определяется необходимостью повышения квалификации конкретного преподавателя/ студента. В образовательных стандартах (министерских программах) «дерево» растёт сверху, и его проблемно-объектная область *задаётся целью* высшего (университетского) образования. Видимо, оба типа работ необходимы для развития современных образовательных технологий. Указанная тенденция, если она существует, должна отразиться, прежде всего, в модернизации образовательных стандартов IV поколения. Мы решили ограничиться здесь более скромной задачей – повысить познавательную мощь профессионально-педагогических методов в теории обучения двигательным действиям спортсмена (онтодидактике). В материалах статьи обсуждаются не столько методы решения «готовых задач», сколько генерация, формулировка и разработка идей, замыслов и проектов построения сложных двигательных действий спортсмена на некоторых инновационных принципах. Кто-то остроумно заметил, что рассмотрение любой проблемы обычно начинается так: «Ещё Аристотель...» или же «Уже Аристотель...». Полагаем, что данная научно-технологическая проблема не только не заняла в системе образования подобающего места, но во всём объёме даже не поставлена.

«Квант передаваемой информации» должен актуализировать способности студента, предопределять его рефлексивное самосознание и продуктивную мыслительность. Ниже кратко перечислены ключевые компетенции, которые должен сформировать студент.

Изучать – предмет науки, технологии, методики; уметь извлекать пользу из ментально-двигательного опыта (ситуационный анализ); организовывать взаимосвязь своих знаний-умений и упорядочивать их (надпредметный анализ); уметь решать проблемы (problem assessment), самостоятельно ставить перед собой задачи и вырабатывать их решения (task orientation), уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами. **Искать** – запрашивать различные базы данных, получать необходимую информацию, систематизировать, классифицировать и обобщать её (ТРИЗ-педагогика); консультироваться у экс-

перта. **Думать** – организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий; критически относиться к той или иной информации, гипотезе, формировать вероятностный прогноз; занимать позицию в дискуссиях, вырабатывать собственное мнение. **Вырабатывать** – необходимые знания и применять их для реализации целей и задач деятельности; становиться и быть исследователем, экспериментатором, технологом, экспертом, аксиологом. **Сотрудничать** – уметь работать в группе, улаживать разногласия и конфликты; уметь договариваться и вырабатывать совместные решения. **Адаптироваться** – уметь использовать новые технологии и коммуникации; искать и находить новые решения в изменяющейся среде; уметь осуществлять физическую и психическую адаптацию людей с инвалидностью к предметно-социальной среде. Отмеченные нами ключевые компетенции вырабатываются на основе «логики предмета» (его существенных, «релевантных» свойств), «логики социальной среды», в которой осуществляется деятельность, и «логики дидактического моделирования» предметно-орудийной деятельности.

Отметим, что онтодидактические исследования могут, во-первых, изменить объект (предмет) приложения метода, а, во-вторых, изменить подход к проблеме, взгляд на неё с иных позиций (включая отход от определения проблемы исключительно в рамках когнитивной матрицы). Такие изменения могут быть вызваны: противоречивостью объектов (отношения противоречия); контрастностью отношений к тем или иным явлениям (двойственные отношения человека к действительности); антитечностью (признание двух взаимоисключающих идей). Данные процедуры могут дать или искомый, или вообще другой результат, или «всё результаты». При этом, как правило, происходит изменение цели и гипотезы исследования. Первоначальная цель может получить эвристическую направленность и перейти на иной, более глубокий уровень познания действительности.

Широкопрофильная подготовка специалистов в физкультурных вузах (университетах, академиях, институтах) предполагает сочетание, взаимодействие и проникновение знаний из смежных наук – психологии, педагогики, онтодидактики – в общее образовательное пространство. В основе интеграции данных знаний в единую образовательно-обучающую систему лежат следующие тенденции в развитии психолого-педагогического цикла как интегративного учебного предмета в сфере физической культуры и спорта:

1) усиление теоретико-методологических исследований по созданию новой онтодидактической парадигмы, основанной на принципах гуманистического, акмеологического, личностно-ориентированного, культурологического подходов в системе высшего образования;

2) инновационность – процесс обучения должен приносить принципиально новые идеи, концепции и стандарты образования;

3) гуманитаризация и гуманизация предметно-дисциплинарных знаний и инновационная технологизация спортивно-педагогической практики в целях раскрытия перед студентами системы профессиональной деятельности;

4) переход обучения на более высокую ступень интеллектуального, творческого и самостоятельного развития студентов, исходя из требований исследовательского подхода к изучению предметной сферы деятельности;

5) компетентность – интегративная характеристика личности, позволяющая ей успешно решать профессионально-педагогические цели и задачи в сфере физкультурного образования;

6) рефлексивная культура – совокупность способностей, способов и технологий, обеспечивающих осознание «смысловых квантов» личностного опыта и деятельности путём их переосмысливания и выдвижения инноваций;

7) культуuroобразующее преподавание предметно-дисциплинарных и личностно-развивающих технологий.

Заключение. Дискурс-анализ, проведённый нами, позволил обсудить основные компоненты «универсума сознания» человека – знания, проекты, программы, перцептивно-ментально-двигательные коннексии (connexio – связь), ценностные ориентации и личностные смыслы, а также их функционально-деятельностные проявления – отражение объективной реальности, творческое воображение, самоидентификация, актуализация и реализация личности в социокультурной деятельности. Нами показано, что личность развивают не «передаваемые знания» – script formulations (здесь осуществляется рост, но не развитие), а специальное (дидактическое) их конструирование. Антропные образовательные технологии должны ставить во главу угла не формально-логические механизмы «образования знания», а «образование личности с помощью знания».

В статье представлены основные направления неклассической психосмысловой организации учебной деятельности субъекта образования:

– от поиска знаний к их социальному проектированию и конструированию;

– от детерминизма к самодетерминации сознания и личности человека;

– от констатирующей образовательно-обучающей стратегии к конструктивно-деятельностной.

По сути дела, становление личности/ индивидуальности – это трансверсальный (нелинейный, «версификационный», циклически развёрнутый во времени, имеющий точки бифуркации, «самоинициации») проект внутреннего развития и самоотражения человека (inner self). Отметим, что образовательное обучение (ориентированное, прежде всего на созревающие – а не созревшие – функции) должно пробуждать и приводить в движение внутренние процессы «постоянного зановорождения», самодвижения личности.

Авторы выражают надежду, что антропные образовательные технологии и их функции (трансляционная, коммуникативная, порождающая) отражают не только инновации в методах и результатах образовательно-обучающего процесса, но и функциональную структуру продуктивной деятельности человека – инновации в системах управления.

Библиографический список

1. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. - М.: Медицина, 1966. -349 с.
2. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания// Вопросы психологии, № 2, 1991, с.15-3.
3. Зинченко В.П. Сознание как предмет и дело психологии // Методология и история психологии. 2006. № 1. С. 207-231.
4. ГагинЮ.А., Дмитриев С.В. Духовный акмеизм биомеханики, Санкт-Петербург, 2000, 507 с.
4. Дж. Лакофф, М. Джонсон. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М., 1990. С. 387-415.
5. Курьсь В.Н., Сляднева Л.Н. Взгляды на общее непрерывное образование в области физической культуры в пространстве педагогической антропологии/ В.Н. Курьсь// Теория и практика физической культуры. – 2004. - №12.
6. Холотропное дыхание. Теория, практика, исследования, клиническое применение/Сборник статей к 70-летию Станислава Грофа под редакцией Козлова В.В., Майкова В.В. М. Изд-во Институт трансперсональной психологии, 2001.
7. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений. Издательство: МПСИ, МОДЭК, 2008, 688 с.
8. Бор Н. Избр. науч. труды, т. 2. М., 1970, с. 30.
9. Рутберг И. Язык жеста // Театр. 1975. № 2. С. 129-137.
10. Дэвидсон Д. Что означают метафоры // Исследования истины и интерпретации. М., 2003. С. 336–361.
11. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988.
12. Грегори Р.Л. Разумный глаз. М., 1972, с.9-34, 193.
13. Platon. Protagoras. Übersetzung und Komm. v. B. Manuwald. Gott., 1999.
14. Мамардашвили М.К., А.М.Пятигорский А.М. Три беседы о метатеории сознания (краткое введение в учение виджнянавады). Труды по знаковым системам. Тарту, 1971, т. V, с.345-376.
15. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории. Второе издание, дополненное. М."Политиздат", 1984, 272 с.
16. Щедровицкий Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995. С. 233-281.
17. Дмитриев С.В. Школа восприятия, конструктивного мышления и продуктивного действия спортсмена в методике психолого-педагогического обучения /Дмитриев С.В., Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В. // Теория и практика физической культуры. – 2013, - №5, с. 96-102.
18. Дмитриев С.В., Евсеев С.П. , Воронин Д.И. Принципы и методы управления образовательным обучением в спорте и АФК-технологиях. //Scientific Pages» (Чехия), №14, 2018, с. 5-16.
19. Дмитриев С.В., Воронин Д.И. Ризомно-организованные программные модули обучения в антропных образовательных технологиях. //Scientific Pages (Чехия), №14, 2018, с. 24-37.
20. Дмитриев С.В., Евсеев С.П. , Воронин Д.И. Эстетотерапия, артпластика, методы здоровьесотворчества, психолингвистики и межличностного взаимодействия в сфере адаптивной физической культуры. //«East European Scientific Journal (Польша), №9, 2018, part 5, с. 7-14.
21. 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.
22. Дмитриев С.В. Социокультурная теория двигательных действий человека. Спорт, искусство, дидактика. Lambert Academic Publishing, 2012 468 p.
- 22.Тейяр де Шарден П. Феномен человека / предисл. Роже Гароди; пер. с фр. Н.А.Садовского.– М.: Прогресс, 1965.– 296 с.

Мержоева Марем Салмановна,
к.т.н., доцент кафедры «Машиноведение»
Бузуртанов Муса Магомед-Амирович,
студент
Кузьгов Магомедрасул Бембулатович
магистр
Ингушский государственный университет
Россия, Магас,

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В работе рассмотрены вопросы использования информационно-компьютерных технологий в процессе обучения в общеобразовательной школы и их влиянии на процент успеваемости учащихся.

The paper deals with the use of information and computer technologies in the learning process in secondary schools and their impact on the percentage of student achievement.

Ключевые слова: компьютерные технологии, образовательный процесс, презентация, самообразование.

Keywords: computer technology, educational process, presentation, self-education.

Третье тысячелетие связано со стремительным развитием различных технологий. И одним из направлений развития технологий являются информационно-компьютерные технологии (ИКТ), позволяющие развивать свой кругозор знаний, повысить квалификацию, дать толчок новому направлению в области технологий.

ИКТ широко используются и в образовательном процессе на разных уровнях обучения, начиная со школы. Школа не в состоянии полностью подготовить учащегося дальнейшей самостоятельной жизни, и тем более дать весь багаж знаний имеющийся на свете. Однако ребенок в школе получает основную базу необходимых знаний и умений для формирования компетенций предусмотренных образовательными стандартами, которые можно и нужно использовать в дальнейшем для саморазвития и самореализации. Школа также закладывает нормы морали, этики и общественного права. В век стремительного развития информационных технологий учитель может использовать в своей профессиональной деятельности различные технологии, компьютеры и приспособления повышающие образовательный уровень.

В источнике [1] дано определение как «Компьютерная технология - процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта)».

Понятию «Компьютерные технологии» можно дать и следующее определение – это подготовка и передача информации, знаний слушателю с помощью компьютера.

От умения учителя преподнести материал во многом зависит развитие знаний и способностей учащихся. Поэтому необходимо, чтобы урок был интересным, запоминающимся и увлекательным. Это позволит закрепить полученные знания, и использовать их для дальнейшего самообразования.

Большую помощь учителю справиться с такой задачей, могут информационные технологии. Однако это не означает, что нужно отказываться от обычных, традиционных методов обучения, их нужно использовать вместе с компьютерными технологиями. [2]

Важно отметить, что использование компьютерных технологий в учебном процессе в школе дает возможность педагогу также облегчить труд и сделать его более плодотворным, интересным. А самое главное, это способствует повышению заинтересованности учеников к процессу обучения.

В источнике [3] отмечено что «Применение компьютерных технологий в образовании это не каприз, а необходимое явление, для поддержания учебного процесса».

ИКТ можно применять на всех этапах процесса обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле знаний, умений, навыков. При этом для учащегося он выполняет различные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения, сотрудничающего коллектива, досуговой среды.

Для учителя ИКТ служат как источник учебной информации, наглядное пособие, индивидуальное информационное пространство, тренажер, средство диагностики и контроля.

Компьютерные технологии помогают решать следующие задачи, а именно: повысить эффективность учебного процесса; увеличить интенсивность проводимого урока; развивать образное и наглядное мышление.

Использование учителем на уроках презентаций является очень действенным методом и способом коммуникационных технологий. Интерес и внимание учащихся на уроке достигается за счет представления материала, используя наглядное изображение и звук, и тем самым повышается эффективность изложения материала.

С методической точки зрения использование данных технологий в процессе обучения, заключается в том, что педагогу легче привлечь внимание и

заинтересовать ученика, так как звуковые и образные сигналы полностью поглощают и приковывают внимание учащихся.

Одним из направлений информационных технологий является использование аудио и видео средств. Поэтому наряду с компьютерными технологиями говорят об аудиовизуальных технологиях обучения, в которых значительная часть управления познавательной деятельностью учащихся осуществляется с помощью специально разработанных аудиовизуальных учебных материалов. [4].

Представление материала в виде презентации также позволяет педагогу спланировать занятие, акцентируя внимание на наиболее ярких моментах. Тем самым правильно распределяя время в ходе урока.

В источнике [5] сказано, что при разработке презентации учитывается, что она: понятно и ясно показывает вещи, которые невозможно объяснить словами; подогревает интерес к уроку, и к материалу, в общем; увеличивает воздействие выступления.

Наиболее действенное воздействие презентации оказывают на учеников младших классов, так как у них лучше развито непроизвольное внимание, которое лучше всего активируется, если урок красочный, интересный и веселый.

Высшие учебные заведения при подготовке студентов к образовательной деятельности, учитывая необходимость будущим учителям современных средств изложения материала, большое внимание уделяют при подготовке педагога компьютерным технологиям.

Используя современные технологии и методики по-другому воспринимается и роль учителя на уроке. Появляется возможность у педагога самому конструировать свой урок, а не только являться источником знаний.

Внедрение компьютерных технологий в процесс обучения можно осуществляется по следующим направлениям: создание презентаций к урокам; работа с интернет ресурсами; применение готовых обучающих программ; разработка и использование собственных авторских программ.

Развитию творческих способностей способствует вовлечение учащихся в проекты с применением современных технологий, тем самым повышается эффективность образовательного процесса, активизируется внеурочная деятельность. С помощью интернет ресурсов учащиеся могут заниматься и самообразованием. Особенно плодотворны, могут подготовки к занятиям по таким предметам как история, география, биология.

Для выявления уровня влияния современных образовательных технологий на процент освоения материалом были проведены наблюдения за учениками разных классов. Учителем проведены уроки истории в седьмых и восьмых классах общеобразовательной школы по обычной методике и с помощью презентаций. В классах, где урок проводился с использованием презентаций, проявлялась значительная внимательность и заинтересованность учащихся. Уровень освоения материала повысился в седьмых классах на 22 процента, а в восьмых классах на 27, 4 процента, о чем свидетельствовали ответы учащихся при последующих опросах.

Данные наблюдения позволяют сделать вывод о положительном влиянии современных компьютерных технологий на процесс обучения и необходимости его использования в образовательном процессе.

Выводы: *использование современных компьютерных технологий содействуют процессу интеграции образовательного процесса, повышению процента освоения материала учащимися.*

studwood.ru>1977558...kompyuternaya_tehnologiya

1. Гиркин И.В. Новые подходы к организации учебного процесса с использованием современных компьютерных технологий // Информационные технологии. – 1998. – № 6.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», 2003.

3. psyvision.ru>help/pedagogika/43-ped-tech20/479-...

4. Савченко Е.М. Использование компьютера на уроках математики // Начальная школа. – 2006. – №5. – С. 56-57.

Oliinyk O.V.

PhD in Social Communication Studies, Associate Professor
Kharkiv State Academy of Culture

Derevianko I.V.

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer
Kharkiv State Academy of Culture

THE SURVEY OF DISTANCE EDUCATION DEGREE PROGRAMS AND LEARNING PLATFORMS IN THE USA

Abstract.

Distance Education has been recognized as a distinct and important channel of education in general. It has helped to widen the education base for all kinds of students. It has reached out to people who would otherwise have remained deprived of education. The efficacy of distance education is now well acknowledged. Studies have shown that well-designed and well-managed distance education programs produce fruitful learning outcomes. These outcomes are equal to those of conventional face-to-face education. Previously, distance education was considered as correspondence study. However, recent developments in technology have dramatically changed the concept of Distance Education. Today, besides print, the audio, video and computer technologies have become the delivery modes. Distance education is a phenomenon which is geographically dispersed but educationally and knowledgeably amalgamated. This paper elaborates the specific features of distance education as a tool for achieving the access of education for unreached.

Keywords: distance education, web-based education, online degrees, online courses, virtual classroom, technology adoption, technology uptake, technology use, online programs, learning platforms

Formulation of the problem.

For many working adults, attending college full-time is not an option because they must continue to work while simultaneously pursuing a degree. With more and more individuals unable to conform to the requirements of a traditional program on campus, many schools now offer online programs with more flexible schedules and customization options. This is making online study an increasingly popular alternative for working adults striving to reach their academic and professional goals.

Most working adults choose to pursue a degree program to advance or change their career, or even just to increase their value in their current workplace. As the economy and job environment continues to recover from the recession of 2011-2018s, the most effective solution for job security is to look for a job opening or pursue training in a field with the most continued demand. Today, the most popular and best online degree programs are within business, healthcare, education, and engineering.

Analysis of recent research and publications.

Distance learning has become popular in higher education because of its flexibility and availability to learners and teachers at anytime from anywhere. Distance learning is not a new term and it has been around for well over one hundred years (16). The University of London was the first University to offer distance learning degrees, establishing its external Programme in 1858. The University of Chicago had in 1892 the first major correspondence program in the United States where teachers and students were learning in different places (13). One of the earlier forms of distance learning was done through correspondence courses started in Europe. This was the primary means of distance learning until instructional radio and television became more popular (16). Then videotaped lectures took the

next form of delivering distance learning. In correspondence courses, also audiotapes and lessons sent through the mail were used to teach subjects (14).

The rapid growth of the Internet has opened dramatic new opportunities for collecting and disseminating information worldwide. Over the last two decades, there has been a considerable interest in using the Internet as a medium for delivering distance learning. The Internet and compressed video have taken distance learning in new directions, allowing distance learning to occur in real time (16). In this paper the delivery of distance learning through the Internet or online distance learning will be considered.

There are many private and public, profit and non-profit institutions offering courses and degree programs through distance learning. For example, distance learning provides organizations and companies with opportunities to let employees update their skills while remaining at their work place or their home. Thus, distance learning can be offered in formal and non-formal learning frames.

Due to the rapid growth of information technology and multi-media, computers and networks have become increasingly important in many areas of modern society, including teaching and learning (4). Schools and universities have adopted web-based technologies to support their students in both traditional coursework as well as online learning (9). As web-based education is diffusing across countries, educational levels—in particular the universities and disciplines, the question is no longer whether to adopt web-based learning, but how reliable such degrees can be (15; 11; 7; 2; 6; 10). Reliability is the probability of performing without failure, a specific function under given conditions for a specified period of time and is normally determined by assessment. It concerns the ability of different researchers to make the same observations of a given phenomenon if and when the observation is conducted using the

same method(s) and procedure(s). Educational assessment (initial, formative and summative) is the process of gauging, usually in measurable terms, knowledge, skill, attitudes, and beliefs (8). Assessment can focus on the individual learner, the learning community (class, workshop, or other organized group of learners), the institution, or the educational system as a whole. Assessment is said to be consistent if it can produce similar results when it is used again in similar situations (3).

Unsolved part of the problem.

Distance education enrollments increased for the fourteenth straight year, growing faster than they have for the past several years. From 2002 to 2012 both distance and overall enrollments grew annually, but since 2012 distance growth has continued its steady increase in an environment that saw overall enrollments decline for four straight years and the largest for-profit distance education institutions continue to face serious issues and lose their enrollments.

The number of distance education students grew by 5.6% from Fall 2015 to Fall 2016 to reach 6,359,121 who are taking at least one distance course, representing 31.6% of all students. Total distance enrollments are composed of 14.9% of students (3,003,080) taking exclusively distance courses, and 16.7% (3,356,041) who are taking a combination of distance and non-distance courses.

Year-to-year changes in distance enrollments continue to be very uneven with different higher education sectors, with continued steady growth for public institutions, similar levels of growth (albeit on a much smaller base) for the private non-profit sector, and the continuation of the decline in total enrollments for the private for-profit sector for the fourth year in a row.

Distance education enrollments are highly concentrated in a relatively small number of institutions. Almost half of distance education students are concentrated in just five percent of institutions, while the top 47 institutions (just 1.0% of the total) enroll 22.4% (1,421,703) of all distance students. This level of concentration is most extreme among the for-profit sector, where 85.6% of the distance students are enrolled at the top 5% of institutions. Concentration rates for private not-for-profit institutions are lower, while public institutions show very low levels of concentration.

Distance enrollments remain local: 52.8% of all students who took at least one distance course also took an on-campus course, and of those who took only distance courses 56.1% reside in the same state as the institution at which they are enrolled. Virtually no distance enrollments are international: only 0.7% of all distance students are located outside of the United States.

The total number of students studying on campus (those not taking any distance course or taking a combination of distance and non-distance courses) dropped by over a million (1,173,805, or 6.4%) between 2012 and 2016. The largest declines came at for-profit institutions, which saw a 44.1% drop, while both private not-for-profit institutions (-4.5%) and public institutions (-4.2%) saw far smaller decreases.

The number of students who are not taking any distance courses declined even more from 2012 to 2016, down by 11.2% (1,737,955 students) by the end of the period. The private for-profit sector fared worse (down 50.5%) as compared to both private not-for-profit institutions (-9.5%) and public institutions (-7.7%).

There are now fewer students studying on campus than at any point since 2012. The growth in the number of students taking only distance courses, coupled with the overall decline in the overall number of students enrolled, means that there are now over a million fewer students coming to campus in 2016 than there was in 2012. This decline has been present across all sectors of higher education. Both public and private not-for-profit institutions had moderate declines during this period, down 4.5% among public institutions and down 4.2% for the private not-forprofits. The private for-profit institutions suffered a 44.1% decline.

The purpose of the article

Online education is no longer a trend. Rather, it is mainstream. As developments in educational technology continue to advance, the ways in which we deliver and receive knowledge in both the traditional and online classrooms will further evolve. It is necessary to investigate and understand the progression and advancements in educational technology and the variety of methods used to deliver knowledge to improve the quality of education we provide today and motivate, inspire, and educate the students of the 21st century. The purpose of this paper is to examine the strengths and pitfalls of online distance learning in the formal education system.

Results

Having researched the present day situation, we have received the following results. The 10 most popular online degrees for 2018 include Business Management and Administration, General Business, Accounting, Nursing, Psychology, Communications and Mass Media, Marketing and Marketing Research, Marketing and Marketing Research, General Education, Elementary Education, English Language and Literature.

Graduates of a business management and administration program are skilled in directing a broad range of support services for a business or organization. The development of relevant skills makes business management one of the best online degree programs for students today. Depending on a candidate's particular skill set and career goals, they may seek employment in a broad range of positions, from administration manager to management consultant, and in a wide array of fields, including both public and private management firms and corporations, financial institutions, local government, and more. 814 students out of every 10,000 American college students are majoring in business management and administration with the average salary of \$86,110 and have the following acquired skills: scheduling, recordkeeping, budgeting, staff coordination, and supervision.

Earning a general business degree can provide the skills and training for a variety of careers, from admin-

istration manager to senior management. Online business degrees typically incorporate broad clerical, management, and financial competencies that are required in today's workplace, be it at a small startup company or a large global corporation. 539 students out of every 10,000 college students are majoring in general business with the average salary of \$175,110 and such acquired skills as supervision and leadership, accounting, operations management, budget management.

All businesses and organizations are in need of employees trained in accounting to ensure finances are properly handled, making online accounting degrees one of the best online degrees students can earn for job options upon graduation. Private businesses, non-profit organizations, and government organizations all must keep accurate records, make certain employees are paid, and ensure that all applicable taxes are filed and paid properly and timely. Accounting graduates help businesses remain in compliance with all fiscal laws and regulations. 463 students out of every 10,000 college students are majoring in accounting, with the average salary of \$67,740 and such acquired skills as budget analysis, financial planning, analysis of financial documents, preparation of financial documents and statements.

Deciding to attend school online is a tough decision. Though it tends to be more convenient for students, the thousands of online programs offered can be quite overwhelming. How do students know which program they want to pursue? Which schools offer that, and how do students know which one is right for them? The sheer amount of information may seem too much at times. Here is a list of 16 best online universities that offer a variety of Bachelor's, Master's, Doctoral degrees and postgraduate certificates.

UMass offers 113 online programs completely online and an additional 12 programs that can be completed by combining on-campus and online study. The University is known for its Master's of Business Administration, Doctorate of Nursing, and Master's of Public Health programs. Distance learners are enrolled in classes from the same prestigious professors who teach on-campus, they are also given the opportunity to walk at graduation on-campus, and are offered library resources and academic counseling.

The University of Florida offers more than 300 online programs, with its online MBA program ranked #1 in the state of Florida and online bachelor's program ranked #13, according to U.S. News & World Report. The University offers over 16 different colleges leading to bachelor's, master's, specialist, and doctoral degrees. Distance students have access to an online management system, library resources, career opportunity services, and an online registration program. UF is known for its large research program and is recognized by The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education for their scholarly research efforts.

Florida State University is proud to provide nationally renowned faculty members and academic programs. As an accredited university, FSU students, whether online or on campus, are given the maximum

attention for success through high standards, quality assurance, and continuous improvement to make courses better and better. FSU offers multiple classes, and even complete degrees, that can be completed 100% online. So if you've been meaning to complete your degree, or even attain a master's degree but have no way of reaching the FSU campus, be sure to check out their online programs.

New Mexico State University's distance education program is in place to help students that may not be able to gain an education the traditional way. NMSU enrolls more than 15,000 students and has received national recognition from The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Programs include bachelor, master's, and certification programs of many kinds.

University of Missouri offers more than 90 online degrees and certificate programs including nine various bachelor degree programs such as Hospitality Management, Educational Studies, Health Sciences, and Radiography. Some programs require students to participate on campus for tests or hands-on learning. Online classes are taught by the same on-campus faculty. Semesters range from eight to sixteen weeks depending on the course offered, but all online classes are self-paced. Mizzou uses three different course management systems including Blackboard, Moodle, and Sakai to allow students easy access to their classes.

Many people find that online education is their best option. Completing online college courses can typically be done at your own pace. This makes online learning a great option for people who cannot take time off of work. This additional flexibility is perfect for people who work during the day.

Popular online courses are almost always more affordable than traditional classroom courses, and some are even free. Most online courses are cheap enough to pay out of pocket. This means there is no need for student loans. Taking courses online also makes learning very easily accessible. You can access many online courses through multiple platforms, including PCs, tablets and smartphones.

Many learning platforms offer a variety of popular online courses. The most trusted and reliable are given below.

Coursera offers courses taught by instructors from many of the most reputable and well-respected educational institutions, including Ivy League schools (such as Harvard courses). In addition to single courses, Coursera offers specialization programs and degree programs. Specialization programs offer several courses centered around a specific skill. Degree programs offer accredited and university-recognized degrees through Coursear's online learning environment.

Udemy is for online learners seeking to take classes on an individual basis. Rather than a monthly subscription fee, Udemy charges a fee for each course a student takes.

Lynda is one of the leading online learning platforms. For a monthly subscription fee, users gain full access to their full online course catalog. They offer nearly 6,500 courses ranging across a large variety of

topics, including business, technology and creative skills, such as writing, design and photography.

Although the sites we have featured are different in terms of pricing and trial period, the process in all of them is the same. Each site has a different variety of online courses to choose from but usually a user starts by picking a course category and then a sub category. While some sites offer almost any topic – from finance, real estate and up to video design, others are more focused on a specific area – i.e. treehouse or code school which specialize in web development courses.

After a user has chosen a topic, they will get a list of relevant courses – curated by different people / experts. Most sites offer a way to filter this list based on the following criteria: level (beginner, intermediate, advanced) language (if applicable), special features and pricing.

The best part of taking an online course in any of the above sites is the ability to watch and listen to the materials anywhere and anytime (stop and continue whenever a user has got the time). Most sites also provide an option to arrange a user's courses based on tags / collections so a user can keep track of the different topics he is learning and his progress status in each.

Getting feedback from users is very important to the sites above and that is why a user will get an option to review each course they take. Once a user has completed a course / specialization / learning path (each site uses a slightly different terminology) they will be able to issue an online course certificate to show of their achievements.

According to Forbes, online courses are becoming part of the fabric of both student and professional life and it is only getting stronger as years go by. Thus it's no doubt that online education is the future of learning – not just because it simplifies the learning process but also because it's accessible anytime and almost anywhere. Also, companies and hiring managers are aware of these factors and take them into account when considering candidates.

Conclusion

Online education has not only changed the landscape for distance education, but has greatly impacted higher education as a whole across the globe. We have seen the proliferation of for-profit institutions of higher education, the commercialization of education by traditional non-profit institutions, and a continued increase in the demand for online education (1).

The traditional brick-and-mortar institution has existed for centuries; its current infrastructure has been in place for decades, and faculty, in the traditional classroom, have taught very much as they did fifty years ago. This is changing. John Sener (12), argues, "education has been, is being, and will continue to be cyberized" (p. 157). He defines "cyberize" as "adapt[ing] to digital technology or culture" (p. 125). Sener contends that the first era of online education has been devoted to providing access, while the second era has the potential to improve the quality of education as a whole, not just online education. It is not about changing the knowledge being conveyed, but merely shifting the way it is "transmitted, preserved, and generated"

(12, p. 124). Richard Levin, former president of Yale and current Chief Executive Officer of Coursera, stated, "In 10 or 20 years, when we judge the great universities, it will not just be on their research but on the reach of their teaching" (5).

Distance education, since its inception in the 1700s, was about making knowledge accessible to more than just a privileged few. Just as financial aid and scholarships make education possible for those who are unable to afford the cost, distance education makes education attainable for those who are unable to sit in the traditional classroom. It is now time to focus on the quality of the education we provide, both in the classroom and online, and use the technology and innovations available today to motivate, inspire, and educate the students of the 21st century.

References:

1. Allen, I. E., & Seaman, J. (2011). Going the distance: Online education in the United States. The Online Learning Consortium. Retrieved from http://sloanconsortium.org/publications/survey/going_distance_2011
2. Clarke, M., Butler, C., & Schmidt-Hansen, P. (2004). Quality Assurance for Distance Learning: A case study at Brunel University. *British Journal of Educational Technology*, 35 (1), 5-11.
3. Committee on Standards for Educational Evaluation. (2003). *The Student Evaluation Standards: How to Improve Evaluations of Students*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
4. Dover. Carr, S. (2000, February 11). As Distance Education Comes of Age, the Challenge Is Keeping the Students. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved on 20 January, 2015. <http://chronicle.com/article/As-Distance-Education-Comes-of/14334>
<http://www.center.rpi.edu/Monographs/Im-pLearn.html>
5. Kolowich, S. (2014). Coursera chief: Reach of teaching will define great universities. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/coursera-chief-reach-of-teaching-will-define-great-universities/53445>
6. Olfos, R., & Zulantay, H. (2007). Reliability and Validity of Authentic Assessment in a Web Based Course. *Educational Technology & Society*, 10 (4), 156-173.
7. Olson, T., & Wisher, R. (2002). The Effectiveness of Web-Based Instruction: An Initial Inquiry. *International Review of Research in Open and Distance Learning*; 3 (2), retrieved on 20 January, 2015. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/103/182>.
8. Orde, B. (2001). Online Course Development: Summative Reflections. *International Journal of Instructional Media*, 28 (4), 397-403.
9. Phipps, R., & Merisotis, J. (1999). What's the difference? A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education. The Institute for Higher Education Policy. Washington DC. Possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*,

10. Randolph Justus J. and Crawford Linda M. (2013). Factorial Validity and Reliability of the Sense of Community in Online Courses Scale, Journal of Interactive Online Learning Volume 12, Number 2. 53-68. Retrieved on 10 January, 2015. www.ncolr.org/jiol

11. Ryan, W. J. (2001). Comparison of Student Performance and Attitude in a Lecture Class to Student Performance and Attitude in a Telecourse and a Web-Based Class, Ph.D. Dissertation No. ED467394, Nova South Eastern University.

12. Sener, J. (2012). The seven futures of American education: Improving learning and teaching in a screen captured world. North Charleston, SC: CreateSpace

13. Sharp, V. F. (2009). Computer education for teachers: integrating technology into classroom teaching. California State University, Northridge.

14. Teaster, P., & Blieszner, R. (1999). Promises and pitfalls of the interactive television approach to teaching adult development and aging. Educational Gerontology, 25 (8), 741-754.

15. Tucker, S. (2000). Assessing the Effectiveness of Distance Education versus Traditional On-Campus Education. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, April 24-27, 2000, New Orleans, Louisiana

16. Valentine, D. (2002). Distance Learning: Promises, Problems, and Volume V, Number III, Fall 2002.

Силаева Л.В.

аспирантка второго курса

*кафедры школьной психологии факультета психологии образования
Московского государственного психолого-педагогического университета.*

ПОНИМАНИЕ ПОДРОСТКАМИ ОБРАЗА ЧЕЛОВЕКА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФОТОГРАФИИ

Silaeva L.V.,

second-year postgraduate student,

*School of Psychology Department, Faculty of Educational Psychology,
Moscow State Psychological and Pedagogical University.*

UNDERSTANDING TEENAGERS IMAGE OF A PERSON IN ARTISTIC PHOTOGRAPHY.

Аннотация: В статье исследуется понимание подростками образа человека в художественной фотографии. Выборка составила 15 подростков в возрасте 15-16 лет, 12 подростков 11-12 лет. В исследовании использовались методики: 1) Тест «кто я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой), 2) «Методика изучения восприятия детьми произведений искусства» (Полуянов Ю. А., Гуружапов В. А.), 3) метод этической беседы.

Результаты показали, что 1) В процессе понимания образа человека в художественной фотографии старшие подростки используют большее количество личностных конструктов. 2) При понимании образа человека старшие подростки, в отличие от младших, значительно чаще опираются на свой жизненный и культурный опыт.

Annotation: The article degree thesis explores the adolescents' understanding of the image of a person in art photography. The sample group consisted of 15 adolescents aged 15-16 years, 12 adolescents 11-12 years old. The following techniques were used in this thesis: 1) "SELF-ATTITUDES TEST" (M.Kuhn & Mc Partland, modification by T.Rumiantseva), 2) "Methods of studying the works of art perception by children" (Poluyanov Yu.A., Guruzhapov VA), 3) the method of ethical conversation. The results have shown that 1) In the process of understanding the image of a person in art pictures, older adolescents use a greater number of personal constructs. 2) In understanding the image of a person older adolescents, unlike younger ones, rely much more often on their own life and cultural experience.

Ключевые слова: подростки, фотография, эстетическое воспитание, развивающее обучение, восприятие художественного образа.

Key words: teenagers, photography, aesthetic education, developing training, perception of artistic image.

Для теории и практики всестороннего развития школьников большое значение имеет изучение возрастных особенностей художественного развития, и особый интерес представляет подростковый возраст, так как в этом возрасте происходит активная перестройка сознания, что связано с изменениями в системе отношений подростка с окружающей действительностью. Формируются ценности, которые окажут влияние на поведение и поступки подростка в будущем, его социальную позицию и на общее отношение к миру, к себе и другим людям.

Необходимость формирования художественно-эстетической культуры подчеркивали многие психологи, педагоги, деятели культуры, которые разрабатывали проблемы эстетического развития детей и подростков (В.А. Гуружапов, Д.Б. Кабалаевский, В.С. Кузин, А.С. Макаренко, Б.М. Неменский, Ю.А. Полуянов, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, П.М. Якобсон). Средством формирования художественной культуры может стать изучение искусства фотографии, которое до сих пор почти не изучено как средство художественного воспитания. Человек, его эмоции, мысли и чувства

являются одной из центральных тем в современной художественной фотографии. Для разработки новых подходов в эстетическом воспитании и художественном образовании детей и подростков необходимы исследования понимания человека в произведениях различных видов изобразительного искусства, и, в частности, в художественной фотографии. Важно также исследовать возможности обучения детей и подростков художественной фотографии не только для их всестороннего эстетического развития, но и для развития понимания себя и другого человека. [1,10,13]

Специфику понимания художественного произведения рассматривали А.В. Бакушинский, В.А. Гуружапов, А.А. Мелик-Пашаев, которые рассматривали восприятие художественных произведений как психический процесс, связанный с мышлением, художественными и эстетическими эмоциями, как процесс, как процесс, «благодаря которому формируются художественные чувства и вкус, любовь к искусству, умение понимать его, наслаждаться им и способность творить в искусстве» [1,6,11]. Восприятие художественных произведений и его формирование разные авторы рассматривают по-разному. Так, Д.А. Леонтьев рассматривает восприятие произведений искусства как передачу смыслов, то есть поиск зрителем или читателем смысла произведения, а со стороны автора - трансляцию смыслов, вложенных в произведение [4]. Рассматривая художественное восприятие как коммуникацию, Т.А. Давалева отмечает, что процесс восприятия произведений искусства состоит из нескольких последовательных фаз: предкоммуникативной, дающей общую информацию о произведении; коммуникативной, наполняющей воспринимаемое произведение содержанием; посткоммуникативной, характеризующейся оценкой увиденного и осмысленного [3].

Говоря о художественном восприятии как творческом процессе, М.В. Ермолаева и Д.В. Лубовский утверждают также, что развитые формы художественного восприятия представляют собой такую же высшую психическую функцию, как высшие формы познавательных процессов. По их мнению, развитые формы художественного восприятия, отличающиеся стремлением зрителя понять замысел автора, формируются в соответствии с генетическим законом культурного развития: «Всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребёнка как категория интрапсихическая» [4]

Таким образом, условия и предпосылки развития художественного восприятия формируются во взаимодействии детей и с окружением и имеют деятельностьную природу. По Ю.Б. Бореvu, условиями восприятия произведений искусства являются настроенность, подготовленность и отзывчивость зрителя. Огромную роль в восприятии художе-

ственного произведения играют общая подготовленность зрителя, его опыт художественного восприятия и общая эрудиция. Разные авторы включают в структуру развитой формы восприятия произведений искусства процесс активного постижения субъектом замысла автора. Другая важная сторона восприятия художественного произведения — «деятельность, которая воплощается во внутреннем содействии, сопереживании героям, в воображаемом перенесении на себя событий, «мысленном действии», в результате чего возникает эффект личного присутствия, личного участия в событиях» [4,8]

Понимание выразительных средств художественного произведения доступно уже в младшем школьном возрасте. Правомерно предположить, что это справедливо и по отношению к художественной фотографии. [12]

Подростковый возраст характеризуется, прежде всего, общением как ведущей формой деятельности. Ряд авторов (В.В. Давыдов, Д.И. Фельдштейн и др.) рассматривали общественно-полезную или общественно признаваемую деятельность как ведущую в подростковом возрасте. Проявлениями этой деятельности современные психологи считают создание подростками своих страничек, фото- или видеоблогов в интернете, размещение в них сделанных своими руками фотографий и видеороликов в поисках общественного признания (просмотров, «лайков» и других форм обратной связи). В.С. Собкин и В.А. Левин утверждают, что в данном возрасте «ключевым моментом художественного развития является формирование способности воспринимать многослойную структуру художественного произведения, выходить на понимание авторской позиции, вскрывая систему особых, диалогических отношений в произведении искусства». Психологи считают этот возраст также благоприятным для развития художественных способностей. Возможно, что и понимание художественного образа в этом возрасте развивается более успешно, чем в младшем школьном возрасте или на переходе от младшего школьного к подростковому возрасту. [5,8]

Исследователи, давая характеристику художественному восприятию подростков (В.А. Гуружапов, В.С. Кузин, Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская и др.) как основные особенности называют содержательность, то есть способность к пониманию сюжета и темы, способность переживать произведение как живое создание в условиях руководства этим процессом со стороны педагога. Вместе с тем уже у детей младшего подросткового возраста отмечается утрата способности «... к чувственному познанию эмоционального контекста произведения, играющего решающую роль в понимании замысла, снижение творческого потенциала восприятия, способности интерпретации художественного образа». [11] В старшем подростковом возрасте интеллектуальный и культурный потенциал для понимания художественных образов выше, чем в млад-

шем подростковом возрасте. Тем не менее, исследования психологов показывают, что большая часть старших подростков «... не воспринимают особый, своеобразный язык изобразительного искусства, не умеют открывать для себя «инобытие искусства». Они слишком буквально понимают степень отображения окружающей действительности в произведении искусства, степень соотносительности реальной действительности и воображаемой, хотя они уже должны обладать развитым и свободным логическим мышлением». [8]

На основе многих исследований, в которых получены обширные экспериментальные данные, психологи и педагоги пришли к выводу о том, что только практическое включение детей и подростков в изобразительную деятельность может не только научить их основам этой деятельности, но и способствовать развитию понимания искусства. Основой для развития понимания любых произведений изобразительного искусства, в том числе художественной фотографии, может стать деятельностный подход. В обучении школьников изобразительному искусству нашла широкое применение программа Ю.А. Полуянова, основанная на деятельностных принципах развивающего обучения по Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову. Для разработки экспериментальной программы, направленной на развитие понимания подростками образа человека в художественной фотографии, необходим анализ возрастных особенностей обучения подростков изобразительному искусству. [9]

Для учащихся-подростков, как и для большинства людей, общение с произведением искусства чаще всего исчерпывается ознакомлением с сюжетом произведения, его композиционным строем, сведениями о его авторе. Этот уровень представляет собой лишь первый этап знакомства с произведением. Его можно назвать информативным восприятием. Затем художественное восприятие развивается как мыслительный процесс, завершающийся интерпретацией смысла произведения. Интерпретация делает возможным глубокое проникновение в замысел художника, обеспечивает приближение к пониманию идеи, заложенной в произведении. На этом этапе осмысления для подростка важны жизненная и профессиональная позиция автора, мастерство художника, время создания произведения в историческом контексте. Понимание живописи выступает здесь как познавательная активность.

Для понимания особенностей художественного восприятия важным является периодизация подросткового возраста в связи с сензитивностью к развитию понимания произведений искусства. Кардинальная перестройка всех сфер жизнедеятельности личности в отрочестве позволяет говорить об этом периоде как о сензитивном для формирования эстетической культуры. При этом природа этой сензитивности связана, главным образом, с психологическими, социально-статусными изменениями в жизни подростка. Процесс художественного образования в школьные годы находит выражение в

овладении сенсорно-чувственными приемами постижения художественных явлений, то есть приобретении умений, навыков их оценки, в обогащении эмоциональных реакций. В подростковом возрасте накапливаются знания о художественных и эстетических явлениях, формируются ценностные ориентации по отношению к искусству, развивается мотивация художественного восприятия. [8,9]

Младший подростковый возраст, или начало подросткового возраста, многие психологи характеризуют как начало самовоспитания. [2,4] Стремление к самовоспитанию возникает у подростка вместе с развитием самосознания, т. е. в возрасте 10-12 лет. В этом возрасте учащиеся становятся способны самостоятельно ставить перед собой цель и овладевать тем или иным видом искусства. Потребность в эстетическом самовоспитании пробуждается у учащихся, как правило, вслед за намерением заниматься физическим и интеллектуально-волевым самовоспитанием. Своевременное внимание педагогов и родителей к этому процессу значительно ускоряет ход его развития. Процесс эстетического самовоспитания основывается на сформированном ранее интересе к искусству и на собственном опыте художественной деятельности. Подросток уже получил некоторый эстетический опыт, насыщенный эмоциями, знания, способность к обобщению явлений окружающего мира. При восприятии сюжета произведения искусства он успешнее, чем младший школьник, пытается проникнуть в содержание художественных произведений с точки зрения уже известных ему общественных критериев. Подросток стремится оценивать явления жизни и произведения искусства самостоятельно, и, следовательно, избирательно. [4]

Исследователи, давая характеристику художественному восприятию подростков (В.А. Гуружапов, В.С. Кузин, Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская и др.) как основные особенности называют содержательность, то есть способность к пониманию сюжета и темы, способность переживать произведение как живое создание в условиях руководства этим процессом со стороны педагога. Вместе с тем уже у детей младшего подросткового возраста отмечается утрата способности «... к чувственному познанию эмоционального контекста произведения, играющего решающую роль в понимании замысла, снижение творческого потенциала восприятия, способности интерпретации художественного образа». [8] В старшем подростковом возрасте интеллектуальный и культурный потенциал для понимания художественных образов выше, чем в младшем подростковом возрасте. Тем не менее, исследования психологов показывают, что большая часть старших подростков «... не воспринимают особый, своеобразный язык изобразительного искусства, не умеют открывать для себя «инобытие искусства». Они слишком буквально понимают степень отображения окружающей действительности в произведении искусства, степень соотносительности реальной действительности и воображаемой,

хотя они уже должны обладать развитым и свободным логическим мышлением». [1]

В свою очередь, старший подростковый возраст оптимален для приобщения формирующейся личности к художественным ценностям. Е.П. Крупник отмечает, что «Через острое восприятие возвышенного лежит путь дальнейшего развития эстетического сознания подростка» [3].

Отмеченная еще А.Б. Залкиндом и Л.С. Выготским «романтическая доминанта» свойственна старшеклассникам, она обостряет их интерес к художественным произведениям, но, в свою очередь, выступает и как возможность спада интереса к изобразительной деятельности, так как у большинства подростков расширяется круг познавательных интересов, активизируется деятельность по саморазвитию. В этом возрасте возрастает интерес к себе как личности, в связи с чем зачастую интерес подростков переключается «с изобразительной деятельности на другие формы познания внешнего многообразия окружающего мира» [2].

Старшие школьники отличаются достаточно высоким уровнем умственных возможностей, эмоциональностью, впечатлительностью. Им свойственны поиски жизненного пути, стремление к расширению и углублению социальных контактов с окружающими, развитие потребности в сознательной саморегуляции и самовоспитании, развитие нравственно-волевой сферы. Всё это вместе взятое создаёт внутренние условия для развития эстетических качеств, формирования эстетической культуры личности старшеклассника. Старшие школьники отличаются во многом сформировавшейся системой мировоззренческих принципов и убеждений, которая выполняет функции опоры для оценок и понимания в художественном восприятии. Поэтому восприятие эстетических сторон жизни у старшеклассника более избирательно, чем у подростка. Другой особенностью учащихся этого возраста является обостренная потребность в самовыражении и жизненном самоопределении. [5,11]

Ее реализация в занятиях искусством, художественном творчестве формирует эмоционально психологические установки, оценочно-вкусовые представления, создает условия для освоения многообразных способов образного мышления в художественно-творческой деятельности.

Специфика эстетического воспитания подростков, обусловленная их возрастными особенностями, требует учета стадий, которые проходит восприятие художественного произведения, при планировании занятий эстетического цикла, в том числе направленных на развитие понимания произведений искусства. Исследователи психологических механизмов художественного восприятия выделяют несколько стадий или этапов восприятия. Так, например, Д.А. Леонтьев, взяв за основу схему, предложенную С.Х. Раппопортом, выделяет: предкоммуникативную стадию общения с искусством, во время которой совершается акт выбора конкретного произведения и формируется установка, не-

осознанно определяющая восприятие произведения; коммуникативную стадию, т.е. контакт в его чувственной форме с произведением изобразительного искусства, подсознательная переработка и переструктурирование произведения); стадию вхождения субъекта в действительность художественного произведения (предварительная эмоция и вхождение в произведение на основе механизмов уподобления, идентификации); стадию переработки содержания воссоздания мира произведения (ответная активность субъекта, благодаря которой формируется понимание смыслового содержания произведения через его воссоздание во внутреннем плане); стадия художественного переживания (диалог двух ценностно-смысловых миров – мира личности и мира произведения), благодаря которой осуществляется внутренняя трансформация ценностно-смысловой организации субъекта художественного восприятия в направлении обогащения и усложнения; стадия оценки произведения (обобщенный результат деятельности субъекта по восприятию, пониманию и усвоению смыслового содержания произведения искусства). Оценка дает возможность выявить, произошло ли восприятие произведения как событие в жизни человека, была ли осуществлена в контакте с произведением искусства основная функция художественной культуры, то есть функция обогащения смысловой сферы. [2,4,11]

В работе с подростками необходим учет возрастных особенностей на всех стадиях восприятия произведения искусства. Так, на предкоммуникативной фазе восприятия произведения нужно учитывать специфику эстетических предпочтений в подростковом возрасте, которые создают специфику художественного образования в школе.

Прежде всего, следует назвать трудность создания психологической установки на восприятие подростком произведения изобразительного искусства. По словам выдающегося искусствоведа и педагога А.В. Бакушинского, «Непосредственным предметом приложения воспитательных усилий должна быть установка не только на «изобразительное» восприятие картины в буквальном смысле слова, но и на «выразительное» [11]. Созданию такой установки в наше время цифровых технологий препятствуют замены подлинных произведений искусства электронными копиями, в то время как исследования психологов показали, что большинство школьников в ситуации сравнения одинаковых картин, но предъявленных в виде бумажной репродукции или электронной копии предпочитают репродукции. Но даже бумажный вариант репродукций не гарантирует от обедненности восприятия. [10]

Содействовать установке на выразительное восприятие могут внешние условия, такие как величина картины, освещение, качество репродукции. Картина, в которой цветовая гамма, творческая манера мастера, мелкие детали не воспринимаются, невольно наталкивает зрителя на восприятие лишь чисто сюжетной стороны. Например, в случаях, когда на уроках изобразительного искусства в школе

дети и подростки рассматривают репродукции в книгах по искусству и учебниках, страдает впечатление о колорите и размере картины. В подобных случаях учителям необходимо укреплять в сознании школьников различий между репродукцией и подлинником. При формировании установки на восприятие художественного произведения существенным фактором восприятия становится слово учителя, выбирающего достойные произведения и направляющего восприятие подростков при подготовке к рассмотрению произведения искусства.

Для формирования установки к восприятию может быть применена оценка воспринимаемой картины учителем, который передает подросткам ту оценку произведения, в которой он сам убежден. Авторитет учителя и известность художника помогают создать установку на восприятие произведения искусства. Вместе с тем существенно, чтобы создание установки не превращалось бы в навязывание учителем своего мнения учащимся, иначе прервется не только процесс понимания данного произведения, но будет нанесен ущерб интересу подростков к пониманию искусства как самостоятельной деятельности, имеющей творческий характер. Коммуникативная фаза восприятия художественного произведения представляет собой собственно восприятие произведения и формирование у подростка отношения к нему. На этой фазе возможно три основных типа художественного восприятия [8]:

- нецелостное художественное восприятие (восприятия смысла вне «формы»)
- «эстетский» тип восприятия (ориентация на форму вне смысла);
- высокий тип художественного восприятия (единство формы и содержания), такой тип восприятия наиболее гармоничен, что особенно важно для развития культуры восприятия у подростков.

Посткоммуникативная фаза, которая представляет собой завершение процесса восприятия изобразительного искусства, является итогом совместной деятельности подростка и преподавателя, направляющего восприятие и содействующего обобщению смыслового содержания изобразительного искусства. Пространственный строй произведения изобразительного искусства и его композиция ведут школьников-подростков вглубь содержания картины, к новому, смысловому этапу восприятия.

На завершающих стадиях восприятия (стадия вхождения субъекта в действительность художественного произведения и др.) рассказ о картине и ее анализ необходим, но главным условием развитой формы восприятия выступает видение подростком того, о чем рассказывает учитель. Педагоги нередко переносят центр тяжести на слово, на сообщение большого количества интересных и увлекательных сведений об эпохе, художнике, его творческом процессе. В этом случае для учащегося процесс восприятия произведения подменяется процессом знакомства с отдельными страницами

истории изобразительного искусства или творческой биографией художника. Обучающийся в таком случае перестает быть зрителем картины и остается только слушателем рассказа. Ничего не дает простое перечисление красок, указаний на световые эффекты, средства пластики и т.д. Анализ выразительных средств нужен только в том случае, если он не оторван от анализа содержания. Только в этом случае пониманию подростка станет доступно прекрасно проанализированное Л.С. Выготским «развоплощение содержания формой» [2], составляющее механизм эмоционального воздействия художественного произведения.

Для практического изучения особенностей понимания подростками образа человека в художественной фотографии, а также для выявления возрастных особенностей развития младших и старших подростков был проведен формирующий эксперимент.

Целью исследования являлось изучение возрастных особенностей понимания подростками образа человека в художественной фотографии. В исследовании участвовали ученики 5 класса – 31 человек, и ученики старших классов (9-10кл) 40 человек. Занятия проходили в двух сформированных группах, 1 – ученики 5 класса 11-12 лет, и вторая группа – школьники 15-16 лет. В проведенном исследовании использовались методики: Тест «кто я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой), учитывались шкалы «Самооценка, социальные роли, индивидуальные характеристики, рефлексия. «Методика изучения восприятия детьми произведений искусства» (Полуянов Ю. А., Гуружапов В. А.), метод этической беседы.

Методика изучения восприятия детьми произведений искусства, описанная В.А. Гуружаповым и Полуяновым Ю.А., применялась авторами для изучения понимания образа человека в произведениях живописи и графики. В условиях лабораторного эксперимента испытуемым предлагались для обсуждения портреты и жанровые однофигурные композиции, после пройденного курса по изучению изобразительного искусства им предложили проанализировать эти же самые картины и рисунки. Опыт проводился одновременно с двумя испытуемыми, которым предъявлялись на стенде картина или рисунок. Название произведения не сообщалось. Использовались высококачественные репродукции картин. Экспериментатор предлагал детям рассказать, что интересного, важного, особенного увидел каждый из них в произведении. В ходе беседы экспериментатор задавал следующие стандартные вопросы: «Понравилось? Чем понравилась или чем не понравилась картина? Что заинтересовало художника, когда он рисовал эту картину?» Если экспериментатору не был понятен смысл высказывания испытуемого, то он мог задавать уточняющий вопрос, используя слова и выражения испытуемых. В протоколе фиксировались все высказывания испытуемых (дословно), жесты, мимика, характер ситуации общения, дополнительные вопросы экспериментатора. Обработка материалов

эксперимента заключалась в анализе смысла высказываний и действий.

Художественная фотография является видом изобразительного искусства. Поскольку в эксперименте будут предъявляться портретные и сюжетные фотографии, использовать данную методику применительно к снимкам, а не к картинам и рисункам, уместно.

В ходе исследования выявились различия между младшими и старшими подростками в развитии понимания образа человека в художественной фотографии. В процессе понимания образа старшие подростки используют большее количество личностных конструкторов. При понимании образа человека старшие подростки, в отличие от младших, значительно чаще опираются на свой жизненный и культурный опыт.

Формирующий эксперимент показал, что развивающие занятия по обучению подростков искусству художественной фотографии способствуют развитию понимания образа человека, происходит качественный скачок в понимании подростками образного содержания фотографии. Выяснилось, что в процессе понимания образа человека в художественной фотографии старшие подростки используют большее количество личностных конструкторов, чем младшие, а также они значительно чаще опираются на свой жизненный и культурный опыт в виде знаний и представлений о мире, что подтверждает гипотезу. Младшие подростки проявляют больший интерес к внешним данным человека, изображённого на фотографии, старшие – к его внутреннему миру, эмоциям, переживаниям, чаще сравнивают с собой.

Результаты вторичного исследования показали, что и младшие, и старшие подростки стали отмечать такие особенности фотографии как свет, композиция, игра теней, и, самое существенное – для чего в данной фотографии был использован тот или иной художественный приём, как этот приём помог фотографу подчеркнуть индивидуальность изображённого на фотографии человека, показать его эмоции и переживания. Возросло количество личностных конструкторов, которые подростки использовали в описании себя и человека на фотографии, всё это говорит о возросшем уровне понимания художественного образа, о более полном и глубоком понимании образа человека.

Полученные результаты позволяют более широко взглянуть на изучение художественного восприятия подростков. На основе знания особенностей понимания образа человека младшими и старшими подростками можно проектировать развивающие занятия по обучению подростков искусству художественной фотографии. С учётом этих возрастных особенностей можно добиться больших образовательных результатов, помимо навыков фотографии у подростков будут развиваться средства познания себя и других людей. Целью таких занятий будет расширение жизненного опыта школьников, вовлечение в соответствующую

их интересам творческую среду, развитие общего творческого потенциала и специальных художественных способностей, развитие интеллектуального и творческого потенциала.

В существующих психолого-педагогических исследованиях восприятия искусства, как правило, используется жестко заданная критериальная схема, когда надо ответить по существу на один вопрос: понимает или не понимает человек произведение в соответствии с некоторой культурной нормой. Особенность метода данного исследования заключалась в том, что акцент был сделан на полноту интерпретации детьми содержания фотографии. Вопрос о соответствии культурной норме остался, но центральной проблемой являлось определение тех границ интерпретации содержания художественного произведения, которые связаны с возрастным и социальным опытом (включая обучение) осмысления и переживания подростками явлений окружающего мира. Также важным аспектом выступало использование подростками художественно-выразительных средств в описании произведения. Выявленные во время исследования особенности понимания младшими и старшими подростками образа человека в художественной фотографии могут быть рассмотрены как возрастные особенности художественных представлений младших и старших подростков.

Полученные данные могут быть применены в планировании развивающих занятий по обучению подростков искусству художественной фотографии. При проектировании развивающих занятий учёт возрастных особенностей художественного восприятия подростков необходим, он поможет развить помимо конкретно навыков фотографии также и средства познания себя и других людей, развить важные качества личности, такие как эмпатия, рефлексия, эмоциональная отзывчивость.

Исследование, описанное в данной статье, показало, что средством формирования художественно-эстетической культуры может стать изучение искусства фотографии, а занятия по обучению художественной фотографии, построенные на основе принципов развивающего обучения, способствуют развитию понимания образа человека в произведениях художественной фотографии, а значит и понимания человека в целом.

Список литературы:

1. Гуружапов В.А. Понимание школьниками образа человека в произведениях живописи и графики // Вопросы психологии, №4, 1995.
2. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка. // Психология развития человека. – М.: смысл, Эксмо, 2004.
3. Давалева Д.А. Развитие восприятия произведений искусства как условие формирования художественного вкуса младших подростков // Омский научный вестник, № 1(105), 2012.

4. Леонтьев Д.А. Произведение искусства и личность: психологическая структура взаимодействия // Художественное творчество и психология. - М.: Наука, 1996.
5. Лихачев Б.Т. Эстетика воспитания. М.: Педагогика, переизд. 2010.
6. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. и др. Психологические основы художественного развития. - М.: Изд-во МГППУ, 2006.
7. Неменский Б.М. Мудрость красоты. - М., 1981.
8. Пожарская А. В. Эстетическое мировосприятие подростка как цель школьного художественного образования - М., 2015.
9. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд: Книга для учителя. 1 класс. - М., Прометей, 1999.
10. Старостин В.И. Природа в системе эстетического воспитания. - М., 1998.
11. Таборидзе М.Д. Эстетическое воспитание школьников. - М.: Педагогика, 2008.
12. Эйзенштейн С.М. Психологические вопросы искусства. - М.: Смысл, 2002.
13. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия - М.: Искусство, 1964.

Хотієнко С. В.

*Старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту
факультету медичних технологій діагностики та реабілітації,
Дніпровський національний університет ім. Олеса Гончара*

МОТИВАЦІЯ МОЛОДІ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ (НА ПРИКЛАДІ СТУДЕНТІВ ДНІПРОВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ О. ГОНЧАРА)

Khotiienko S. V.

*Senior teacher of department of physical education and sport of
faculty of medical technologies of diagnostics and rehabilitation,
O. Honchar Dnipro National University*

MOTIVATIONAL YOUTH TO OCCUPY A PHYSICAL CULTURE (FOR EXAMPLE STUDENTS OF O. HONCHAR DNIPRO NATIONAL UNIVERSITY)

Анотація. У Дніпровському національному університеті імені О. Гончара були проведені дослідження мотивації студентів до занять фізичною культурою. Основний метод дослідження: соціологічне анкетування та опитування. У соціологічному анкетуванні брало участь 450 студентів, з яких 68% дівчат, і 32% юнаків. Дана вибірка відповідає статеві-віковому складу генеральної сукупності студентів вузу.

Рішення задач мотивування до занять фізичною культурою можливо за допомогою інноваційних підходів і засобів. Підвищенню мотивації до здорового способу життя і занять фізичної культури сприяють різні напрямки з фізичної культури і спорту, де для студентів є можливість отримати знання, вміння і навички з різних видів спорту.

Abstract. Students of O. Honchar Dnipro National University were conducted to motivate students to study physical education. Basic data collection method: sociological questionnaire and research. In a sociological research, 450 students participated, of which 68% were girls and 32% were boys. This sample corresponds to the sex-age composition of the general population of the students of the university.

The solution of the tasks of motivating the pursuit of physical education is possible with the help of innovative approaches and means. Different areas of physical culture and sports, where students have the opportunity to acquire knowledge and skills in various sports, contribute to enhancing the motivation for a healthy lifestyle and physical education.

Аннотация. В Днепровском национальном университете им. О. Гончара были проведены исследования мотивации студентов к занятиям физической культурой. Основной метод исследования: социологическое анкетирование и опрос. В социологическом анкетировании участвовало 450 студентов, из которых 68% девушек и 32% юношей. Данная выборка соответствует поло-возрастному составу генеральной совокупности студентов вуза.

Решение задач мотивации к занятиям физической культурой возможно с помощью инновационных подходов и средств. Повышению мотивации к здоровому образу жизни и занятий физической культуры способствуют разные направления физической культуры и спорта, где для студентов есть возможность приобрести знания, умения и навыки по различным видам спорта.

Ключові слова: мотивація, фізична культура, молодь, громадська думка.

Key words: motivation, physical education, youth, public opinion.

Ключевые слова: мотивация, физическая культура, молодежь, общественное мнение.

Постановка проблеми. Гармонійно розвинена особистість у фізичному і духовному аспектах – питання, які хвилювали не тільки філософів в далекому минулому, а й постійно змушують замислитися, виходячи з нинішніх проблем суспільства, сучасних мислителів [11]. На думку дослідників, мотиви занять фізичною культурою і спортом включені в загальну структуру мотиваційної сфери, яка, в свою чергу, є істотною частиною світогляду особистості. Вивчення мотивів занять фізичною культурою і спортом – найважливіша умова формування повноцінної людської діяльності і значуща складова управління процесом виховання особистості [10].

Заняття фізичною культурою і спортом – це полімотивована діяльність. Ієрархія мотивів в ній визначається поєднанням і ступенем зацікавленості потреб молоді, і найбільш важливі моменти становлення мотиваційної сфери пов'язані зі зміною типів провідної діяльності. Формування позитивно стійкої мотивації до занять фізичною культурою і спортом є передумовою виховання особистості молоді людини.

В даний час вважається, що основою виховання є процес, в якому знання, навички, вміння можуть закріпитися в особистості того, хто навчається, і стати його цінностями і смислами життя [5]. Але це відбувається лише в тому випадку, якщо навчально-виховний процес пройде через внутрішні особистісні мотивації, переживання, прагнення і, нарешті, стане частиною особистісних властивостей людини [12].

Однак в практиці роботи педагогічних установ під потужним тиском сучасних західних зразків болонізації і принципів освіти (які часто мають виражене соціально-політичне забарвлення) далеко не завжди кращі традиції вітчизняної освіти і виховання складають основу навчання і залучення учнів до здорового способу життя [1]. Це актуалізує дослідження проблеми здорового способу життя в контексті різних видів педагогічного управління в практиці навчальної роботи вітчизняних освітніх установ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Деякими вченими проведено теоретичний аналіз проблеми формування мотивації до занять різними видами рухової активності, здорового способу життя, результати якого дозволили сформувати загальну стратегію для продовження дослідження і розробити річний цикл заходів, спрямованих на формування мотивації студентів до занять фізичною культурою [4].

На думку дослідників Г.В. Ахметжанової, О.М. Осипова, необхідно використовувати певну

методику підвищення мотивації до здорового способу життя, а саме до занять фізичною культурою. Ними наведено класифікацію спонукаючих мотивів до занять фізичної культури і причини зниження мотивації до цього виду діяльності [2].

У зв'язку з цим особливого значення набувають дослідження мотиваційно-ціннісного ставлення молоді до фізичної культури.

Виділення невирішених раніше частин загальних проблем. Питання, пов'язані з мотивацією молоді до занять фізичною культурою і спортом, незважаючи на спроби практичного їх рішення, залишаються недостатньо розробленими з наукової точки зору, хоча викладачами деяких вузів робляться спроби вивчити цю проблему [7]. Тим часом у фізичній культурі і спорті роль мотиваційних, спонукальних почав проявляється особливо яскраво. Таким чином, виникає проблема необхідності вивчення аспектів формування мотивів у молоді до занять фізичною культурою і спортом.

Фізична культура створює фундамент для розвитку інших сторін культури людини. Тому одним з основних завдань фізичного виховання є сформовані потреби до занять фізичною культурою і спортом [6]. Посилення мотивації з формування звичок належної рухової активності можливе за умов впровадження національної ідеології здорового способу життя, надання соціальних преференцій для осіб з високим та достатнім рівнями фізичної підготовленості [8].

Мета статті. Виділити основні причини зниження мотивації до занять фізичною культурою студентської молоді.

Викладення основного матеріалу. За результатами дослідження основна причина заняттям фізичною культурою і спортом для сучасної молоді є зміцнення свого здоров'я (67,61%), з них більше 60% дівчат. Удосконалення фізичних якостей відзначили 47,37% респондентів, з яких 72% ствердно відповіли хлопці. Приблизно для четвертої частини респондентів основною причиною заняттям фізичною культурою і спортом є розвага (21,46%); займаються «за компанію» 24,29%; для п'ятої частини респондентів важливе спілкування на заняттях фізичною культурою (19,84%) і підвищення спортивної майстерності (19,43%). Десята частина респондентів не змогли відповісти; для 24,7% респондентів, серед яких більшість дівчата – це сучасно (рис. 1).

Середня частота заняття фізичною культурою самостійно, крім дисципліни «фізична культура», для 31,58% опитаних – два рази на тиждень, для 17,41% – раз в тиждень, одна третина взагалі не займається фізичною культурою, 23,89% займаються майже кожен день, 16,60% – кожен день.



Рис. 1. – Як ви вважає, основна причина заняттям фізичною культурою і спортом для сучасної молоді?

Основна причина заняття фізичною культурою для молоді є прагнення до зміцнення і підтримання здоров'я (72,06%), розвиток витривалості (38,87%), розвиток сили (36,44%), вдосконалення рухових умінь і навичок (28,74%). Одна третина вважають, що від занять фізичною культурою можна отримати задоволення (31,17%) і гарний настрій (26,32%).

Опитані респонденти були неоднорідні за ступенем фізичної підготовленості. Займаються вдома 35,22%, ходять в спортивний зал, на тренажери 29,55%, відвідують спортивні установи 27,13%, займаються іншими видами фізичної підготовки – 20%, фітнесом – 17,41%. Близько 25% не займаються ніяким спортом і фізичною культурою. Не змогли відповісти 12,96% респондентів.

Студентам було задане непряме питання, про те, які заходи варто робити, щоб люди більше займалися фізичною культурою, як мотивувати людей на заняття спортом. Велика частина молоді (60,32%) вважає, що заняття фізкультурою залежить від самої людини, від її бажання. Близько третини (31,98%) стверджують, що потрібно урізноманітнити заняття фізкультурою. Близько чверті опитаних (23,48%) впевнені, що основним способом залучити молодь до занять фізичною культурою є агітація і пропаганда. Не змогли відповісти 9,72%.

На питання, що потрібно зробити, щоб заняття з фізичної культури були більш привабливі, багато опитаних (46,96%) пропонували поліпшити матеріально-технічну оснащеність спортивного комплексу (інвентар, тренажери, обладнання залів і т. п.). 37,65% респондентів вважають, що необхідно забезпечити зміст навчально-тренувальних занять (ігри, змагання, різноманітність фізичних вправ,

музичний супровід і т.п.). 23,08% респондентів впевнені, що потрібно поліпшити напрямки і організаційні форми (факультативні заняття, спеціалізація, рекреація, спортивні секції і т. п.), а також змінити залікові вимоги (зробити менш жорсткими). Не змогли відповісти 11,34%.

Основну мету відвідування занять з фізкультури опитані не приховували – отримати залік (43,32%). В освітніх установах досі діють адміністративні методи мотивації до занять фізичною культурою. Хоча серед цих респондентів є й інші цілі, наприклад спілкування по мобільному телефону (20,65%), відпочити (18,22%), розважитися (19,84%), за компанію (10,53%), або модно (16,19%). Для 37,65% опитаних основною метою є прагнення стати здоровим, для 34,41% – вдосконалення фізичних якостей. Для деяких студентів основна мета занять – досягти вчиненої статури (32,79%), розвинути вольові якості (23,89%), виробити потребу до регулярних занять фізичними вправами (22,67%), підвищити рівень спортивної майстерності (14,98%).

У дослідженні було поставлено завдання дізнатися у опитаних, чи є інша причина відвідування занять фізичної культури у вузі, крім отримання заліку. Багато опитуваних вказували кілька причин. Прагнення до зміцнення і підтримки здоров'я (52,23%), підтримати хорошу форму (50,61%), вдосконалення рухових умінь і навичок (29,15%), розвиток витривалості (27,53%), розвиток сили і швидкості (23,48%), відпочинок від навчального навантаження (23,48%), п'ята частина респондентів вказували гарний настрій у час і після занять (19,43%), гарне фізичне самопочуття після занять (19,03%), задоволення від занять (18,62%) (рис. 2).



Рис. 2. – Для вас, яка причина відвідування занять фізичної культури у вузі, крім отримання заліку?

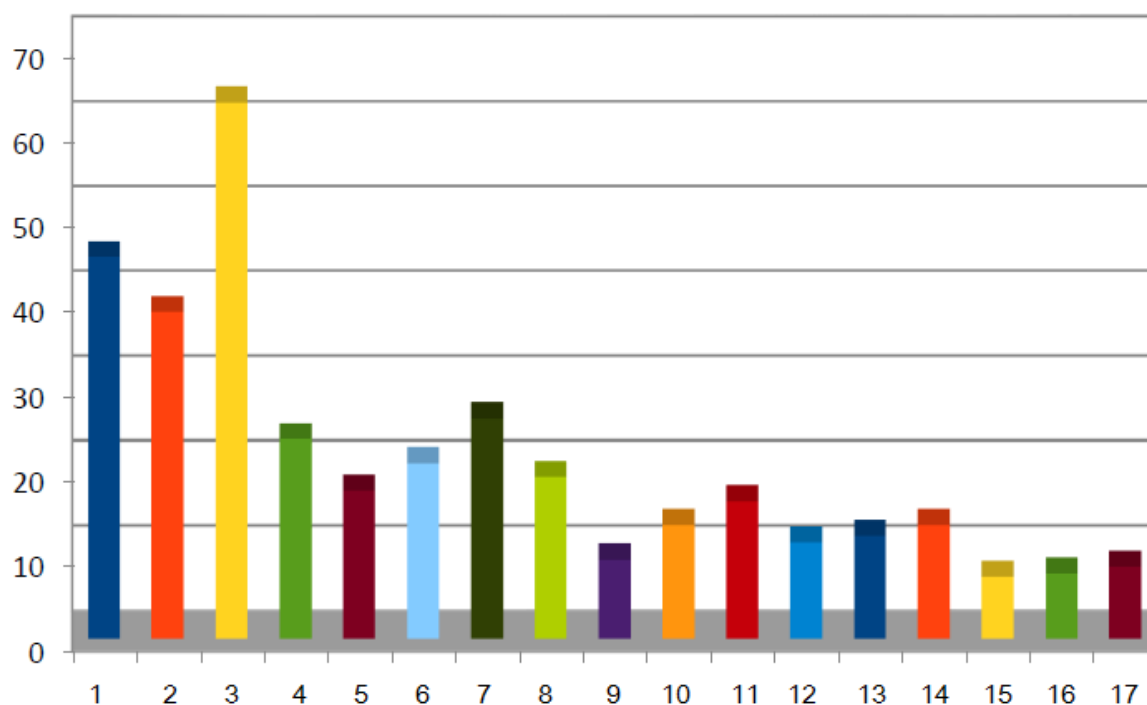
Багато опитаних на контрольне запитання з мотивації «Що вас спонукає займатися фізкультурою і спортом?» відповіли «поліпшити фізичну підготовку» – 53,85%, «прагнення поліпшити стан здоров'я і самопочуття» – 41,70%. Одну третину респондентів спонукає займатися фізкультурою і спортом бажання отримати хорошу оцінку (29,15%), поліпшити свою фігуру (39,27%), задоволення потреби в русі; (28,34%). П'ята частина респондентів вказувала на прагнення показати свої здібності (18,22%), бажання виконувати фізичні вправи (20,65%). Серед цих мотивацій для десятої частини молоді важливе спілкування з однолітками, небажання відставати від однолітків. Важливо відзначити і групу респондентів, які відкрито заявляють, що до занять фізичною культурою їх нічого не мотивує (17,81%), а 9,31% респондентів не змогли відповісти.

Серед причин, що заважають займатися самостійно фізичною культурою респонденти в основному вказували на брак вільного часу (47,37%), велику завантаженість іншими предметами (43,32%), небажання долати труднощі і здійснювати вольове зусилля (25,10%), відсутність потрібного спортивного інвентарю (18,62%). У 15,79% респондентів взагалі немає інтересу до занять фізичною культурою, близько 10% не змогли відповісти і стільки ж

відповіли, що не бачать сенсу в заняттях фізичною культурою і спортом.

З опитування вдалося з'ясувати, що для четвертої частини респондентів основними причинами низького рівня рухової активності є «просто лінь», у 44,94% опитаних немає вільного часу, 20,65% відчувають втому, 25,91% завантажені по роботі, в сім'ї. 38,46% опитаних зізналися, що основна причина низького рівня рухової активності – відсутність наполегливості, терпіння. Частина респондентів (23,48%) впевнені, що, якщо б були невисокі ціни за користування спортивно-оздоровчими послугами, (19,03%) наявність спортивних споруд, секцій поблизу будинку, то інтерес до фізичної культури і спорту сильно б зріс. Іншими причинами низького рівня рухової активності для молоді були відсутність компанії для занять (17,41%), є більш важливі і цікаві справи (13,36%), відсутність знань і умінь (12,15%), «мене влаштовує моє здоров'я і фізичний стан» (9,31%) і «немає ніяких причин» для 11,34% респондентів (рис. 3).

У дослідженні була поставлена завдання, з'ясувати, що на думку респондентів потрібно зробити, щоб заняття з фізичної культури були більш привабливі для студентів. Пропонувалися різні рекомендації.



- 1 - немає вільного часу
- 2 - відсутність наполегливості, терпіння
- 3 - просто лень
- 4 - високі ціни на посещение тренажерних залів і на спортивний інвентар
- 5 - немає компанії для занять
- 6 - я і так втомлююся
- 7 - перевантаженість по роботі, сім'ї
- 8 - відсутність спортивних споруд, секцій біля будинку
- 9 - мене влаштовує моє здоров'я і фізичний стан
- 10 - є важливіші справи
- 11 - відсутність власного інвентарю
- 12 - немає ніяких причин
- 13 - відсутність знань і умінь
- 14 - не дозволяє стан здоров'я
- 15 - не подобається цим займатися
- 16 - інше
- 17 - не можу відповісти

Рис. 3. – Як ви вважаєте, які причини низького рівня рухової активності молоді?

46,96% опитаних пропонували поліпшити матеріально-технічну оснащеність спортивного комплексу (інвентар, тренажери, обладнання залів і т. д.); 37,65% – зміст навчально-тренувальних занять (ігри, змагання, різноманітність фізичних вправ, музичний супровід і т. д.), 23,08% – поліпшити напрямки та організаційні форми (факультативні заняття, спеціалізація, рекреація, спортивні секції і т. п.), 23,08% – змінити залікові вимоги (зробити

менш жорсткими). Близько 10% не змогли відповісти.

Важливий фактор у мотивації студентів – роль педагога. Дані анкетування показують, що для учнів важливо, коли викладач їх хвалить, підбадьорює, переконує в подальших успіхах (52,23%), проявляє індивідуальний інтерес до спортивних досягнень (25,91%) (рис. 4).



Рис. 4. – Що в діяльності викладача з фізичної культури спонукає вас до занять?

Таким чином, молодь усвідомлює, що заняття фізичною культурою і спортом зміцнюють здоров'я, вдосконалюють фізичні якості, підвищують спортивну майстерність.

Висновки та пропозиції. Виходячи з даних дослідження, можна виділити основні причини зниження мотивації до занять фізичною культурою: невідповідність навчальної програми і потреб студентів, недостатня інформованість учнів про здоровий спосіб життя. Необхідно змінити структуру і зміст навчальних занять, враховуючи особистісний інтерес. Деякі автори пропонують розвивати патріотизм вольові якості в спортивно-оздоровчій діяльності вузу [3]. Можна рекомендувати впровадження теоретичного уроку фізкультури, що забезпечує мінімізацію негативних мотивів до здорового способу життя. Рішення задач мотивування до занять фізичною культурою можливо за допомогою інноваційних підходів і засобів [9]. Підвищенню мотивації до здорового способу життя і занять фізичної культури сприяють елективні дисципліни з фізичної культури і спорту, де для студентів є можливість придбати знання, вміння і навички з різних видів спорту.

Пропозиції щодо подальших досліджень полягають у розробці методів підвищення мотивації зайняття фізичною культурою та спортом для студентів вищих навчальних закладів.

Список літератури

1. Андреева О. Лімітуючі та стимулюючі чинники формування цінностей здорового способу життя студентів / Олена Андреева, Ірина Кенсицька // Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2017. – Вип. 26. – С. 37–42.
2. Ахметжанова Г. В., Осипов А. Н. Повышение уровня мотивации обучаемых к здоровому образу жизни / Г. В. Ахметжанова, А. Н. Осипов // Вектор науки ТГУ. – 2014. – №3. – С.265-266.
3. Вегнер П.Г., Полотнянко К.Е., Ушакова Е.В., Химичева Н.А. Проблема формирования здорового образа жизни и разнообразие систем педагогического управления / П.Г. Вегнер, К.Е. Полотнянко, Е.В. Ушакова, Н.А. Химичева // Философия образования. – 2016. – №5. –С. 166-175.
4. Грибан Г.П. Фізичне виховання студентів аграрних вищих навчальних закладів: монографія / Г.П. Грибан. Житомир: Вид-во Рута, 2012. – 514 с.
5. Кенсицька І. Особливості мотивації студентів ВНЗ до занять фізичною культурою і спортом /

Ірина Кенсицька, Марія Пальчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. № 15 «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури. Фізична культура і спорт». – 2015. – Вип. 10 (65) 15. – С. 72–75

6. Мінц М.О. Ставлення студентів вищого навчального закладу до здорового способу життя // Мінц М.О., Шуст О.Н., Сергієнко Ю.М., Коноплянік О.В. Научные труды SWorld – Выпуск 46. Том 3. – Иваново: Научный мир. 2016 – С. 547-63.

7. Мінц М.О. Ціннісні орієнтації у фізичному вихованні і спорті у студентів вищих навчальних закладів // Мінц М.О. Дзюбан О.В., Ісаєнко М.В. // Научные труды SWorld – Выпуск 45. Том 5. – Иваново: Научный мир. 2016 – С. 51-56.

8. Саричев В.І., Саричева Т.П. Проблеми методики підготовки студентів ВНЗ до складання державних нормативів з фізичної підготовленості: Збірник наукових праць Актуальні проблеми фізичного виховання та спорту в сучасних умовах / Збірник наукових праць за підсумками Всеукраїнської науково-практичної конференції. Дніпро, 2017. – С. 6-13.

9. Сизова Н. В., Семиглазова Е. П. Мотивация студентов к занятиям физической культурой: Сборник научных трудов Перспективы развития науки в области педагогики и психологии / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Челябинск, 2014. – 65 с.

10. Столяров В.И. Теория и методология современного физического воспитания: состояние разработки и авторская концепция: монография / В.И. Столяров. – К.: Олимп. лит., 2015. – 704 с.

11. Футорный С.М. Здоровье, сберегающие технологии в процессе физического воспитания студенческой молодежи: [монография] / С.М. Футорный. – К.: Саммит-книга, 2014. — 304 с.

12. Чуб Я.В., Чуб А.Ю. Игровая деятельность студентов на занятиях по физической культуре в технологической подготовке в вузе / Я.В. Чуб, А.Ю. Чуб / Научно-периодический журнал // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2015. – № 1. – С. 31-33.

Эшмурадов Акбар,

Исследователь

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека

г.Ташкент, Узбекистан

НЕГАТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ НА ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ ИНТЕРНЕТА И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ВЕК ИНФОРМАЦИИ

Аннотация: В статье в конкретных примерах излагаются значение сети интернет и социальных сетей в жизни людей в век глобализации, их негативное воздействие и последствия на воспитание молодых, даны предложения по борьбе с информационными угрозами, формированию идеологического иммунитета.

Summary: In the article in concrete examples the importance of the Internet and social networks in the life of people in the age of globalization, their negative impact and consequences on the education of young people, the proposals to combat information threats, the formation of ideological immunity.

Ключевые слова: глобализация, век информатизации, интернет, социальная сеть, информационная агрессия, нравственность, угроза, молодежь, образовательное учреждение, семья, компьютер, электронная почта, сайт.

Keywords: globalization, age of informatization, Internet, social network, information aggression, morality, threat, youth, educational institution, family, computer, e-mail, website.

Сегодня на пик своего развития входит процесс глобализации, развившийся во всем мире и затягивающий в свою орбиту весь земной шар. Можно видеть, что под воздействием глобализации происходят различные изменения в социально-экономической сфере, политических взглядах, культурной и духовной жизни. Не секрет, что в настоящее время в случае любого происшествия в одном конце земли об этом сразу же узнают люди на противоположном. Так как на сегодня информация превратилась в один из самых важных ресурсов в мире и жизненной необходимостью стало обеспечение нравственной и информационной безопасности граждан, вопрос развития культуры пользования информацией. Как подчеркивал Президент нашей страны Ш.Мирзиёев: «В настоящее время, когда мир стремительно меняется и появляются

различные новые угрозы, угрожающие стабильности и прочному развитию народов, важным является обратить внимание на нравственность и духовность, моральное воспитание, получение молодежью знаний, их стремление к совершенству.»[1, с. 27].

XXI не даром называют веком «информационных технологий». В странах мира в качестве стратегической задачи рассматривают развитие информационной индустрии, создание высокой техники и технологий, направленных на обеспечение скорости в сфере информации. Сегодня сеть Интернет и социальные сети, обеспечивающие действия людей в виртуальном пространстве, их взаимное общение, относятся к таким изобретениям. Анализы показывают, что если в середине 90-годов прошлого столетия любимым занятием молодежи было прослу-

шивание музыки и просмотр телепрограмм, то сегодня компьютер и интернет вытеснил прежние интересы из жизни молодого поколения. 70 процентов современной молодежи, когда ведет речь о своих интересах и любимых занятиях, наряду с со спортом, общением с друзьями, духовным и культурным отдыхом в первую очередь упоминают интерес к компьютерным технологиям, интернету.

По данным аналитической компании «The Roal Pingdom», сегодня во всем земном шаре имеются более 2,1 миллиардов пользователей интернета, из них 44 процента (922,2 миллиона) приходится на азиатский регион. Этот показатель составляет в Европе 23 процента (476,2 миллиона), в Северной Америке около 13 процентов (271,1 миллион), в Африке 6 процентов (118,6 миллионов), в регионе Ближнего Востока 3 процента (68,6 миллионов), а в Австралии 1 процент (21,3 миллионов). Из них приблизительно семьсот миллионов населения пользуются социальными сетями, а это составляет приблизительно 10% мирового населения [2].

Сегодня излишне говорить о полезных аспектах интернета. Через него можно получить актуальную информацию о происходящих в мире новостях и изменениях, заказать билет на самолет, номер в гостинице на другом континенте, приобрести продукцию иностранного предприятия. Но у каждого изобретения, наряду с полезными сторонами, имеются и отрицательные, это проявляющиеся через интернет агрессии и угрозы в духовно-нравственной сфере. «Все большее усиление в наше сложное и угрожающее время чужих и чуждых для нашей самобытности, вековых ценностей угроз, корыстных стремлений, направленных на овладение сознанием и сердцами нашей молодежи, естественно, призывает стать нас еще более бдительными и чуткими» [3, с. 267].

«Под духовной угрозой прежде всего надо иметь ввиду идеологическую и информационную агрессию, направленную против существования любого человека как истинно свободного лица независимо от его языка, религии, вероисповедания, преследующая цели вывода из русла реки его нравственности...» [4, с. 319].

Эти нравственно-идеологические угрозы являются самым тревожным процессом, они актуальны направленностью против сознания человека. Потому что сегодня человечество, засмотревшись на свои достижения, слабеет в сфере защиты мировоззрения, морали и семейных ценностей и идет к духовной деградации.

Сегодня можно указать следующие основные направления проявления духовно-идеологических угроз через сети Интернет:

- внедрение чуждых, разрушительных идеологий (религиозный экстремизм, национализм, расизм, садизм);
- воздействие на молодежь идей и взглядов, чуждых национальной культуре (одежда, курение, наркомания, пирсинг, татуировки и пр.);
- воздействие на воспитание молодежи порнографической информации;
- ложная информация (дезинформация).

Исследования показывают, что если ваш ребенок ежедневно более 5 часов проводит в Интернете,

то имеются основания для опасений. Каждый пятый ребенок, гуляющий в киберпространстве, хотя бы раз подвергался угрозам интернета, а каждый четвертый получает несвойственную его возрасту информацию. Именно поэтому эксперты подчеркивают, что дети и подростки относительно слабы защищены от потока негативной информации и информационной агрессии в интернете. К тому же, опросы, организованные международным фондом ЮНИСЕФ, защищающим права детей, показали, что 90 процентов пользующихся интернетом детей сталкиваются с аморальными фото и видео, а 60 процентов из них искали такого рода информацию целенаправленно [5, с. 81].

Следует отметить, что особо тревожным становится факт превращения интернета в источник аморальности. Потому что у молодежи, подпавшей под воздействие этого вредного влияния, слабеют чувства уважения и любви к своим близким и родственникам и усиливается склонность к эгоизму. Кроме того, в интернете появляются различные опасные игры, группы общения. Так, в последнее время через интернет проникает зловещая игра – «Синий кит». Сегодня не осталось на земле региона, куда бы не проникла эта игра. Известно, что из-за этой игры в 2016 году покончить с собой пытались 720 подростков в России, 95 – в Кыргызстане, 33 – в Казахстане. В одной только российской социальной сети «Vkontakte» существует более 300 групп суицида. В целом, в сегодняшнем мире через интернет усиливаются различные психологические войны» [6].

Социальные сети, являющиеся основным средством общения в интернете, в то же самое время превращаются в своеобразные «удочки». Итак, каково же строение социальных сетей и в чем заключаются их негативные особенности? Устройство, схема социальных сетей достаточно просты, личные страницы в основном состоят из отделов микроблогов, оценок, фотографий, гостей, праздников, рекламы и поиска. При пользовании социальными сетями в основном применяются красочные цвета. Например, возьмем самую известную из них – сеть «Facebook». Сегодня число пользователей социальной сети «Facebook» превышает 1 миллиард человек. А это, в переносном смысле, считается третьей по счету после Китая и Индии, виртуальной страной. Самое ужасное, что инициатива и управление происшедшими в арабских странах революциями и переворотами осуществлялось через социальную сеть «Facebook» [7].

Пользователь социальной сети, вступая в виртуальное общение с другими участниками сети, по сравнению с реальным общением чувствует себя более свободно, старается заполнить личную страницу понравившимися ему изображениями, хвалебными записями. Одним словом, в виртуальном мире он представляет себя идеальным, а это приводит его ко многим проблемам при общении с людьми в реальном обществе. Состояние неудовлетворимого голода в науке называется «булимией». Человека, погрузившегося в социальные сети, можно сравнить с пациентом, страдающим булимией общения. Потому что людям, ежедневно посвящающим 6-7 часов своего времени социальным сетям, страшно даже подумать, что они впустую

растрачивают там свое время. В людях, пользующихся Интернетом и социальными сетями свыше установленного на день времени, появляется психологическая зависимость и она в конце концов полностью подавляет сознание человека. Наши наблюдения показывают, что отдельные представители молодежи и старшего поколения, из-за погружения в социальные сети, теряют бдительность на улице и в общественном транспорте. В результате возникают различные негативные ситуации и неприятности. К тому же, бесплатное, то есть беспорядочное пользование компьютером и средствами мобильной связи наносят вред здоровью человека. В книге белорусского специалиста Евгения Морозова «Интернет как иллюзия» (“The Net Delusion”) говорится, что социальные сети воспитывают поколение беспечных и ленивых людей [5, с. 98].

Нашли свое подтверждение слова Ислама Каримова, высказанные им в произведении «Высокая нравственность – непобедимая сила» о том, что «сегодня идеологические полигоны сильнее ядерных полигонов». Действительно, для пропагандистов массовой культуры, тревожащих наше общество, подрубая корни наших национальных, религиозных традиций и вовлекающих в свою орбиту молодых социальные сети в переносном смысле выполняют роль «ядерного оружия». Наглядным примером этому являются происходящие сейчас в мире «цветные революции», информационная агрессия на Интернет-сайтах и социальных сетях различных коллективов, лиц и групп подстрекателей, реклама и объявления. Эти обстоятельства считаются прямой угрозой духовной безопасности общества.

«В сфере идеологии само по себе никогда не бывает пустоты. Потому что душа, мозг, сознание человека никогда не останавливается в приеме информации, мышлении, подвержению влиянию. Значит, ему все время требуется духовная пища. И если эту пищу он не сможет получить из среды, в которой он живет, либо эта среда его не удовлетворяет, скажите, что же произойдет? Он постепенно начинает искать эту пищу в другом месте. Мы не должны допустить этого. Вот о чем идет речь!» [9].

В нашей стране в 2018 году вступил в силу закон Республики Узбекистан «О защите детей от вредоносной информации». В законе нашли отражение вопросы предотвращения, ограничения и запрета информации, вредящей психике, жизни и здоровью детей. В законе особое внимание обращается на возрастную характеристику информационной продукции и вопросы определения возрастных категорий, теперь в средствах массовой информации, в том числе в распространяемой через размещенные в сети Интернет веб-сайты, блоги, средства рекламы и другие информационные каналы информации обязательно должны указываться надписи 0+, 7+, 12+, 16+, 18+ для защиты детей от информации, которая может нанести вред их здоровью.

В Законе Республики Узбекистан «О свободе информации» подчеркивается, что при использовании средств массовой информации не допускается распространение информации, негативно воздей-

ствующей на сознание молодежи, не соответствующей здоровому образу жизни, а также являющейся социальной опасной. Разумеется, эти правила касаются непосредственно и сети интернет. Но несмотря на это, в сети Интернет разгораются «информационные войны», различная агрессия, которые угрожают суверенному равенству государств, конституционным нормам, религиозным взглядам, миру и безопасности. Н.Умарова в своей книге «Информационная безопасность: проблемы и решения» пишет: «В странах, где развиты информационные технологии, растут попытки использовать возможности в сфере информации в целях политической, военной, экономической, информационной и культурной агрессии. В конце концов, информация превращается в военный снаряд, и средства массовой информации – в орудие агрессии» [10, с. 179].

В заключение мы должны сказать, что в век информации защита молодежи от угрозы информационной агрессии является актуальным вопросом, ответ на который мы должны найти сегодня, так как завтра это будет поздно. Воспитание молодежи во все времена имело приоритетное значение. Но в нашем XXI веке этот вопрос становится вопросом жизни и смерти. Для того чтобы воспитание было совершенным, в этом вопросе абсолютно недопустимо возникновение пустоты. Наилучшим способом защиты молодежи от негативного воздействия Интернета является сильная система воспитания, повышение грамотности молодого поколения, развитие культуры использования информации и усиление идеологического иммунитета. Если мы сможем полноценно сформировать в себе навыки сортировки информации и ее использования, станет возможным достойно ответить на любые чуждые и вредные идеи. Только в этом случае как Интернет, так и информация будет служить нашим целям.

Литература

1. Ш.Мирзиёев. Миллий тараққиёт йўлимишни қатъият билан давом эттириб, янги босқичга кўтарамиз. – Т.: “Ўзбекистон”, 2017. – Б. 27.
2. <http://kun-uz.com/cr/rgimchak-tri>
3. Каримов И. “Она юртимиз бахту икболи ва буюк келажиги йўлида хизмат қилиш-энг олий саодатдир” асари. – Т.: “Ўзбекистон”. 2015. – Б. 267.
4. Каримов И. Высокая нравственность – непобедимая сила. – Т.: “Маънавият”, 2008. – Б. 319.
5. Обучение и воспитание в информационном веке. – Т.: Akademnashr, 2012. – Б. 81.
6. Газета «Маърифат». 7 июня 2017 года, №45.
7. <http://kun-uz.com/cr/rgimchak-tri>
8. Речь Ш.М.Мирзиёева на форуме, посвященном теме «Обеспечение социальной стабильности, хранение чистоты нашей священной религии – веление времени» мавзусидаги анжуманда сўзлаган нутқи // Газета «Тошкент оқшоми», 16 июня 2017 года.
9. Умарова Н. «Информационная безопасность: проблемы и решения». – Т.: Академия, 2008. – Б. 179.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Krushanova R. R.

*doctor of philosophy, lecturer of the Faculty of Philosophy.
State Academic University For The Humanities. Moscow, Russia.*

EZOTERIKA / OCCULTISM - A COMPETITOR OF PSYCHOLOGY?

Крушанова Раушания Радиковна

*кандидат философских наук, преподаватель Философского факультета.
Государственный академический университет гуманитарных наук.
Москва, Россия.*

ЭЗОТЕРИКА/ОККУЛЬТИЗМ – КОНКУРЕНТ ПСИХОЛОГИИ?

Summary: The article is devoted to the real status and social role of Russian psychologists / psychotherapists and those working in the same field of consulting - esotericists / occultists. Analyzed The features of the work of these two groups of specialists are analyzed. The reasons of the fact that Russian citizens are more willing to turn to non-professional advisers are considered.

Аннотация: Статья посвящена реальному статусу и общественной роли российских психологов/психотерапевтов и работающих в этой же области - консультирования эзотериков/оккультистов. Проанализированы особенности работы специалистов этих двух групп. Рассмотрены причины того, почему российские граждане более охотно обращаются к непрофессиональным советчикам.

Key words: *psychologist, psychotherapist, esoterics, occultism, mystic, society, mass media.*

Ключевые слова: *психолог, психотерапевт, эзотерика, оккультизм, мистика, общество, СМИ*

Постановка проблемы и анализ последних исследований. В последние годы хорошо заметно, что граждане нашей страны стали всё активнее обращаться к эзотерике и оккультизму. Впрочем, это характерно не только для России, но и для других стран. Это изменение умонастроения заметно по многочисленным телепередачам о гадалках, экстрасенсах, медиумах; по бесчисленной рекламе услуг по заговорам-приворотам в СМИ; по открывающимся магазинам с эзотерической продукцией. Ко всему этому добавляется уверенно возросшее количество книг, журналов, лекций, семинаров и тренингов по «пробуждению жизненной силы и энергии», по «возврату к родовым истокам» и т.п.

Чем вызван такой БУМ? Можно попытаться объяснить этот феномен духовным ростом населения, «сложными временами», «нестабильностью», ощущением страха и беспокойства, что, несомненно, присутствует в обществе. Но с момента возникновения человечества, как такового, всегда были беспокойные времена. Периодически возникали особые «пиковые» периоды всплеска подобных явлений в жизни общества. В России, например, это наблюдалось в конце XIX – начале XX века во времена правления Александра I (монах Авель, А. Кирхгоф, М. Ленорман); Николая II (Г. Распутин, Папюс); в период больших преобразований конца 80-х – начала 90-х годов XX века (А. Чумак, А. Кашиповский, Джуна, Ю. Лонго).

И это несмотря на то, что научное сообщество и ведущие мировые религии относились и до сих пор относятся к подобным увлечениям с осуждением и неприятием. Нарушено и то, что знания подобного рода, прежде в истории всегда предназна-

чались лишь для узкого круга «посвящённых» и потому обсуждались тайно («эзотерически»), строго между «своими». К целителям и колдунам обращались в крайних ситуациях. А языческие обряды аккуратно вплетали в официальные обычаи и традиции.

Здесь стоит уточнить, что есть «ЭЗОТЕРИКА» и кто является её представителем? Эзотерические учения настолько многообразны, что говорить об этом феномене обобщённо довольно трудно. Тем не менее, понятие «эзотеризм» имеет свою историю и определённый опыт истолкования. Так, согласно Современному философскому словарю (под общ. ред. Кемеров В.Е. и Керимова Т.Х.): «Эзотеризм (англ. esoteric-тайный, известный лишь посвящённым, скрытый, неясный, запутанный) – понятие, встречающееся уже у некоторых древнегреческих философов и обозначающее учение, передаваемое из уст учителя в уста избранных учеников». [11, с. 784]. В свою очередь профессор Ю.В. Курносов даёт такое определение: «Эзотеризм – это культурно-исторический феномен, отражающий в виде духовно-идеологической системы тайных паранатурных знаний специфическую область общественного сознания, связанную с деятельностью оккультно-мистических и других закрытых объединений». [7, с.23]. Им была предложена структурно-логическая схема формирования современных форм эзотеризма, представленной в учениях ОККУЛЬТИЗМА, ТЕОСОФИИ, СУФИЗМА, КАББАЛЫ, МАСОНСТВА. [7, с.24]. Исследователь полагает, что они происходят в результате «слияния двух традиций и систем-ценностей - Восточной и Древнеевропейской (Западной)».

А вообще, к представителям эзотерических сообществ относят людей, которые выбрали путь постижения ИСТИНЫ через эзотерику, через приобщение к тайным знаниям, минуя традиционные господствующие религии мира. Путём изучения астрологии, Таро, каббалы, рейки, рунн, биоэнергетики, магических ритуалов и многого другого. Часто их называют оккультистами. Т.е. понятие «эзотерика» ассоциируется с термином «оккультизм». Новая философская энциклопедия даёт на этот счёт следующее пояснение: «Оккультизм (от лат. *occultus* – тайный, сокровенный) – «тайные науки», в том числе и «герметические» (алхимия, астрология, каббала), признающие существование скрытых сил в космосе и в человеке, но человеку посвященном и иницированном». [10; 470]. Иначе говоря, обозначения «эзотеризм» и «оккультизм» содержательно весьма близки. Если рассматривать исторический путь становления этих терминов, то слово «эзотерика» появилось раньше, но далее всё чаще стало звучать слово «оккультизм». В Средние века и в период Возрождения - в форме «герметизма» или «герметической философии». Затем стало принятым говорить об эзотерическом характере того или иного тайного сообщества. В настоящее время – поклонники эзотерического знания характеризуют его как «оккультные науки».

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Особенность современной эзотерики состоит в том, что она, во-первых, стала «открытой». И, во-вторых, было забыто, что люди, вступавшие в тайные эзотерические сообщества, искали ответ на ключевые вопросы «ПОЧЕМУ? и КАК?». [1, с.8]. Они старались понять «истинную суть духовной жизни, о которой не говорит официальная религия» [1, с.9]. Молчит об этом и наука. Думаю, при исследовании фактически существующего соперничества эзотерики/оккультизма (вернее представителей этого направления) и психологов, надо иметь в виду и эту причину тяготения людей к носителю «тайных знаний».

Цель исследования: проанализировать особенности работы российских психологов/психотерапевтов и эзотериков/оккультистов. Выявить реальный статус и роль в обществе специалистов этих двух групп. Рассмотреть причины того, почему российские граждане более охотно обращаются к непрофессиональным советчикам.

Изложение основного материала. Перейдём к анализу ситуации реального «столкновения» интересов двух сообществ.

Зададим вопрос: «Какой процент людей идёт с целью решения какой-либо личной проблемы к профессиональным и легитимным врачевателям человеческих душ – к психологам/психотерапевтам?». По данным ВЦИОМ – 1%. [3]. Кто обращается к специалистам профессионального сообщества? Аналитический центр Юрия Левады, приводит следующие данные: «чаще других довольно регулярно или время от времени посещают психотерапевтов учащиеся и студенты - 6% и в целом

мужчины - 6%, россияне старше 55 лет - 5%, с образованием ниже среднего - 7%, с самым низким потребительским статусом – денег не хватает на продукты - 14% и жители сельских поселений - 11%». [8]. В то же время общее количество обращений к представителям эзотерических направлений в два раза больше!!! При этом, по данным Левады-Центра, около двух третей респондентов, обращавшихся за помощью либо к психологам, либо к экстрасенсам, отмечают положительные результаты этих контактов. Получается в таком свободном выборе нет никакой трагедии!?

Отнюдь! Профессионалам отлично известно и понятно, что временный позитивный эффект на сеансах «альтернативистов» способен порождаться просто активным внушением пациенту чувства облегчения. Можно также допустить, что на подобных встречах люди порой получают какие-то не подкрепленные наукой, но убедительные для них ответы на волнующие вопросы.

Обеспокоенность вызывает факт того, что государство в лице общественных институтов, непроизвольно или, возможно, как-то заинтересовано, подталкивает граждан нашей страны к обращению не к профессиональным сообществам психологов или врачей, а к представителям эзотерических, оккультных направлений. Речь идёт о ряде телепередач на ведущих каналах России с участием экстрасенсов, магов, астрологов, колдунов. Фактически, таким образом, ради рейтингов и материальной составляющей, осуществляется активная и систематическая «эзотеризация» общественного сознания, да еще и с помощью техник средств массовой информации. Так, судя по данным о телевизионной аудитории в Москве и России, предоставленным аналитической компанией TNS [5], получается любопытная картина.

Когда на телеканале ТНТ с 22.09.2018 г. продюсеры запустили очередную передачу «Битва экстрасенсов», она стала лидером на протяжении нескольких месяцев среди других передач на данном канале! Можно также вспомнить телеканал «ТВ3» с сериалом «Слепая», который собирает немало просмотров в течение длительного времени. Успешно дополняют такого рода передачи и ежегодные астрологические предсказания на грядущий год, закладывающие паттерны поведения людей не имеющие научного основания и обоснования, но подкрепляющие привычку к опоре на эзотерику. А ещё есть псевдонаучные документальные фильмы и проекты. Судя по этим примерам, можно сказать, что мистика, оккультизм, эзотерика, явления и тайны, не нашедшие научного объяснения, просто перекрывают публике «сидящей на диване» другие возможности и альтернативы. Ведь профессиональная помощь психологов и психотерапевтов не освещается в СМИ столь же ярко и методично.

Кто из числа граждан нашей страны может находиться в зоне возможного подобного влияния? Какая часть населения охвачена телевизионным вещанием и сетевыми каналами? Давайте снова обратимся к статистике. По данным исследований ООО

«инФОМ» [6], в рамках заказа Фонда «Общественное мнение» от 20.01.2019 г., основная часть населения получает информацию из таких источников как телевидение - 71% (наиболее востребован у людей в возрасте от 46 и старше 60 лет), интернет - 44% (возраст от 18 до 45 лет), социальные сети, форумы и блоги - 19% (возраст от 18 до 30 лет), разговоры с родственниками, знакомыми и близкими - 17% (равномерный разброс: от 18 и старше 60 лет), печатная пресса - 12% (возрастной контингент: старше 60 лет). Образование также имеет значение. Так, люди с высшим образованием предпочитают читать новости на новостных сайтах интернета, а также интересуются информацией форумов и блогов. Телевидение предпочитают смотреть люди со среднеспециальным образованием и ниже. Небольшое количество людей с общим средним образованием и ниже, получает информацию из интернета. Исходя из этих данных, делаем вывод, что более 70% граждан нашей страны получает информацию из телевизора и интернета.

Соответственно, эта часть населения, чисто технологически, может быть вовлечена в любой масштабный социальный эксперимент. Например, нечто похожее было в конце 80-х годов XX века с трансляцией телепередач сеансов А. Кашпировского и А. Чумака. Об этой истории много рассказано и написано. Поэтому останавливаться на этом специально не стоит.

Но нельзя не вспомнить о том, как в начале текущего, 2019 года, общественность всколыхнула история с журналистским расследованием Бориса Соболева о деятельности наших «экстрасенсов»-консультантов. Понятно, что экстрасенс – это тоже носитель тайных знаний и даже умений (т.е. по сути эзотерик). Во всяком случае, если судить о них по тому, как они себя позиционируют. Так вот, в результате работы журналиста появилась серия телефильмов «Идущие к черту» о хождении российских граждан к современным отечественным экстрасенсам и гадалкам [4]. Напомню, что в этом материале подробно рассказано, как телепродюсеры собирают и активно продвигают информацию о так называемых «целителях», ярко показано, каким образом такие «врачеватели» обманывают обывателей и зрителей, людей верящих в «чудо». Борис Соболев и показывает, и обсуждает негативные последствия телепостановок, «раскручивающих» подобных врачевателей – монстров. Его прогноз неутешителен: «Пуская всю эту ересь в эфир, вещатель ничем не рискует». [4]. То есть с точки зрения Закона, нарушений нет. А если граждане не получили качественную услугу, то могут обращаться, например, в Роспотребнадзор и доказывать этот факт.

Уточним, какая социально-демографическая группа россиян более других групп подвержена риску быть обманутой и вовлечённой в эзотерику и оккультизм? По данным Аналитического центра Юрия Левады, «больше всего обращались к различным экстрасенсам домохозяйки (23%), пенсионеры (16%) и предприниматели (16%)». В целом же такими услугами женщины пользуются в три раза

чаще мужчин (20% и 7% соответственно). Так же регулярно или по несколько раз обращались россияне моложе 25 лет (20%), с образованием ниже среднего (17%) и жители сельских поселений (19%)». [8]. То есть, чаще всего к представителям эзотерико-оккультного толка обращаются домохозяйки, предприниматели, пенсионеры - представители очень активных и продуктивных частей населения России!!! Люди, которые могут внести коррективы не только в свою собственную жизнь, но и изменить сценарий жизни своих партнёров, детей, подруг, друзей. Это та прослойка общества, у которой есть большой круг знакомых. Они идеальны, в качестве гипнабельных объектов для внушения и распространения информации. Именно этих людей, в таком социально-демографическом составе, можно увидеть на семинарах и тренингах, проводимых представителями оккультно-эзотерических направлений.

Помимо всего этого, есть ещё один момент. Подобный процесс активизации услуг в сфере оккультизма приводит к повышению уровня тревоги и страха, беспокойства у граждан нашей страны. Результатом может стать искажение восприятия действительности. Когнитивный нейробиолог Бобби Азариан отмечает следующее: «Тревога может определенным и предсказуемым способом формировать мировоззрение и систему ценностей человека. Она также может воздействовать на наши убеждения без нашего ведома. Из-за того, что угроза находится в приоритете, мы отсеиваем все хорошее и воспринимаем только плохое. Это приводит к тому, что тревога начинает оказывать чересчур сильное влияние на то, как мы оцениваем окружающую обстановку». [2]. Для того чтобы снизить уровень тревоги, страха человек ищет возможные варианты решения возникшей проблемы. В этом случае срабатывает закон спроса совершенно в соответствии с формулой Адама Смита, гласящей, что спрос порождает предложение.

Или наоборот? Может быть, это продавец услуг формирует спрос??? Так, по интересному замечанию блогера Никиты Андреева, «продавец воздействует на клиента, что бы заставить его вступить в невыгодную для клиента сделку (невыгода для клиента = выгода продавца). Для этого продавец собирает, структурирует клиентов, внушает им необходимость приобретения». [9]. Если перевести это утверждение в русло взаимоотношений клиент – консультант (психолог/психотерапевт либо представитель эзотерики и оккультизма), то мы можем сказать следующее. Если искусственно создаются условия для повышения напряжения тревоги в обществе, то усиливается эффект НУЖДЫ в том, чтоб человек испытывал потребность помощи специалиста. И, как следствие, - консультанты могут ждать клиентов! Контингент последних обладает определенной спецификой (схожие потребности, повышенный уровень внушаемости, тип личности). И всё это подталкивает толпы таких желающих к поиску и выбору себе консультантов. Что мы и наблюдаем. Правда, по данным аналитических

Центров, в первую очередь, большая часть людей идёт всё же на приём к экстрасенсам, магам, колдунам, астрологам и т.п. Меньшая часть – доходит до психологов/психотерапевтов.

На фоне победоносного шествия эзотериков/оккультистов, успехи и ежедневный труд психологов/психотерапевтов выглядят весьма скромно. О нас нет подобных телевизионных и интернет – проектов. Информация о психологах появляется либо в связи с обязательным присутствием наших специалистов на местах чрезвычайных происшествий, либо в случае участия психологов/психотерапевтов в роли экспертов на судебных разбирательствах. В результате о нас можно сказать, что мы – бойцы невидимого фронта.

Несмотря на этот факт, специалистов в нашей области консультирования немало. Во всяком случае, судя по большому количеству выпускников высших учебных образовательных учреждений. Да и спрос на профессионалов этой принадлежности имеется. Например, бюджетные организации находятся в постоянном поиске психологов. Текучесть кадров объясняется низкой заработной платой и несоизмеримым объёмом требований к специалистам. Несмотря на все сложности, подавляющее количество коллег работающих в сфере психологии/психиатрии выбрали этот путь осознанно и следуют по нему.

Об успешности и личном «рейтинге» того или иного специалиста можно судить либо по отзывам в сети Интернет, либо непосредственно от самих клиентов (прошедших или проходящих индивидуальную/групповую терапию). Чаще всего, человек, которому необходима психологическая помощь лично или его близкому, предварительно «собирает» информацию о специалисте к которому планирует попасть на приём. И это весьма серьёзное намерение. Ведь известно, что в нашем общественном сознании присутствуют два более привычных и приоритетных варианта решения личных проблем, – пойти прежде всего к подруге/другу или же к представителям эзотерико-оккультного направления. Думаю, коллегам отлично знакомо такое народное выражение и настроение: «Я не псих, чтобы идти к психологу/психотерапевту!». Поэтому человек, решивший обратиться к специалистам психотерапевтической сферы, старается это не афишировать широкому кругу знакомых. Правда, в настоящее время, менталитет нашего общества меняется в этом отношении к лучшему, но не так быстро как хотелось бы. Поэтому, имея большой опыт и стаж работы психологом, могу сказать, что психологическая культура в российском обществе только начинает формироваться. В том числе и культура консультирования.

Думаю, каждый из нас знает какой нелёгкий путь преодолевает психолог/психотерапевт для того, чтобы стать профессионалом в своей области. Для этого необходимо не только специализированное образование, но и многолетняя практика, опыт, постоянное повышение квалификации. В своей ра-

боте мы опираемся на научные знания. Приходится осваивать большой перечень нормативных документов, регламентирующих деятельность психологов/психотерапевтов и других специалистов, связанных с этой областью знаний. Во главу деятельности психолога/психотерапевта/психоаналитика поставлено негласное правило: PRIMUM NON NOCERE – ПРЕЖДЕ ВСЕГО НЕ ВРЕДИТЬ! На V съезде Российского психологического общества 14 февраля 2012 года был принят Этический кодекс психолога. В нём прописаны этические принципы работы психолога: «Этика работы психолога основывается на общечеловеческих моральных и нравственных ценностях. Идеалы свободного и всестороннего развития личности и ее уважения, сближения людей, создания справедливого, гуманного, процветающего общества являются определяющими для деятельности психолога. Этические принципы и правила работы психолога формулируют условия, при которых сохраняются и упрочиваются его профессионализм, гуманность его действий, уважение людей, с которыми он работает, и при которых усилия психолога приносят реальную пользу». [12].

К сожалению, всё это не является защитой от недобросовестных коллег, использующих диплом и специальность «Психолог» для прикрытия своей деятельности в качестве не только психолога, но и экстрасенса, медиума, астролога и других смежных профессий. Более 18 лет назад, являясь студенткой Психологического факультета университета, я оказалась невольной свидетельницей одной сцены. Моя сокурсница смеясь, рассказывала своей подруге, о том, как она прикидывается ясновидящей и «помогает» приехавшим из деревень всякими заговорами и ритуалами, и как эти люди ей верят и готовы идти на всё, лишь бы им или их близким было хорошо. Когда её подруга спросила, почему она пошла учиться на психолога, та ответила, что: «Я смогу всем говорить, что являюсь дипломированным специалистом». Тогда я не придавала этим словам значения. Только через несколько лет, листая газету, обратила внимание на огромную рекламную статью с большим перечнем услуг эзотерического характера, которые оказывает эта женщина.

Если о деятельности представителей эзотерико-оккультной направленности мы слышаны и в положительном и в отрицательном плане, то о качестве работы психологов/психотерапевтов мало, что известно. «Сор из профессиональной избы» выносить на всеобщее обсуждение не принято. Успехи в нашей деятельности мы можем проговорить на своих профессиональных рабочих площадках: встречах, семинарах, Конгрессах...

Но как быть с нашими «неуспехами»? Скажем, в последние годы в ходе профессиональной деятельности мне пришлось столкнуться с плодами непрофессионализма коллег. К счастью, процент этих случаев невелик. Чаще всего недоработки проявляются в искаженных результатах психологической диагностики, неправильной постановке диагноза, методах и формах работы с клиентами, в

нарушении этических принципов и правил работы. Клиенты, например, всё чаще задают вопрос: «Почему человек, который им помогает - сам глубоко несчастный? Почему он сам не здоров (в личном плане), а лечит других?».

В связи с отсутствием целенаправленных исследований причин случаев непрофессионализма в нашей среде, однозначного вывода сделать не могу. Но, опираясь на личный опыт общения с коллегами, на анализ схожих проблемных ситуаций, допустимо предположить, что причинами вышеуказанного являются не столько пробелы в знаниях, недостаток опыта или его «избыток», ведущий к профессиональному выгоранию, сколько индивидуализм специалистов - «кустарей-одиночек». Речь идёт о том, что психолог/психотерапевт со своими профессиональными результатами часто оказывается в изоляции, один на один со своими проблемами. Помните сюжет рассказа А.П. Чехова «Палата №6» и его главного героя доктора Андрея Ефимыча Рагина? С каким энтузиазмом он начал работать и как, столкнувшись с безнадёжностью и тщетностью своих усилий против системы – закончил жизнь в роли пациента.

Каким образом психолог/психотерапевт может помочь себе? Вроде бы ответ очевиден: супервизии, сообщества психологов/психотерапевтов. Но супервизия не всегда доступное средство, хотя и необходимое. Профессиональные психологические сообщества, к сожалению, часто бывают искусственными конструкциями. У них есть всё, чтобы называться организацией, но оказанию кратковременной консультационной помощи коллегам не всегда уделяется внимание. Считаю, что профессиональным сообществам нужно обратить внимание и на данный аспект.

Возвращаясь к главной теме статьи, хочу отметить сходство и отличие в характере работы психолога/психотерапевта и эзотерика/оккультиста. Поразительно, но общность между специалистами наблюдается в их личностных характеристиках: высокий уровень эмпатии; наблюдательность; внимание; отличные коммуникативные качества; непринуждённость; уверенность; стрессоустойчивость. Отличия выявляются в содержании работы. Так, у психологов/психотерапевтов обязательно наличие базового психологического либо медицинского образования; присутствует регламентированность, есть свод обязательных и легитимных правил и требований, нормативные документы; продолжительность консультации чётко обозначена (например, индивидуальный приём от 30 до 50 минут в зависимости от формата работы); используются различные методы и формы деятельности; в своей работе консультанты-профессионалы придерживаются основных классических направлений психотерапии; ответственность при этом обоюдная (между клиентом и психологом/психотерапевтом), как за процесс, так и за результат работы. Эзотерики/оккультисты, в большинстве случаев не имеют психологического или медицинского образования; не придерживаются государственных

стандартов и требований (могут оформить деятельность в юридическом аспекте в качестве индивидуальных предпринимателей или в виде общества с ограниченной ответственностью); 100% ответственность в таких случаях лежит на клиенте; продолжительность индивидуальной консультации по времени не нормирована, в среднем от 10-15 минут до 40-50 минут; применяются нетрадиционные методы лечения; консультации носят манипуляторный характер; в рабочем помещении и в образе эзотерика/оккультиста присутствуют такие характеристики, как таинственность, эксцентричность, много внешней специальной магической атрибутики, приглушённый свет и т.п.

Выводы. Рассматривая в целом работу психолога/психотерапевта и искреннего эзотерика/оккультиста, можно сказать, что у них общая цель - помочь людям. Но они выполняют эту миссию по-разному. Им нет необходимости «соревноваться». У каждого свой тип клиента. Однако, с учётом того, что в настоящее время наблюдается рост числа негативных отзывов на деятельность представителей эзотерико-оккультного направления, наша задача состоит в том, чтобы изменить отношение к работе психологов и психотерапевтов, наконец-то перенаправить вектор общественного внимания на представителей профессионального психологического сообщества. Чем выше будет уровень базового доверия населения нашей страны к психологам/психотерапевтам, тем быстрее мы сможем выйти на качественный уровень оказания помощи. Формирование позитивного и интегрального образа специалистов нашей стези – это то, что мы можем сделать общими усилиями. И надо работать над тем, чтобы социальные институты в лице государства, образовательных учреждений и СМИ в просветительско-информационном плане нам в этом активно помогали.

При этом соглашусь с теми коллегами, которые считают эзотерику и оккультизм ещё более сложными явлениями, чем это было представлено выше. Может, стоит наконец задуматься о проведении серьёзных научных исследований и в этом направлении?

Список литературы:

1. Барретт Д.В. Тайные общества: от тамплиеров до якудза/Д.В. Баррет/Пер. с англ. – М.: Издательство «Ниола-Пресс», 2010.-176 с.
2. BBC News Русская служба [Электронный ресурс] /Как тревога искажает восприятие действительности.- Режим доступа: <https://www.bbc.com/russian/vert-fut-38635799>.
3. ВЦИОМ [Электронный ресурс] / К кому россияне обращаются за поддержкой? – М.: 2018. – Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9474>.
4. Идущие к черту [Электронный ресурс]/ Russia.tv. – М. – Режим доступа: https://russia.tv/brand/show/brand_id/63565;
https://russia.tv/brand/show/brand_id/63565.

5. Исследовательская компания Mediascope [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://mediascope.net>.
6. Источники информации [Электронный ресурс] / Фонд «Общественное мнение». – Режим доступа: <https://fom.ru/tag/Istochniki-informatsii>.
7. Курносов Ю.В. Тайные доктрины вчера и сегодня (Эзотеризм как культурно-исторический феномен) / Ю. В. Курносов. – М.: Интеллект, 1996. – 256 с.
8. Левада-Центр [Электронный ресурс] / Как россияне решают психологические проблемы? – М. – Режим доступа: <http://www.levada.ru/2010/08/24/kak-rossiyane-reshayut-psihologicheskie-problemy/>.
9. Настоящий закон спроса и предложения [Электронный ресурс] / Политика и экономика – 2011. – Режим доступа: <http://www.maxpark.com/community/2332/content/767439>.
10. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Институт философии РАН; Национальный общественно-научный фонд [Электронный ресурс] / Под ред. В.С. Стёпина – М.: Мысль, 2001. – Режим доступа: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH0178cc7138a5c6436f161178>.
11. Современный философский словарь // Под общ. ред. В.Е. Кемерово и Т.Х. Керимова. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург; Деловая книга, 2015. – 823 с.
12. Этический кодекс психолога [Электронный ресурс] / Российское психологическое общество psygus.ru; Российское психологическое общество – М. – Режим доступа: <http://www.psygus.ru/rpo/documentation/ethics.php>.

Retman S.V.,

Doctor of agricultural sciences, professor,

Institute of plant protection of National academy of agrarian sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

Nychporuk O.M.,

Researcher, Institute of Water Problems and Land Reclamation of

National academy of agrarian sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

Shevchuk, O.V.

PhD, senior researcher,

Institute of plant protection of National academy of agrarian sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

EFFECT OF CULTURAL PRACTICES ON TURFGRASS DISEASES

Abstract. The article presents the results of the effect of different culture practices on severity of the main turfgrass diseases. It was proved that application of nitrogen fertilizer contributes to an increase in powdery mildew, septoria leaf blotch and yellow rust infection. The severity of powdery mildew increased most of all. Such measures as mowing, aeration and verticutting contribute to the reduction of severity of all diseases. The greatest effect was achieved with the integrated application of spring aeration, scarification and autumn verticutting.

Key words: turfgrass; disease management; cultural practices; powdery mildew; septoria leaf blotch; yellow rust

Turfgrass is an integral part of the man-made environment and becomes increasingly important. It is widely cultivated for its many functional and recreational uses. This culture is primarily concerned with its utilitarian and aesthetic qualities. While these are determined, in part, by the inherent potentials of the individual species and cultivars, they are influenced by the interaction of many factors, including soil water, fertilization, mowing frequency [13].

Mowing is a fundamental practice unique to turfgrass culture. It is the means by which the uniformity of the turf surface is attained. As it is a defoliation process, it affects the physiological, developmental and growth responses of the turfgrass [4, 5, 13].

The fertilization program is an inherent part of turfgrass management. Nutrients like nitrogen, phosphorus, and potassium are a key ingredient for turfgrass growth. Few soils possess enough natural fertility to maintain healthy, functional landscapes through the entire growing season. Nitrogen is the nutrient that most frequently controls growth. It is not only a dominant factor in controlling shoot growth, but also the balance

between root and shoot growth [3, 12]. Nitrogen is also required in the largest quantity of all the macro nutrients. Severity of disease in turfgrass can also be modified by N levels [11].

Lawns are subjected to thatch accumulation, this process being caused by excessive accumulation of roots, dried shoots and clippings. A thatch layer thicker than 1.5 cm may have a negative impact on water and nutrients infiltration into the soil, also it can increase the development of fungal diseases. Removing thatch can lead to a lower necessity of a wide range of inputs like expensive fertilizers, pesticides, irrigation, overseeding and extend the life of lawns [13].

Aerification is a common cultural practice used to improve soil physical properties and rooting of newly laid sod and existing turf. This can be accomplished by using solid tines or hollow tines. Aerification is post-establishment cultural practice used to enhance water infiltration as well as increase gas exchange within the rootzone by disrupting the soil layer. Repeated aerification has been shown to alleviate soil layering and the problems associated with soil layering [6-9].

Scarification is best combined with other operations, like top dressing, overseeding and applying fertiliser. Scarification is carried out to remove organic matter from around the base of the grass plants and tidy up any straggly lateral growth [10, 13].

Verticutting is an important turf management tool to reduce thatch. It can be used to control graining, remove thatch, prepare for seeding, cultivate the soil or disperse core materials following aerification [10, 13].

Cultural practices influence the phytosanitary situation in crops, changing the conditions of existence of both harmful and useful species. However, it is necessary to clearly realize that these changes and shifts in the mutual relations of species in agrocenoses can go in different directions. It is very important to know the response of turfgrass to different cultural regimes and plan the management strategy.

Aim of investigations: To evaluate effect of cultural practices on severity of the main turfgrass diseases.

Methods of investigation. The experiments were established in 2015-2017 in the Polissya region of Ukraine (Zhytomyr region, garden center "Artvil"). For experiments "Universal" mixture (*Lolium perenne* L. cv. 'Gator' – 25%, *Festuca rubra* L. cv. 'Gerald' – 55%, *Poa pratensis* L. cv. 'Sobra' – 20%) was used. Experimental plot area was 50 m² with four replicates.

We studied the effect of such culture practices: nutrition, mowing, aeration, verticutting and scarification. Experiments were performed in two blocks. Nutrition and mowing were investigated in a two-factor split-plot experiment. Factor A – nitrogen application with different dosage (N₁₅, N₃₀, N₅₀, N₇₅). The control variant for the factor A was the non-fertilized treatment Factor B – the mowing frequency with two graduations: 7 days and 14 days.

In the second experimental block effect of aeration, verticutting and scarification was studied with following graduations: spring aeration, spring verticutting and complex use of spring aeration, scarification and autumn verticutting. The experimental design was a randomized complete block. All plots were fertilized monthly with N₅₀ high nitrogen dosage and mowed every 14 days.

Plots were visually assessed before every mowing and 14 days after the last mowing. Disease complex and

diseases severity were determined [1, 2]. Visual turf quality were rated by area of projective coverage. Generally, the effects nitrogen and mowing increased with time, with larger differences at the end of the experiment than at the beginning. For this reason, only the data for the final assessment are given.

Repeated-measures analysis of variance was used to determine which treatment main effects were significant ($P \leq 0.05$). Fisher's protected Least Significant Difference ($\alpha = 0.05$) was used to separate treatment means.

Results. As a result of phytopathological analysis of samples, it was found that the most common diseases during the research period were powdery mildew (*Erysiphe graminis* DC.), septoria leaf blotch (*Septoria spp.*) and yellow rust (*Puccinia striiformis* Westend).

The most spread disease in all years was powdery mildew. Its severity varied from 2.6 to 36.4% depending on the cultural practices applied. Severity of septoria leaf blotch was significantly lower - 7.8-19.4%. Yellow rust also was less spread than powdery mildew and at the end of vegetation its severity varied from 8.3 to 18.4%.

The results showed that nutrition with nitrogen fertilizers contributed to the development of powdery mildew (table 1). This is especially noticeable on variants were dosage of N₅₀ and N₇₅ was used with less frequent mowing (once per 14 days). The statistical analysis of the data showed that both of the investigated factors had a significant impact on powdery mildew severity.

As for septoria leaf blotch, nitrogen had a less noticeable effect on the progress of the disease. Its severity increased from 7.8% at control plot to 19.4% at plots where the maximal dosage of nitrogen was applied. But this difference was significant only for N₅₀ and N₇₅ dosage in all timings and N₃₀ with twice a month fertilization.

Yellow rust appeared on field later than other diseases. Despite this it developed quite rapidly and at the end of the vegetation its severity in control reached 8.3-15.2%. Nitrogen application, even with a lower dosage, led to an increase in disease infection. The highest disease severity was noticed on plots where N₇₅ was used.

Table 1

Effect of fertilization and mowing on severity of turfgrass diseases

Factors		Disease severity, %			Projective coverage, %
nitrogen dosage (A)	mowing, days (B)	powdery mildew	septoria leaf blotch	yellow rust	
N ₀₀	7	2,6	7,8	8,3	60
	14	5,0	10,8	12,2	60
N ₁₅ every 15 days	7	3,0	8,8	11,5	80
	14	10,0	11,6	13,8	80
N ₁₅ every 30 days	7	3,4	8,1	9,2	90
	14	7,8	11,0	16,1	80
N ₃₀ every 15 days	7	3,6	9,4	12,9	100
	14	16,8	12,8	17,5	90
N ₃₀ every 30 days	7	3,0	9,0	11,5	100
	14	12,2	11,8	16,1	95
N ₅₀ every 15 days	7	10,3	11,2	15,1	100
	14	29,0	14,8	18,4	90
N ₅₀ every 30 days	7	8,6	9,4	14,2	100

	14	22,2	11,8	17,5	90
N ₇₅ every 15 days	7	11,4	13,4	15,2	100
	14	36,4	19,4	18,4	85
N ₇₅ every 30 days	7	10,6	12,3	15,8	100
	14	34,0	16,0	19,8	90
LSD ₀₅ factor A		13,2	1,7	2,1	8,3
LSD ₀₅ factor B		6,3	0,8	1,5	3,9

For septoria leaf spot and yellow rust, as for powdery mildew, the mowing every 7 days led to a reduction in the disease compared with the variants where the mowing was carried out once every 14 days under all of fertilization schedules. However under regular fertilization the lawn formed a 100% projective coating, in contrast to 60% in control.

The use of such measures as spring aeration and spring verticutting contributed to a significant decrease in the development of powdery mildew, septoria leaf blotch and yellow rust on turfgrass (table 2). The combination of these measures in a complex with scarification allows to achieve a low level of these diseases and to have a lawn with a projective coating of 95-100%.

Table 2

Effect of cultural practices on severity of turfgrass diseases

Variant	Disease severity, %			Projective coverage, %
	powdery mildew	septoria leaf blotch	yellow rust	
Control	23,2	11,8	16,4	85
Spring aeration	16,9	8,6	13,2	94
Spring verticutting	11,3	5,4	7,2	95
Spring aeration, scarification and autumn verticutting	5,3	3,6	3,4	100
LSD ₀₅	4,3	2,5	3,1	3,5

Conclusion. The obtained data showed that cultural practices have a multi-vector impact on the development of turfgrass diseases. Thus, nutrition contributes to an increase in powdery mildew infection. Its severity increases in 5-6 times compared with control. In relation to yellow rust and septoria leaf blotch this effect is much lower, but the highest nitrogen dosage almost doubled the infection level. Such measures as mowing, aeration and verticutting contribute to the reduction of severity of all studied diseases, and efficiency of the complex application of cultural practices is more than 70% in comparison to control.

References

1. Основные методы фитопатологических исследований / под общ. ред. д-ра с.-х. наук А.Е. Чумакова. - М. : Колос, 1974. - 191 с.
2. Реєстраційні випробування фунгіцидів у сільському господарстві. / за ред. С.В. Ретьмана, М.П. Лісового. - К.: Колобiг, 2013. - 296 с.
3. Adams, W.A. Effects of nitrogen fertilization and cutting height on the shoot growth nutrient removal, and turfgrass composition of an initially perennial ryegrass dominant sports turf. / W.A. Adams // Proceedings of the Third International Turfgrass Research Conference. - 1980. - P. 343-350.
4. Biran, I. Water consumption and growth rate of 11 turfgrass as effected by mowing height, irrigation frequency, and soil moisture. / I. Biran, B. Bravdo, I. Bushkin-Harav, E. Rawwitz // Agron. J. - 1981. - V. 73. - P. 85-90.
5. Cazzato, E. Effects of clipping management on some aspects of tall fescue (*Festuca arundinacea*

Schreb.) turf. / E. Cazzato, V. Anesse, A. Corleto // Acta Horticulturae. - 2004. - P.301-307.

6. Fu, J. Creeping bentgrass putting green turf responses to two summer irrigation practices: Rooting and soil temperature. / J. Fu, P.H. Dernoeden // Crop Sci. - 2009. - V. 49. - P. 1063-1070.

7. Hartwiger, C. Core aeration by the numbers. / C. Hartwiger, P. O'Brien // USGA Green Section Record. - 2001. - V. 39, N 4. - P. 8-9.

8. Landreth, J. Cultivating to manage organic matter in sand-based putting greens: University of Arkansas researchers provide important insight for managing organic buildup on putting greens. / J. Landreth, D. Karcher, M. Richardson // USGA Green Section Record. - 2008. - V. 46, N 1. - P. 16-19.

9. Murphy, J.A. Core cultivation of a putting green with hollow and solid tines. / J.A. Murphy, P.E. Rieke, A.E. Erickson // Agron. J. - 1993. - V. 85. - P.1-9.

10. Murray, J.J. Effect of management practices on thatch accumulation, turf quality, and leaf spot damage in common Kentucky bluegrass. / J.J. Murray, F.V. Juska // Agron. J. - 1977. - V. 69. - P. 365-369.

11. Reike, P.E. Nutrient removal in the clippings of *Poa pratensis* L. 'Common', *Festuca rubra* L. 'Pennlawn', and *Agrostis palustris* Huds. 'Toronto'. / P.E. Reike, J.B. Beard // Agron. Abstracts. - 1974. - P. 101.

12. Starr, J.L. The fate of nitrogen fertilizer applied to turfgrass. / J.L. Starr, H.C. DeRoo // Crop Sci. - 1981. - V. 21. - P. 531-536.

13. Vargas, J.M. Management of turfgrass Diseases. / Vargas J.M. - Boca Raton: CRC Press, 1994. - 320 p.

Потоцька Ірина Сергіївна

доцент, кандидат психологічних наук, доцент кафедри медичної психології та психіатрії з курсом післядипломної освіти,

Вінницький національний медичний університет імені М.І. Пирогова

Мартинова Юліана Юріївна

кандидат медичних наук, асистент кафедри медичної психології та психіатрії з курсом післядипломної освіти,

Вінницький національний медичний університет імені М.І. Пирогова

Оришук Оксана Вікторівна

асистент кафедри психології та соціальної роботи

Вінницький державний педагогічний університет

Житанська Анастасія Андріївна

Практичний психолог

Pototska I.S.,

assistant professor, 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

Martynova YY.,

PhD in Medical Sciences, assistant professor of the Department of Medical Psychology and Psychiatry with the course of postgraduate education,

Vinnitsa National Pirogov Memorial Medical University

Oryschuk O.V.,

assistant of the Department of Psychology and Social Work,

Vinnitsia State Pedagogical University

Zhytanska A.A.

Practical Psychologist

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ЖІНКИ PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONAL SELF - FULFILLMENT OF A MODERN WOMAN

Анотація: Досліджено теоретичні та практичні аспекти особистісної самореалізованості сучасних жінок. Виявлено фактори, що впливають на формування самореалізованості жінки. Досліджено взаємозв'язки між суб'єктивним благополуччям, осмисленістю життя, прагненням до самоактуалізації та психологічним благополуччям та їх складовими.

Summary: Theoretical and practical aspects of personal self-fulfillment of modern women have been investigated. The factors influencing the formation of women's self-fulfillment have been revealed. Relationships between subjective well-being, meaningfulness of life, quest to self-actualization and psychological well-being and their components have been investigated.

Ключові слова: самореалізація, жінка зрілого віку, самоактуалізація, особистісна самореалізація, психологічне благополуччя.

Key words: self-fulfillment, a woman of mature age, self-actualization, personal self-fulfillment, psychological well-being.

Постановка проблеми. Упродовж останніх чотирьох років, українське суспільство знаходиться у вирії політичних, економічних, історичних та соціальних змін. Проведення антитерористичної операції на сході України, яка на сьогоднішній день носить назву ООС – операція об'єднаних сил, відкриття безвізового режиму в'їзду до країн Європи, реформи у релігійній, медичній та освітній сферах, інформаційне протиборство політичних сил та інші важливі зміни, які відбуваються у країні, ініціюють інтенсивні зміни і в свідомості кожного її громадянина. Період активних перетворень та нововведень є найбільш сприятливим для самоактуалізації та самореалізації кожної особистості. Саме у такий період важливо максимально реалізовувати власні здібності, бути дієвим та відкритим до нового. І

саме у такий переломний, історично значущий період, проблемі самореалізації особистості потрібно приділити особливу увагу.

Роль жінки в сучасному українському суспільстві зростає. Гендерні стереотипи щодо чоловічих та жіночих ролей, останні десятиліття, втрачають свою консервативність. Жінки максимально намагаються реалізовувати себе і у політиці, і у бізнесі і в інших сферах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Значний внесок у дослідження особливостей перебігу процесу самореалізації у жінок зробили такі вчені: К. А. Абульханова-Славська, Л. І. Анцифорова, В. А. Гупаловська, О. М. Мірошніченко, О. М. Разумнікова, Д. Сьюпер, К. В. Федосенко, Н. Г.

Шевченко та ін [1,3,4]. До загальноновизнаних досліджень, присвячених гендерним особливостям самореалізації жінок, відносяться наукові роботи В. А. Геодакяна, К. Гілліган, Ф. Л. Джес, Е. Іглі, І. С. Кльоциної, О. Б. Петренко, А. Фейнгольд, Н.О. Ходоров та ін [2].

Формування цілей статті. Досліджуючи самореалізацію жінок, зазвичай досліджують одну з її сфер, професійну або сімейну самореалізацію. На сьогодні залишилось поза увагою дослідження особистісної самореалізації жінок зрілого віку. Отже, метою даного дослідження є емпіричне вивчення особистісної самореалізації сучасної жінки.

Об'єкт дослідження – процес самореалізації сучасної жінки.

Предмет дослідження – психологічні особливості особистісної самореалізації сучасної жінки та її психокорекція.

Для визначення самореалізованості сучасних жінок було використано батарею психодіагностичних методик, а саме: «Шкала суб'єктивного благополуччя», тест «Смисложиттєві орієнтації»,

«Шкала психологічного благополуччя» Ріфф/Бланк версії Шевеленкової-Фесенко та методика на визначення рівня самоактуалізації особистості (опитувач САМОАЛ). Результати методик піддавалися статистичному аналізу з наступною якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням за допомогою методів математико-статистичної обробки даних.

Виклад основного матеріалу.

Дослідження проводилось серед 63 жінок періоду зрілості, від 25 до 59 років, адже самореалізація це явище на формування якого впливають багато різноманітних зовнішніх, соціальних факторів та власний особистий досвід. Поняття «акме» є складним новоутворенням пов'язаним з досягненням людиною вершин свого розвитку та максимальною власною самореалізацією.

За результатами використання методики «Шкала суб'єктивного благополуччя» (СБ) нами отримані показники, що представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати дослідження суб'єктивного благополуччя (СБ) жінок

«Сирий бал» СБ	Стени	Рівень СБ	% жінок
25-33	1	Повне суб'єктивне благополуччя	0
34-40	2	Суб'єктивне благополуччя	41
41-48	3		
49-55	4		
56-62	5	Помірне суб'єктивне благополуччя	53
63-70	6		
71-77	7		
78-85	8		
86-92	9	Суб'єктивне неблагополуччя	6
93-100	10	Виразений емоційний дискомфорт	0

«Помірне суб'єктивне благополуччя» виявлено у 53% опитуваних жінок, що свідчить про відсутність у них серйозних життєвих проблем, але про повний емоційний комфорт у таких жінок говорити не доводиться.

Вищий рівень СБ, а саме «суб'єктивне благополуччя» досліджено у 41% опитаних, що свідчить про помірний емоційний комфорт, відсутність серйозних емоційних проблем, достатню впевненість у собі, схильність до прояву активної життєвої позиції, успішну взаємодію з навколишніми, адекватне управління своєю поведінкою.

У 6% досліджуваних виявлено «суб'єктивне неблагополуччя», що характерно для людей схильних до депресії та тривоги, песимістичних, залежних, закритих для навколишнього світу та обмежених в контактах з оточуючими. У таких жінок низький рівень стресостійкості, що проявляється у важкому переживанні стресових ситуацій.

Крайніх форм вираження СБ таких як «повне суб'єктивне благополуччя» та «виразений емоційний дискомфорт» у нашій вибірці не виявлено.

При вивченні даних отриманих за шкалами даної методики було отримано наступні результати (табл. 2.).

Таблиця 2

Виразеність компонентів суб'єктивного благополуччя у жінок

Шкали за методикою СБ	Високий бал	Середній бал	Низький бал
	У%	У%	У%
Напруженість і чутливість	27,41	54,83	17,74
Ознаки, що супроводжують основну психоемоційну симптоматику	25,8	59,67	14,51
Зміни настрою	56,45	30,64	12,9
Значимість соціального оточення	79,03	17,74	3,22
Самооцінка здоров'я	33,87	37,09	29,03
Ступінь задоволеності повсякденною діяльністю	32,25	48,38	19,35

З результатів представлених у таблиці 2 можемо зробити висновок про високий рівень прояву таких шкал СБ як «зміни настрою» (56,45%) та «значимість соціального оточення» (79,03 %) у сучасних жінок. І дійсно, жінки мають значно вищий рівень соціальної бажаності ніж чоловіки. Вони намагаються справити позитивне враження на оточуючих, сподобатися та запам'ятатися. При прийнятті рішень завжди турбуються як їх рішення будуть сприйматися соціумом, чи не призведуть вони до засудження зі сторони. Також жінки більш розбірливі у соціальних зв'язках та знайомствах. Намагаються побудувати теплі стосунки за принципом симпатії з людьми наділеними авторитетом та соціальним статусом. В результаті проведеної бесіди з жінками, вище описані явища та характеристики підтвердилися. Жінки мають високу соціальну бажаність та залежність від думки оточуючих.

Для жінок також характерні часті зміни настрою, що детермінується домінуванням лівої півкулі у жінок яка відповідає за емоційне сприйняття дійсності, проявами гормонального фону жінки та

характерологічними особливостями, такими як висока сенситивність, циклоїдність та лабільність.

На середньому рівні у жінок проявлені такі шкали СБ як «напруженість і чутливість» (54,83 %) та «ознаки, що супроводжують основну психоемоційну симптоматику» (59,67 %).

Майже в однаковому співвідношенні проявлені середній та високий рівні по шкалі СБ «самооцінка здоров'я». Це свідчить що сучасні жінки у достатній мірі турбуються про своє майбутнє та піклуються про власний фізичний і психічний стан. Так би мовити «функція самозбереження» у сучасних жінок проявлена на достатньому рівні.

За результатами тесту "Смисложиттєві орієнтації" (методика СЖО) Д.О. Леонтєва ми маємо можливість оцінити "джерело" сенсу життя сучасної жінки, який може бути знайдений або в минулому (результат), або в майбутньому (цілі), або в сьогоденні (процес). Також він може проявлятися і всіх трьох вказаних сферах життя.

При дослідженні загального показника осмисленості життя (СЖО) сучасних жінок було отримано наступні результати (дивись рис. 1.).

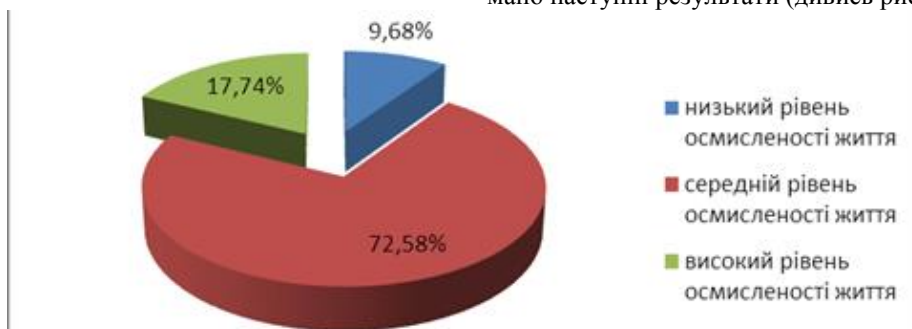


Рис. 1 Особливості сформованості у жінок загального показника осмисленості життя

За тестом СЖО, життя вважається осмисленим для жінок, які мають високий показник (17,74 %). Для них характерна наявність життєвих цілей, здатність їх досягати, рухатися впевнено до мети. Такі жінки задоволені своєю результативністю діяльності, впевнені у собі, цілеспрямовані та вміють правильно ставити перед собою реальні завдання.

У більшості жінок (72,58 %) спостерігається середній рівень прояву осмисленості життя, адже дана вибірка складалась з осіб періоду зрілості, які мають дітей та сім'ї, досвід професійної діяльності та соціального становлення. Такі жінки достатньо адекватно оцінюють свої здобутки, уміють бути цілеспрямованими та продуктивними в діяльності.

Лише у 9,68 % вибірки жінок виявлено низький рівень осмисленості життя. Такі жінки багато мріють, перекладають відповідальність за власне життя на своїх рідних та близьких, не вміють планувати власний час та будувати плани на майбутнє. Вони відчувають, що ще не знайшли власного покликання, вважають, що життя не є підвладним людині і людина є лише спостерігачем подій, а це все найчастіше приносить саме негативні переживання та турботи.

За шкалами СЖО було отримано дані, представлені у таблиці 3.

Таблиця 3

Виразеність шкал за тестом смисложиттєві орієнтації у жінок (n=63)

Шкали за методикою СЖО	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
	У%	У%	У%
Цілі в житті	1,61	61,29	37,09
Процес життя	11,29	69,35	19,35
Результативність життя	1,61	74,19	24,19
Локус контролю – Я	4,83	62,9	32,25
Локус контролю – життя	8,06	62,9	29,03

Переважання низького рівня (24,19 %) за шкалою «результативність життя» у жінок над високим його рівнем (1,61 %) свідчить про неадекватне оцінювання того відрізка життя який було прожито, недооцінка його продуктивності та осмисленості.

В однаковому відсотковому співвідношенні знаходяться такі шкали СЖО як «локус контролю-Я» (69,2 %) та «локус контролю-життя» (69,2 %), тобто опитані нами жінки у рівній мірі несуть відповідальність за події, що відбуваються у їх житті, відчувають себе відповідальними за них, і так само розуміють, що існують події та речі, на які вони не здатні впливати та керувати їх перебігом.

В зарубіжній психології великою популярністю користується багатовимірна модель психологічного благополуччя К. Ріфф, базисом якої послужили основні теоретичні концепції, орієнтовані на дослідження позитивного психологічного функціонування особистості. Названа модель включає шість основних компонентів психологічного благополуччя: самоприйняття; позитивні відносини з тими, що оточують; автономію; управління навколишнім середовищем (компетентність); наявність цілей в житті; особистісне зростання (Ryff, 1995).

Результати дослідження психологічного благополуччя (ПБ) сучасних жінок за рівнями його прояву представлені на рис. 2.

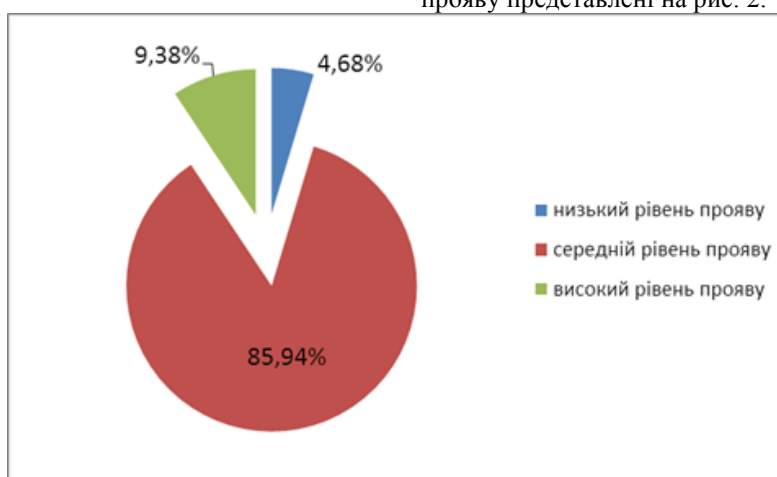


Рис. 2. Рівні прояву психологічного благополуччя жінок періоду зрілості за методикою «Шкала психологічного благополуччя» К.Ріфф

Високий рівень психологічного благополуччя притаманний для жінок, що мають позитивні відносини з іншими людьми, мають позитивну оцінку себе і свого життя, здатні слідувати своїм власним переконанням, здійснювати достатній контроль над навколишнім середовищем та своїм власним жит-

тям, у яких наявні цілі, які надають життю спрямованості і сенсу. Таким жінкам притаманне особистісне зростання як почуття безперервного розвитку і самореалізації.

За шкалами методики ПБ отримано результати представлені на рис. 3.

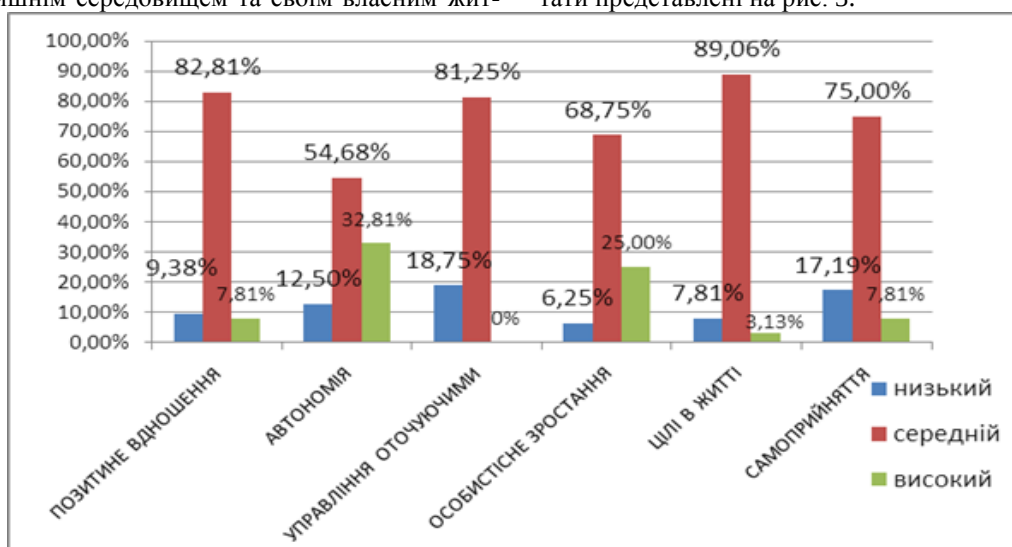


Рис.3. Результати дослідження складових психологічного благополуччя жінок за методикою К. Ріфф

Шкала «позитивне відношення» описує взаємостосунки та взаєморозуміння жінок з людьми,

що їх оточують. Зазвичай це члени родини, співробітники, друзі. Переважання високого рівня (9,38%) над низьким (7,81%) свідчить про наявність

близьких, приємних, довірчих відносин з людьми, бажання проявляти турботу про інших людей, здатність до емпатії, любові і близькості, уміння знаходити компроміси у взаєминах з іншими, готовність допомогти іншим та прийняти від них допомогу.

Низькі значення за даною шкалою притаманні для жінок, у яких відсутня достатня кількість близьких, довірчих відносин. При взаємодії з іншими постійно виникають труднощі в прояві теплоти, відвертості і турботи. Домінує переживання власної ізольованості і фрустрованості. Такі жінки досить конфліктні та уникають міжособистісних тісних контактів.

Шкала «автономія» також проявлена у жінок на середньому рівні. Але у порівнянні з іншими шкалами спостерігається значне переважання високого рівня даної шкали над іншими шкалами.

Високі значення за цією шкалою свідчать про незалежність. Здатність сучасної жінки протистояти соціальному тиску в своїх думках і вчинках. Можливість регулювати власну поведінку і оцінювати себе, виходячи з власних стандартів. Третина жінок нашої вибірки (32,81%) сміливо висловлюють свої думки, знають чого хочуть та самостійно без сторонньої допомоги рухаються у напрямку до досягнення мети.

Жінки, у яких результати виявлені низькі їх значення (12,50%) відчувають заклопотаність очікуваннями і оцінками інших, орієнтуються на думку інших людей при ухваленні важливих рішень, нездатні протистояти соціальному тиску в думках і вчинках, схильні до високого рівня конформізму.

Цікавим є факт, що за шкалою «управління оточуючими» у жодної з досліджуваних не виявлено високого рівня цього показника. А у 18,25 % жінок виявляється низький рівень його сформованості. Низькі значення свідчать про відчуття неможливості зарадити або поліпшити умови свого життя, відчуття безсилля в управлінні навколишнім світом, неможливість впливати на життя інших людей, а, мабуть, і не можливість керувати оточуючими людьми.

Чверть досліджуваних нами жінок (25,00 %) має високий рівень за шкалою «особистісне зростання». У таких людей присутнє відчуття безперервного саморозвитку. Відстежування власного особистісного зростання і відчуття самоудосконалення з перебігом часу. Реалізація свого потенціалу. Відчуття особистісного зростання пов'язане із самоактуалізацією та самореалізацією особистості.

Для жінок з низькими значеннями (6,25%) характерні переживання особистісної стагнації, відсутність відчуття особистісного прогресу з часом, нудьга і незацікавленість життям.

Шкала «Цілі у житті» свідчить про наявність цілей і відчуття усвідомлення життя. Відчуття, що сьогодення і минуле осмислені. Присутність переконань, що додають цілей життю. Але за результатами нашого дослідження низький рівень за цією шкалою виражений у більшій мірі, ніж високий рівень (7,81% проти 3,13%). Отже, для опитаних жінок більш характерна розмитість цілей в житті і відчуття його ритмів, відсутність відчуття, що сьогодення і минуле є осмисленими, брак переконань, що додають цілей життю.

В два з половиною рази переважає низький рівень розвитку за шкалою «самоприйняття» у опитаних жінок, над високим його рівнем. Вони незадоволені самі собою, розчаровані у власному минулому, стурбовані деякими рисами власної особистості. У них проявляється неприйняття себе, бажання бути іншими.

Для жінок з високим рівнем самоприйняття (7,81%) характерні: позитивне оцінювання свого минулого та власних вчинків, визнання власного внутрішнього розмаїття, що не завжди відповідає очікуванням інших людей та і власним сподіванням. Прийняття своїх позитивних та негативних сторін, своїх сильних сторін та слабкостей.

Останньою було використано методику на визначення рівня самоактуалізації особистості (опитувальник САМОАЛ). За результатами дослідження загального показника самоактуалізованості сучасних жінок було отримано результати представлені на рисунку 4.

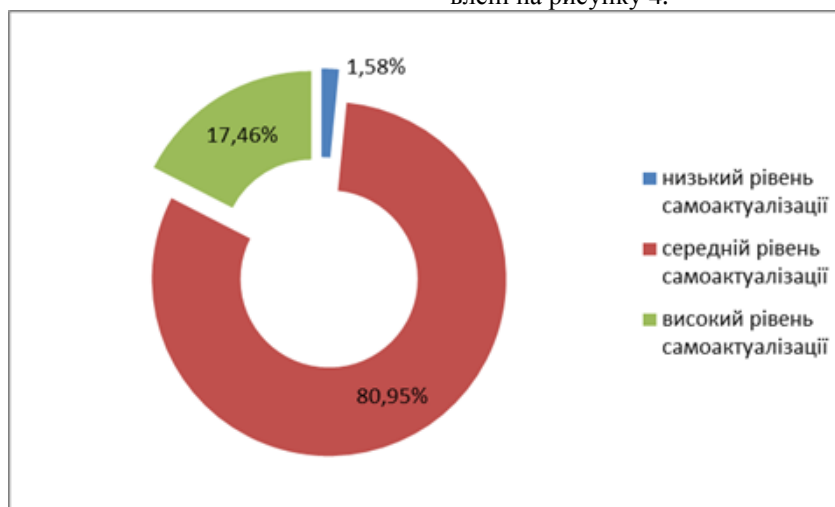


Рис. 4. Рівні загального показника самоактуалізації жінок за опитувальником САМОАЛ

Як представлено на рис.4., жінок з високим рівнем самоактуалізації у 16 разів більше, ніж з низьким. Високо самоактуалізовані жінки (17,46 %) прагнуть до максимальної реалізації усіх своїх можливостей, намагаються бути успішними у виконанні усіх обраних видів діяльності у різних сферах життя. Високий рівень самоактуалізації свідчить про високе прагнення до самореалізації, безперервну реалізацію потенційних можливостей.

Жінки з низьким рівнем самоактуалізації за даною методикою (1, 58%) не задоволені своїм положенням у суспільстві та не прагнуть до реалізації своїх здібностей.

У більшості вибірки (80,95%) спостерігається середній рівень самоактуалізації. Тому можна стверджувати, що більшість опитаних нами жінок у достатній мірі проявлять себе у різних сферах життя та задоволені своїм соціальним положенням. На нашу думку, такий високий відсоток достатньо самоактуалізованих жінок пов'язаний з їх віком – акме.

Складові самоактуалізації жінок, досліджені нами за даною методикою (САМОАЛ), представлені у таблиці 4.

Таблиця 4

Показники розвитку самоактуалізації у жінок за опитувальником САМОАЛ (у%)

Рівень	Шкали самореалізації										
	орієнтація у часі	цінності	погляд на природу людини	потреба у пізнанні	креативність	автономність	спонтанність	саморозуміння	аутосимпатія	контактність	гнучкість у спілкуванні
низький	1,59	3,17	34,92	12,69	3,17	26,99	33,34	14,28	31,75	7,95	11,11
середній	80,95	69,84	52,39	73,02	69,84	55,55	52,38	50,79	52,38	79,36	66,66
високий	17,46	26,99	12,69	14,29	26,99	17,46	14,28	34,93	15,87	12,69	22,23

За результатами представленими у таблиці 4 видно, що усі шкали самореалізації у сучасних жінок представлені на середньому рівні: найменший показник 52,38 % за шкалою «аутосимпатія» та найбільший – 80,95% за шкалою «орієнтація у часі».

Найбільші значення високого рівня прояву досліджено за шкалами «саморозуміння» (34,93 %), «креативність» (26,99 %) та «цінності» (26,99 %).

Високий рівень за шкалою «креативність» притаманний для жінок що мають творче ставлення до життя, здатні продукувати принципово нові ідеї, мати свій незалежний та відмінний погляд, здатні адаптивно реагувати на потребу нових підходів та продуктів.

Високий бал за шкалою «цінності» дозволяє зробити висновок, що людина поділяє цінності людей, що самоактуалізуються. До їх числа Абрахам Маслоу відносив такі, як унікальність, досконалість, досягнення, справедливість, порядок, простота, легкість без зусиль, істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість, гра, самодостатність. Перевага цих цінностей вказує на прагнення до гармонійного буття і здорових стосунків з людьми, далеко від бажання маніпулювати ними в своїх інтересах.

Високий показник за шкалою «саморозуміння» свідчить про чутливість, сенситивність жінки до своїх бажань і потреб. У таких людей зазвичай

не формуються патологічні психологічні захисти, що заважають людині адекватно сприймати і оцінювати себе. Такі жінки не схильні підміняти власні смаки і оцінки зовнішніми соціальними стандартами.

Авторами методики САМОАЛ вказано, що показники за шкалою саморозуміння, спонтанності і аутосимпатії, можуть бути пов'язані між собою, що і підтверджують отримані результати нашого дослідження. Аутосимпатія – природна основа психічного здоров'я і цілісності особистості. Жінки що мають високі та середні показники за шкалою «аутосимпатія» мають добре усвідомлену «Я-концепцію», та стали адекватну самооцінку, яка дає їм впевненості в собі та відчуття задоволеності собою.

Найменше високий рівень досліджено по шкалам «контактності» та «погляд на природу людини» (по 12,69 %). Тобто у нашій вибірці не багато жінок з високою схильністю до взаємнокорисних і приємних контактів з іншими людьми та великою вірою в людей, в могутність людських можливостей. Високий показник за шкалою «погляд на природу людини» може інтерпретуватися як стала основа для щирих гармонійних міжособистісних стосунків, природна симпатія, довіра до людей, чесність, неупередженість, доброзичливість. Навпаки, вище вказана шкала має найбільший відсоток у проявленості її низького рівня серед жінок. Тобто такі жінки є реалістичними, достатньо критичними та довіряють не словам а конкретним вчинкам людей.

Майже у третини опитаних жінок (33,34 %) проявлено низький рівень за шкалою «спонтанність». Спонтанність – це якість, що впливає з упевненості в собі і довіри до навколишнього світу. Низькі показники по спонтанності свідчать про слідування правилам, нормативність, стандартність та стереотипність поведінки.

Жінки з низьким рівнем «аутосимпатії» (31,75 %) не задоволені власними досягненнями, зовнішнім виглядом, умовами в яких знаходяться. Це може проявлятися у низькій або заниженій самооцінці, не бажанні привертати до себе увагу оточуючих, підвищена критика до себе та власних дій.

Всього 3,17 % опитаних жінок мають низький рівень креативності. Це свідчить що у своїй більшості жінки творчі, здатні до нестандартних поглядів на речі та усіляких винаходів.

Наступним етапом емпіричного дослідження було проведення кореляційного аналізу задля вивчення взаємозалежностей та взаємозв'язків між значеннями вище описаних методик.

Результати кореляційного аналізу відображені з урахуванням рівнів статистичної значущості та сили кореляції за Спірменом.

Винайдено наступні кореляційні зв'язки між загальним показником осмисленості життя за тестом «Смисложиттєві орієнтації» Д.О. Леонтьєва та його емпіричними корелянтами (рис. 5.).

Чим більше жінка може регулювати стосунки з оточуючими, підлаштовувати його під власні потреби, має конкретні явні цілі та досягає їх, чим адекватніше нею сприйняття часу та уміння жити тут і тепер, тим вищим є рівень осмисленості життя.



Примітки: * - $P < 0,01$; ** - $P < 0,05$;

Рис. 5 Кореляційні зв'язки осмисленості життя із показниками самореалізованості жінок

Креативність, як творче ставлення до життя, допомагає краще осмислити його значущість. Позитивні ставлення до інших людей, побудова з ними сприятливих стосунків, наявність таких якостей як довірливість, чуйність та турботливість, також впливають на формування більш чіткої осмисленості власного життя.

Емпірично досліджено кореляційні зв'язки між психологічним благополуччям за Шкалою психологічного благополуччя Ріфф/Бланк версії Шевеленкової-Фесенко та його емпіричними корелянтами (таблиця 5.).

«Аутосимпатія» та «саморозуміння», що впливають на психологічне благополуччя особистості описуються позитивним ставленням до себе, відсутністю дуже високих недосяжних вимог до власної особистості а наявністю розуміння власних сильних та слабких сторін, прийняттям себе таким як є.

«Креативність» та «спонтанність» як творча складова особистості впливають на рівень її психологічного благополуччя. Адже лише людина готова до нового, нестандартного, та що може відірватися від стандартів і вирішити проблеми не звичним, оригінальним способом може вважатися самоактуалізованою та самореалізованою особистістю.

Кореляційні зв'язки психологічного благополуччя із показниками самореалізованості жінок

Психологічне благополуччя	Емпіричні корелянти	Значення кореляції (r)	Похибка
	Прагнення до самоактуалізації (САМОАЛ)	0,607	P<0,01
	Автономність (САМОАЛ)	0,549	P<0,01
	Креативність (САМОАЛ)	0,535	P<0,01
	Аутосимпатія (САМОАЛ)	0,524	P<0,01
	Цінності (САМОАЛ)	0,431	P<0,01
	Спонтанність (САМОАЛ)	0,419	P<0,01
	Орієнтація в часі (САМОАЛ)	0,378	P<0,01
	Саморозуміння (САМОАЛ)	0,336	P<0,01
	Процес (СЖО)	0,455	P<0,01
	Локус контролю – Я (СЖО)	0,449	P<0,01
	Локус контролю – життя (СЖО)	0,446	P<0,01
	Результат (СЖО)	0,424	P<0,01
	Цілі (СЖО)	0,399	P<0,01
	Значимість соціального оточення (СБ)	0,264	P<0,05

На психологічне благополуччя особистості впливає шкала «значимість соціального оточення» за методикою Шкала суб'єктивного благополуччя. Це свідчить що не лише врахування власних інтересів та цілей лежить в основі благополуччя в цілому. Психологічне благополуччя можливо досягти лише враховуючи вимоги соціального оточення, комфортне перебування в ньому. Кожна людина, в першу чергу, особистість, яка будує власне місце в соціальному оточенні та хоче деякою мірою впливати на нього. Отже соціальне оточення для людини є значимим та від нього залежить психологічне благополуччя людини.

Виявлені кореляційні зв'язки прагнення до самореалізації за опитувальником САМОАЛ представлені на рис. 6.

Жінка, що прагне до самоактуалізації є активним будівельником власного «Я». Вона чітко ставить перед собою цілі, знає чого хоче, уміло висуває гіпотези та справно обирає серед них найбільш ймовірнісні, здатна знайти шляхи для досягнення поставлених цілей, уміє брати відповідальність за власні рішення та вчинки. Вони постійно розвиваються, ставлять перед собою нові плани. Приймають свої успіхи та невдачі як досвід, який є корисним та має сенс.



Примітки: * - P<0,01; ** - P<0,05;

Рис. 6. Кореляційні зв'язки прагненнями до самоактуалізації із показниками самореалізованості жінок

Такі жінки є чутливими до оточення та подій. Вони мають гарну рефлексію та чітко усвідомлюють як сприймаються іншими людьми.

Кореляційні взаємозв'язки між «Шкалою суб'єктивного благополуччя» та шкалами проведених нами методик представлені у таблиці 6.

Таблиця 6

Кореляційні зв'язки суб'єктивного благополуччя із показниками самореалізованості жінок

Суб'єктивне благополуччя	Показники самореалізованості жінок	Значення кореляції (r)	Похибка
	Управління становищем (ПБ)	0,259	p<0,05
	Саморозуміння (САМОАЛ)	0,295	p<0,05
	Погляд на природу людини (САМОАЛ)	0,364	p<0,01
	Самоприйняття (ПБ)	0,365	p<0,01
	Прагнення до самоактуалізації (САМОАЛ)	0,415	p<0,01
	Аутосимпатія (САМОАЛ)	0,430	p<0,01

Суб'єктивне благополуччя як емоційне благополуччя характеризується задоволеністю собою, відчуттям, що власне життя проходить вірно, відповідно до загально прийнятих вимог в суспільстві та культурі.

Такі жінки позитивно оцінюють наявні у себе особистісні якості відповідно до моральних вимог суспільства, такі як доброчесність, порядність, готовність допомогти та інші. Також воно пов'язане із переважанням позитивних емоцій у людини над негативними. Прийняття себе, як базова задоволеність собою, лежить в основі емоційного благополуччя людини.

«Погляд на природу людини» як шкала за методикою САМОАЛ впливає на суб'єктивне відчуття благополуччя людиною. Тобто, базова віра в людство, в його гуманність, людяність, готовність допомогти та прийти на допомогу впливають на емоційний стан гармонії у людини. Таке сприймання дає можливість відчувати себе безпечно у

цьому світі, емоційно відчувати захищеність та стабільність.

«Прагнення до самоактуалізації» також впливає на емоційне благополуччя людини. Адже вона розкриває свій потенціал, проявляє себе та отримує від цього процесу задоволення.

Так як самореалізована особистість, у нашому розумінні, це людина, яка отримала високі показники (рівні) суб'єктивного благополуччя за «Шкалою суб'єктивного благополуччя», осмисленості життя за тестом «Смисложиттєві орієнтації» Д.О.Леонтєва, психологічного благополуччя за «Шкалою психологічного благополуччя» К.Ріфф/Бланк версії Шевеленкової-Фесенко та прагнення до самореалізації за опитувальником САМОАЛ, нами було визначено саме таких жінок. Поділ групи опитаних жінок залежно від рівня їх самореалізації представлено у таблиці 7.

Таблиця 7

Розподіл жінок за рівнем самореалізації особистості

Рівні самореалізації	Абсолютна кількість жінок	Кількість у %
Високий	9	14,28
Середній	30	47,62
Низький	24	38,10

Висновки даного дослідження та перспективи. Особистісна самореалізація жінки репрезентує собою цілісну багатокомпонентну структуру яка складається з відчуття суб'єктивного благополуччя, високої осмисленості життя, психологічного благополуччя та високого рівня самоактуалізації. За результатами проведеного дослідження, відповідно до вище вказаних критеріїв, лише 14,28% з жінок нашої вибірки можна назвати самореалізованими. Ще 47,62% мають середній рівень та 38,10% жінок – низький рівень самореалізації.

Використання можливостей статистичних методів, зокрема, кореляційного й факторного аналізу, дає можливість упорядкувати велику кількість параметрів, що досліджуються. Було виявлено кореляційні зв'язки осмисленості життя, відчуття суб'єктивного благополуччя, психологічного благополуччя та самоактуалізації із показниками самореалізованості жінок.

Список літератури:

1.Гомонюк В.О. Самоактуалізація та самореалізація особистості: сучасні наукові уявлення / В.О. Гомонюк // Materialy IX Międzynarodowej naukow-

praktycznej konferencji «Europejska nauka XXI wieku – 2013». – Volume 22: Psychologia i socjologia. Politologija. – Przemisl: Nauka i studia, 2013. – S. 21 – 26.

2.Дубиніна М.І. Когнітивні особливості особистості як копінг-ресурс професійної самореалізації жінок / М.І. Дубиніна // Теорія і практика сучасної психології : зб. наук. праць Класичного приватного університету. – Запоріжжя : КПУ, 2018. – № 2. – С. 40 – 45.

3.Ложкін Г.В., Волянук Н.Ю. Проблема суб'єкта як теоретична основа професіоналізації особистості. / Георгій Володимирович Ложкін, Наталія Юріївна Волянук // Психологія і суспільство. – № 2 (12), 2003. – С. 97–103.

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

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Lebedeva H.V.

3rd year postgraduate student

Institute of Philology of Kiev Taras Shevchenko National University

TRANSLATOR'S SEMIOSPHERE AND INDIVIDUAL TRANSLATION CODE (INSIGHTS BASED ON THE COMPARATIVE ANALYSIS OF UKRAINIAN TRANSLATIONS OF W. SHAKESPEARE'S DRAMAS)

Лебедева Ганна Вікторівна

аспірантка 3 року навчання

Інститут філології КНУ ім. Т. Шевченка

СЕМІОСФЕРА ПЕРЕКЛАДАЧА ТА ІНДИВІДУАЛЬНО-ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ КОД (НА МАТЕРІАЛІ ПОРВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДІВ ДРАМ В. ШЕКСПІРА)

Summary: The article gives an insight into the individual translation code as one of the numerous structural components of a translator's unique semiosphere. The notions of "code" and "semiosphere" belong to the conceptual apparatus of semiotics, a discipline considered as a powerful tool for analyzing texts, in particular drama, which simultaneously represents both literary and stage codes. The individual translation code is perceived as a whole set of methods used by a translator to render the slightest shades of original linguistic units in the target language. It is assumed that characteristics, types and the mere nature of translation codes (including translator's choice of approaches to translation) are determined by so-called "essentials" (words, phrases, stylistic devices of the original that a particular translator finds relevant to render in the target text first off); translator's focus on target reader while performing translation; the natural duality of drama as a genre as well as the dialogue between the translator and the author within the text of translation itself. At the same time, translation is seen as a product of interaction between the author's individual semiosphere and the individual semiosphere of a translator; a process which entails deciphering of source language codes and their further complete or partial conversion into individual translator's codes in the target language.

Анотація: Статтю присвячено дослідженню індивідуального перекладацького коду як однієї зі структурних складових семіосфери перекладача. Поняття «коду» та «семіосфери» було запозичено з понятійного апарату науки семіотики, яка вбачається дієвим інструментом аналізу драми – жанру, що містить одразу два коди – літературний та сценічний. Індивідуально-перекладацький код розкривається через сукупність методів використаних перекладачем задля відтворення тих чи інших особливостей мовних одиниць оригіналу цільовою мовою. Припускається, що характер перекладацьких кодів та вибір перекладачем конкретних методів перекладу зумовлені перекладацькою домінантою, орієнтованістю перекладача на певний тип читача в перекладі, подвійною природою драми як жанру, особливостями перекладу як живого діалогу перекладача і автора. Водночас, процес перекладу розглядається як продукт взаємодії індивідуальної семіосфери автора та індивідуальної семіосфери перекладача за якої відбувається дешифрування оригінальних кодів автора та їх повний або частковий перехід у статус індивідуально - перекладацьких.

Key words: translation, semiosphere, individual translation code, translator's "essentials", code deciphering.

Ключові слова: переклад, семіосфера, індивідуально-перекладацький код, домінанта перекладача, дешифрування.

Постановка проблеми. Семіотична теорія пропонує розглядати текст як простір знакової реальності в якому кожен з його складників (мовних одиниць) репрезентує і наповнює те, що загалом зветься семіосферою – поняття, яке нерідко (зокрема Ю. Лотманом [11, с. 207]) ототожнюється з поняттям культури. Так, будь-який текст є, перш за все, «текстом культури», а знаки, з якої складається такий текст вбирають в себе всі типи вже баченого, вже прочитаного, вже здійсненого людством.

Здатність до художньої творчості, зокрема літературної, є частиною когнітивної діяльності людини, а тому варто говорити про існування особливих когнітивних структур свідомості автора, які дозволяють йому надавати мовному знаку цілковито

нових значень в процесі їх осмислення крізь призму власної семіосфери.

Беручи до уваги те, що структура літературного тексту корелює зі структурами індивідуальної семіосфери творчої особистості й проявляється в формі індивідуальної, характерної лише для цього автора вербальної поведінки, варто говорити про одиниці означування (використані автором для репрезентації певних явищ в межах суб'єктивної дійсності написаного ним твору) – *авторські художні коди*, множина яких формує ідіолект та ідіостиль автора. Такі одиниці означування об'єктивно визначають комунікативні наміри художника слова, його орієнтованість на естетичний вплив, стимуляцію читача до співпереживання та пошуку смислів, в той час як їх інформаційно-смысловий потенціал

вимірюється здатністю маркувати велику кількість когнітивних ознак та структур, брати участь в актуалізації авторських смислів та емоцій.

Процес перекладу є також особливим різновидом естетичної діяльності й перекладач нерідко функціонально бере на себе роль співавтора твору, а тому є також носієм певної семіосфери. Тлумачення оригінальної мовної одиниці (знака) перекладачем є реалізацією його власного коду в тексті перекладу, його власних значень й, насамперед, полягає в *методах перекладу – індивідуально – перекладацьких кодах*.

Вибір таких кодів зумовлений не лише рівнем володіння перекладачем мовою оригінала чи мовою перекладу, а приховує в собі як певну класичну (колективну) перекладацьку школу, так і індивідуальний стиль, в якому реалізується особистість конкретного перекладача. Достатньо, власне, декількох сторінок перекладів В. Шекспіра за авторством Т. Осьмачки з його експресивно насиченою, динамічною мовою чи П. Куліша з його «очуженням» та органічно вплетеною в переклад народною основою (старорусизми, староукраїнізми, полонізми, біблеїзми) аби побачити в них індивідуальні постаті перекладачів.

Таким чином, на нашу думку, можна говорити й про *індивідуальну семіосферу перекладача* – набір сталих, характерних для конкретного перекладача мовно-стильових засобів та індивідуально-перекладацьких кодів (методів), які вирізняють його манеру перекладати від решти, роблять миттєво впізнаваним. Звідси, *переклад* – процес взаємодії індивідуальної семіосфери автора та індивідуальної семіосфери перекладача за якої відбувається дешифрування художніх кодів автора та їх повний або частковий перехід у статус індивідуально – перекладацьких.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Незалежний статус України як держави зумовив активне зростання інтересу не тільки до українських версій літературних творів, а й до постатей тих, хто власне створював такі переклади. За останні 20 років світ побачила ціла низка статей, присвячених Г. Кочуру, М. Лукашу, В. Коптілову, І. Франку, О. Кундзічу. Серед важливих робіт з поданої тематики можна пригадати й монографію М. Іваницької «Особистість перекладача в українсько-німецьких літературних взаєминах» (2012)[3], й роботи Ю. Колядич «Мовна особистість перекладача: генеза та еволюція» (2014)[9], В. Скрябіної «Персуазивний портрет перекладача» (2014)[15], О. Мазур «Дослідження творчої особистості перекладача в світлі теорії контекстів» (2011)[12].

Індивідуальним особливостям мовлення автора перекладу, індивідуального перекладацького стилю, зокрема в контексті творів В. Шекспіра, присвячено оригінальні праці Л. Коломієць: «Українські перекладачі «Гамлета» В. Шекспіра: П. Куліш, Ю. Клен, Л. Гребінка, М. Рудницький, І. Костецький, Г. Кочур, Ю. Андрухович» (1997)[8]; «Втілення романтичної моделі перекладу в

перекладацькій школі П. Куліша» (2006)[5]; «Діалог титанів: Трагедія «Макбета» В. Шекспіра в українському перекладі Т. Осьмачки» (1999)[6]; «Мовно-стильові виміри творчого методу перекладача: на матеріалі українських перекладів Шекспірових сонетів» (2000)[7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Переважна більшість робіт присвячених дослідженню творчої особистості перекладача обмежується або аналізом окремих перекладів (з орієнтацією на характеристики мовних засобів, використаних перекладачем в тексті), або загальною систематизацією його перекладацької спадщини, що, загалом, залучає до дослідження лише інструментарій таких дисциплін як лінгвістика та літературознавство. Одним із напрямів теоретичних досліджень, що є релевантним для теорії перекладу є семіотика. В семіотичному висвітленні переклад постає як процес за якого одні знаки перекодовуються, відтворюються засобами інших, а до тексту перекладу «імпортуються» нові теми, образи, мотиви, ідеї, значення, сенси. Таким чином, перекладач частково отримує ту ж роль, що й автор, звідси, роль перекладача полягає в так званому «перепишуванні» твору іншою мовою, «копіюванні» структури оригіналу за допомогою власних кодів. За таких обставин, подальшого дослідження потребує власне поняття «коду» за допомогою якого перекладач відтворює оригінал цільовою мовою, а за ним і причини вибору саме такого, а не іншого коду для перекладу, включно з факторами, що вплинули на формування коду. Запозичивши з семіотичної теорії поняття «коду» та «семіосфери», можна говорити про переклад як про продукт взаємодії «індивідуальної семіосфери автора» та «індивідуальної семіосфери перекладача» де оригінальний авторський знак (код) зазнає невідворотних змін, де авторські образні засоби в тексті перекладу змінюються внаслідок чисельних трансформацій, експлікацій, конкретизацій, тощо.

Мета статті – розкрити поняття індивідуальної семіосфери перекладача, а також індивідуально-перекладацьких кодів, які складають її структурну основу. Водночас, стаття має на меті дослідити фактори, які впливають на формування перекладацького коду як індивідуального, характерного лише для конкретного перекладача методу. Для досягнення цієї мети було використано наступні методи: (1) *гіпотетико-дедуктивний метод* – для визначення і верифікації гіпотез щодо факторів, які вплинули на формування перекладацьких кодів, як індивідуальних методів, якими скористався перекладач (домінанта перекладача; орієнтованість перекладача на певний тип читача (за класифікацією К. Райс); особливості драми як жанру з подвійним кодом – літературним та сценічним; особливості перекладу як діалогу перекладача і автора (класифікація Д. Робінсона); (2) *структуралістські методи семіотики і поетики* для формулювання понять індивідуальної семіосфери перекладача та індивідуально-перекладацького коду; (3) *аналітичні методи лінгвостилістики*, зокрема зіставної для

аналізу різних перекладів творів В. Шекспіра, а також стилів кожного з перекладачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема дуальності функціональної ролі перекладача видається складною й історія знає немало прикладів, коли перекладач не скільки відтворював особливості семіосфери автора перекладеного ним твору, скільки всю повноту власної семіосфери (а дійсно, хто до чужого свого не додав?), перетворюючись на умовного «суперника» автора оригіналу. Так, в контексті української перекладознавчої школи надзвичайно достойними «суперниками» В. Шекспіра були Л. Українка, П. Куліш, В. Щербаненко, Б. Тен, Ю. Корецький, Т. Осьмачка, І. Стешенко, Ю. Лісняк, та й взагалі всі ті, хто серйозно займався перекладами Великого Барда в Україні, включно з такими постатями як І. Франко, М. Старицький, Ю. Федькович, П. Грабовський, М. Рильський, І. Кочерга, Ю. Клен, Г. Кочур, М. Лукаш, М. Бажан, М. Славінський, І. Костецький, С. Гординський, О. Тарнавський, Я. Славутич, О. Зуєвський та інші.

Можна *припустити* (і аж ніяк не категорично стверджувати), що перекладачі, працюючи над оригіналом, в переважній більшості, враховують досвід своїх попередників (з огляду на деякі подібності, які раз по раз виникають під час зіставлення перекладів одного й того ж твору) в своєму прагненні наблизитись до «істинного» В. Шекспіра, а тому послуговуються як досягненнями, так і помилками колег.

Прикладів такого звернення до доробків попередників можна нарахувати безліч, що вбачається не тільки у використанні перекладачами одних й тих самих образів чи лексичних відповідників, а й, скажімо, в подібності перекладацьких стилів (зумовленої, здебільшого, роботою конкретних перекладачів в межах одних і тих само перекладацьких течій, як-то класичної чи романтичної): *“That which hath made them drunk hath made me bold. What has quenched them hath given me the fire. Hark! Peace! It was the owl that shrieked, the fatal bellman, which gives the stern’st good-night. He is about it. The doors are open, and the surfeited grooms do mock their charge with snores. I have drugged their possets, that and nature do contend about them, whether they live or die”* (W. Shakespeare, “Macbeth”, Act II, Scene II) [23, с. 36] – так, переклад Б. Тена (1986 року): *«Вони сп’яніли – я сміливіша стала, вони погасли – я запалала...То...це сова, провісниця нещастя – комусь навік бажася на добраніч. Він там. І двері навстіж. Слуги сплять, обов’язки свої забувши. Зілля такого я їм в питво намішала, що смерть за них змагається з життям»* [18, с. 235] та переклад Ю. Корецького (1940 року): *«Вони сп’яніли – стала я смілива, вони загасли – запалала я. Ти...це сова, похмурий вісник страти, суворо крикнула: «Добраніч!» Там вона...Розкриті двері, а сп’янілі слуги хрюнуть на варті: я вино змішала, смерть і життя змагаються над ними – чи їм жити, чи вмерти»* [19, с. 120], вочевидь, мають багато спільного.

Звертання цілком різних перекладачів в різний час та за різних обставин до одного й того ж

автора, більш того, до одного й того ж твору (в Україні В. Шекспіра бралися перекладати не менш ніж вісімдесят перекладачів, а один і той же твір (скажімо, «Гамлет») був перекладений, на сьогоднішній день, як мінімум шістьма перекладачами (П. Куліш, Ю. Клен, Л. Гребінка, Г. Кочур, М. Рудницький, Ю. Андрухович), в будь-якому разі, робить їх творчо спорідненими, оскільки долучає до «необмеженого семіозису» твору, а звідси, й до спільного процесу пошуку нових значень художніх кодів автора в межах давно відомих. Тим не менш, ми не можемо з упевненістю стверджувати, що працюючи над перекладом, той чи інший перекладач знаходиться під впливом (прямим чи опосередкованим) робіт попередників.

Ідивідуально-перекладацький код або метод, використаний перекладачем для відтворення певного художнього коду автора, не пояснюється логікою, а лежить саме в полі ідивідуальних *асоціацій* (асоціативних полів), що виникли в його свідомості в процесі декодування семіотично навантаженої одиниці (коду) оригіналу й, напевно, є чимось нав’язаним перекладачеві ззовні чи з попередніх перекладів. Ймовірно, подібності, які можна спостерігати в разі зіставлення перекладів (співпадіння образів та лексичних відповідників), говорять лише про те, що два різних перекладачі потрапили в одне й те ж саме асоціативне поле, дійшли спільної асоціації на один і той самий код в перекладі.

З іншого боку, порівняння власних доробків з перекладами попередників розширює стилістично-ідейні обрії перекладача, навіть якщо між їх ідивідуально-перекладацькими кодами (стратегіями перекладу) та перекладацькими школами існує концептуальна різниця і суб’єктивізм такого порівнювання сягає своєї останньої межі – тотальної критики попередника. Так, не можна не згадати коментарі Л. Українки (емоційність яких говорить про підсвідоме протиставлення власного перекладацького «я» з іншим, відмінним від нього перекладацьким «я») з приводу перекладів В. Шекспіра П. Кулішем. Зі спогадів Климента Квітки дізнаємося: *«Відношення її до Куліша було зовсім виняткове і може бути охарактеризоване як пієтет, змішаний з якоюсь хронічною досадою і навіть обуренням. Ніколи не могла говорити про нього спокійно, тільки завжди з глибоким розворушенням, і її розмова, ведена з палом і темпераментом, була суцільним не підтримуваним мною монологом. Се вже на смертному ліжку, коли розмовляти з нею треба було з обережністю, се було, власне, на тему про складну і ненормальну натуру Куліша. Вважала його «настоящим письменником» і своїм учителем, казала, що до самого пізнього періоду в дитячі літа ніхто не мав на неї такого впливу, як читання Куліша. Часто згадувала його переклади з Міцкевича, які були ранньою її лектурою. Але, наприклад, переклади Куліша з Шекспіра находила недосконалими і сама бралася за переклад «Макбета», невважаючи на те, що Куліш уже зробив його. «Гам-*

лета» переклад Старицького находила крацим. Де-які переклади Куліша з Шекспіра обурювали її, находила їх грубими до божевілля» [4, с. 88].

Повноту та унікальність індивідуально-перекладацького коду, розкриває домінанта перекладача, що визначає його спрямованість на відтворення саме тих художніх кодів автора, які він вважає найважливішими в текстовому просторі оригіналу (тут ми виходимо із визначення домінанти в його семіотичному висвітленні наданого П. Торопом: «Домінанта – це конкретний елемент, який перекладач вважає найважливішим в тексті і якому він надає особливого значення в процесі відтворення іншою мовою ідеї твору» [16, с. 76]). Таким чином, домінанта сприймається як центр, як ядро тексту, індикатор основного смислу. Очевидно, що в плані композиції твору, поняття домінанти більшою мірою відповідає такому поняттю як ключовий елемент тексту. Оскільки домінанта перекладу є ключовим елементом тексту, то слово, словосполучення та речення, яке виступає авторським художнім кодом, не може бути опущено в перекладі з огляду на те, що саме в ньому міститься основний смисл даної частини тексту. Відтворення таких ключових елементів є запорукою якщо не повної, то принаймні часткової реконструкції семіосфери автора засобами мови перекладу. В протилежному випадку, повідомлення, закладені в його художніх кодах, нівелюються.

Увага до того чи іншого коду зумовлена не тільки особистим вибором перекладача, а й потребами читача, який сприймає текст здебільшого спираючись на свої очікування від певного типу тексту. В статті «Класифікація текстів та методи перекладу», К. Райс пропонує свою типологію текстів, характер яких, на думку дослідниці, визначає домінанту перекладача, оскільки орієнтує на такий переклад, який би виправдовував очікування потенційної читачкої аудиторії: «В той час як тип тексту значною мірою визначає вибір методу та ступінь важливості того, що необхідно зберігати в перекладі, він також вказує, які внутрішньомовні закономірності варто враховувати перекладачеві для того, щоб не знехтувати очікуваннями читача від тексту» [14, с. 10].

Так, серед розглянутих К. Райс текстів, виділяються наступні типи: (1) тексти, орієнтовані на змістовність (повідомлення преси, комерційна кореспонденція, офіційна документація, навчальна та спеціалізована література, технічні тексти), від яких читач очікує інформативності, оскільки для нього важлива прийнятність форми вираження змістовності; (2) тексти, орієнтовані на форму (твори художньої літератури, поезія, есе і т.п.), від яких читач очікує такої форми вираження змісту, яка б враховувала естетичні та художньо-творчі аспекти написаного; (3) тексти, для яких характерна спрямованість на звернення або заклик (реклама, агітація, проповідь, пропаганда, сатира, демагогія), від яких читач (хоча й підсвідомо) отримує стимул до конкретних дій; (4) аудіо-медіальні тексти (тексти, призначені для усної декламації зі сцени, з музичним

супроводом або через засоби масової інформації (наприклад, радіоп'єси), важливу роль в яких відіграє техніка мовлення, а також додаткові акустичні та оптичні допоміжні засоби), від яких реципієнт (вже не тільки читач, а й слухач/глядач) очікує не лише змістовності, але й естетичної форми її вираження [14, с. 12].

З огляду на вищезазначені характеристики, текст, орієнтований на змістовність, наголошує К. Райс: «...потребує в перекладі таких методів, які б забезпечували достатню інваріантність на рівні плану змісту» [14, с. 15]. Це передбачає, що перекладачеві варто пересвідчитися, чи вдалося передати повністю змістовність та інформативність оригіналу, які читач очікує отримати в звичній для нього мовній формі. Звідси, мовне оформлення перекладу орієнтовано, в першу чергу, на мову перекладу.

Текст, орієнтований на форму, варто розглядати з точки зору втілення його форми, що визначається естетичними, стилістичними, семантичними та граматичними характеристиками, й, відповідно, перекладати його необхідно згідно вищезазначених параметрів. Свідомо чи несвідомо, використані автором елементи форми, надають тексту специфічного естетичного впливу. На думку К. Райс, форма «не тільки домінує по відношенню до предметно-змістовного компоненту, але й слугує інструментом художнього втілення, що надає тексту його неповторності, яку можна відтворити в перекладі лише за аналогією» [14, с. 8]. Тобто, шлях до найвищої еквівалентності таких текстів в перекладі – реконструкція форми, однак, як зауважує К. Райс, «перекладач не повинен рабськи наслідувати форму мови оригіналу (копіювати її), а, навпаки, – злитись з формою оригіналу настільки, щоб, надихаючись нею, обрати форму в мові перекладу, здатну справити аналогічне враження на читача» [14, с. 8]. Таким чином, мова оригіналу здебільшого детермінує характер перекладу текстів орієнтованих на форму.

Для текстів орієнтованих на звернення характерно те, що вони спрямовані на досягнення певного наміру, певної мети, а, отже екстралінгвістичного ефекту, який є головною особливістю таких текстів. Так, з позиції К. Райс, в перекладі необхідно «зберігати чітке звернення до читача чи слухача та викликати його реакцію, підштовхнути до конкретної дії» [14, с. 11].

Найцікавішим типом текстів для аналізу перекладацьких методів, в контексті даної роботи, є, звичайно, аудіо-медіальні, які створюються не лише мовними засобами, а й не обходяться без позамовного (технічного) середовища та позамовних графічних, акустичних та оптичних форм вираження, єдність яких створює необхідну змішану літературну форму. До аудіо-медіальних текстів варто віднести всі сценічні твори, від мюзиклу й оперети до опери, від комедії до драми й трагедії, які також, в термінах класифікації К. Райс, можна «розподілити на тексти орієнтовані на змістовність (радіо доповіді, документальні фільми) та тексти орієнтовані на звернення (комедії, трагедії)» [14, с. 18]. По відношенню до кожного сценічного твору

слушною є теза Ж. Мунена, незалежно від того, чи повинен текст бути віднесений до таких, що орієнтується на змістовність, форму чи звернення: *«Важливішою за вірність лексики, граматики, синтаксису і навіть стилю окремо взятого речення тексту є вірність тому, що забезпечує твору сценічний успіх на його батьківщині. Перекладати варто сценічну дійсність, а вже потім вдаватися до відтворення літературних та поетичних властивостей. І навіть якщо при цьому виникнуть певні конфлікти, перевагу слід надати сценічній дійсності. Як свого часу казав П. Меріме, перекладати слід не (написаний) текст, а те, що лунає в н'єсі»* [21, с. 67].

На нашу думку, оскільки текст драматичного твору є особливим утворенням, що містить в собі як *літературний код* (що передбачає орієнтованість деяких частин драматичного тексту на естетично-художню форму, так і звернення до читача), так і *театральний* (що спрямовує текст на придатність до умов сценічності, включно з елементами техніки мовлення, музичним супроводом), індивідуально-перекладацькі коди, як методи, використовувані перекладачами по відношенню до такого різновиду текстів, мають нести змішаний характер, зокрема: (1) частково орієнтуватися на домінують перекладача; (2) враховувати особливості драми, як тексту з подвійним кодом, літературним та сценічним, що, відповідно, окреслюють межі перекладності; (3) враховувати потреби читача/слухача, який очікує від драматичного тексту цілої низки важливих для нього характеристик: художньо-естетичності (в плані форми), принагідно, інформативності, апелятивності (в формі звернень в трагедіях, комедіях), однак, загалом, можна констатувати, що індивідуально-перекладацький код як метод перекладу повинен забезпечувати вплив на слухача/читача перекладу, аналогічного до того, що справляв оригінал на слухача/читача тексту мови оригіналу.

Не можна не пригадати й про четвертий аспект, який, певним чином, формує особливості індивідуально-перекладацького коду (методу) – *діалог перекладача з автором*, де переклад постає одночасно як процес та продукт взаємодії індивідуальної сфери автора та індивідуальної сфери перекладача, внаслідок чого відбувається часткова чи повна трансформація художніх кодів автора у власне перекладацькі. Діалогічна природа драми як жанру в своїй багатогранності неабияк сприяє цьому.

Бачення процесу перекладу як діалогу перекладача з автором в нетривіальний спосіб висвітлено Д. Робінсоном, який розглядає переклад як продукт таких взаємовідносин через призму тропів (в контексті даної роботи цілком виправдано, оскільки драма, зокрема Шекспірівська, для якої характерні окрім літературного і театрального кодів, ще й вкраплення поетичного коду, де першочергове місце займає поняття тропа і проблематика його відтворення). Так, Д. Робінсон метафорично прирівнює переклади до тих чи інших тропів, які характеризують домінують зв'язок перекладача з вихідним

текстом та автором. Як слушно зауважує Л. Коломієць: *«Переваги цієї класифікації полягають у тому, що вона залишається відкритою, тобто до неї можуть додаватися інші типи перекладу відповідно до нарощування кількості залучених цієї класифікаційної моделі тропів»* [7, с. 88]. Та й сам Д. Робінсон вважає, що *«будь-яка класифікація перекладів – справа досить умовна»* [22, с. 90].

Драма, як різновид мистецтва – це завжди сценічний діалог, а драма як різновид літератури повсякчас використовує риторичні фігури, тропи, й, на нашу думку, природньо, що методи перекладу мають тяжіти до таких, які б за своїми характеристиками нагадували тропи, оскільки сам процес перекладу в широкому сенсі слова – це своєрідна драма перетворення.

Так, серед різновидів перекладів-тропів Д. Робінсон виділяє: метонімію, синекдоху, метафору, гіперболу та металепсис. *Метонімія*, перш за все, орієнтована на принцип перекладу проголошений Св. Ієронімом: *«перекладати не слова, але смисл»* [22, с. 102]. Окрему увагу Д. Робінсон приділяє нарратологічному підходу до передачі смислу в такому перекладі, де *«ключовим виступає те, що називають фабулою»* [22, с. 103]. Прикладами перекладу-метонімії є прозаїчні переклади поетичного твору, а також телевізійні міні-серіали, в основу яких покладено сюжет класики (відповідно, метонімію можна вважати і сценічне втілення драматичного твору). Звідси, метонімічний переклад – це переказ оригіналу, часто в іншому стилі, з використанням відмінних від оригінальних засобів *«трансляції»*, з відповідними скороченнями та додаваннями. Метонімічний переклад сповідує й Ю. Найда, для якого *«важливим є не скільки переклад текстів, скільки їх функції»* [20, с. 89]. На переконання Ю. Найди, *«в пошуках метонімічної еквівалентності перекладач завжди спирається на власну соматичну реакцію на текст оригіналу й намагається створити такий текст перекладу, ефект чи функція якого викликала б аналогічну реакцію в текстовому просторі цільової мови»* [20, с. 121].

Синекдоха, як відомо, є репрезентацією цілого деякою його частиною. Звідси, синекдохічним називається такий переклад, в якому відбувається редукція цілого по відношенню до репрезентативної частини. Типовим прикладом синекдохічного перекладу, на думку Д. Робінсона, є переклад з субтитрами або так званий *«пропагандистський»* за якого перекладач відтворює виключно ті частини тексту, які *«подобються»* (*“abridgement”*) або ж перекладає повністю, однак лише в межах тих частин оригіналу, які йому подобаються (*“assimilation”*) саме йому [22, с. 125].

Метафора – це *«супертроп»*, завданням якого в перекладі є ідеальна тотожність тексту оригіналу та тексту перекладу. Зведення метафори в ранг тропа тропів належить романтикам (ідея метафоричного перекладу гаряче відстоювалася теоретиками романтизму від І.В. Гете і Ф. Гельдерліна до Дж.

Стейнера) й саме завдяки ним асоціюється з великою літературою, а метафоричний переклад – з взірцем художнього перекладу.

Переклад-гіпербола, у визначенні Д. Робінсона, – це «покращення оригінального тексту в перекладі» [22, с. 128]. При цьому, на відміну від перекладу-сinekдохи, перекладач керується не прагматичним бажанням досягнути максимального ефекту враження, а романтизмом, пов'язаним, перш за все, з проявом творчого генія перекладача та його трансформаційним впливом на оригінал. Перекладач-гіперболіст здебільшого «покращує» текст оригіналу, додаючи до нього власне бачення тексту й власноруч «створюючи» в перекладі інтенцію автора (наприклад, перекладаючи наукові чи технічні тексти, перекладач інколи змушений «вчити» автора писати та мислити). Так, за словами Д. Робінсона, «з'ясовуючи незрозумілі для себе в тексті поняття та роз'яснюючи наявні в ньому двозначності, перекладач, зрештою, пояснює все це автору, тим самим «нав'язуючи йому те, що він мав на увазі» [22, с. 130].

Останнім в переліку виступає ще один переклад-троп – *металепсис*. Металепсис в його функціональному значенні є складним тропом, утвореним від іншого тропу і специфіка його полягає в подвійному перенесенні значення. Д. Робінсон відходить від канонічного визначення металепсису й розглядає переклад-металепсис як «маніфестацію *«стурбованості» перекладача категорією часу в перекладі»* [22, с. 142]. На наш погляд, розуміти такий тезис варто з тієї позиції, що кожній культурі, яка символізує собою певний часовий проміжок, притаманні особливі «знаки» (події, міфи, символи, концепти). Так, в межах аналізу перекладу-металепсису, варто ввести Бартівське поняття знака культури, де «під знаком культури розуміють вербальний знак (слово, словосполучення), що вказує на характерну ознаку того чи іншого історичного етапу» [1, с. 98]. Звідси, ключовим фактором в перекладі-металепсисі є саме час, а «перекладати металептично», – зазначає Д. Робінсон, – «означає *«грати» з парадоксами часу»* [22, с. 143]. Поруч із Х. Блумом, в якого Д. Робінсон запозичив цей термін, дослідник розрізняє два металептичних підходи до перекладу: (1) “projective translation” – архайзація, історизація; (2) “introjective translation” – модернізація (див. А. Попович [13], Б. Хохел [17], В. Ланчіков [10], В. Виноградов [2]). Тому, для того, щоб викликати феноменологічне переживання в читача, скажімо, «Беовульфа» чи сучасного пригодницького роману, перекладач повинен зробити вибір між двома підходами-стратегіями на користь модернізації чи архайзації.

Висновки і перспективи. Отже, модель індивідуальної семіосфери перекладача (умовна, оскільки природа знаку безмежна й продукує безліч значень, так само як і безмежним є простір асоціацій перекладача на такий знак) складається з розмаїття індивідуально - перекладацьких кодів, що безпосередньо реалізуються в перекладі у вигляді конкретних методів використаних перекладачем по

відношенню до тексту оригінала та наявних в ньому художніх кодів автора.

Спрямованість і характер індивідуально-перекладацьких кодів, як стратегій перекладу, різняться з залежності від домінанти конкретного перекладача, яка визначає його орієнтованість на відтворення саме тих художніх кодів автора, які він вважає найважливішими в текстовому просторі оригінала.

Можна припустити, що на характер індивідуально-перекладацького коду також впливає той факт, що працюючи над оригіналом, в переважній більшості, перекладачі враховують досвід своїх попередників (з огляду на деякі подібності, які раз по раз виникають під час зіставлення перекладів одного й того ж твору), однак, це радше пояснюється подібністю перекладацьких стилів, зумовлених специфікою роботи перекладачів в межах одних і тих само перекладацьких течій.

Загалом, не існує логічного пояснення тому, чому для відтворення того чи іншого художнього коду перекладач використав конкретний метод, оскільки вибір цей лежить в площині індивідуальних асоціацій перекладача на конкретний код, а співпадіння між перекладами на рівні лексичних відповідників чи образів говорять лише про те, що два різних перекладачі потрапили в одне й те ж саме асоціативне поле, дійшовши спільної асоціації на один і той самий код в перекладі.

Увага перекладача до того чи іншого коду оригіналу зумовлена не тільки особистим вибором перекладача, а й потребами читача, який сприймає текст здебільшого спираючись на свої очікування від тексту, як-то особливої форми, інформативності, апелятивності, аудіо-медіальності (наведені типи наслідують класифікацію текстів К. Райса), що потребує відповідних методів перекладу з огляду на потреби читачької аудиторії. Перекладацький метод, ймовірно, формується ще й у безпосередньому діалозі автора та перекладача, як в самому процесі, так і в кінцевому продукті взаємодії їх семіосфер – перекладі (з огляду на наявний в Шекспірівській драмі поетичний код, запропонована Д. Робінсоном класифікація перекладів як форм діалогу перекладача з автором через призму тропів (переклад-сinekдоха, переклад-метафора, переклад-металепсис, переклад-гіпербола, переклад-метонімія), видається напрочуд цікавою через свою відкритість до нарощування нових типів перекладу).

Насамкінець, драматичний текст є особливим утворенням, що містить в собі як літературний код (орієнтованість деяких частин драматичного тексту на естетично-художню форму, так і звернення до читача), так і театральний (що робить текст придатним для умов сценічності), а тому індивідуально-перекладацькі коди, як методи, використовувані перекладачами по відношенню до такого різновиду текстів повинні також нести змішаний характер, зокрема, частково орієнтуватися на домінанту перекладача; враховувати особливості драми, як тексту з подвійним кодуванням, літературним та сценічним,

що, відповідно, окреслює межі перекладності; враховувати потреби читача/слухача, який має набір певних очікувань від драматичного тексту; забезпечувати вплив на слухача/читача перекладу, аналогічного до того, що справляв оригінал на слухача/читача тексту мови оригіналу.

Серед подальших перспектив даного напрямку вбачається розробка стійкого понятійного семіотичного апарату в контексті теорії та практики перекладу, зокрема перекладу драматичних творів.

Список літератури:

1. Барт Р. Вибрані роботи: Семіотика: Поетика./ пер. з фр., сост., заг.ред. і вступ. ст. Г. К. Кошікова. – Москва.: Прогрес, 1989. – 616 с.
2. Виноградов В. Переклад. Загальні та лексичні питання. – Київ.: КДУ, 2006. – 240 с.
3. Іваницька М. Місце особистості перекладача в українсько-німецьких літературних взаєминах.// Наукові записки Національного університету «Острозька Академія». – Острог.: Філологія, 2012. – 86 с.
4. Квітка К. На роковини смерті Лесі Українки: Спогади про Лесю Українку. – Київ.: Дніпро, 1971. – 246 с.
5. Коломієць Л. Втілення романтичної моделі перекладу в перекладацькій школі Пантелеймона Куліша// Вісник Сумського державного університету. – Суми.: Бібліограф, 2006. – 132 – 140 с.
6. Коломієць Л. Діалог титанів: «Трагедія Макбета» Вільяма Шекспіра в українському перекладі Т. Осьмачки//Українська мова й література в навчальних закладах. – Київ.: Дивослово, 1999. – 10 с.
7. Коломієць Л. Мовно-стильові виміри творчого методу перекладача на матеріалі українських перекладів Шекспірових перекладів//Мовні і концептуальні картини світу. – Київ.: Логос, 2000. – 202 с.
8. Коломієць Л. Українські перекладачі «Гамлета» В. Шекспіра: П. Куліш, Ю. Клен, Л. Гребінка, М. Рудницький, І. Костецький, Г. Кочур, Ю. Андрухович// Ренесансні студії. – Запоріжжя.: Видавель, 1997. – 20 с.
9. Колядич Ю. Мовна особистість перекладача: генеза та еволюція // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. – Вінниця.: Філолог, 2014. – 8 с.
10. Ланчіков В. Історична стилізація в синхронічному художньому перекладі// Вісник МДЛУ. – Москва.: Переклад, 2002. – 10 с.
11. Лотман Ю. Семіосфера. Посеред світів думок./ пер. з рос., В. Болеславський. – Санкт-Петербург.: Мистецтво – СПб, 2000. – 704 с.
12. Мазур О. Дослідження творчої особистості перекладача у світлі теорії контекстів // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. – Володимир-Волинський.: Смолоскип, 2011. – 8 с.
13. Попович А. Проблеми художнього перекладу. – Москва.: Вища школа, 1980. – 199 с.
14. Райс К. Класифікація текстів та методи перекладу// Питання теорії перекладу в зарубіжній лінгвістиці. – Київ.: Либідь, 2002. – 20 с.
15. Скріябіна В. Персуазивний портрет перекладача// Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Філологія, педагогіка, психологія. – Київ.: КНЛУ, 2014. – 7 с.
16. Тороп П. Тотальний переклад. – Тарту.: Науковий пошук, 1995. – 256 с.
17. Хохел Б. Час і простір в перекладі. Поетика перекладу. – Москва.: Водограй, 1988. – 20 с.
18. Шекспір В. Макбет./пер. Б. Тена. – Київ.: Дніпро, 1986. – 696 с.
19. Шекспір В. Макбет. Трагедія на 5 дій. /пер. Ю. Корецького., ред. і післямова А. Гозенпуда. – Київ.: Мистецтво, 1940. – 165 с.
20. Nida, Eugene. 2003. Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating. Leiden: Boston University Press.
21. Mounin, Georges. 1976. Linguistique et traduction. Bruxelles: Dessart et Mardaga.
22. Robinson David. 1991. The Translator's Turn. London: The Johns Hopkins University Press.
23. Shakespeare, William. 1968. The Tragedy of Macbeth. Harmondsworth: Penguin Books.

DRAMA TRANSLATION PROCESS. IN BETWEEN SEMIOTICS AND TRANSLATION STUDIES

Лебедева Ганна Вікторівна

аспірантка 3 року навчання

Інститут філології КНУ ім. Т. Шевченка

ПЕРЕКЛАД ДРАМИ – ПРОЦЕС НА МЕЖІ ПЕРЕТИНУ СЕМІОТИКИ Й ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

Summary: The article is devoted to translation of drama as a process unfolding somewhere in between two disciplines – semiotics and translation studies. Semiotics is seen as an effective tool used for analyzing translations of dramatic texts due to its characteristics allowing to single out meanings of symbols and codes embedded in different, sometimes unexpected contexts, giving impetus to new interpretations of conventional linguistic units, and hence to appearance of new translations. The article also provides a short overview of structural methods of analyzing texts to ensure better understanding of the mere essence of semiotics as well as to determine the common points it shares with translation studies.

Анотація: Статтю присвячено дослідженню перекладу драми як процесу, що відбувається на межі перетину двох дисциплін – семіотики й перекладознавства. Семіотика розглядається як дієве знаряддя для аналізу драматичних перекладів з огляду на її здатність виявляти дію наявних в тексті знаків та кодів у різних, подекуди неочікуваних контекстах, що, в свою чергу, дає поштовх для нових тлумачень, здавалося б, цілком конвенціональних мовних одиниць оригіналу, а отже і до появи нових модерних перекладів. Проаналізовано структуралістські методи семіотики і поетики задля кращого розуміння природи семіотики та визначення дотичних дисципліни з перекладознавством.

Key words: translation, drama translation, translation studies, semiotics, analysis.

Ключові слова: переклад, драматичний переклад, перекладознавство, семіотика, аналіз.

Постановка проблеми. Інтерес перекладознавства до тлумачення драми як самобутнього жанру літератури і театру сформувався в окремий теоретичний напрямок зовсім нещодавно. Однак помилкою було б уважати, що виник він раптово, без вагомих причин і передумов, не маючи під собою твердого підґрунтя. Цей напрямок викристалізувався на перетині багатьох наук, увібравши їхні засади й методи. Передусім це засади й методи театрознавства, літературознавства й лінгвістики, з яких, власне, він постав і виокремився як самостійний розділ перекладознавства зі своїм особливим предметом і своїми законами. Щоправда, про якісь серйозні його власні напрацювання у методичному арсеналі аналізу поки що говорити рано. Серед галузей, що виступають донорами для його ще не завершеного синтезу у виокремлену окремішність, і передусім у плані методичному, якщо не методологічному, дедалі ефективнішою і продуктивнішою для пізнання природи тлумачень драми, як перекладацьких, так і сценічних, стає *семіотика*.

Саме семіотика, як наука про властивості знаків та знакових систем, на пару зі структуралізмом, що в подальшому забезпечив основу семіотичного мислення, дозволяє говорити про потенційну множинність значень структурних одиниць тексту, в той час як семіотика літератури, як слушно зауважила М. Лановик, «дозволила перемістити увагу з аналізу структури тексту безпосередньо на його значення» [12, с. 15].

Не менш ключовими в цьому відношенні були й напрацювання Ф. де Соссюра в царині семіотики

мови, так само як і роботи з семіотики знака Ч. Пірса та Ч. Моріса. В кожній з перелічених сфер дослідження поняття знака та коду займають першочергове місце. Головна властивість знака, за Ч. Пірсом, полягає в тому, що, він завжди означає щось більше, ніж просто знак [20], а поняття коду, відповідно, пов'язане з функцією структурної організації світу і дає можливість розглянути будь-що, зокрема драматичний твір, а також і метод його перекладу, кредо перекладача, спосіб інсценізації, екранізації, осмислення музикою чи графічною ілюстрацією у книжці, як цілу і більш-менш цілісну систему кодів. Оскільки драма належить одночасно до двох видів мистецтва – літератури та театру, і, відповідно, поєднує в собі цілі пласти, як внутрішніх, так і зовнішніх кодів вищезазначених напрямків, то семіотика, як наука, яка досліджує властивості таких кодів та знаків, здатна формалізувати їх взаємопроникність та зв'язок як в самому драматичному тексті, так і поміж їх структурами в позатеатровому просторі.

Отже, говорячи про драматичний переклад, треба виходити з поняття ширшого, з того, на що саме спрямований такий переклад, тобто зі специфіки театру. Театр, у свою чергу, слід сприймати як цілу культурну систему, без розуміння потреб якої будь-який переклад драми втрачає свою суть.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Через призму семіотичного аналізу драматичний текст постає як окрема знакова реальність, а оскільки ключовою властивістю знака є його інтерпретативність, то такий текст стає повністю відкритим

до процесу перекладу. Попри моду на семіотику, базові поняття якої було розроблено Ф. де Соссюром [22], а згодом поглиблено Ч. Пірсом [20], представниками московсько-тартуської семіотичної школи (Ю. Лотман [15], Б. Гаспаров [6], Ю. Левін [13], П. Тороп [23], І. Рєвзін [21]), французької школи семіотики (Р. Барт [1], Р. Якобсон [25], Е. Бенвеніст [3]), італійськими структуралістами, зокрема, У. Еко [24], її потенціал все ще недостатньо розвідано.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Терміносистема цієї дисципліни не усталилася, через що, ймовірно, вкрай рідко семіотичні принципи лягають в основу методів аналізу в вітчизняному перекладознавстві й робіт такого спрямування небагато. Та й більшість існуючих присвячено здебільшого аналізу поезії та прози (Л. Бархударов [2], А. Васильченко [5], М. Лановик [12], Н. Зражевська [10], Г. Денісова [9], Л. Краснова [11]). Говорячи про драматичний переклад, більшість вітчизняних праць хоча і зосереджується на деяких наріжних його проблемах, проте зрідка послуговується семіотичним інструментарієм (Т. Некряч [19], В. Матюша [16], Н. Бідненко [4]), що зумовлює *актуальність даної роботи*: драматичний переклад як процес на перетині перекладацького та театрального (сценічного) дискурсів потребує творчих розв'язків надто вже відмінних від тих, що їх застосовують у перекладі прози чи недраматичної поезії, тому тут відкриваються цікаві перспективи для розробки методології семіотичного аналізу перекладів.

Мета статті – розглянути переклад драми як жанру з подвійним кодом – літературним та сценічним, як процес, що відбувається на межі перетину перекладознавства та семіотики, як дисципліни, здатної виявляти дію наявних в тексті знаків та кодів у різних, подекуди неочікуваних контекстах, що, в свою чергу, дає поштовх для нових тлумачень, здавалося б, цілком конвенціональних мовних одиниць, а отже і до появи нових модерних перекладів. Для досягнення цієї мети було використано наступні методи: (1) аналітичний – проаналізовано властивості драми з огляду на її знакову природу й розглянуто особливості семіотичного інструментарію, що потенційно може бути використаний або використовується в перекладознавстві; (2) структуралістські методи семіотики і поетики задля кращого розуміння природи семіотики та вилучення спільних дотичних дисципліни з перекладознавством.

Виклад основного матеріалу дослідження. Драма являє собою *надзнакове* утворення або *суперзнак*. Знак у театрі є не знаком об'єкта, але *знаком* знака об'єкта. Вперше це спостеріг ще в 1938 році представник празької лінгвістичної школи П. Богатирьов, на праці якого посилаються дослідники семіотики драми, зокрема У. Еко [24] та Ч. Су [26]. Фундаментальна ідея семіотики полягає в тому, що будь-що на сцені театру: предмети, ма-

нери, поведінка акторів, їх репліки, – окрім денотативного значення, має ще й додаткове, нашароване – конотації.

Зважмо на те, що одночасна актуалізація в театрі різних художніх кодів: акустичного, оптичного, тактильного, – дозволяє впливати одразу на різні відчуття, маючи на меті забезпечити феноменологічне переживання у глядача, який бере участь у міжсеміотичній перекладацькій епістемі. Звичайно ж, і власне міжмовній, адже йдеться про перекладену драму. Взаємодія на сцені семіотичних систем, в тім числі й мови словесних знаків, яку представляє текст перекладу, – комплексна, складна, синтетична (слова, інтонація, рухи, жести, зовнішність актора, музика, декорації тощо), вона відбувається через різні канали комунікації, зокрема зір, слух, уявні відчуття. Так постає особливий семіоспростір мистецтва театру.

Властивості драми, якими її наділяє наявний у ній театральний код, поширюються і на її друковану версію, що ускладнює тлумачення та перекладування такого суперзнака (в семіотичних термінах) засобами цільової мови. Оперуючи поняттями знака та коду, в тому числі й театрального, семіотика проголошує динамічну природу драматичного тексту та його цілковиту відкритість до процесу перекладу, оскільки ключовою характеристикою будь-якого знака є *інтерпретативність*. У семіотичному висвітленні процес перекладу виявляє дію знаків та кодів у різних, подекуди неочікуваних контекстах: набувши інтерпретативних властивостей притаманних знаку, драма долучає перекладача до її «необмеженого семіозису», що дозволяє останньому відкривати в тексті оригіналу нові значення, здавалося б, цілком конвенціональних понять, розкодовувати приховані автором повідомлення, побачити те, що лежить поза межами друкованого слова, але відіграє велике значення для розуміння глибинної суті сказаного.

Стимул до пошуків нових значень криється в самому визначенні коду, яке знаходимо в Р. Барта: *«Слово «код» не варто аналізувати в його термінологічному, вузькому значенні, оскільки під кодами ми розуміємо просто асоціативні поля, надтекстову організацію значень, які формують ідею про певну структуру тексту; код – явище, що належить до культурної сфери знань людини і вбирає в себе всі типи вже баченого, вже прочитаного, вже здійснено людством, відтак, код – становить конкретну форму цього «вже», з чого, зрештою, і складається будь-який написаний текст»* [1, с. 78]. Таким чином, виділяючи в тексті різноманітні коди, ми тим самим виділяємо з нього асоціативні поля (як надтекстові значення), що дозволяє віднайти присутні в текстовому просторі приховані смисли та отримати уявлення про текст як про цілісну структуру чи систему.

Звичайно, труднощі розуміння тексту з'являються вже на етапі знайомства перекладача з оригіналом і можуть залишатися в поколіннях у вигляді «темних місць», але це не міняє природи знака. Однією з основних причин непрочитуваності

знака є те, що попри взаємодію кодів, кожен окремий код великою мірою обмежує дії решти кодів. Різного роду внутрішньотекстові та позатекстові зв'язки генерують нові відтінки значень, запозичені із інших систем, і таким чином, коди можуть вступати в боротьбу один з одним. Так, наголошуючи на інтерпретативних властивостях знака, а також семіотичного простору в цілому, Ч. Пірс підкреслював необхідність введення терміну *семіопереклад* в перекладознавчу теорію [20, с. 56], в той час як його послідовник П. Тороп наполягав на розбудові окремої наукової дисципліни – *семіотики перекладу* [23, с. 74]. Отже, дуже істотним є те, яким чином перекладач вибудовує для себе градацію кодів твору, наскільки точно та філігранно відтворює він ієрархію кодів у своїй версії тлумачення, на якому з кодів зосереджується під час роботи найпильніше, яким типам кодів у процесі означування віддає перевагу.

Перекладачі нерідко роблять відкриття, знаходячи у художника слова нові підтексти, а з тим і латентні коди. Проте навіть з-поміж тих кодів, які, так би мовити, лежать на поверхні тексту, не кожний код одразу відкривається перекладачеві сповна. Звичайно, перекладач Шекспіра веде пошук сенсів і в шекспірознавстві, у критиці тлумачень своїх попередників і сам часто виступає таким критиком, порівнюючи різні версії перекладу, що зроблені до нього. Проте засобом аналізу першотвору для нього є передусім самий переклад – дія розумова, спрямована на пізнання, він вичитує в оригіналі драми коди автора не як рядовий читач або критик, а як тлумач особливого творчого штабу. Він має ідентифікувати код (шляхом опозицій до інших кодів), відчутти його системну дію і конструктивно перенести в матерію іншої мови, щоб якомога краще розкрити своїм реципієнтам його художні функції.

Для семіотики неабияке значення має спосіб, або механізм перекодування. І, як слушно зауважує Ю. Лотман, «одна й та ж сама реальність, але кодована в різний спосіб може дати різні – інколи протилежні – тексти» [15, с. 23]. Вважається, що це запорака постанови не лише різних творів на одну тему чи про одну подію, але множинності перекладацьких прочитань. Адже реальністю для перекладача, на переконання Г. Гачечиладзе, є насамперед «художня дійсність» оригіналу [44, с. 50]. Водночас, фокус уваги семіотики прикутий і до способів перекодування текстів з літературного формату в формати несловесних та синтетичних мистецтв, як от пантоміма, живопис, кіно і, звичайно, театр. Будь-який переклад (перекодування як порозуміння) між видами мистецтв, епохами, етнокультурами, цивілізаціями відбувається за тими самими семіотичними принципами, що й міжлітературний переклад.

Спільними є і складності тлумачення як перекодування. Саме розбіжності у підходах до (де)кодування часто спричиняють різного роду непорозуміння. Зокрема, читаючи оригінал, перекладач може ототожнити його з іншими, відмінними від

авторських, художніми структурами. Найвідчутніше така неадекватність виявляється тоді, коли між оригіналом і перекладом пролягає значна культурно-історична чи національна відстань. Не можна не погодитися з семіотичною теорією, зокрема зі словами Ю. Лотмана в настанові про те, що «зв'язок в літературі між змістом та вираженням є настільки нерозривним, що зміст неабияк спотворюється в разі його перекодування в іншу систему означування» [15, с.112]. Власне, така позиція цілком узгоджується з гайдегерівським розумінням мови як «дому буття» і вченням В. Гумбольдта та О. Потебні про мову як дух народу. Кожна мова сама охороняє свою самобутність, встановлюючи межі для варіації вираження, а тим самим і для перекладності. Звичайно, це не означає, що повноцінний переклад в принципі неможливий.

Спрямованість семіотичної теорії на тлумачення тексту через його реконструкцію (твір як модель, а творчість – процес моделювання), дозволяє говорити про те, що кожний окремо взятий сегмент тексту на кожному його новому рівні здатен накопичувати цілковито нові значення, що постійно змінюються по відношенню до кожного послідовного коду, про що згадує Р. Якобсон в контексті своїх роздумів про структуру тексту, яка, на його думку, «формується за принципом монтажності» (стосується також і її іншомовної версії) [25, с. 392].

В межах розуміння твору як моделі, а творчості як процесу моделювання, не достатньо дослідженим питанням як в літературній творчості, так і в перекладознавстві є так звана «нонселекція», введена в науковий обіг Д. Фоккема, як принцип, що «узагальнює різноманітні способи створення ефекту оповідального хаосу в творі» [27, с. 186]. Йдеться про особливу організацію структури тексту, де «хаосу» (структурного) досягають за допомогою використання еклектизму, колажів, «цитатного мислення», симуляції, репрезентації, ефекту «знайденої речі» («вкраденого об'єкту»), тобто всієї палітри можливих засобів виразності постмодернізму. В цьому ж контексті варто згадати й «нульовий (пустий) знак» Р. Барта [1]. Тим не менш, якщо в літературознавстві такі ефекти є здебільшого свідомим вибором автора, то структурний хаос в перекладі нерідко є виправданою необхідністю з огляду на міжмовні бар'єри, розбіжності літературних традицій та культур, в результаті чого, цілісна структура перекладу на різних рівнях починає «опиратися» певним елементам, а тому вони не рідко залишаються поза її межами. Залишившись поза структурою, такі елементи постають як «нульові знаки» в перекладі. Складна міжрівнева взаємодія між компонентами моделі-перебудови часто призводить до неочікуваних наслідків, бо трансформується не лише текст – змінюється семіопростір всередині твору. Механічне перенесення чужорідного семіозису на новий ґрунт викликає у тексті стан турбулентності: фокус уваги зміщується з повідомлення на саму мову, стає помітною штучна неоднорідність самого тексту.

Водночас, декодування тексту з позиції семіотики розглядається як динамічний, і, насамперед, незавершений процес. Ю. Лотман з цього приводу метафорично зауважує: «Застосування певної складної семіотичної системи подібне до маятникового коливання між спілкуванням однією мовою та говорінням багатьма різними мовами, які перетинаються лише частково й забезпечують лише базовий, здебільшого незначний рівень розуміння, а функціонування складної знакової системи забезпечує далеко не стовідсоткове розуміння, а щось середнє між розумінням та нерозумінням» [15, с. 309].

На наш погляд, таке «коливання» відбувається з тієї причини, що структура будь-якої семіотичної системи перебуває десь посередині між статичною та динамічною моделями мови. З іншого боку, категорії «розуміння» та «нерозуміння» постійно протиставляються в силу двох основних функцій тексту, яких він набуває в процесі комунікації, зокрема *інформативної*, яка полягає в адекватності повідомлень та *творчої*, яка полягає в генеруванні нових смислів, обидві з яких цілком по-різному проявляють себе в процесі перекладу. Інформативна функція якнайкраще реалізується за максимальної однозначності тексту, а також максимальної близькості кодів. Таким чином, чим меншим є ступінь художності тексту, тим стійкішою є інформація, що міститься в ньому і тим сильнішого прояву набуває інформативна функція. В перекладі текстів з низьким ступенем художності інформативна функція повністю підпорядковує під себе переклад та відповідник іншою мовою. Творча ж функція домінує в перекладі, в разі, коли в семіотичному плані тексти видаються багатокодовими та неоднорідними, такими як художні тексти. В цьому випадку не можна погодитися з Ю. Лотманом, в тому що «інформативні тексти певною мірою можна називати одномовними, в той час як жоден художній текст неможливо описати в перспективі однієї мови (коду)» [15, с. 306]. Дійсно, література – це завжди як мінімум, подвійне кодування, де за різних умов може домінувати то одна, то інша система кодів, фокус може зміщуватися з центру на периферію, а кодовий фон – змінювати своє значення і вагу.

Творча функція тексту значно посилюється в умовах художнього перекладу. Коли виникають проблеми з адекватністю тексту, зануреного в чужорідне середовище, завжди мається на увазі спотворення та порушення його інформативної функції. Творча ж функція тексту, навпаки, в перекладі породжує нові смисли тексту, яких раніше, ймовірно, не було помічено в оригіналі. Водночас, сама мова є джерелом та трансформатором сенсів й семіосфера кожного народу в природний спосіб контролює процес наросування нових значень, появи нових інтерпретацій того чи іншого твору, а також і є регулятором меж можливої варіативності тексту.

Таким чином, погоджуючись в цьому плані з думкою Ч. Пірса, «долучаючись до інтерпретації тексту, ми тим самим піддаємося впливу «необме-

женого семіозису», тому найважливішим досягненням семіотичної теорії є відкриття множинної природи тексту, його посилення не лише до реальності, яку він репрезентує засобами своїх знаків, але й до інших текстів» [20, с. 92]. Таке визначення, знову ж таки, впливає з тлумачення Ч. Пірсом поняття знак: «Знак пов'язаний не лише з об'єктом, який він позначає, але також із інтерпретантом – іншим знаком – і так до безконечності» [20, с. 97].

Семіотичний простір мистецтва, особливо літератури, окреслюється як такий, що не охоплюється жодною окремою мовою, а лише їх сукупністю. Тому художній переклад є вимушеною необхідністю, бо дозволяє розглядати кожен текст як маніфестацію різних мов та літератур, перекладати твори не тільки з однієї національної мови на іншу, але й з одних видів мистецтва на інші (на мову живопису, музики, кіно тощо), а це дає змогу «імпортувати» та «експортувати» нові теми, образи, мотиви, ідеї, значення, сенси.

За таких умов, перекладач отримує ту ж роль, що й автор, і тому не можна не погодитися з Н. Зборовською, коли та зауважує, що в семіотичному висвітленні «роль перекладача полягає лише в «перепишуванні» твору іншою мовою, «копіюванні» структури оригіналу за допомогою власних кодів» [8, с. 207].

Піонеркою в контексті практичного застосування семіотичного методу до аналізу перекладів в межах української перекладознавчої школи можна вважати Н. Мосьпан, роботи якої спрямовані на дослідження проблематики перекладу семіотично навантажених лінгвістичних одиниць в англомовних художніх текстах (на матеріалі казок Р. Кіплінга) [17]. «Цінність семіотичних понять», на думку Н. Мосьпан, «зокрема для перекладознавства, полягає в тому, що вони допомагають описати такі знакові явища в єдиній системі термінів» [17, с. 22].

Семіотично навантажені мовні одиниці розглядаються дослідницею в їх контекстуальній обумовленості та текстотвірній специфіці як такі, що впливають на знання, погляди та цінності адресата. З огляду на це, Н. Мосьпан виділяє декілька видів знаків, які є незалежними один від одного, але разом утворюють ієрархічно структуровану єдність: *мікро-*, *макро-* та *мегазнаки*. Такий умовний поділ зумовлений наявністю їхніх характерних особливостей, які потребують особливої уваги перекладача. Так, під *мікрознаком*, в межах обраних Н. Мосьпан для аналізу перекладах казок Р. Кіплінга, виступають зооніми або антропоніми, проблема перекладу яких полягає в тому, що вони мають прямі словникові відповідники в мові перекладу, однак їх прагматична навантаженість іноді істотно відрізняється [17, с. 75].

Кожна окрема казка за авторством Р. Кіплінга розглядається дослідницею як *макрознак*, а цілі казкові цикли формують семіотично навантажену одиницю більш високого порядку – *мегазнак*. Для побудови понятійного апарату дослідниці скористалася напрацюваннями Р. Барта, що на прикладі

текстуального аналізу оповідання Е. По вводить інструмент аналізу – *лексію* («семіотично навантажену одиницю») або відрізок тексту, в рамках якої відбувається розподіл значень [1, с. 108].

Так, в дослідженні Н. Мосьпан лексія розглядається як «*одиниця перекладу, яка акумулює значення знака чи коду, що потребує самостійного перекладацького рішення при тлумаченні*» [17, с. 54]. На основі виділення окремих лексій як семіотично навантажених одиниць можна відслідкувати процес утворення мікрознаків, а також їх систематизацію в окремі макро- та мегазнаки. Система мікрознаків служить своєрідним семіотичним каркасом мегазнака та є ключовою для розуміння особливостей авторської семіосфери, а тому, має відтворюватися в мові перекладу.

Водночас, мікрознаки окремого автора (в дослідженні Н. Мосьпан – Р. Кіплінга) – це «*елементи тексту з експресивно-емоційним прагматичним навантаженням, з художньо-естетичною цінністю, обумовлені лінгвістичними особливостями мовного середовища, які, зумовлені специфікою семіотичного світобачення, по-своєму виразно зринають у авторській картині світу і створюють неабиякі труднощі при перекладі*» [17, с. 132]. Таким чином, на думку дослідниці, переклад постає як продукт взаємодії «індивідуальної семіосфери автора» та «індивідуальної семіосфери перекладача»: в будь-якому разі оригінальний авторський мікронак зазнає невідворотних змін, де авторські образні засоби в тексті перекладу буде змінено внаслідок чисельних трансформацій, експлікацій, конкретизацій, граматичних замінів, модуляції, тощо [17, с. 102].

Ще однією проблемою відтворення семіотично навантажених одиниць в перекладі в контексті запропонованих Н. Мосьпан понять є те, що макрознаки, які входять у склад мегазнака, завжди розміщені особливим чином, а їхня послідовність не випадкова: існує сюжетна і композиційна єдність. Однак, в перекладі їх рідко відображено в їх первинному порядку. Така особливість свідчить про ментальну віддаленість авторів першотвору та перекладів, про різницю їхніх семіосфер, яка, природно, знаходить своє відображення у відтворенні композиції авторського мегазнака. Серед обставин, які обумовлюють цей факт, можна назвати об'єктивне соціокультурне та історичне становище у суспільстві на момент створення перекладів [17, с. 88].

Висновки і перспективи. Підбиваючи підсумок, варто підкреслити наступне. По-перше, сприймаючи текст як окремий простір знакової реальності, семіотика утворює динамічну природу тексту та його цілковиту відкритість до процесу перекладу, оскільки ключовою властивістю знаків є їхня інтерпретативність.

По-друге, для семіотики неабияке значення має спосіб, або механізм перекодування. Одна й та сама реальність, кодована в різний спосіб може дати різні – інколи протилежні – тексти. Спільними

є і складнощі тлумачення як процесу перекодування. Саме розбіжності у підходах до (де)кодування часто спричиняють різного роду непорозуміння. Зокрема, читаючи оригінал, перекладач може ототожнити його з іншими, відмінними від авторських, художніми структурами.

По-третє, семіотичний метод доводить свою продуктивність в процесі аналізу перекладів (про що свідчить ґрунтовний доробок Н. Мосьпан) саме завдяки своїй спрямованості на властивості знаків, поліфункціональний характер яких слугує дієвим інструментом пошуку цілковито нових значень давно відомих понять й окреслює, навіть якщо і пунктирно, потенційні шляхи до відтворення семіотично навантажених одиниць у перекладі. Водночас, застосування семіолінгвістичного підходу до аналізу перекладів творів допомагає розкрити динаміку функціонування зв'язку «індивідуальна семіосфера автора» – «індивідуальна семіосфера перекладача» на різних рівнях тексту (на рівні слова, словосполучення та речення) з метою визначення характерних авторських мовностилістичних особливостей та перекладацьких труднощів при відтворенні семіотично навантажених мовних елементів; забезпечує системне уявлення про авторський текст, який постає як чітко структурована єдність й дозволяє отримати глибше осягнення особливостей авторської семіосфери, що в результаті взаємодії з індивідуальною семіосферою перекладача видозмінюється в кінцевому продукті такої взаємодії – перекладі.

Список літератури:

1. Барт Р. Основи семіології. Французька семіотика: Від структуралізму до постструктуралізму. – Москва.: Прогрес, 2000. – 300 с.
2. Бархударов Л. Про лексичну відповідність в поетичному перекладі./Нотатки перекладача. – Москва.: Світоч, 1964 – с. 37– 46.
3. Бенвеніст Е. Індоевропейське іменне словотворення/ пер. з фр. Н. Д. Андрєєва./ Лінгвістична спадщина. Москва.: Видавництво «Едіторіал», 2004. – 264 с.
4. Бідненко Н. Драма в аспекті художнього перекладу (на матеріалі російських і українських перекладів п'єси Б. Шоу «Учень диявола»): автореф. дис. ... канд.філ.наук./Н. Бідненко. – К., 2001. – 13 с.
5. Васильченко А. Перекладання неперекладностей: семіотична проблема і філософський метод. Філософська думка. Київ: Філософія перекладу, 2010 – с. 138–147.
6. Гаспаров Б. Усне мовлення як семіотичний об'єкт./Наукові записки Тартуського університету. Тарту: Видавництво «Вежа», 1978. с. 63-112.
7. Гачечиладзе Г. Художній переклад та літературні зв'язки./Г. Гачечиладзе. – Москва.: Радянський письменник, 1980. – 256 с.
8. Зборовська Н. Психологія і літературознавство. – К.: Академвидав, 2003. – 390 с.
9. Денісова Г. Проблеми перекладності культурологічно обумовленої лексики: автореф. дис....

канд.філ.наук./ Г. Денісова/ Московський державний університет ім. М. Ломоносова. Москва: Видавництво Москва, 1998. – 22 с.

10. Зражевська Н. Медіакультура як об'єкт соціокомунікаційних досліджень/Н. Зражевська//Теле-та радіожурналістика. 2014. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tir_2014_13_12

11. Краснова Л. До проблеми аналізу та інтерпретації художнього твору. – Дрогобич: ТЗОВ «Вимір», 1997. – 147 с.

12. Лановик М. Теорія відносності художнього перекладу: літературознавчі проєкції. – Тернопіль: Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, 2006. – 469 с.

13. Левін Ю. Вибране. Поетика. Семіотика. – Москва: Видавництво «Мова», 1998. – 823 с.

14. Леві - Строс К. Структура та форма: Роздуми щодо однієї роботи Володимира Пропа. Французька семіотика: Від структуралізму до постструктуралізму. – Москва, 2000. – 234 с.

15. Лотман Ю. М. Семіосфера. Посеред світів думок./ пер. з рос., В. Болеславський. – Санкт-Петербург: Искусство – СПб, 2000. – 704 с.

16. Матюша В. Асиметрія в українських перекладах сучасної англомовної драми: автореф. дис. ... канд.філ.наук/В.І. Матюша. – К., 2008. – 23 с.

17. Мосьпан Н. Семіолінгвістичний аспект казок Р. Кіплінга в українських перекладах: дис. канд. філол. наук: 10.02.16 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Київ, 2009. – 250 с.

18. Назаров М. Семіологічні підходи в дослідженні масової комунікації/М. Назаров. – Режим доступу: <http://culturca.-narod.ru/Nazarov1.htm>

19. Некряч Т. Переклад для сцени: перекладач як співрежисер/Т. Некряч//Мовні і концептуальні картини світу. Київ – 2013. – с.241-248.

20. Пірс Ч. Що таке знак? / Вісник Томського державного університету. Серія Філософія. Соціологія. Політологія. Томськ– 2009. с. 88–95.

21. Ревзін І. Семіотичний експеримент на сцені: Порушення постулату нормального спілкування як драматичний прийом (в співавторстві з О. Ревзіною). – Москва: Видавництво університету Тарту, 1971. – 123 с.

22. Соссюр Ф. Уривки з нотаток Ф. де Соссюра. Праці з мовознавства. – Москва, 1977. – 645 с.

23. Тороп П. Тотальний переклад. / П. Тороп. – Тарту.: Видавництво «Науковий пошук», 1995. – 256 с.

24. Еко У. Відсутня структура. Вступ до семіології. / У. Еко. – СПб. : Петрополіс, 1998. – 432 с.

25. Якобсон Р. Вибране/пер. з англ., нім., фр. мов Р. Якобсон; вступне слово. В. Іванова. Москва: Прогрес, 1985. 1998. – 432 с.

26. Che Suh J. Compounding Issues on the Translation of Drama / Theatre Texts. Meta. Vol. 47(1). P. 51–57.

27. Fokkema D. W. The Semantic and Syntactic Organization of Postmodernist Text. Approaching Postmodernism. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1986.

#2 (42), 2019 część 4
Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe
(Warszawa, Polska)
Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w Polsce. W czasopiśmie publikowane są artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo publikowane jest w języku polskim, angielskim, niemieckim i rosyjskim.

Artykuły przyjmowane są do dnia 30 każdego miesiąca.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Format - A4, kolorowy druk

Wszystkie artykuły są recenzowane

Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz czasopisma.

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej czasopisma.

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

Rada naukowa

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Peter Clarkwood (University College London)

#2 (42), 2019 part 4
East European Scientific Journal
(Warsaw, Poland)
The journal is registered and published in Poland. The journal is registered and published in Poland. Articles in all spheres of sciences are published in the journal. Journal is published in **English, German, Polish and Russian.**

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

Periodicity: 12 issues per year.

Format - A4, color printing

All articles are reviewed

Each author receives one free printed copy of the journal

Free access to the electronic version of journal

Editorial

Editor in chief - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

The scientific council

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Peter Clarkwood (University College London)

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

1000 kopii.

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

Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe

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

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

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

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

1000 copies.

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

East European Scientific Journal

Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Poland

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

<http://eesa-journal.com>