

А.П. Крупский

К вопросу о проблеме «память-личность»

У статті наведені результати співставлення кластерних моделей, побудованих за даними, що були отримані в результаті дослідження індивідуально-психологічних особливостей особистості та характеристик пам'яті. Розглянуті перспективи подальшого дослідження у контексті проблеми «пам'ять-особистість».

Эффективность человеческой деятельности во многом зависит от эффективности процессов памяти. При этом как конечный, так и промежуточные результаты этой деятельности во многом зависят от функционирования механизмов психической регуляции, позволяющей оптимально распределять имеющиеся у человека психические и временные ресурсы [6]. В связи с чем, изучение механизмов памяти представляет большой теоретический и практический интерес.

В последнее время отмечается усиление "личностного" подхода к рассмотрению психических процессов и состояний. В психологии памяти эта тенденция обозначилась возникновением проблемы "память-личность". В рамках данной проблемы эффективность мнемической деятельности определяется мотивационно-потребностными образованиями личности, ее ориентацией на будущее, которая выступает в качестве центрального системообразующего фактора в системе "память-личность" [10].

Г. К. Середя в качестве всеобщего основополагающего принципа при рассмотрении процессов мнемической деятельности предлагал использовать понятие "ориентации на будущее" [11, С. 12]. Подчеркивая, что "сама цель обуславливает запоминание постольку, поскольку в ней представлено поле мотивов и смыслов. Именно мотивационно-смысловая ориентация на будущее организует человеческую память, «обязывая» ее удерживать то, что было, для того, что будет" [9, С. 139].

Индивидуально-психологические особенности личности исследуются, в большинстве случаев, с помощью различных тестовых методик. Предполагается, что человек ответит на поставленный вопрос максимально честно, для этого цели опросников остаются неизвестными для испытуемого, используются тесты с высокой степенью надежности и валидности. Но, отвечая на вопрос, человек использует свой прошлый опыт, обращается к своей памяти. Таким образом, особенности личности есть функция прошлого опыта трансформированного в памяти индивидуума [1; 8].

Однако и то, что хранится в памяти, в свою очередь, зависит от особенностей личности и деятельности человека [1; 2; 3]. В связи с чем, на наш взгляд, правомерно выдвинуть следующую гипотезу: "Если имеет место проблема «память-личность», то решив задачу классификации для экспериментальной выборки по данным:

1) индивидуально-психологические особенности личности и 2) характеристики памяти, и сопоставив выделенные классы друг с другом методом наложения – должно быть получено перекрытие классов." Классификация имеет своей целью разделение экспериментальных данных на группы измерений так, чтобы была достигнута максимальная однородность их внутри групп и минимальная – между группами, причем число групп заранее неизвестно [5]. Для решения задачи классификации обычно используют методы кластерного анализа. Цель такого анализа заключается в поиске математически достоверных структур, т.е. кластерный метод привносит структуру в рассматриваемые данные.

Для построения кластерной модели использовались результаты тестирования студентов технических специальностей Днепропетровского госуниверситета:

– для модели №1 (построенной по данным индивидуально-психологических особенностей личности): пол; возраст; эмоциональное состояние на момент тестирования (8-ми цветовой тест Люшера); темперамент, экстраверсия, нейротизм (EP1 Г. Айзенка); тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность (Самооценка психических состояний по Г. Айзенку [7]); физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражительность, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины (Опросник Басса - Дарки [13]); общая интернальность, интернальность в области достижений, интернальность в области неудач, интернальность в семейных отношениях, интернальность в межличностных отношениях, интернальность в производственных отношениях, интернальность в отношении здоровья (Бехтеревский опросник для определения уровня субъективного контроля [13]).

– для модели №2 (построенной по результатам тестирования характеристик памяти): время запоминания стимульной информации различной длины и количество ошибок при ее воспроизведении (методика описана в [12]).

В качестве метода кластеризации мы применили метод Уорда, а как коэффициент сходства использовали функцию: "1 - коэффициент корреляции Пирсона", т. к. эта комбинация методов наиболее точно и объективно отражает реально существующую структуру переменных [4].

Используя коэффициент слияния кластеров (значимые «скачки» значения коэффициента, которые сигнализируют о том, что объединяются два довольно несхожих кластера и следовательно, число кластеров, предшествующее этому объединению, является наиболее вероятным решением задачи классификации), нами были выделены (рисунок):

– в модели №1 четыре кластера, сформировавшие три группировки объектов наблюдения (кластеры нумеруем арабскими цифрами от 1 до 4, в порядке роста преемственности. {4} соответствует "корню", из которого выходит две ветви: первая ветвь {1} – 77 человек и вторая ветвь {3} приемник {2} – 128 человек).

– в модели №2 шесть кластеров, которые сформировали четыре группировки объектов наблюдения (кластеры нумеруем буквами от А до Р, в порядке роста преемственности. {Р} соответствует "корню", из которого выходит две ветви: первая {Е} приемник {Д} приемник {С} и {А} – 100 человек и вторая {В} – 105 человек).

Данные, полученные в результате сопоставления модели №2 с моделью №1, приведены

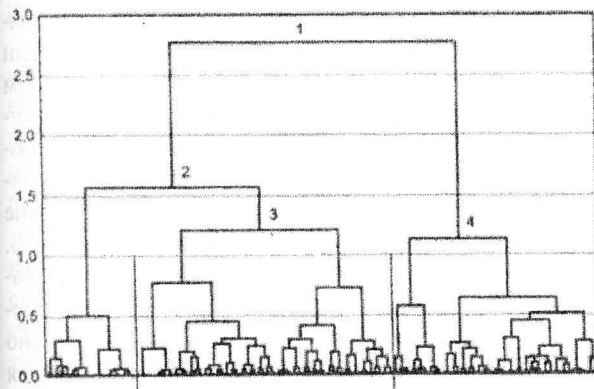
ны в таблице 1.

Полученные процентные соотношения перекрытия кластерных моделей №1 и №2 свидетельствуют о существовании проблемы взаимовлияния между характеристиками памяти и индивидуально-психологическими особенностями личности, и как следствие актуальности и необходимости исследования проблемы «память–личность». Однако, анализируя результаты, можно предположить, что существует фактор или группа факторов, оказывающих воздействие как на процессы запоминания, хранения и воспроизведения информации, так и на индивидуально-психологические характеристики. Что позволяет наметить перспективу дальнейших исследований:

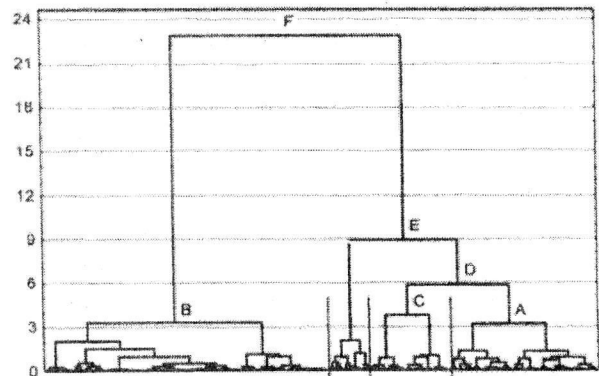
1. Проанализировать результаты выделенных групп с целью выявления причины их объединения.

2. Построить кластерные модели с фиксированными индивидуально-психологическими показателями и сопоставить полученные результаты.

3. Выявить скрытые факторы (например,



Модель №1



Модель №2

Рисунок. Дендрограмма кластерного анализа распределения испытуемых. Модель №1 — построена по данным индивидуально-психологических особенностей личности; модель №2 построена по результатам тестирования характеристик памяти.

Таблица 1.

Перекрытие кластерных структур модели №1 и модели №2

	Кластер 1 (77 человек)	Кластер 2 (96 человек)	Кластер 3* (32 человека)
Кластер А (55 человек)	45,6%	38%	16,4%
Кластер С (30 человек)	35,6%	47,7%	16,7%
Кластер Е** (15 человек)	20%	66,7%	13,3%
Кластер В (105 человек)	37,1%	47,6%	15,3%

Примечание: * обозначен кластер {3} без приемника {2}; ** обозначен кластер {Е} без приемника {Д}.

уровень мотивации), влияющие на эффективность мнемической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 336с.
2. Бочарова С. П. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности. – Тернополь: Астон, 1997. – 352 с.
3. Голубева Э. А. Индивидуальные особенности памяти человека: Психофизиологические исследования. – М.: Педагогика, 1980. – 152 с.
4. Дюран Б., Одед П. Кластерный анализ. – М.: «Статистика», 1977. – 128 с.
5. Малайчук В. П., Приснякова Л. М. Математические основы психометрических исследований: Учеб. пособие. – Днепропетровск: ДГУ, 1996. – 212 с.
6. Панасенко И. М., Бибилов В. М. Коррекция оценок временных затрат и надежность принятия решения оператором // Психологический журнал. – 1996. №2–С. 56–63.
7. Психология личности: Тесты, опросники, методики. – М.: Геликон, 1995. – 236с.
8. Семенкина И. А. Механизмы развития, варианты и психологическая коррекция коммуникативной формы сексуальной дезадаптации // Вестник Харьковского ун-та. – 1998. – №403: Серия ПСИХОЛОГИЯ. – С. 145–148.
9. Середа Г. К. О значении научного вклада П. И. Зинченко в развитие психологии памяти // Психологический журнал. – 1984. – №6. – С. 137–140.
10. Середа Г. К. Проблема "память и личность" // Вестник Харьковского ун-та. 1990. – №344: Психология личности и познавательных процессов. – С. 18–22.
11. Середа Г. К. Теоретическая модель памяти как механизма системной организации индивидуального опыта // Вестник Харьковского ун-та. – 1984. – №253: Психология деятельности и познавательных процессов. – С. 10–18.
12. Тюрина В. А., Крупский А. П. Исследование особенностей оперативной памяти с помощью компьютеризированной методики // Вестник Харківського ун-ту. – 1999. – №460. – С. 127–129.
13. Шпалинский В. В. Социальная психология менеджмента. – Харьков: ИВМО"ХК", 1988. – 315с.

Поступила в редакцию 21.04.2000 г.

Е.И.Кудермина

Оптимизация процесса общения игроков волейбольных команд различных спортивных квалификаций с учетом их функциональных обязанностей

Статья посвящена вопросам оптимизации процесса спількування волейболістів різних кваліфікацій з урахуванням їх функційних обов'язків. Здійснення запропонованих напрямків загальної та спеціальної підготовки дозволяє підвищити ефективність сумісної ігрової діяльності спортсменів.

Основополагающей позицией при проведении психокоррекционных и профилактических мероприятий представляется распространенная, в последнее время точка зрения на психологическую подготовку игрока - сопровождение его на протяжении всей спортивной карьеры (Г.В. Ложкин, Е.Б. Терешина, 1999). Исходя из данного воззрения, отношения тренера и спортсмена строятся на основе "субъект - субъектной" схемы, что дает возможность не воздействовать на волейболиста, а взаимодействовать с ним. В рамках указанной модели игроку оказывается помощь в личностном росте и развитии, что становится особо актуальным с учетом тенденции к выделению собственного "Я" из коллективного "Мы", наличия у спортсменов высокой самооценки вне зависимости от уровня их мастерства (Н.Б. Стамбулова, 1999). В то же время высокая самооценка игроков волейбольных команд требует от тренерского состава индивидуально подходить к каждому спортсмену, оказывая ему профессиональную помощь и эмоциональную поддержку как при успехе, так и при неудаче, заинтересованно обсуждая его проблемы.

Экспериментальное исследование инструментального общения волейболистов команд высшей лиги, студенческих и молодежных команд (всего 126 спортсменов) различных игровых амплуа позволило выделить определенные особенности его социально - психологических параметров. На основе выделенных тенденций становится возможным более дифференцированный подход к спортсменам в процессе психологической подготовки к тренировочной и соревновательной деятельности.

Сравнительный анализ, характеризующий мотивационную сферу волейболистов различных спортивных квалификаций свидетельствует о том, что у игроков не выработана тактика формирования долгосрочной мотивации (с повышением квалификации уменьшается

потребность в овладении факторами успешности совместной игровой деятельности). На основе этого можно отметить следующие направления в формировании мотивации в зависимости от уровня профессионализма спортсменов:

молодежные команды - обогащение сферы интересов спортсменов за счет более глубокого проникновения в суть вида спорта, тренировки, соревнований, спортивной жизни вообще. В данный период тренер и спортсмен начинают работать "на результат", следовательно, процессуальные мотивы уже не могут обеспечить прогресс спортсменов. Важно предложить игрокам образцы для подражания. Это связано с тем, что для подростка его идеалы - это прообразы жизненных целей. Необходимо помочь молодым спортсменам в осознании спорта как ценности, как важнейшей сферы, где человек может проявить себя, нацеливать волейболистов на поиск индивидуального пути в спорте. В командах данного уровня спортивного мастерства следует формировать основу для долгосрочной мотивации спортивной деятельности, поддерживающей активность на протяжении всей спортивной карьеры;

студенческие команды - помочь спортсменам скоординировать спортивные цели и планы с их жизненными целями, таким образом продлевая их спортивную карьеру, помочь в постановке реальных перспективных целей в рамках студенческого спорта;

команды высшей лиги - оказывать позитивную поддержку и помощь в поиске новых перспективных целей в данном виде деятельности, а для спортсменов, заканчивающих спортивную карьеру, - в поиске новых жизненных интересов (формирование уверенности в способности перенести умения и навыки спорта в другие области человеческой деятельности).

Сравнительно высокая мотивация волейболистов (представителей молодежных команд, некоторых игровых амплуа) может привести к неожиданно низким результатам вследствие высокого уровня ситуационной тревожности перед конкретными соревнованиями, переоценки собственных сил, недооценки возможностей противника и значимости конкретных соревнований. В этой ситуации необходимо проводить анализ предстоящей игры, индивидуальных и командных ожиданий и т.п. Эффективен метод модельной тренировки (адаптация к условиям соревнований), в результате которой формируется уровень мотивации, оптимальный для выполнения сложных задач в игровой соревновательной деятельности.

С учетом выявленных тенденций в оценке профессионального статуса игроков своих команд, а также реализации имеющихся в их по-

тенциале умений, навыков и способностей можно использовать следующие направления в организации психологической подготовки:

в молодежных командах - тенденции к негативной оценке своих партнеров по команде можно сгладить путем создания условий, в которых группа помогала бы каждой личности в ее развитии и реализации;

в студенческих командах - создание благоприятного социально - психологического климата в командах, формирование справедливых групповых норм для конкретной студенческой группы (с учетом разных эталонов оценки профессионального статуса, привнесенных из опыта прошлых команд);

в командах высшей лиги - совершенствование индивидуального стиля деятельности (отработка определенных технико - тактических действий, "коронных" приемов и т.д.). Данное направление является актуальным в связи с повышением роли индивидуального стиля деятельности в спорте высших достижений.

Значимость отдельных факторов успешности игровой соревновательной деятельности для игроков в зависимости от их спортивной квалификации и выполняемых функциональных обязанностей определяет акценты в психологической подготовке волейболистов:

в молодежных командах - важность спортивно - значимых качеств личности влечет за собой особое внимание к их развитию. Это прежде всего формирование психического склада (типа) личности спортсмена (постановка игроков в ситуации, где они будут вынуждены проявлять формируемые свойства, например проявления волевой сферы), т. е. закладка базового уровня;

в командах высшей лиги - максимально использовать опыт на соревнованиях (формирование потребности и условий для реализации). Для совершенствования свойств личности спортсменов в рамках данной квалификации можно использовать ситуации выбора, когда ставится цель и предлагается несколько конкретных путей ее решения, а также проблемные ситуации, где ставится цель и необходимо найти пути ее достижения. Особую важность в командах высшей лиги приобретают комплексные методы, позволяющие спортсменам регулировать состояния непосредственно перед соревнованиями, а также в ходе подготовки к ним (аутотренинг, психомышечная тренировка, изменение направленности сознания), приемы самоорганизации волевого усилия (контроль за техникой, дыханием и т.д.).

Сравнительно низкая мотивация у спортсменов команд высшей лиги предположительно может быть следствием состояния "выгорания". Исходя из этого, можно рекомендовать такие основные меры по выходу из

данного состояния: совершенствование приемов самоорганизации, самомобилизации волевого усилия; формирование положительного отношения к выполняемому тренировочному объему; индивидуализация процесса восстановления, а также коррекция промежуточных и перспективных целей спортивной деятельности.

С учетом выявленной ориентации игроков на мнение социального окружения особое значение приобретают методы положительной стимуляции (любые стимулы, вызывающие положительные эмоции, поддерживающие самооценку, акцентирующие последствия желательного поведения). В командах высшей лиги наряду с моральным стимулированием значительное место должно отводиться материальному.

Игрокам, выполняющим функциональные обязанности связующих, учитывая выявленные в исследовании особенности, необходимо уделять внимание тактической подготовке в рамках интеллектуального совершенствования (один из основных объектов конкретно - инструментального отражения), а именно: для молодых волейболистов - изучение особенностей тактики избранного вида спорта; для спортсменов команд высшей лиги и студенческих: освоение уже известных тактических приемов, схем, комбинаций; изучение соперников и обобщение соревновательного опыта; отбор субъективно удобных и эффективных приемов, выбор соревновательной тактики команды, составление тактических планов выступлений и одновременное развитие способностей к импровизации в условиях соревнований и т.п. Тактическую подготовку можно проводить в форме тренингов решения проблем. Для развития психофизиологических особенностей и специализированных ощущений (значимых факторов для связующих) эффективно использование психотехнических игр и упражнений, позволяющих повышать различные виды чувствительности, совершенствовать виды и свойства внимания, воображения и т.д. ("Палач", "Сверхвнимание", "Полевые тренировки", "Волшебный карандаш" и др.). Весьма результативен также метод идеомоторной тренировки (освоение каждого вида реакции). Специализированные ощущения совершенствуются в ходе отработки обусловленных действий, действий с выбором и переключением, в упражнениях, ставящих задачи варьирования темпом, ритмом, амплитудой действий с временными параметрами взаимодействия с противником (партнером).

Среди сравнительно хорошо изученных в социальной психологии методов оптимизации общения особо выделяются различные способы обучения общению. В целом в области по-

вышения эффективности деятельности спортивной группы метод социально - психологического тренинга предполагает повышение мотивации к достижению успеха, развитие сверхнормативной активности спортсменов в командной деятельности, осознание не только ближайших целей спортивной деятельности, но и ее места в системе широких социальных связей, повышение степени удовлетворенности совместной деятельностью в команде (обеспечение комфортности игрока в системе формального и неформального общения, адекватного восприятия себя и партнеров по совместной деятельности, степени своего и вкладов других в нее, возможности для более полной реализации потенциала личности спортсмена). Ценность использования метода социально - психологического тренинга в спорте определяется близостью применяемых в его процессе средств к реальным приемам инструментального общения спортсменов. Так, жесты, мимика, моторные средства выполняют в спорте двойную роль: с одной стороны, они несут информацию о состоянии спортсмена, особенностях его игрового поведения; с другой - это составной элемент самой деятельности. Исходя из этого, развитие коммуникативных способностей спортсмена, рефлексивных навыков (способности анализировать игровую ситуацию, поведение и состояние в этой ситуации как партнеров по команде, так и свои собственные), умения взаимодействовать, адекватно воспринимать себя и окружающих дает возможность не только повысить удовлетворенность игроков совместной деятельностью, но и способствует эффективному ее выполнению.

Упражнения на взаимную перцепцию применяются для совершенствования умения правильно воспринимать информацию, носителем которой является партнер по команде. Ролевые игры развивают у спортсменов умение взаимодействовать друг с другом с учетом выполняемых функциональных обязанностей: например, роль ведущего выполняет связующий - как организатор командных действий. Каждый игрок команды должен быть осведомлен о тех процессах, которые имеют место в команде в связи с совместной деятельностью, должен быть активен в решении социально значимых вопросов и придерживаться общепринятой тактики и стратегии, о которой нужно уметь договориться. Упражнения на тактические и двигательные взаимодействия моделируют в упрощенном варианте спортивную и тренировочную деятельность, требуя от спортсменов проявления творческих и волевых усилий при возникновении непредвиденной ситуации. При помощи таких упражнений происходит интеграция всех качеств, участвующих

щих в процессе взаимодействия партнеров по команде. Более детальное рассмотрение средств социально - психологического тренинга позволяет констатировать:

1. Тенденция к приоритетности "ответственно - великодушного" стиля взаимодействия в молодежных командах в образе "Я" идеальный может реализоваться путем использования в тренинговых занятиях упражнений на развитие ответственности, в частности "Передача поручения", "Подарок", "Слепое доверие" и т.д.

2. Тенденция к агрессивности во взаимодействии с партнерами у нападающих 2 - го темпа команд высшей лиги и студенческих корректируется в рамках социально - психологического тренинга путем применения упражнений: "Атомы"; "Распутать клубок" (развитие терпимости, интереса и поддержания идей, которые выдвигают партнеры по команде), "Беседа с агрессивным собеседником"; "Отстаивание своих прав"; "Инвентаризация"; "Удобные и неудобные позиции"; "Скетчи" (осознание значения равенности позиций для эффективности контактов, развитие умений учитывать точку зрения другого и т.д.).

3. Коррекция самооценки спортсменов возможна путем использования упражнений: "Самокритика"; "Я глазами другого"; "Преувеличенное или противоположное поведение" и т.д.

4. Использование жестикуляции связующими в студенческих командах можно развивать в рамках социально - психологического тренинга путем адаптации таких упражнений как "Готовность к контакту", "Тахистоскоп" и др.

Рассмотренные в статье направления общей и специальной психологической подготовки спортсменов различных квалификаций с учетом их игрового амплуа, позволяют через воздействие на процесс инструментального общения оптимизировать совместную игровую деятельность волейбольных команд, способствуя достижению высокого результата в данном виде спорта.

Поступила в редакцию 17.03.2000 г.

Г.В.Кукуруза, Н.М.Коломій

Проблеми психологічного здоров'я школярів та підходи щодо його оцінки

В статье рассмотрены основные теоретические аспекты проблемы психологического здоровья детей и подро-

сков в условиях учебного заведения. Предложены подходы к разработке системы мониторинга психологического здоровья в школе.

Сучасна вітчизняна психологія переживає етапний період свого розвитку. Сьогодні психологія увійшла в різні області людської діяльності – в політику, освіту, медицину, управління, рекламу. Зміни, що відбуваються в системі орієнтацій сучасної психології ставлять її перед обличчям принципово нових теоретичних проблем, найбільш суттєві з яких центруються навколо однієї з важливих проблем – психології розвитку людини та збереження її здоров'я [1,2,3,4].

Знання і розуміння закономірностей розвитку людини набувають особливої значущості у контексті формування і збереження здоров'я підростаючого покоління України, бо саме в період навчання дитини у школі оформлюються її фундаментальні психологічні структури, формується суб'єктність в її діяльних, громадських і свідомих вимірах [5,6]. Проблема формування, збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління є і залишається однією з найгостріших проблем не тільки медицини, але й психології, педагогіки, соціології.

Сьогодні багато публікацій вказують на необхідність розглядати проблему здоров'я не тільки як пріоритету медичного, але й соціально-психологічного. Система охорони здоров'я дітей і підлітків має бути спрямованою на процес активного формування індивідуального здоров'я, кінцева мета якого – свідоме ставлення дитини до власного здоров'я [7,8]. Необхідність відстеження динаміки стану здоров'я школярів протягом їх перебування у школі набула значущості, оскільки з кожним роком все збільшується обсяг інформації, що отримують школярі, постійно модернізуються навчальні програми, застосовуються різноманітні технічні засоби навчання, які призводять до інтенсифікації розумової діяльності, - все це створює відчутний тиск на нервово-психічні функції учнів. Значна розповсюдженість нервово-психічних порушень розвитку дітей шкільного віку та підлітків, різноманітні форми соціально-психологічної дезадаптації, проблеми особистісного зросту та пошуку свого місця у світі, диктують необхідність систематичного контролю за психологічним розвитком школярів, а саме за станом психологічного здоров'я дітей шкільного віку та підлітків.

Складності, які пов'язані з категорією "психологічне здоров'я", в узагальненому вигляді можна представити наступним чином: не сформований ключовий принцип визначення

категорії психологічного здоров'я з категорії здоров'я; не визначені основні критерії оцінки психологічного здоров'я школярів в умовах навчального закладу; існуючі системи оцінок здоров'я слабо або зовсім не торкаються проблеми вивчення психологічного здоров'я; не існує науково обґрунтованих та аргументованих підходів до системи моніторингу психологічного здоров'я дітей та підлітків у школі [9,10,11].

Розрізнення понять психічного і психологічного здоров'я ставить перед дослідниками ряд проблем, оскільки психічне здоров'я включає зміст, що можна віднести і до категорії психологічного здоров'я. У зв'язку з вищесказаним, склався свого роду компроміс, коли термін "психічне здоров'я" використовують у широкому сенсі, (мається на увазі зміст і психічного, і психологічного здоров'я), і у вузькому сенсі, коли враховуються лише медичні критерії даного визначення. Але у зв'язку з необхідністю розвитку технологій активного формування індивідуального і громадського здоров'я населення, специфіки роботи шкільної психологічної служби, знадобилось адекватне розрізнення цих двох важливіших складових категорії здоров'я.

За думкою І.В.Дубровіної (1999), якщо термін "психічне здоров'я" має відношення до окремих психічних процесів, то термін "психологічне здоров'я" належить до особистості у цілому, знаходиться у тісному зв'язку з вищими проявами людського духу і дозволяє визначити особисто психологічний аспект проблеми психічного здоров'я на відміну від медичного, соціологічного, філософського тощо. Психічне здоров'я створює фундамент для більш високого рівня здоров'я – здоров'я психологічного [12]. Психологічне здоров'я характеризується високим рівнем особистісного розвитку, розумінням себе та інших, наявністю уявлень про цілі та смисл життя, особистісної саморегуляції, здатністю до саморозвитку, усвідомленням відповідальності за свою долю та майбутнє.

А.Маслоу запропонував концепцію існування у людської істоти тенденції до руху вперед або потреби до розвитку у напрямку того, що називається самоактуалізацією або психологічним здоров'ям. Тобто психологічне здоров'я - сила, яка призводить до єдності особистості, повної індивідуальності і самобитності, реалізації всіх вищих і нижчих потреб людської особистості, її творчого потенціалу тощо [13].

Поруч з індивідуальним психологічним здоров'ям визначається також психологічне здоров'я сім'ї (В.С.Торохтій 1996, [9]), що розуміється як інтегративний показник життєво важливих для неї функцій, який виражає

якісну сторону соціально-психологічних процесів, що відбуваються в неї і, поодинокі, здатність родини протистояти небажаним впливам соціального середовища.

Під дослідженням психологічного здоров'я індивіду або групи звичайно розуміють визначення психологічних (особистісних) особливостей об'єкту досліджень без подальшого ранжування за рівнями або ступенями, оскільки семантичне поле категорії "психологічне здоров'я" звичайно не включає поняття "психологічної хвороби". Або воно застосовується до даної категорії лише умовно.

В.С.Торохтій (1996), досліджуючи психологічне здоров'я сім'ї, а саме, основні складові даного феномену - схожість сімейних цінностей, функціонально-рольову узгодженість, соціально-рольову адекватність, адаптивність у мікросоціальних взаєминах, емоційну задоволеність, прагнення до родинного довголіття - визначив три рівня психологічного здоров'я сім'ї: 1) норма психологічного здоров'я; 2) відхилення від норми; 3) відсутність норми.

Тому вкрай важливою представляється необхідність дослідження стану психологічного здоров'я школярів в умовах навчального закладу, оскільки дана дефініція здоров'я розглядає не наявність або відсутність захворювань (у тому числі і психічних), а дозволяє стежити за соціально-психологічним розвитком дитини, враховувати її базові потреби та їх реалізацію.

Підхід, що ґрунтується на баченні психологічного здоров'я школярів як загальної гармонізації особистості, її саморозвитку, можливості реалізувати свої потреби, покладено в основу системи моніторингу психологічного здоров'я, що розроблений на базі УкрНДІОЗДП. Моніторинг психологічного здоров'я школярів в умовах навчального закладу надає можливість приділяти увагу не тільки дітям із проблемами у стані здоров'я, а й залучати дітей і групи здоров'я, оскільки відсутність соматичних розладів здоров'я ще не означає відсутності проблем психологічного розвитку, а саме: різноманітних форм соціально-психологічної дезадаптації, виражених акцентуацій характеру, що можуть призвести до патологічних форм поведінки, неадекватних рівнів самооцінки, проблем комунікацій з дорослими та однолітками, виникнення негативних форм поведінки, спрямованих на формування зловживання алкоголю, наркотиків, тютюнопаління, тощо.

Так, за даними моніторингу психологічного здоров'я 120 учнів середнього шкільного віку, базові потреби реалізовувались у 55,8% школярів. Підлітки з нереалізованими базовими потребами характеризувались: напруженістю, фрустрованістю, низькою соціальною адек-

ватністю поведінки, відсутністю домінуючих мотивів прагнення до ефективної учбової діяльності, високою потребою отримання допомоги від однокласників або друзів.

Нехтування відхиленнями у стані психологічного здоров'я школярів, у подальшому, може призвести до виникнення у здорових дітей різноманітних видів соматичних розладів або призвести до хвороби.

Основою моніторингу психологічного здоров'я школярів мають стати закономірності формування і розвитку особистості і ті зміни, які мають місце під час її перебування у школі, особливості стосунків дитини з навколишнім середовищем та її адаптація в ньому, прагнення до реалізації своїх природних потреб, саморозвитку, самоактуалізації.

Це дозволить наблизитись до найбільш раннього виявлення тих факторів, які можуть сприяти виникненню соціальної дезадаптації школярів, порушенням у мотиваційно-потрібнісній сфері учнів, їх ціннісних орієнтацій, гальмуванню процесів саморозвитку, які призводять до порушень стану психологічного здоров'я дітей шкільного віку та підлітків.

Моніторинг психологічного здоров'я надасть можливість визначити раціональні шляхи сучасної медико-психологічної і педагогічної профілактики порушень здоров'я школярів. Застосування технології моніторингу психологічного здоров'я допоможе у розробці підходів щодо прогнозування психологічного здоров'я школярів в умовах навчального закладу з урахуванням впливу комплексу факторів внутрішньошкільного середовища та соціального оточення, надасть можливість проведення своєчасних психокорекційних та психопрофілактичних заходів, що обумовить систему активного укріплення здоров'я самим учнем, забезпечить його свідоме ставлення до власного здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев Антропологический принцип в психологии развития. Вопросы психологии.- 1998.- №6.-С.3-17.
2. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии.-1997.- №5.-С.3-19.
3. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола.-1994.-67с.
4. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии.-1991.-№2.-С.37-50.
5. Обухова А.Б. Детская (возрастная) психология. М.: Роспедагенство.-1996.-204с.
6. Е.И.Исаев, В.И.Слободчиков Возрастная психология. Вопросы психологии.-1998.- №5.-С.107-113.
7. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология в задачах и ответах. М.: Просвещение, 1996.-114с.
8. Дубровина И.В. Руководство практического психолога.-М.: Academia, 1995.- 167с.
9. Катков А.Л. Управление здоровьем населения через формирование психического и психологического здоровья. /Валеология: медико-педагогические аспекты формирования здорового образа жизни.-Костанай, 1999.-С.82-83.
10. Лищук В.А., Мосткова Е.В. Основы здоровья (обзор).-М.-,1994.-134с.
11. Полищук Ю.И. некоторые духовные призывы и предпосылки разрушения психологического здоровья / Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы.-1996.-№8.-С.2-9.
12. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология.- М., 1999.-460с.
13. А.Маслоу Психология бытия.- М., 1997.- 300с.

Поступила в редакцию 18.04.2000 г.

М.Ю.Лотоцкая

Особенности изменения аффективного компонента эмоций у больных параноидной шизофренией

В статті аналізуються результати дослідження афективного компонента емоцій (емоціонального переживання). Показано, що при параноїдній шизофренії в більшій мірі порушен афективний компонент позитивних емоцій, чим негативних. Зміни позитивних емоцій мають характер дефіцитарних: знижені частота, інтенсивність, активіруючий вплив. При шизофренії позитивні емоції сприймаються як менш присмні, а негативні – як менш неприсмні, чим в нормі. Змінення негативних емоцій при параноїдній шизофренії мають своєрідність: збільшення частоти поспішності із зменшенням інтенсивності, активіруючого впливу.

При анализе структуры эмоциональных нарушений при шизофрении нами использовалась двухкомпонентная модель эмоций: эмоция – это единство отражаемого содержания предметов, ситуаций, вызывающих эмоцию, (предметный компонент) и собственно эмо-

ционального переживания (аффективный компонент) [1].

Поскольку из-за нарушений предметного компонента эмоций объекты и ситуации, являющиеся для здоровых лиц эмоциогенными, для больных шизофренией могли выступать как нейтральные, и наоборот, нейтральные объекты могли восприниматься больными как эмоциогенные, то при изучении аффективного компонента эмоций мы старались предоставить испытуемому свободу выбора ситуации, вызывающей у него исследуемую эмоцию.

Предполагалось, что при параноидной шизофрении по мере развития заболевания происходят дефицитарные изменения положительных эмоций и усиление отрицательных [5].

Для исследования характеристик аффективного компонента эмоций применялись следующие методики: опросник Ольшанниковой-Рабинович, «Когнитивная самооценка эмоций», «Эмотивная самооценка эмоций».

Методика «Эмотивная самооценка эмоций» [8] позволяла выявить привлекательность различных эмоций для испытуемого, их интенсивность, активирующее влияние. Перед испытуемым ставилась задача прошкалировать 6 эмоциональных состояний (*радость, удовольствие, интерес, страх, гнев, печаль*) по 9 шкалам семантического дифференциала, которые могли быть сгруппированы по трём факторам: оценка («приятный – неприятный» и т. д.), сила («сильный – слабый» и т. д.), активность («активный – пассивный» и т. д.).

В соответствии с ответом испытуемого эмоция получала по шкале СД от 0 до 10 баллов. Для каждого фактора вычислялось среднее значение.

Фактор оценки отражал, насколько приятна или неприятна была данная эмоция: очень неприятна- 0 баллов, очень приятна- 10 баллов, 5 баллов- нейтральна. Фактор силы показывал, насколько всеохватывающим являлось данное переживание. Очень слабая интенсивность эмоции- 0 баллов, очень сильная- 10 баллов. Фактор активности отражал, насколько деятельным, активным становился испытуемый, переживая данную эмоцию. Значения также колебались от 0 (очень пассивный) до 10 (очень активный) баллов.

При обработке вычислялось, как испытуемые данной группы оценивают ту или иную эмоцию по факторам оценки, силы, активности.

С целью исследования частоты переживания положительных и отрицательных эмоций использовались методика «Когнитивная самооценка эмоций» [8] и опросник Ольшанниковой-Рабинович.

С помощью опросника Ольшанниковой-Рабинович определялась склонность к переживанию трёх базальных эмоций: *радости, гнева, страха*. Чтобы выявить влияние на ответы фактора «социальной желательности», в данный опросник была введена шкала лжи, взятая из личностного опросника Айзенка.

Сущность когнитивной самооценки эмоций заключалась в том, что испытуемый отмечал по частотной шкале (градация: всегда, очень часто, часто, иногда, редко, очень редко, никогда), как часто в жизни он испытывает эмоции *радости, удовольствия, интереса, страха, гнева, печали*.

Были обследованы 60 психически здоровых лиц (30 мужчин и 30 женщин) и больные параноидной шизофренией, которые были разделены на две группы.

I группа – 31 мужчина и 32 женщины, впервые госпитализировавшиеся в психиатрический стационар, с давностью заболевания до 1,5 года.

II группа – 17 мужчин и 16 женщин с давностью заболевания свыше 2-х лет. В результате болезни эти больные стали утрачивать трудоспособность, и поэтому возник вопрос об их инвалидизации.

Результаты «Эмотивной самооценки эмоций» показали следующее.

1. В целом, положительные эмоции по сравнению с отрицательными оказались не только намного «приятней», но и обладали большими интенсивностью и активизирующим влиянием на испытуемых (различия значимы для всех групп испытуемых, лишь у больных женщин II группы по фактору «Сила» $p = 0,178$ – на уровне тенденции).

2. Для женщин контрольной группы положительные эмоции (*радость, удовольствие*) были «более приятными», чем для мужчин; а отрицательные (*гнев, страх*) – более неприятными. Женщины указывали также большую интенсивность многих эмоций по сравнению с мужчинами. Исключение составил *интерес*, получивший более высокие значения по факторам «Оценка» и «Сила» у мужчин. Переживая положительные эмоции, женщины контрольной группы отмечали у себя большую активность, чем мужчины. Зато мужчины были активнее женщин в случае отрицательных эмоций.

3. Больные шизофренией отличались от здоровых испытуемых в оценке эмоций. С развитием болезни положительные эмоции оказывались всё менее «приятными», уменьшалась их интенсивность, снижалась активизирующая функция. Некоторые отрицательные эмоции могли быть для больных несколько менее «неприятными», чем для здоровых. Несмотря на наличие негативно окрашенной бре-

довой симптоматики, у больных наблюдалось снижение интенсивности переживаний не только положительных эмоций, но и отрицательных. Побудительная функция отрицательных эмоций также оказалась сниженной.

4. В целом, положительные эмоции были нарушены у больных в большей мере, чем отрицательные.

5. Была обнаружена разная динамика изменений эмотивной оценки эмоций у мужчин и женщин. На начальной стадии заболевания нарушения были выраженные у мужчин, чем у женщин. Во II группе больных, наоборот, изменения показателей по факторам «Оценка», «Сила», «Активность» у женщин были более значимыми и охватывали более широкий круг эмоций.

Анализ данных методики «Когнитивная самооценка эмоций» позволил выявить следующее:

1. Здоровые испытуемые склонны намного чаще переживать положительные эмоции, чем отрицательные. Значимых различий между мужчинами и женщинами контрольной группы по показателю частоты переживания эмоций не отмечалось (разве что женщины немного чаще переживали *печаль* и *интерес*, чем мужчины).

2. Больные шизофренией сталкивались в

жизни с положительными эмоциями реже, чем здоровые, а с отрицательными – чаще. В результате, некоторые отрицательные эмоции сравнивались по частоте с положительными, хотя в целом частота положительных эмоций оставалась не ниже, а нередко и выше частоты отрицательных.

3. По мере развития болезни у больных шизофренией склонность к переживанию позитивных эмоций была изменена в большей степени, нежели негативных.

4. Отмечалась разная динамика в оценке частоты переживания эмоций у мужчин и женщин больных шизофренией. На раннем этапе заболевания частота переживания эмоций в большей мере изменялась у мужчин. Во II группе больных нарушения эмоций проявлялись сильнее у женщин.

С помощью опросника Олышанниковой-Рабинович было обнаружено (см. табл.1):

1. Здоровые лица *радость* переживают в среднем намного чаще, чем *гнев* или *страх*. У женщин контрольной группы по сравнению с мужчинами выявлена большая склонность к переживанию *радости*, и показатель *страха* у женщин также выше.

2. По сравнению с нормой у больных шизофренией частота *радости* уменьшилась, а частота отрицательных эмоций (*гнева* и

Таблица 1.

Склонность к переживанию эмоций различной модальности
у здоровых испытуемых и больных шизофренией

Испытуемые		Радость	Гнев	Страх
М У Ж Ч И Н Ы	Здоровые	30,87	21,53	13,03
	I группа	26,65**	25,68**	22**
	II группа	30,12°	22,59°	22,82
	Значимые корреляции	—	—	0,4165 p < 0,001
Ж Е Н Щ И Н Ы	Здоровые	34,43	22,57	20,47
	I группа	28,84**	23,59	24,48*
	II группа	24,31°°	26,31	31,56°°
	Значимые корреляции	- 0,4139 p < 0,001	0,158 p < 0,05	0,3880 p < 0,001

Значимость различий по данному показателю между нормой и больными I группы (по U критерию Манн-Уитни).

** - значимо, p < 0,05

* - на уровне тенденции, p < 0,2

Значимость различий по данному показателю между больными I и II групп

°° - значимо, p < 0,05

° - на уровне тенденции, p < 0,2

страха) увеличилась. В результате, *гнев* и *страх* сравнялись с *радостью* по частоте и могли даже превосходить её.

3. Наблюдалась разная динамика изменений склонности к переживанию эмоций у мужчин и женщин. На начальной стадии болезни отклонения от нормы были выражены больше у мужчин, чем у женщин. Во второй группе мужчины, наоборот, оказались более сохранными, чем женщины.

Было замечено, что на ответы мог влиять фактор «социальной желательности». У мужчин контрольной группы стремление давать социально одобряемые ответы выражено сильнее, чем у женщин. Мужчины занижают частоту страха и завышают частоту радости. Больные шизофренией, в основном, расположены недооценивать свою склонность к переживанию гнева.

Но в целом выводы, сделанные на основании результатов методики «Когнитивная самооценка» и опросника Олшанниковой-Рабинович, во многом совпадают (см. Табл. 1).

Полученные нами результаты следует соотносить с фактами, имеющимися в литературе.

Так, ещё Е. Крепелин считал, что из-за снижения способности больных шизофренией к возбуждению и напряжению у них снижены переживания как удовольствия, так и неудовольствия. Заметим, что по нашим данным переживание удовольствия нарушается сильнее, чем отрицательные эмоции.

Е. Блейлер подчёркивал аутистический характер удовольствия у больных шизофренией.

Надо сказать, что методика эмотивной самооценки позволяет абстрагироваться от предметной стороны эмоций. Испытуемые были свободны в выборе ситуации или явления, вызывающего данную эмоцию. Результаты показали, что при шизофрении нарушено именно переживание удовольствия (его «приятность», интенсивность, активирующее влияние).

Зарубежные исследования изменения эмоциональности при шизофрении проводились в основном в рамках изучения агедонии [9]. Отмечалось, что из трёх видов агедонии (физической, социальной, интеллектуальной) параметры физической и социальной агедонии у больных шизофренией выше, чем у здоровых испытуемых. Но также указывалось, что агедония характерна только для 1/3 больных шизофренией, отличающихся прогностически «плохим» преморбидом и хроническим типом течения заболевания.

Наше исследование показывает, что уже на начальной стадии заболевания может происходить нарушение переживания эмоций, особенно положительных.

Здесь необходимо обратиться к работам, посвящённым анализу соотношения нарушений положительных и отрицательных эмоций при шизофрении [2; 7]. Основным выводом, который вытекал из данных исследований, был следующий: у больных шизофренией наблюдается дефицит положительных эмоций при относительной сохранности отрицательных.

Нашими испытуемыми являлись больные параноидной формой шизофрении, особенностью которых было наличие бреда. У этих больных клинически диагностировался широкий спектр отрицательных эмоций (тревога, беспокойство, страх, ненависть, гнев и т.д.). В данном контексте достаточно логичным выглядит утверждение некоторых авторов о том, что мощная отрицательная аффективность блокирует другие чувства больных [3; 4; 6].

Наши исследования показали, что у больных параноидной шизофренией положительные эмоции страдают в большей степени, чем отрицательные. А интенсивность переживания отрицательных эмоций не только не повышена по сравнению с нормой, а зачастую снижена.

Итак, нарушения аффективного компонента эмоций при параноидной шизофрении характеризуются следующими чертами.

Изменение параметров больше выражено в случае положительных эмоций, чем отрицательных.

По сравнению с нормой у больных параноидной шизофренией отмечается дефицит положительных эмоций (снижены частота, интенсивность, активирующее влияние, привлекательность). Для отрицательных эмоций при параноидной шизофрении свойственно сочетание увеличения частоты со снижением интенсивности, активирующей функции, уменьшением непривлекательности данных эмоций для больных.

Таким образом, если для описания изменений положительных эмоций может быть применено выражение «угасание», то отрицательные переживания у больных параноидной шизофренией можно сравнить с частыми, но не сильными вспышками – своеобразное сочетание усиления отрицательных эмоций (вернее, «ущащения») с некоторым их «угасанием».

ЛИТЕРАТУРА

1. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 142 с.
2. Гаранян Н. Г. Соотношение положительных и отрицательных эмоций у больных шизофренией (на модели успеха и неуспеха при выполнении познавательной деятельности): Автореф. канд. дис. – М., 1988. – 24 с.

3. Дементьева Н. Ф. Данные патофизиологического и экспериментально-психологического исследования больных шизофренией и реактивными психозами//Шизофрения (клиника, патогенез, лечение). – М., 1968. – С. 333 – 339.
4. Дементьева Н. Ф. О некоторых особенностях патологии эмоциональности у больных с вялотекущим шизофреническим процессом//Шизофрения (клиника, патогенез, лечение) – М., 1968. – С. 43 – 49.
5. Лотоцкая М. Ю. К вопросу о структуре эмоциональных нарушений при шизофрении (гипотезы исследования)// Вісник Харк. ун-ту. - 2000 -№ 472: Психологія. – С. 102 – 104.
6. Позднякова С. П. Изучение динамики эмоциональных расстройств в течении параноидной шизофрении//Шизофрения (клиника, патогенез, лечение). – М., 1968. – С. 34 – 42.
7. Поляков Ю. Ф., Курек Н. С., Гаранян Н. Г. Сравнительный анализ нарушения положительных эмоций у больных шизофренией с чертами дефекта и больных эндогенными депрессиями//Журн. невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1986. – Вып.12. – С. 1819 – 1824.
8. Хомская Е. Д., Батова Н. Я. Мозг и эмоции (нейропсихологическое исследование). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 180 с.
9. Chapman L. The early symptoms of schizophrenia//Brit. J. Psychiatry, – 1966. – V. 112, № 484. – P. 105 – 108.

Поступила в редакцию 5.04.2000 г.

И.Н.Лукашенко, О.В.Обозная

Репрезентация лингвистических способностей в обыденном сознании

В статті розглядаються деякі проблеми психології лінгвістичних здібностей. Анкетне опитування викладачів і студентів м.Харкова виявило в їх імпліцитних уявленнях домінуючі компоненти лінгвістичних здібностей.

Способность - одно из наиболее общих психологических понятий. В отечественной психологии многие авторы давали ему развернутые определения, пытались обосновать и выделить составные компоненты с научной точки зрения.

Однако, психология способностей опирается на обыденные представления, закрепившиеся в языковой культуре, так же как физика опирается на обыденное физическое знание: вода – жидкость, камень – твердое тело, и т.д.

Представления людей о своих и чужих способностях выражаются в обыденной речи и являются одной из важных составляющих индивидуального и группового сознания. Под ним понимается совокупность обыденных знаний о психологии человека (имплицитные теории личности).

Стернберг, посвятивший исследованию общих способностей многие свои работы, полагает, что психолог должен опираться не только на эксплицитные (научные), но и имплицитные теории интеллекта.

Исследования обыденного знания о способностях человека очень актуальны.

Факт существования специфических лингвистических способностей в рамках общих интеллектуальных также признается многими психологами.

Существуют разные подходы к определению и классификации лингвистических способностей: И.А.Зимняя и Ю.А.Веденяпин впервые систематизировали различные попытки определить способности к владению иностранным языком, различные подходы к классификации способностей и соотнесли определение способностей к усвоению иностранного языка с механизмом функционирования и порождения речи. Освоение языка и использование его в речи осуществляется при участии всех высших психических функций, особенно восприятия, памяти, мнения.

Исследование лингвистических способностей в связи со спецификой речевой деятельности и с эффективным переключением с одной знаковой системы на другую было проведено в Харькове в 70-х гг. Автор исходил из положения о том, что лингвистические способности - это структурное образование, состоящее из ряда элементов, общих особенностей мыслительной деятельности, гибкости и подвижности мыслительных процессов и специальных особенностей умственной деятельности, свойственной только изучающему иностранный язык.

Выделялись следующие компоненты лингвистических способностей:

1. ярко выраженная вербальная память;
2. быстрота и легкость образования функционально –лингвистических обобщений;
3. имитационные речевые способности на фонетическом, лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях;
4. способность к быстрому овладению новым психолингвистическим углом зрения на

предметы объективного мира при переходе от одного языка к другому;

5. способность к формализации вербального материала, находящего свое выражение в быстром образовании "лингвистического отношения к нему" [4].

Проблема соотношения роли сознания и бессознательного в процессе усвоения иностранного языка интересовала многих исследователей. Лингвистическое мышление, по М. М. Гохлернеру, это успешная ориентация в языковых фактах, установление связей между ними, преодоление трудностей, связанных с адекватным восприятием лингвистической информации [1].

Многие авторы одним из компонентов лингвистических особенностей выделяют чувство языка. Что подразумевается под этим понятием в психолингвистике? Чувство языка у многих связывается с такими понятиями как языковая компетентность носителя языка, степень владения языком, интуитивное владение формой речи, степень ориентировки в лингвистических отношениях, бессознательное обобщение языкового опыта [6].

Формирование языковых навыков, согласно Давыдовой, представляет собой процесс сознательного овладения способом действия с иноязычным словом на основе знания правил изучаемого языка, что развивает логически понятийное мышление [2].

На основе анализа состояния проблемы лингвистических способностей в литературе нами была выдвинута следующая гипотеза: "В имплантационных представлениях о лингвистических способностях доминирует вербальная память, а лингвистическому мышлению отводится подчиненная роль".

Целью нашего исследования являлось определение состояния проблемы лингвистических способностей на сегодняшний день, выяснение того, как изменились за последние два десятилетия представления о структуре лингвистических способностей, о соотношении в них сознательного и бессознательного компонентов, а также имплицитное освещение основных проблем психологии лингвистических способностей, таких как: соотношение наследственности и среды; взаимосвязь лингвистических и общих способностей.

Испытуемыми в нашем исследовании были преподаватели и студенты, которые сталкиваются с обучением или изучением иностранного языка. С ними проводилась беседа, наблюдение. Анкетирование было проведено с преподавателями иностранного языка нескольких Харьковских вузов и студентами II курса факультета иностранных языков Харьковского Национального университета (всего 100 чел. – 50 преподавателей и 50 студентов). Возраст

студентов составлял 18-19 лет, а преподавателей от 24 до 55 лет. Большую часть испытуемых составляли женщины (76 чел.).

Наблюдение за испытуемыми показало их заинтересованность вопросами по данной проблеме и горячее желание выразить свое мнение о существовании способностей к иностранному языку и их компонентах.

В анкету вошли также вопросы о времени проявления лингвистических способностей, их связь со знанием родного языка и интересом к иностранному языку. В инструкции было дано указание на то, что испытуемые должны высказать сугубо личное мнение по поводу предложенных вопросов. Опрошенным предлагалось, исходя из их понимания способностей, разместить компоненты лингвистических способностей по степени их значимости. Анкета для опроса имела следующий вид:

1. Что Вы понимаете под способностью к иностранному языку?

- а) чувство языка;
- б) лингвистическое мышление;
- в) синтаксические ассоциации;
- г) лингвистическое обобщение;
- д) вербальная зрительная память;
- е) вербальная слуховая память;
- ж) фонематический слух;
- з) имитационные свойства;
- и) вероятностное прогнозирование слов и их элементов;
- к) быстрота и качество усвоения.

2. Основой для усвоения иностранного языка выступают:

- а) общие способности;
 - б) специальные.
- Способности к иностранному языку:
- а) врожденные;
 - б) формируются в течение жизни.

3. Когда проявляются способности в школе?

- а) в начале обучения;
- б) в середине;
- в) к концу.

4. Что больше влияет на усвоение иностранного языка на начальном этапе обучения?

- а) интерес к языку;
- б) черты характера (трудолюбие, организованность, настойчивость, целеустремленность и др.);
- в) уровень интеллектуального развития.

Все ли способные учащиеся отличаются особым интересом к иностранному языку?

- а) "да";
- б) "нет".

5. Для успешного усвоения иностранного языка:

- а) должны быть хорошо развиты все перечисленные выше способности;

б) возможна их взаимозаменяемость. (Укажите, как).

6. Какие свойства темперамента больше всего влияют на эффективность усвоения иностранного языка?

- а) подвижность;
- б) уравновешенность;
- в) чувствительность;
- г) работоспособность;
- д) активность;
- е) экстравертированность.

7. Все ли способные к иностранному языку учащиеся хорошо обучаются иностранному языку?

- а) «да»;
- б) «нет».

8. Влияет ли хорошее знание родного языка на проявление способностей к иностранному языку?

- а) «да»;
- б) «нет».

Если «да», то как именно.

Изначально анкетирование было рассчитано на 80 чел., но в ходе его проведения среди студентов оказалось, что другие также стремились высказать свое мнение о проблеме лингвистических способностей, что побудило нас увеличить количество испытуемых до 100 чел.

После обработки данных опроса были получены следующие результаты о структуре лингвистических способностей в обыденном направлении:

студенты	преподаватели
1. чувство языка	1. чувство языка
2. лингвистическое мышление	2. лингвистическое мышление
3. зрительная вербальная память	3. зрительная вербальная память
4. слуховая и вербальная память	4. слуховая вербальная память
5. быстрота и качество усвоения	5. быстрота и качество усвоения
6. фонематический слух	6. лингвистическое обобщение
7. синтагматические ассоциации	7. фонематический слух
8. вероятностное прогнозирование слов и их элементов	8. синтагматические ассоциации
9. лингвистическое обобщение	9. вероятностное прогнозирование слов и их элементов
10. имитационные способности.	10. имитационные способности.

Как можно заметить из вышеприведенных данных, среди способностей к иностранному языку как у студентов, так и у преподавателей

на 1-м месте стоит чувство языка. На 2-м месте – лингвистическое мышление. Вербальной памяти как обязательному компоненту трансформационных процессов в речевой деятельности по степени значимости испытуемые отводят 3-е и 4-е место (3-е место – зрительная вербальная память, 4-е – слуховая). На 5-м месте у обеих категорий опрошенных – быстрота и качество усвоения. Фонематический слух у студентов занимает 6-е место, а у преподавателей – 7-е. Вероятностное прогнозирование и их элементов стоит у студентов на 8-м месте, у преподавателей – на 9-м. Опрошенные полагают, что при овладении иностранным языком в большей степени должна быть развита зрительная память. На 9-е место (!) студенты выдвигают способность к обобщению, преподаватели же отводят ей 6-е место. И на последнем месте у всех испытуемых стоят имитационные способности, т. е. способности к хорошему произношению отводится второстепенная роль.

Основой для усвоения иностранного языка, по мнению участвовавших в анкетировании, выступают специальные лингвистические способности (студенты – 70%, преподаватели – 66%, рассматривают их как самостоятельные).

Мнения студентов и преподавателей разделились относительно того, являются ли способности врожденными или приобретенными. 52% студентов и 58% преподавателей полагают, что способности можно развить в течение жизни. 48% студентов и 42% преподавателей признают факт наследственности.

Позиции испытуемых сходны относительно времени проявления способностей в школе. 76% студентов и 68% преподавателей считают, что в начале обучения, т. е. в младшем школьном возрасте ребенок лучше овладевает говорением как на родном, так и на иностранном языке.

По результатам анкетирования, интерес к языку на начальном этапе обучения играет большую роль, чем уровень интеллектуального развития (студенты – 76%, преподаватели – 66%).

Как студенты, так и преподаватели отметили, что способные учащиеся проявляют особый интерес к языку (студенты – 64%, преподаватели – 78%).

Интересен и тот факт, что и по вопросу о взаимозаменяемости способностей мнения 2-х категорий испытуемых также полностью совпадают. 70% студентов и 74% преподавателей полагают, что в одинаковой мере все способности не могут быть развиты и предполагают возможность компенсации слабо развитых способностей более развитыми.

Главными свойствами темперамента для усвоения иностранного языка, по мнению ис-

пытуемых, являются уравновешенность, подвижность и чувствительность.

Большая часть опрошенных придерживается мнения о том, что хорошее знание родного языка влияет на проявление способности к иностранному языку (студенты – 74%, преподаватели – меньшее количество – 58%).

Результаты исследования позволяют сделать следующие предварительные выводы об имитационных представлениях лингвистических способностей:

В представлении студентов и преподавателей о структуре лингвистических способностей преобладает чувство языка. При овладении иностранным языком большая роль отводится бессознательному, интуиции. Таким образом, наша гипотеза о том, что в имитационных представлениях о лингвистических способностях доминирует вербальная память, не подтверждается. Чувство языка занимает ведущую позицию, а лингвистическое мышление и вербальная память – подчиненную.

Основой для усвоения иностранного языка выступают специальные лингвистические способности. Испытуемые признают факт существования лингвистических способностей как самостоятельных в структуре интеллекта.

Способности к иностранному языку можно развить в течение жизни. Уровень их развития может определяться характером обучения и воздействием внешней среды. Однако, большую роль играет также наследственность.

При овладении иностранным языком возможна компенсация слабо развитых способностей более развитыми.

Главными свойствами темперамента для усвоения иностранного языка являются уравновешенность чувствительность и подвижность, т. е. Быстрая реакция на изменение в ситуации, быстрый темп действия и речи.

Хорошее знание родного языка, безусловно, влияет на проявление способности к иностранному.

Результаты исследования показали, что вопрос о соотношении факторов наследственности и среды при овладении иностранным языком требует уточнения, в частности, какие их факторы играют большую роль в проявлении способностей к языку.

Преподаватели в меньшей степени, чем студенты, признают влияние родного языка на проявление способности к иностранному. Преподаватели, очевидно, различают некие механизмы овладения родным языком и механизмы овладения иностранным языком, что также предстоит уточнить.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гохлернер М. М., Рапопорт Н. А., Соттер И. О диагностике способностей к усвое-

нию иностранного языка. – В кн.: Проблемы обучения иностранному языку. Таллин, 1978.

2. Давыдова М. А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам. – М.: Высш. шк., 1990.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – С.-П., 1999. с.12-15.
4. Ейгер Г. В. Языковые способности. ХГУ, 1992.
5. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985.
6. Лукашенко И. Н. Лингвистические способности и их формирование у студентов неязыкового вуза. Автореф. канд. дис., 1983.
7. Sternberg R. Implicit theories of intelligence // Journ. of Personality and Social psychology. 1985. N49. P. 607-627.

Поступила в редакцию 26.04.2000 г.

Т.М.Лысенкова

Роль эмоциональных факторов и игровой деятельности в творческом обучении

В творчому навчанні особливу роль відіграють емоційні фактори, які виявляються в спеціально створених емоціогенних ситуаціях. Але найбільш повно ці фактори реалізуються в ігровій діяльності. Гра як форма культури характеризується предметністю, всезагальністю і морально-духовною спрямованістю. В людинотворчій діяльності виявляється сутність гри. Сучасне суспільство має компенсувати втрату ігрового елементу культури свідомою організацією ігрових форм діяльності для різних вікових груп.

Проблема использования эмоциональных факторов в осуществлении познавательной деятельности является одной из актуальных и недостаточно изученных.

Эмоции связаны с проявлениями жизнедеятельности человека и присутствуют в каждом психическом процессе.

С.Л.Рубинштейн отмечал, что речь идет не только о том, что «эмоция находится в единстве и взаимосвязи с интеллектом или мышлением с эмоцией, а о том, что самое мышление как реальный психический процесс уже само является единством интеллектуального и эмоционального, а эмоция – единством эмоционального и интеллектуального».

Противопоставление эмоций рациональному познанию возможно проводить только условно.

В работе [6] рассматриваются наиболее типичные эмоции, переживаемые студентами в творческом процессе обучения:

- от удивления к интересу (I этап),
- от интереса к любопытству (II этап),
- от любопытства к увлечению (III этап).

Из анализа природы эмоциогенных ситуаций и их роли в процессе эмоциональной регуляции творческой учебной деятельности [6] следует, что каждой функциональной части деятельности можно поставить в соответствие определенную группу специфических ситуаций, родственных согласно основному эффекту и проявлению эмоций, с помощью которых он фиксируется.

В ходе ориентировочно-мотивационной части деятельности основным эмоциональным фактором является эффект новизны. Он фиксируется в эмоциях удивления, заинтересованности и достигается с помощью методов, направленных на создание ситуаций внезапности, неожиданности, контрастности и т.д.

В процессе выполнения задания создаются ситуации напряжения, возбуждая эмоции интереса, любопытства, с одной стороны, а с другой также сомнения, догадки. Напряжение можно усилить ситуациями драматизации, проблемности и т.д.

Для рефлексивно-оценивающей части деятельности основным выступает эффект увлечения – освобождения от предыдущего состояния. Он фиксируется после возникновения эмоций любопытства, увлечения, а также эмоций радости, удовлетворения. Такой эффект может быть достигнут с помощью ситуаций типа соревновательности, конфликтности,ощерения.

Представляется, что наиболее полно эмоциональные факторы используются в игровых методах обучения.

Игра возникла очень давно, вместе с человеком, и вместе с ним она развивалась. [3]

Традиционно ей отводилась роль фактора первичной социализации. Но игра важна не только для детского возраста, она занимает своё место и в жизни взрослого человека, особенно когда мы говорим о творческих проявлениях человеческой природы.

А.Маслоу выделял понятие первичной креативности: «Весьма вероятно, что такая первичная креативность – это наследие, имеющееся у каждого человека, общее и универсальное достояние. Она определенно обнаруживается у всех здоровых детей, хотя большинство людей, вырастая, теряют её... Когда снимается контроль, устраняются тор-

моза и защиты, мы обычно обнаруживаем больше креативности...» [2, с.85]

Такой тип креативности Маслоу связывает со способностью к игре: «Из бессознательно-го, из глубинного Я, из тех частей нашего естества, которых мы боимся и потому стараемся держать под контролем, - из всего этого берёт начало способность играть, наслаждаться, фантазировать, смеяться, бездельничать, непосредственно вести себя и, что для нас важнее всего, креативность. Она является видом интеллектуальной игры, позволяет быть собой, фантазировать, быть свободным, по-своему «сходить с ума» (ведь всякая по-настоящему новая идея вначале выглядит безумной)». [2]

Ученые еще не выяснили сущности самого явления игры. Нет однозначного определения, которое бы полностью определило содержание данного понятия, что свидетельствует о том, что данное явление не изучено в достаточной мере. [3]

Однако многие авторы, которые изучали игру, сходятся в своём мнении относительно её основных признаков. [1]

Прежде всего подчеркивается, что игра – это свободная деятельность, она выполняется вне повседневной жизни, однако может целиком овладеть играющими. Игра не ставит целью получение какой-то пользы или материальной выгоды, ей присущ соревновательный фактор, определенные правила. Она происходит внутри ограниченного пространства и в рамках ограниченного промежутка времени. Игровая деятельность вызывает к жизни социальные группы, которые имеют склонность подчеркивать своё отличие от других людей.

В работе [3] игровая деятельность рассматривается в связи с социализацией индивида. Поскольку социализация – это процесс реализации в индивиде человеческой сущности, а родовая человеческая сущность есть субстанциональная основа культуры, то настоящая игра является формой культуры.

В.В.Москаленко в работе [3] подчеркивает, что игра является формой культуры и реализует в индивиде творческую родовую сущность человека, и именно в этом заключается сущность игры и её отличие от неигровых форм деятельности.

Игра как форма культуры существует для всех, она имеет свойство создавать связь между индивидами как в пространственном, так и во временном измерении, передавая социальный опыт от поколения к поколению, и являясь важным условием развития и всего общества, и отдельных индивидов.

Как форма культуры игра имеет следующие особенности: предметность, всеобщность, морально - духовную направленность.

Обмениваясь деятельностью, индивиды вместе с тем обмениваются своими сущностными силами. Именно поэтому игровая деятельность преобразует участников этой деятельности, которые в процессе её творят друг друга.

Индивид создает не какие-нибудь предметы, а формирует свои способности, самого себя. При этом игра имеет положительную эмоциональную окраску. В условиях игровой деятельности возникает и развивается весь спектр человеческих эмоций. В результате контакта и совместных игровых действий создаётся атмосфера соревновательности, при которой элемент напряженности является особенно важным, так как именно он способствует усилению способностей индивидов, которые входят в группу.

Игра создает и реализует напряжение, связанное с переживанием границ своего Я и возможности воздействия Я на свои же на границы, т.е. задает новое качество внутреннего диалога человека, обеспечивая его содержание теми возможностями действия, которые он сумел реализовать в игре.

Различие между игрой и не-игрой заключается в том, что результатом в игре являются измененные свойства Я. В результате не-игры изменяются только свойства предмета.

Деловая игра отличается от других игр своим предметом. Он имеет непосредственное значение в обыденной жизни играющих, определяя правила игры и пространство ее реализации. Целью такой игры является изменение переживаний Я по отношению к этому предмету.

Специфической особенностью деловых учебных игр является то, что они вносят качественно новый предмет в жизнь Я и вызывают переживания по поводу его содержания.[1]

Морально-духовная направленность игры проявляется в усвоении успеха, стремлений превзойти себя и других и насладиться победой. С выигрышем связываются такие понятия как честь, уважение, престиж и другие духовные категории, которые подтверждают духовную природу игровой деятельности.

Очень важно, какими способами проводится игра. Хитрости, обман, принуждение ломают игру, она превращается в псевдоигру. Соблюдение правил в игре является необходимым, причем соблюдаться они должны добровольно.

В работе [3] подчеркивается, что ребенок не может обойтись без игры, ведь иначе он не сформируется как человек. Взрослый же может и не играть, однако при этом он теряет возможность реализовать свою человеческую родовую сущность, развить свои физические, духовные, творческие возможности. Следова-

тельно, проблема игры как фактора социализации в современном обществе – это проблема изучения, нахождения и организации необходимых способов включения индивидов на всех возрастных этапах жизнедеятельности в игровую деятельность, организованную сознательно.

Исследование эмоциогенных ситуаций и игровой деятельности в творческом обучении имеет важнейшее значение для педагогической практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С., Степанович В.А. Деловые игры: теория и организация. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999 – 192с.
2. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. /Пер. с англ. М.; Смысл, 1999. – 425с.
3. Москаленко В.В. Людинотворча функція гри як форми культури. // Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань. –В 3-х томах. – К.: Вид-во ДОК-К, 1996. – Т. II. С.188-192.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. –М.: Педагогика, 1976. – 416с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 360с.
6. Ямницкий В.М. Моделювання емоціогенних ситуацій у творчій діяльності учнів. // Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань. –В 3-х томах. – К.: Вид-во ДОК-К, 1996. – Т. III. С.383-393.
7. Elgood C. Using Management games. – Gower Publishing Company Limited, 1988.

Поступила в редакцию 21.04.2000 г.

Е.В.Назимко

Визуальная динамическая модель как средство формирования алгоритма познавательных действий по переводу

Візуальна динамічна модель відображує алгоритм розумових дій студента. Вона дозволяє візуально відобразити зміни об'єкту перетворення (речення). У результаті такої зміни об'єкт виявляє свої властивості і студент має можливість їх досліджувати та освоювати. Представлена модель

розроблена в межах комп'ютерного курсу навчання іноземній мові.

В настоящее время в практике реального обучения перед преподавателями иностранных языков стоит дилемма - какой подход к обучению брать за основу преподаваемого курса: теоретический или коммуникативный. Поскольку ни один из них не решает проблему переноса знаний в полном объеме, обучаемые, как правило, либо усваивают грамматику и не могут применить ее в реальной ситуации, либо хорошо владеют лексикой, но не могут грамматически правильно построить предложение.

В связи с этим, необходимо найти решение, на основе которого можно сформировать такой алгоритм познавательных действий обучаемого, который бы объединил оба подхода. Мы предприняли попытку синтезировать визуальную модель, которая бы наглядно отражала механизм мыслительных действий при восприятии речевого высказывания и выполнении перевода с одного естественного языка на другой. Мы предположили, что такая модель должна отражать естественный процесс понимания речи человеком [1] и сможет разрешить существующую проблему схватывания смысла высказывания и освоения навыков перевода.

Ссылаясь на наше представление о механизме обработки речевой информации на мыслительном уровне [2], мы предлагаем алгоритм действий, адекватный процессу обработки информации в ходе восприятия речевого высказывания. Предполагается, что результаты отработанного алгоритма действий, доведенных до автоматизма путем многократного выполнения необходимых операций осознанно, будут способствовать его переносу в практику речевого общения, благодаря их изначальному осознанию.

На этапе познавательных действий обучаемый вводится в проблемную ситуацию, когда для перевода фразы не достаточно знания только лексики. Необходимо понимание смысловой грамматической структуры. Например, предложение: *Of all the saws he ever saw he never saw the saws that saw like that saw*. Данное предложение наглядно показывает, что слово "saw", которое встречается в предложении несколько раз, в каждом случае несет различную семантическую нагрузку. В значении существительного это может быть «пила», «поговорка», в значении глагола - «пилить», «видеть» в прошедшем времени. На этом этапе возникает проблема, разрешение которой возможно на базе грамматических и теоретических знаний. Обучаемому необходимо знать не только смысловые значения слова «saw», а также определить смысловые связи, зафиксированные в

грамматической структуре предложения, а именно, в каком случае данная лексема может выступать предикатом, а в каком - субъектом и объектом. И лишь только проанализировав все предложение в целом, абстрагируясь от конкретного лексического значения слов до уровня смысловых связей, установив отношения основных единиц к предикату, обучаемый сможет понять эти связи, выраженные грамматической структурой, а затем и конкретный смысл предложения.

В результате обучаемый осознает значимость грамматических знаний, после чего он вовлекается в исследование грамматической структуры языка на основе прослеживания истории его происхождения и выделяет основные коммуникативные единицы высказывания (S, P, O, Adr, AdvM, Attr). Из основных единиц строятся основные модели высказываний, которые впоследствии используются как базовые для «схватывания» смысла высказывания в терминах основных компонентов коммуникации.

Затем обучаемый формирует алгоритм практических действий на основе полученных теоретических знаний, что не представляет для него особой сложности, так как эти знания были получены в терминах действий. Этот алгоритм выглядит следующим образом:

Определить морфологические характеристики слов.

Объединить слова в базовые группы первого уровня вокруг главных слов.

Установить связи между базовыми группами.

Построить смысловую модель вокруг предиката.

Как и любой алгоритм анализа предложения, приведенный выше начинается с морфологического разбора. Т.е. вначале нужно определить, какой частью речи выступает каждый член предложения. Например, *He sent her a letter*. He-Noun, sent-Verb(pr.), her-Noun(obj), a-Determiner, letter-Noun. Так как слова получают свою определенность только по отношению к предикату, вначале осуществляется морфологический анализ предиката.

На втором этапе алгоритма необходимо разделить высказывание на базовые группы (NG, VG) и определить главное слово в группе. На выходе мы получаем: NG - VG - NG - NG (He - sent - her - a letter), где NG - группа существительного, VG - группа глагола.

Третий этап состоит в том, чтобы перейти на уровень отношений между выделенными группами, т.е. определить основные коммуникативные единицы высказывания: He - sent - her - a letter. S-P-Adr-C, где S-субъект, P-предикат, Adr-адресат, C-комplement.

Определив основные компоненты коммуникации, на четвертом этапе строится смысловая модель. После того, как составлена смысловая модель, предполагается, что обучаемый владеет смысловым содержанием предложения на основе его грамматической структуры.

Данный алгоритм позволяет свести любую задачу к универсальным смысловым отношениям (смысловой модели) и затем решить эту задачу на уровне смыслов. Алгоритм смысловой интерпретации является основным приемом решения грамматических задач любого содержания. Таким образом, на этапе познавательных действий вырабатывается универсальный алгоритм «схватывания» смысла на серии разнообразных задач. Это способствует осознанию значимости смысловых связей как определяющих в языковом оформлении. В результате навык «схватывания» смысловой структуры автоматизируется и происходит перенос теоретических знаний в практику речевого общения.

Когда обучаемый уже понимает необходимость выполнения каждого действия, осуществляется переход на этап творческого применения этих действий.

Визуальная динамическая модель отражает алгоритм умственных действий обучаемого. Она позволяет наглядно отобразить изменения объекта преобразования (предложения). В результате такого изменения объект проявляет свои свойства и обучаемый имеет возможность их наблюдать и осваивать.

Приведем в качестве примера тип упраж-

нений, способствующих экстерииоризации умственных действий обучаемых в процессе перевода.

Поскольку обучаемый выполнил алгоритм «схватывания» смысла, то отношения между базовыми единицами в исходном языке уже определены.

Таким образом, обучаемый осмысливает содержание и структуру речевого высказывания в терминах его основных смысловых компонентов в обобщенном, свернутом виде. Происходит интериоризация речевого высказывания. На данном этапе дальнейшие действия обучаемого будут зависеть от того, в какой блок будет осуществляться переход, какой тип задач будет предложен.

Одним из упражнений, способствующих развитию творческих качеств и навыков экстерииоризации смысла с применением целевого языка, являются упражнения по осуществлению перевода. Практическая направленность упражнений такого типа способствует личностной мотивации обучаемого (в реальной жизни каждый заинтересован в том, чтобы его правильно понимали на языке перевода) в выполнении этих упражнений.

После того как обучаемый установил связи между смысловыми группами, ему необходимо выполнить следующие действия в рамках языка перевода:

1. Определить форму выражения связи в языке перевода.
2. Перевести главные слова и оформить их согласно смысловым связям.

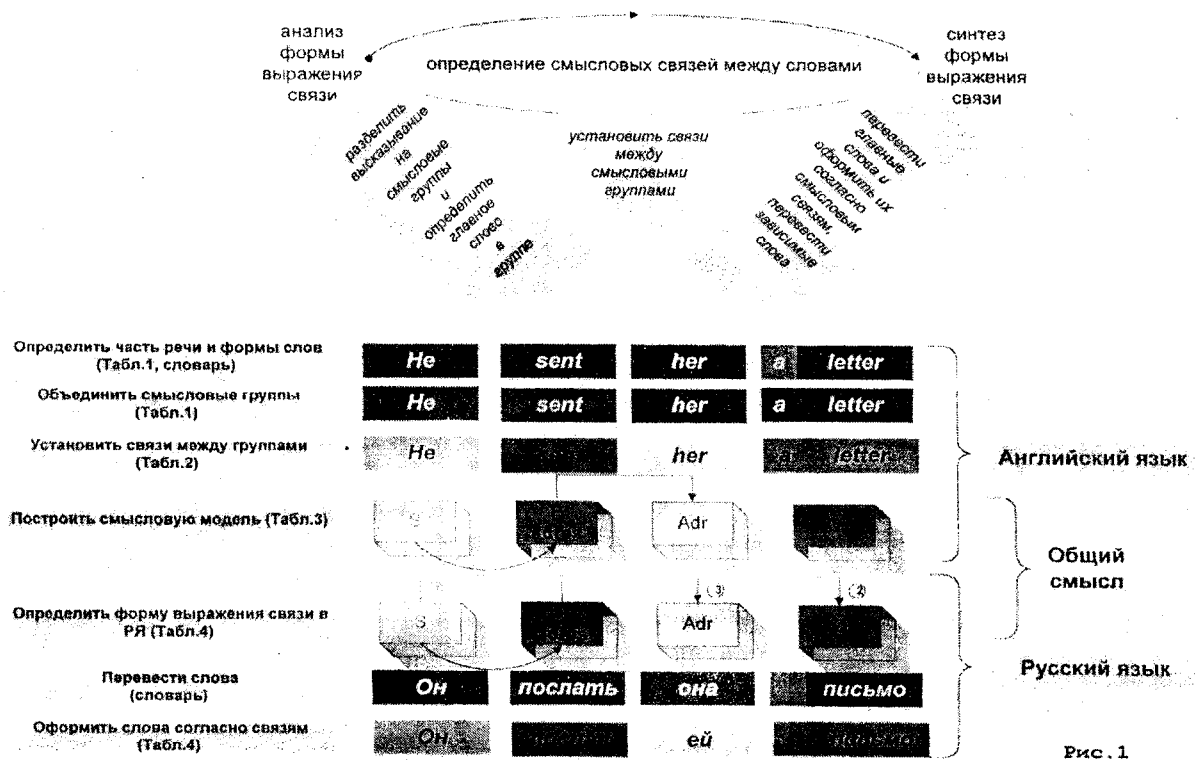


Рис. 1

3. Перевести зависимые слова.
4. Оформить слова согласно связям целевого языка.

Так как в языке перевода форма смысловых отношений может быть выражена по-другому, необходимо осуществить конкретизацию на грамматическом, лексическом и морфологическом уровне (см. рис. 1). Не- он, sent- послать (прош. вр.), her- она (дат. падеж), а letter- письмо (вин. падеж).

Затем происходит синтез высказывания согласно нормам языка перевода: He sent her a letter – Он послал ей письмо.

Таким образом, реализация описанного механизма в ситуации обучения осуществляется от смысла к форме посредством обобщения – моделирования – конкретизации – сигнификации.

Визуальная динамическая модель выступает средством отражения умственных операций при осмыслении высказывания в процессе его анализа, а также экстерниоризации при синтезе речевого высказывания. На каждом этапе на экране монитора отражаются произошедшие изменения, а также прослеживается хронология этих изменений и отслеживается результат. Все это способствует приобретению навыка анализа смысла высказывания, определения опорного механизма перевода, синтеза речевых высказываний на языке перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Мышление и речь: В кн. Л.С. Выготский. Избранные психологические исследования. – М., АПН РСФСР, 1956
2. Сергеева Т.В., Назимко Е.В. Реализация принципов системности и коммуникативности на основе технологии смысловой интерпретации. // Вестник Харьковского государственного университета № 432, серия психология, с. 301.

Поступила в редакцию 25.04.2000 г.

И.В. Найдовская

К постановке проблемы изучения профессионально значимых качеств женщин-руководителей

Протягом останніх років у багатьох країнах відбулася трансформація поглядів на роль і місце жінки у суспільстві.

Усе більше жінок обирають собі професії, що традиційно вважались чоловічими. Виходячи на ринок праці, вони стикаються з реальністю

розподілу ролей між чоловіками і жінками.

Для того, щоб здобути успіх у професійній сфері, жінці необхідно мати відповідні професійні та особистісні якості.

Ми препустили, що жінки, які успішно працюють у сфері бізнесу, мають комплекс особистісних якостей, що об'єднують маскулінні та фемінні типи поведінки. У дослідженні взяли участь 50 жінок-керівників середньої ланки приватних фірм м. Харкова. Наші дослідження показали, що реальні жінки-керівники середньої ланки мають особистісні якості, що сприяють досягненню успіху в професійній сфері та відповідними очікуваннями потенційних роботодавців.

На протязі останніх років у багатьох країнах відбулася трансформація традиційних поглядів на роль і місце жінки в суспільстві, зміцнилося рух за створення рівних можливостей і умов для фактичного рівноправ'я полов, для самореалізації чоловіків і жінок в професійній, суспільній діяльності і особистій житті. "Женские вопросы" все чаще становятся вопросами общественными. Наша страна также не остается в стороне от этих проблем так как перед нами стоит задача сделать гармоничной профессиональную и семейную жизнь в украинском обществе. Гуманизация общественной мысли в Украине способствует рассмотрению большого круга вопросов, связанных с личностью, общественной активностью женщин, выработкой современной концепции роли и места женщин в обществе.

Большинство современных женщин не мыслит своего существования вне профессиональной деятельности. Данный факт является следствием того, что за последние столетия гендерные роли изменялись и меняются, в разной степени, во всем мире и в разных культурах. Все большее количество женщин выбирает себе профессии традиционно считавшиеся мужскими – в сферах юриспруденции, управления, бизнеса и т.п. Причиной такого выбора профессий являются не только изменение гендерных ролей, потребность в самореализации и самовыражении, но и социально-экономические трансформации общества.

Сейчас, в условиях затяжного кризиса, стремление украинских женщин к получению высокого уровня профессиональной подготовки не снизилось. Наоборот, абсолютное большинство женщин стремится получить специальное образование, стать самостоятельными и независимыми, способными обеспечить нормальные условия жизни себе и своим детям. Исследования показывают [3], что наибольший процент опрошенных женщин (84%)

считают наличие профессиональной подготовки и возможность работать по специальности, одной из главных жизненных ценностей.

Смысл своей трудовой деятельности женщины также видят:

- в повышении доходов семьи (63,7%);
- в желании быть в коллективе (50,2%);
- в укреплении личной экономической самостоятельности (43,2%);
- в реализации своих способностей (36%);
- в достижении высоких показателей деловой карьеры (до 8%).

Для большинства женщин особую значимость профессиональная деятельность имеет лишь в тесной связи с интересами семьи, а не личного продвижения и благополучия.

Женщине была всегда уготована роль хранительницы очага, но в нынешних условиях, эта роль не является достаточной для того, чтобы вырастить детей, дать им соответствующее образование и воспитание. Жизнь, к сожалению, уравнивает в поиске средств к существованию и мужчин и женщин. Сегодня, все чаще, женщина наравне с мужчиной идет в бизнес.

В связи с этим возникает актуальный вопрос – сможет ли женщина найти свое место в бизнесе? Что необходимо сделать, чтобы помочь ей? Составляющими возможной практической и социальной поддержки женщины в бизнесе является целый комплекс мероприятий, к которым в частности относится психологический отбор и консультирование женщин, желающих работать в сфере бизнеса. Но на сегодняшний день представления о психологических характеристиках деловой женщины являются достаточно противоречивыми, т.к. исследования женского бизнеса в Украине занимают мало. Почти отсутствует информация о том, какие профессионально-важные личностные качества помогают именно женщинам реализовать себя профессионально в условиях переходного периода нашей экономики.

Изучение данного вопроса является крайне актуальным для нашей страны. Исследования в этой области говорят о том, что хотя девушки имеют одинаковую профессиональную подготовку с юношами, а также хорошие личностные качества, у них гораздо меньше возможностей устроиться на работу по сравнению с юношами. Таким образом, когда женщина выходит на рынок труда, она сталкивается с реальностью традиционного распределения ролей между мужчинами и женщинами. То есть, профессионально-образовательная подготовка не служит гарантом успеха на рынке труда, не обеспечивает адекватного профессионального продвижения, что особен-

но болезненно ударяет по женщинам на первом этапе их трудовой деятельности.

Наша страна в вопросах развития организаций идет по традиционному маскулинному пути. Этот процесс имеет долгую историю, и начиная поиск работы, женщина должна хорошо осознавать, что для получения работы, равной по зарплате, статусу и другим критериям мужской, она должна соответствовать стереотипам, которые есть у работодателей.

Поиск работы – это сложный процесс и здесь женщина менее защищена от неудач. Как правило, при прочих равных требованиях к кандидату на должность, работодатель ищет скорее мужчину, чем женщину.

В глазах украинского работодателя идеальная женщина-сотрудник имеет следующие профессиональные и личностные качества: деловита, корректна, исполнительна, разбирается как в гуманитарных, так и в технических понятиях, пунктуальна, и ее семья не препятствует работе (по данным организаций, занимающихся рекрутментом).

По современным исследованиям более 80% руководителей – мужчины и в подборе сотрудников в организации, они исходят из своих ожиданий. Законы бизнеса определенные и жесткие, однако это те правила, которые стоит выполнять, чтобы адаптироваться в сложном мире бизнеса и остаться, при этом женщиной.

Исходя из вышеизложенного, выявление профессионально-значимых личностных качеств, необходимых для работы женщин в сфере бизнеса, входит в комплекс мероприятий, которые помогут адаптации выпускникам ВУЗа к сложившемуся в Украине рынку труда. Реально возникающие проблемы по подготовке и адаптации выпускниц ВУЗа к сложившемуся в Украине рынку труда явились толчком к исследованию данной темы.

Объектом исследования являются профессионально-важные личностные качества женщин, работающих в сфере бизнеса и занимающих управленческие должности.

Цель исследования – выявление характерных для женщин, работающих на руководящих должностях в сфере бизнеса, профессионально-значимых личностных качеств, способствующих профессиональному становлению и адаптации на рынке труда Украины.

Гипотеза исследования заключается в том, что женщины, успешно работающие в сфере управления в бизнесе, обладают комплексом личностных качеств, объединяющих как те, которые традиционно приписывались руководителям-мужчинам, так и те, которые свойственны феминному типу поведения. В исследовании мы ставили перед собой цель показать, что наличие феминных качеств, не мешает женщинам-руководителям в их работе, а на-

оборот может служить дополнительным плюсом при достижении профессионального успеха.

Задачи исследования:

1. Выявить на основе экспериментальных данных, личностные качества, присущие профессионально-успешным женщинам-менеджерам.
2. Выявить позитивные составляющие делового имиджа женщин-менеджеров.
3. На основе экспериментальных исследований и анализа теоретического материала выявить проблемные зоны, существующие у деловых женщин.
4. Разработать программу специальных семинаров-тренингов для студенток бизнес-факультетов выпускных курсов ВУЗа по данной тематике, т.е. ориентировать студенток на формирование необходимых профессионально-важных личностных качеств и коррекцию негативных факторов.

Экспериментальная часть работы включала на начальном этапе диагностику 50-ти женщин-руководителей среднего звена по методике «Лири интерперсональный диагноз» и по опроснику Кейрси. Анализ полученных по методике Лири результатов показал, что:

1. умеренную выраженность отношений, которая не превышает 8 баллов и соответствует «гармоническим личностям», т.е. показателям адаптивного поведения, имеют 50% женщин. Они имеют данные показатели по параметру «типы отношения к окружающим» и соответствуют следующим показателям:
 - авторитарный тип;
 - эгоистический тип;
 - дружелюбный тип.

Характерные черты, присущие данным типам:

- авторитарный – уверенный в себе человек, но не обязательно лидер, упорный и настойчивый;
- эгоистический – эгоистические черты, ориентация на себя, склонность к соперничеству;
- дружелюбный – склонность к сотрудничеству, кооперации, гибкость и компромиссность при решении проблем и в конфликтных ситуациях, стремление быть в согласии с мнением окружающих, сознательно конформный, следование условностям, правилам и принципам «хорошего тона» в отношениях с людьми, инициативный энтузиаст в достижении целей группы, стремление помогать, чувствовать себя в центре внимания, заслужить признание и любовь, общительность, проявляет теплоту и дружелюбие в отношениях.

2. экстремальная выраженность отношений по всем типам равна 0%.
3. высокий уровень выраженности отношений по всем типам не имеет явной представленности среди опрошенных женщин-руководителей. Самый высокий процент имеет авторитарный тип – 16,67%.
4. различные процентные отношения среди опрошенных имеет низкая выраженность отношений:
 - 83,33% \approx 83% – зависимый тип;
 - 75% – агрессивный и подозрительный типы;
 - 66,67% \approx 68% – альтруистический и подчиняемый типы;
 - 50% – эгоистический и дружелюбный типы.

Анализ результатов позволяет предположить следующее: в бизнес приходят женщины, обладающие чертами характера, которые традиционно определяются как мужские: энергичность, напористость, твердость. Неоспоримым преимуществом женщины являются такие ее исконные черты как интуиция, гибкость, умение приспосабливаться.

Используя тест Лири Интерперсональный Диагноз, мы получили следующий портрет современной женщины-руководителя среднего звена: настойчивы и упорны, склонны к соперничеству и ориентированы на достижение собственных целей. Однако данные свойства личности не мешают им проявлять теплоту и дружелюбие в отношениях (то, что создает положительный деловой имидж), так как эти черты являются чисто женскими (теплота, эмоциональность и т.п.). Так же опрошенным женщинам присуща склонность к сотрудничеству, гибкость, компромиссность.

Все вышеперечисленные свойства личности, которыми обладают женщины, участвовавшие в опросе, являются необходимыми для руководителя и являются частью его позитивного делового имиджа. Как мы говорили выше, умение налаживать и поддерживать хорошие межличностные отношения являются одной из наиболее важных характеристик, необходимых для руководителя. Необходимость обладания этими характеристиками подчеркивается в работах отечественных и зарубежных авторов.

Для выявления личностных характеристик и типичных способов поведения женщин-руководителей мы использовали опросник Кейрси. Опросник Кейрси помог нам выявить преобладающие личностные характеристики у женщин-руководителей. Данный опросник предназначен для диагностики типов личности [10]. Опросник Д. Кейрси широко применяется в США в профориентации, психологическом

консультировании, исследовании межличностных отношений.

В процессе обработки данных, полученных при опросе 50 женщин-руководителей среднего звена частных фирм г. Харькова были получены следующие результаты:

1. Наибольший процент опрошенных женщин был определен в соответствии с типологией Кейрси, по следующим типам:

- «архитектор» – 25%;
- «романтик» – 25%.

2. Типы: «мастер», «хранитель традиций», «администратор», «художник», «изобретатель», «журналист» – по 8,33% от общего числа опрошенных.

3. Тип: «предсказатель» получил 0%.

Рассмотрим типы, получившие наибольший процент от общего числа опрошенных.

Краткая характеристика типа архитектор (обозначение INTP): ценитель мыслей и речи, мгновенная оценка ситуации, логичность; познание законов природы, интеллектуал; несколько высокомерный; философ, математик; неистощимый фонтан новых идей; сложный внутренний мир, полный ассоциаций; чуткий и умный родитель.

Краткая характеристика типа романтик (обозначение JNFP): спокойный, идеалист, чувство собственного достоинства; борьба со злом за идеалы добра и справедливости (Жанна д'Арк); лирический символизм; писатель, психолог, архитектор, кто угодно, только не бизнесмен; способности к изучению языков; «Мой дом – моя крепость»; крайне уживчивые и покладистые супруги.

Исходя из полученных данных, мы получили два достаточно различные разных психологические портреты с различными чертами характера и типами поведения. Но этот результат только внешне противоречив. В действительности он отражает реально существующие противоречия между традиционными женскими ценностями и ориентациями, сформировавшимися, прежде всего, в семейных отношениях и новыми качествами, формирующимися у женщин, выполняющих считавшиеся ранее мужскими, социальные роли руководителя, бизнесмена.

Почему все больше женщин приходят в бизнес? Забота о семье, забота о себе заложена в нее природным инстинктом. Заработать деньги, чтобы обеспечить настоящее и, по возможности, будущее, – основная цель деятельности этих женщин. Когда мужчина в масштабах социума утрачивает традиционную роль, женщина понимает, что рассчитывать нужно только на себя... Поэтому все больше женщин можно увидеть студентками различных бизнес-факультетов, причем они состав-

ляют подавляющее большинство на этих факультетах. Именно сложившиеся социальные условия заставляют женщин идти в бизнес.

Так как именно типы «архитектор» и «романтик» получили наибольший процент от общего количества опрошенных, рассмотрим подробно развернутые характеристики этих типов, выделим наиболее выраженные параметры сходства и различия:

1. Данные типы не особенно склонны к коммерческой деятельности, бизнесу. Математики, философы, ученые, писатели, психологи, архитекторы – все эти типы профессий предполагают у людей данной направленности склонность к интеллектуальной деятельности. Данные типы прекрасно работают в сфере создания и восприятия новых идей. Именно эта склонность по нашему мнению и является одной из возможностей работы людей этого типа менеджерами. В обязанности менеджера входят определение целей и выбор средств ее достижения, установление приоритетов в работе организации и прогнозирование возможных последствий их решений. Он отвечает за разработку стратегии развития организации, анализ и прогноз динамики ситуации как на самом предприятии, так и за его пределами. Он должен предвидеть события, проявлять гибкость в планировании. Именно склонность к интеллектуальной деятельности и позволяет женщинам данных типов работать в сфере менеджмента. Хотя эти типы невнимательны в выполнении повседневных рутинных операций и могут проявлять беззаботность в деловой сфере, существуют другие качества (они рассмотрены ниже), которые компенсируют этот недостаток. Так как женщины по результатам опроса обладают организованностью, можно предположить, что это может снизить или свести к минимуму негативные факторы.

2. Сильным качеством «архитекторов» являются мыслительные функции. Они являются «архитекторами» идей и систем, так же как архитекторы в буквальном смысле слова. Они мгновенно оценивают ситуацию, способны к концентрации внимания и усилий на одной выбранной ими деятельности. Научная любознательность – движущая сила этого типа.

Для «романтиков» обучение является всегда привлекательным процессом, особенно они обладают способностями в обучении языков, т.е. оба типа способны к обучению, мыслительной деятельности. Умение мыслить – является одним из необходимых качеств, принимаемых во внимание на этапе профессионального психологического отбора менеджеров. Уметь мыслить стратегически, принимать быстрые и правильные решения в условиях неполной информации невозможно, не имея широкого кругозора, прочных профессиональ-

ных знаний, без понимания роли самообучения и естественного (без принуждения) обращения к нему.

Исходя из полученных в результате тестирования данных, опрошенные женщины-руководители обладают очень необходимым в работе менеджера качеством – умением мыслить и способностью к обучению.

3. «Архитекторы» серьезно относятся к семейным проблемам – они преданные и надежные супруги; способны организовать жизнь и благоустроенный быт в доме. С «архитектором» легко ужиться. Они прекрасные родители – это образец преданности, они любят детей и с постоянным вниманием относятся к их воспитанию.

Для «романтиков» его дом – его крепость. Защита интересов семьи и ее благосостояния – предмет их повседневной работы. С ними легко ужиться, благодаря их способности быть терпеливыми, преданными, любящими. Они стремятся создать гармоничные отношения в семье и способны на значительные жертвы в имя этой цели.

Общее для «романтиков» и «архитекторов» – значимость семьи, преданность семейным интересам. Оба типа являются хорошими супругами и имеют возможность создать хорошую семейную жизнь, т.к. обладают преданностью, надежностью, терпеливостью, стремлением к гармонии в семейных отношениях. Именно вышеперечисленные черты характера позволяют их обладателям создать хорошую семейную жизнь. Для уточнения результатов, с этой же группой испытуемых был проведен тест на удовлетворенность браком. Результаты тестирования показали достаточно высокий уровень удовлетворенности опрошенных своими семейно-брачными отношениями. 85,71% от общего количества опрошенных оценивают свои семейные отношения позитивно.

Сравнивая результаты по 2-м проведенным методикам (тест Лири и опросник Кейрси), мы видим, что результаты по тесту Лири также показывали умеренную выраженность отношений у 50% женщин по параметру «типы отношения к окружающим» и соответствовали показателям:

- авторитарный тип;
- эгоистический тип;
- дружелюбный тип.

Эти результаты подтверждаются и результатами по опроснику «Кейрси»:

- надменность и высокомерность «архитектора» присущи авторитарному и эгоистическому типам отношений;
- умение прийти на помощь и понять окружающих людей присущи друже-

любному типу отношений, т.е. «романтику».

Полученные в результате тестирования данные подтверждают нашу гипотезу о том, что причина того, что женщина становится на нелегкий путь бизнеса заключается в том, что она заботится таким образом о себе и своей семье. Это качество заложено в женщине всем длительным историческим процессом воспитания и формирования «женского начала».

Женщины, ориентированные на профессиональную деятельность свидетельствуют о том, что женщины гораздо труднее, чем мужчины передвигаются по служебной лестнице. Такое положение наблюдается во всех сферах профессиональной деятельности, следовательно, и среди женщин-менеджеров. В настоящее время женщины в основном занимают должности в среднем низшем звене управления. Как говорит профессор Уэндели Френч, «основные причины такого непропорционального представительства женщин среди руководителей имеют глубокие корни в нашей культуре и выражаются в целом ряде предрассудков, сложившихся у мужчин-руководителей по отношению к женщинам» [13]. К таким предрассудкам относятся, например, следующие предположения:

- женщины, выходя замуж, покидают работу;
- женщины не будут работать, пока у них маленькие дети;
- женщины неуютно чувствуют себя в мире мужчин, а когда они в него попадают, то мужчины начинают ощущать неудобства;
- женщины – ненадежные работники, они слишком эмоциональны и могут сорваться в кризисной ситуации;
- женщин-руководителей нельзя перевести в другой город, если их мужья имеют аналогичную или лучшую работу» [14].

В большей своей части приведенные заявления основаны на старых установках и не соответствуют реалиям сегодняшнего дня. Но эти установки очень живучи, на основе опыта украинских исследователей, занимающихся рекрутментом, вакантные должности в высшем управленческом эшелоне заполнены примерно на 95% мужчинами.

Однако анализ заполняемости вакансий в среднем эшелоне показал, что в 70% случаев на них берут именно женщин. Как правило, это женщины 25-35 лет, замужние, с ребенком старше 3 лет. Наши работодатели считают, что именно они будут работать наиболее эффективно и за умеренную плату.

Наши исследования показали, что реальные женщины-руководители среднего звена обладают личностными качествами, способствующими

щими достижению успеха в профессиональной сфере и соответствующими ожиданиям потенциальных работодателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности в социальной психологии. / Психология личности и образ жизни. – М.: Наука, 1987. – С. 10-17.
2. Владимирская И.М., Овчинников Б.В. Индивидуально-типологический подход в психокоррекционной работе. // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1995. – № 3. – С. 21-28.
3. Астахова В.И. Профессиональная подготовка женщин в условиях кризиса: состояние, проблемы, прогнозы // Програма та матеріали регіональної науково-практичної конференції «Жінки та соціальна політика в Україні». – Харків – 2000. – С. 127-129.
4. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. – М., 1923.
5. Леонтьев К. Акцентуированные личности. – Киев, 1981.
6. Лесгафт П.Ф. Школьные типы. – С-П, 1884.
7. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1972.
8. Овчинников Б.В., Павлов К.В., Владимирова И.М. Ваш психологический тип. – СПб.: Андреев и сыновья, 1994.
9. Jung C.G. Psychological types. NJ: Princeton University Press, 1971.
10. Keirsey D. Portraits of Temperament. Del Mar. CA: Prometheus Nemesis Book Co., 1989.
11. Keirsey D., Bats M. Please, understand me Character and temperament types. Del Mar. CA, 1986.

Поступила в редакцию 12.05.2000 г.

В.И. Носков

Мотивация умственной активности студента

В статті викладені актуальні питання мотивації та самореалізації особистості в умовах навчальної діяльності вуза на основі гуманістичних принципів. З метою оптимізації навчальної діяльності студентів вивчаються мотиви, термінальні цінності вибору пріоритетних сфер життя, рівня фізичною розвитку в процесі всього навчання.

Исследования возрастного развития человека свидетельствуют о том, что к 17 годам ценности личности в значительной степени сформированы, хотя физический рост организма еще продолжается. В этот возрастной период важно определить, какая функция мотивации профессионального становления будет доминировать, а какая – придет на смену уже проявившей себя в более раннем возрасте и как быстро уступит свое первенство.

Очевидно, следует изучить, как в этом случае воспитательная функция трансформируется в самовоспитание, а общеобразовательная функция будет усилена профессионально-прикладной и оздоровительной функциями. Тогда учебная и профессиональная деятельность сольются в целостность и станут развиваться как средства существования и творческого долголетия человека.

К основным видам деятельности типа профессий «человек-человек» относят воспитание, обучение, управление, медицинское, бытовое, правовое и информационное обслуживание.

Мотивация профессионально-прикладной подготовки к работе в системе «человек-человек» специфична тем, что гуманитарная направленность накладывает особый отпечаток на процесс личностного становления. В соответствии с задачами нашего исследования для выявления психофизиологических предпосылок становления личности рассмотрим специфику требований к специалистам гуманитарных типов профессий.

Профессиональные требования к личности сводятся, как правило, к способности устанавливать взаимоотношения с людьми, аккуратности, пунктуальности, доброте, приветливости, доброжелательности, самокритике, самообладанию, наблюдательности, устойчивости, умению распределять внимание, логичности мышления, развитости памяти, эмоциональной устойчивости, высокому уровню психологической и психической саморегуляции личности.

Гуманитарные профессии ставят высокие требования к личности специалиста, её духовным качествам, культуре общения. Профессиональная пригодность специалиста во многом зависит от степени эмоциональной устойчивости, уровня психологической и психической саморегуляции личности.

Гуманитарное образование выдвигает особые требования и к психофизиологическим свойствам личности. Ряд этих требований касается здоровья, уровня двигательной активности, здорового образа жизни специалиста. Соответствие этим требованиям профессионалов гуманитарного профиля является решающим условием успешности их карьеры.

Так, курящий врач не вызывает доверия пациентов, а учитель, не придерживающийся здорового образа жизни, создаёт фактор противоречивости при обучении этому детей.

Таким образом, в процессе профессионального становления мотивации физического развития учащихся, активизация психофизиологических потребностей являются необходимой предпосылкой процесса индивидуального личностного роста студентов.

Гуманизация и гуманитаризация процесса обучения специальности оказывает специфическое влияние на личность студента. Специалист, работающий в системе «человек-человек», должен осуществлять задачи гуманизации и гуманитаризации системы образования. Эти функции предполагают существенное изменение мотивации учебной деятельности, отношения человека к содержанию образования и будущей профессиональной работе. А процесс становления и самоактуализации человека претерпевает определенную трансформацию еще и потому, что осуществляется в новых социальных и политических условиях существования Украины.

Сущностные изменения парадигмы системы образования и подготовки специалистов обусловлены глобальными преобразованиями в жизни человека и общества в целом.

Анализ психологических аспектов мотивации становления и самоактуализации человека в системе образования будем производить с учётом влияния новых социальных процессов на психику и сознание человека, рассматривая эти глубинные изменения, происходящие как в нем самом, так и в межличностном взаимодействии.

Анализируя динамику и направленность этих изменений, меняющих характер мотивации образования, а также их влияние на процесс формирования личности, исследователи обычно выделяют две наиболее яркие общественно-исторические тенденции. Первая - это создание целостности картины мира, взаимосвязи и взаимозависимости разных его стран; вторая - в создании всё более благоприятных условий для индивидуального развития человека, его самореализации. Потому что самопознание, саморазвитие и самореализация личностной сущности каждым человеком составляет осевое направление общественного прогресса и получает всё более объективные предпосылки.

Потребность развития общеобразовательных систем акцентирует внимание исследователя на сближении образовательных систем разных стран. Поэтому делается вывод о том, что высшее образование Украины должно с одной стороны, наследовать и сохранять все ценные достижения советской системы образования, а с

другой, включать заимствования лучшего опыта других стран. При соблюдении этих условий возможно органическое вхождение в мировое образовательное пространство, что всё явственнее утверждает себя.

Необходимым требованием времени следует считать также всё более активное участие в процессе обучения самого человека, учитывать в учебном процессе сущностные черты данной личности.

Таким образом, подготовка специалиста в системе образования обуславливает с одной стороны, его профессиональное становление и готовность к определённой сфере деятельности и, с другой, формирование его личностных качеств, гражданской позиции как представителя национальной интеллигенции.

Эффективность процесса гуманизации системы образования в Украине и соответствующей ей мотивации деятельности человека в этой системе, следует рассматривать, прежде всего, в контексте обеспечения психолого-педагогических условий для становления личности каждого учащегося.

При анализе аспектов познавательной деятельности личности, отмечаем, что цель педагогической системы, ориентированной на гуманизацию, значительно отличается от принятой ранее в нашем обществе - ориентированной на всестороннее развитие личности.

Психофизиологическая наука своими законами уже давно доказала, что пытаться дать человеку всестороннее развитие - утопия из-за разнообразия индивидуальных особенностей, внутренних потребностей и стремлений человека. Каждый человек имеет право и, как правило, заботится об усовершенствовании той сферы своей индивидуальности, к развитию которой он проявляет склонность, к чему у него «лежит душа».

Это значит, что основной целью учебно-воспитательного процесса в системе образования является не только подготовка человека к деятельности, которая будет для него основным средством для существования, но и развитие индивидуальности, формирование неповторимой личности для полноценной жизни.

Подобная цель требует решения нескольких важных задач:

- социально-психологической (психологическая и социальная подготовка к жизни в обществе, развитие личностных качеств, помощь в усвоении и накоплении разновидностей человеческого опыта);
- профессиональной (подготовка человека к труду в обществе, процесс овладения профессией, выбранной ребёнком или родителями);
- дидактической (воспитание ученика).

Следует отметить, что многочисленные психолого-педагогические исследования посвяще-

ны дидактическим проблемам, но меньше изучена мотивация деятельности человека в системе образования, поэтому социально-психологический и профессиональный аспекты проблемы освещены недостаточно.

В работах О.С.Дубинчук, Л.Д.Хромова, Г.В.Терещенко, Д.М.Тарнопольский и др. исследовались только отдельные аспекты теории и истории профессионально-технического образования, а М.М.Грыщенко, А.М.Алексюк, В.А.Козаков и др. обратили внимание и на проблемы высшей школы.

Гуманитаризация системы высшего образования рассматривается некоторыми исследователями как процесс, непосредственно связанный с изменением содержания учебных программ. А значит в высшей школе, формирующей мировоззрение и интеллект профессионалов, процесс гуманизации является мировоззренческим, определяющим отношение личности к действительности, к другому человеку, прямым образом связанным с гуманитаризацией образования, относящейся к содержанию получаемого будущими специалистами знания.

Вместе с тем можно выделить глубинный, психологический подход к проблеме мотивации образования и подготовки специалистов. Гуманитаризацию зачастую сводят к простому расширению гуманитарного знания. Но дело не в полноте набора учебных дисциплин. Применительно к обучающимся целью гуманитаризации является формирование системы качеств, позволяющих личности выполнять функции носителя культуры, духовности, творчески настроенного активного субъекта общественных отношений.

Сравнивая оба подхода к пониманию механизма развития мотивации, которые сложились в системе образования, заметим, что осуществление первого из них не учитывает индивидуальных типологических особенностей личности, его способностей и склонностей и поэтому предполагает воздействие, прежде всего на интеллектуальную сферу личности. Современные психолого-педагогические исследования показывают неэффективность такого подхода с одной стороны, а с другой - его негуманность. Гуманизм психолого-педагогического процесса должен проявляться в учёте педагогом возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка, его склонности к профильной деятельности.

Исследуя данную проблему, Г.А.Балл приходит к выводу о том, что «традиционное обучение сегодня нельзя квалифицировать как гуманное. Ведь тут доминирует рецептивно-репродуктивный метод, направленный не на психическое развитие учеников, а только на усвоение ими суммы знаний, умений, навыков,

определённой учебной программой. Этот метод базируется на ассоциативно-рефлекторной психологической теории обучения, которая берёт начало в XVIII столетии, и ориентирована на то, что процесс усвоения осуществляется через ассоциации, упражнения, наглядность в сочетании с монологическим словом учителя и индуктивным способом мышления учеников...».¹

Позиция ученика в процессе такого обучения крайне пассивная (безличностная), а позиция учителя крайне императивная. Наиболее загруженной психической функцией оказывается память (ассоциативная и механическая).

Осуществление на практике второго подхода предполагает мотивацию саморазвития личности учащегося как субъекта познавательной и творческой деятельности.

Принцип саморазвития рассматривается как в отечественной, так и в зарубежной науке в качестве одного из ведущих принципов психолого-педагогической деятельности. Под саморазвитием личности подразумевается её психическое развитие, которое активно направляется ею самой, её выбором, её волей.

Исследованию проблем мотивации саморазвития, самоактуализации и самореализации личности посвящены работы представителей гуманистической психологии К.Роджерса, Р.Мэя, А.Маслоу, Г.Олпорта, Ш.Бюлера. В центре внимания гуманистических психологов стоит здоровая творческая личность, целью которой является самоактуализация (самореализация). Три основных понятия, - взятые из экзистенциализма, - выбор, свобода и ответственность - противопоставляются экзистенциальной тревожности личности.

Как известно в каждом человеке заложены две тенденции развития: тенденция роста и тенденция распада. Какой путь выберет каждый отдельный индивид, зависит от того, в пользу какой альтернативы будет склоняться его выбор. Степень свободы личности в данном случае очень мала, так как человек постоянно колеблется в своём выборе под действием тех или иных внешних факторов. Переход на более высокие уровни предусматривает серию постоянных выборов одной ценностной направленности. Это уже сознательный путь к свободе. То есть самоактуализация предполагает последовательные выборы, в каждом из которых есть прогрессивный и регрессивный выходы.

¹ Балл Г. А. Некоторые методологические принципы гуманистически ориентированной допрофессиональной и профессиональной подготовки // *Prace naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie*. - 1998. - № 11. - С. 41.

Принятие на себя ответственности за совершаемый выбор является первым шагом на пути становления самоактуализирующейся личности. То, к чему прислушивается человек, к импульсу самораскрытия или к импульсу подражания - обусловит направление движения индивида. И если целью человека станет путь к самому себе, своей подлинной сущности, «полной человечности», то процесс достижения этой цели и будет являться самоактуализацией.

Процесс ухода от себя рассматривается в гуманистической психологии как усложняющий самоактуализацию, ведущий к неврозам. А.Маслоу в связи с этим отмечает: «Я бы интерпретировал невроз как неудачу личностного роста. Это тот случай, когда не удаётся стать тем, кем человек мог стать или даже, я бы сказал, должен был стать. Человеческие и личностные возможности упущены; мир сужен, как и сознание; способности подавлены».¹

Рассмотрим философско-психологические направления мотивации умственной деятельности, определяющие ее смысл через систему понятий **свобода-выбор-ответственность**, применительно к традиционному педагогическому процессу. Отметим, что эти регуляторы учения и деятельности ни методологически, ни методически, ни инструментально еще не воплощены в учебно-воспитательные мероприятия в процессе образования.

Например, посещение лекций студентами в большинстве вузов является обязательным, что ограничивает их свободу, лишает права выбора и в результате снижает уровень их ответственности, превращая из субъекта образовательной деятельности и профессионального становления в его объект. Студент привыкает оценивать свой труд не с точки зрения овладения необходимыми ему знаниями, а с точки зрения времени, затраченного на посещение лекционных и практических занятий.

С другой стороны, понимание сущности демократических процессов, декларируемых в обществе, нередко приводит к противоположной тенденции. Так, рассматривая методологические принципы гуманистически ориентированной допрофессиональной и профессиональной подготовки, Г.А.Балл отмечает, что в настоящее время «получает распространение упрощённая трактовка гуманизации образовательного процесса», приверженцы которой провозглашают отказ не только от авторитарности, но и от «проектирования желаемого результата педагогического действия», от «пара-

дигмы целенаправленных воздействий», и вообще, от деятельностного подхода ...».¹

Следование этой тенденции приводит к тому, что у человека формируется неадекватная мотивация, построенная на принципах, противоположных свободе, праву выбора и ответственности. Вот почему часто возникает психологическая атмосфера вседозволенности и безнаказанности и культивируется безответственность студента. В данном случае в образовательной парадигме реализуются только принципы свободы и выбора, однако остаётся нереализованным принцип ответственности человека за результаты своей деятельности.

Таким образом, принцип свобода-выбор-ответственность должен быть воплощён в процесс профессионального становления будущего специалиста во всей своей полноте.

Поскольку модель мотивации должна регулировать основные этапы процесса самоактуализации личности, нам необходимо рассмотреть ее движущие силы.

В основе психологических механизмов самоактуализации личности А.Маслоу видит созданную им теорию мотивации. Согласно этой теории жизненные потребности индивида формируются последовательно и образуют своеобразную «пирамиду потребностей»:

- 1 - физиологические;
- 2 - в безопасности;
- 3 - в любви;
- 4 - в оценке и уважении (со стороны значимых людей);
- 5 - в самоактуализации.

Рассматривая эту теорию мотивации деятельности человека применительно к процессу самоактуализации личности, отметим, что каждая из названных потребностей должна быть отражена в формах и содержании системы профессионального становления в условиях процесса образования с учётом возрастных и личностных особенностей студентов.

Значительная часть психолого-педагогических исследований посвящена проблемам социального развития, специфике усвоения знаний по учебным дисциплинам, однако психофизиологические потребности студентов (питание, сон, двигательная и функциональная активность, обеспечивающая здоровье и работоспособность) не должны рассматриваться как второстепенные в процессе развития личности, а их изучение следует осуществлять на основе

¹ Маслоу А. Психология бытия. — М.: Рефл-бук Вакер, 1997. — С. 26.

¹ Балл Г. А. Некоторые методологические принципы гуманистически ориентированной допрофессиональной и профессиональной подготовки // *Prace naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie*. - 1998. - № 11. - С. 46

современных достижений психолого-педагогической науки.

Процесс профессионального становления человека должен опираться не на разрозненные психические процессы, происходящие под действием внешних и внутренних условий, а на целостное представление о личности студента, о ее психологической структуре.

Подготовка лиц гуманитарных профессий в системе высшего образования обуславливает, с одной стороны, профессиональное становление в сфере будущей деятельности и, с другой, формирование системы личностных качеств, их гражданской позиции как представителей украинской интеллигенции.

Становление личности специалиста, осуществляемое в условиях гуманизации и гуманитаризации системы образования должно происходить с учетом психологических законов самоактуализации, саморазвития личностного потенциала человека.

Психологические критерии мотивации – **свобода-выбор-ответственность** – лежат в основе гуманистической психологии. Поэтому они составляют методологический принцип построения системы профессиональной подготовки студентов и должны реализовываться в практике образовательной деятельности.

Специфика гуманитарных профессий накладывает особый отпечаток на профессиональное становление и развитие личности в студенчестве, а также выдвигает особые требования и к психофизиологическим свойствам личности: её здоровью, уровню физической культуры, функциональному состоянию, здоровому образу жизни специалиста. В процессе профессионального становления мотивация физического развития, активизация психофизиологических потребностей являются необходимыми предпосылками процесса личностного роста человека в условиях напряженной умственной деятельности.

Реализация индивидуально-ориентированной системы профессиональной подготовки студентов обуславливает необходимость гуманизации управленческой деятельности в высшем учебном заведении. В условиях традиционного подхода к профессиональному становлению молодёжи в высшей школе система управления не связана в должной мере с процессом самоактуализации личности и не способствует активизации познавательно-практической деятельности студентов по самоуправлению.

Гуманизация системы управления вузом в будущем окажет влияние на процесс гуманизации управленческой деятельности в сфере производства духовных и материальных ценностей,

поскольку будущие управленцы – теперешние студенты гуманитарного профиля.

В ходе исследования с помощью дисперсионного и корреляционного анализа были установлены определённые связи между типологическими характеристиками и особенностями направленности личности, изучены закономерности динамики эмоциональных состояний на экзаменах, выявлены значительные различия ряда характеристик у студентов разных специальностей, ценности и установки студентов. Построены кластеры корреляций, отражающие структуру направленности студентов.

Анализ данных, полученных с помощью опросника терминальных ценностей (ТЦ), позволяет судить о приоритетности для студентов первого курса определённых жизненных ценностей.

Как показывают проведенные исследования (табл. № 1), испытуемые добиваются достижения и сохранения собственной индивидуальности, высокого материального положения. Иными словами, «средний» первокурсник стремится к более высокому уровню благосостояния и часто завышает самооценку, склонен к достижению конкретных результатов, старается быть независимым от других людей и хочет сохранить своеобразие своей личности. Обращает на себя внимание слабое представление о «духовном удовлетворении». Испытуемые предпочитают деятельность, приносящую высокий доход, ту, которая сопряжена с приобретением удовлетворения и касается выбора профессии, поскольку такие специальности весьма престижны в современном обществе. «Собственный престиж» более значим для менеджеров и психологов по сравнению с юристами, причём у менеджеров его значимость выражена намного сильнее, чем у юристов (см. Табл. 1).

Ценность «развитие себя» значительно выше у психологов, чем у юристов. Она отражает стремление к самосовершенствованию, и, возможно, выбор специальности у психологов связан с большей значимостью для них этой ценности, т.к. в обиходном сознании существует иллюзия о психологах-«волшебниках». Поскольку речь идёт о терминальной ценности, то стремление к саморазвитию является профессиональной чертой психологов, причём не формируемой в процессе обучения, а определившей выбор специальности.

Вышеизложенные замечания о своеобразии первокурсников-психологов подтверждаются значительным ($p < 0,01$) различием между менеджерами и психологами, в пользу последних.

Высший балл по данному показателю отражает стремление испытуемого делать только то, что интересно и приносит внутреннее

Принятие на себя ответственности за совершаемый выбор является первым шагом на пути становления самоактуализирующейся личности. То, к чему прислушивается человек, - к импульсу самораскрытия или к импульсу подражания - обусловит направление движения индивида. И если целью человека станет путь к самому себе, своей подлинной сущности, «полной человечности», то процесс достижения этой цели и будет являться самоактуализацией.

Процесс ухода от себя рассматривается в гуманистической психологии как усложняющий самоактуализацию, ведущий к неврозам. А. Маслоу в связи с этим отмечает: «Я бы интерпретировал невроз как неудачу личностного роста. Это тот случай, когда не удаётся стать тем, кем человек мог стать или даже, я бы сказал, должен был стать. Человеческие и личностные возможности упущены; мир сужен, как и сознание; способности подавлены».¹

Рассмотрим философско-психологические направления мотивации умственной деятельности, определяющие ее смысл через систему понятий **свобода-выбор-ответственность**, применительно к традиционному педагогическому процессу. Отметим, что эти регуляторы учения и деятельности ни методологически, ни методически, ни инструментально еще не воплощены в учебно-воспитательные мероприятия в процессе образования.

Например, посещение лекций студентами в большинстве вузов является обязательным, что ограничивает их свободу, лишает права выбора и в результате снижает уровень их ответственности, превращая из субъекта образовательной деятельности и профессионального становления в его объект. Студент привыкает оценивать свой труд не с точки зрения овладения необходимыми ему знаниями, а с точки зрения времени, затраченного на посещение лекционных и практических занятий.

С другой стороны, понимание сущности демократических процессов, декларируемых в обществе, нередко приводит к противоположной тенденции. Так, рассматривая методологические принципы гуманистически ориентированной допрофессиональной и профессиональной подготовки, Г.А. Балл отмечает, что в настоящее время «получает распространение упрощённая трактовка гуманизации образовательного процесса», приверженцы которой провозглашают отказ не только от авторитарности, но и от «проектирования желаемого результата педагогического действия», от «пара-

дигмы целенаправленных воздействий», и вообще, от деятельностного подхода ...».¹

Следование этой тенденции приводит к тому, что у человека формируется неадекватная мотивация, построенная на принципах, противоположных свободе, праву выбора и ответственности. Вот почему часто возникает психологическая атмосфера вседозволенности и безнаказанности и культивируется безответственность студента. В данном случае в образовательной парадигме реализуются только принципы свободы и выбора, однако остаётся нереализованным принцип ответственности человека за результаты своей деятельности.

Таким образом, принцип свобода-выбор-ответственность должен быть воплощён в процесс профессионального становления будущего специалиста во всей своей полноте.

Поскольку модель мотивации должна регулировать основные этапы процесса самоактуализации личности, нам необходимо рассмотреть ее движущие силы.

В основе психологических механизмов самоактуализации личности А. Маслоу видит созданную им теорию мотивации. Согласно этой теории жизненные потребности индивида формируются последовательно и образуют своеобразную «пирамиду потребностей»:

- 1 - физиологические;
- 2 - в безопасности;
- 3 - в любви;
- 4 - в оценке и уважении (со стороны значимых людей);
- 5 - в самоактуализации.

Рассматривая эту теорию мотивации деятельности человека применительно к процессу самоактуализации личности, отметим, что каждая из названных потребностей должна быть отражена в формах и содержании системы профессионального становления в условиях процесса образования с учётом возрастных и личностных особенностей студентов.

Значительная часть психолого-педагогических исследований посвящена проблемам социального развития, специфике усвоения знаний по учебным дисциплинам, однако психофизиологические потребности студентов (питание, сон, двигательная и функциональная активность, обеспечивающая здоровье и работоспособность) не должны рассматриваться как второстепенные в процессе развития личности, а их изучение следует осуществлять на основе

¹ Маслоу А. Психология бытия. - М.: Рефл-бук Вакер, 1997. - С. 26.

¹ Балл Г. А. Некоторые методологические принципы гуманистически ориентированной допрофессиональной и профессиональной подготовки // *Praze naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie*. - 1998. - № 11. - С. 46

современных достижений психолого-педагогической науки.

Процесс профессионального становления человека должен опираться не на разрозненные психические процессы, происходящие под действием внешних и внутренних условий, а на целостное представление о личности студента, о ее психологической структуре.

Подготовка лиц гуманитарных профессий в системе высшего образования обуславливает, с одной стороны, профессиональное становление в сфере будущей деятельности и, с другой, формирование системы личностных качеств, их гражданской позиции как представителей украинской интеллигенции.

Становление личности специалиста, осуществляемое в условиях гуманизации и гуманитаризации системы образования должно происходить с учетом психологических законов самоактуализации, саморазвития личностного потенциала человека.

Психологические критерии мотивации – **свобода-выбор-ответственность** – лежат в основе гуманистической психологии. Поэтому они составляют методологический принцип построения системы профессиональной подготовки студентов и должны реализовываться в практике образовательной деятельности.

Специфика гуманитарных профессий накладывает особый отпечаток на профессиональное становление и развитие личности в студенчестве, а также выдвигает особые требования и к психофизиологическим свойствам личности: её здоровью, уровню физической культуры, функциональному состоянию, здоровому образу жизни специалиста. В процессе профессионального становления мотивация физического развития, активизация психофизиологических потребностей являются необходимыми предпосылками процесса личностного роста человека в условиях напряженной умственной деятельности.

Реализация индивидуально-ориентированной системы профессиональной подготовки студентов обуславливает необходимость гуманизации управленческой деятельности в высшем учебном заведении. В условиях традиционного подхода к профессиональному становлению молодёжи в высшей школе система управления не связана в должной мере с процессом самоактуализации личности и не способствует активизации познавательно-практической деятельности студентов по самоуправлению.

Гуманизация системы управления вузом в будущем окажет влияние на процесс гуманизации управленческой деятельности в сфере производства духовных и материальных ценностей,

поскольку будущие управленцы – теперешние студенты гуманитарного профиля.

В ходе исследования с помощью дисперсионного и корреляционного анализа были установлены определённые связи между типологическими характеристиками и особенностями направленности личности, изучены закономерности динамики эмоциональных состояний на экзаменах, выявлены значительные различия ряда характеристик у студентов разных специальностей, ценности и установки студентов. Построены кластеры корреляций, отражающие структуру направленности студентов.

Анализ данных, полученных с помощью опросника терминальных ценностей (ТЦ), позволяет судить о приоритетности для студентов первого курса определённых жизненных ценностей.

Как показывают проведенные исследования (табл. № 1), испытуемые добиваются достижения и сохранения собственной индивидуальности, высокого материального положения. Иными словами, «средний» первокурсник стремится к более высокому уровню благосостояния и часто завышает самооценку, склонен к достижению конкретных результатов, старается быть независимым от других людей и хочет сохранить своеобразие своей личности. Обращает на себя внимание слабое представление о «духовном удовлетворении». Испытуемые предпочитают деятельность, приносящую высокий доход, ту, которая сопряжена с приобретением удовлетворения и касается выбора профессии, поскольку такие специальности весьма престижны в современном обществе. «Собственный престиж» более значим для менеджеров и психологов по сравнению с юристами, причём у менеджеров его значимость выражена намного сильнее, чем у юристов (см. Табл. 1).

Ценность «развитие себя» значительно выше у психологов, чем у юристов. Она отражает стремление к самосовершенствованию, и, возможно, выбор специальности у психологов связан с большей значимостью для них этой ценности, т.к. в обиходном сознании существует иллюзия о психологах-«волшебниках». Поскольку речь идёт о терминальной ценности, то стремление к саморазвитию является профессиональной чертой психологов, причём не формируемой в процессе обучения, а определившей выбор специальности.

Вышеизложенные замечания о своеобразии первокурсников-психологов подтверждаются значительным ($p < 0,01$) различием между менеджерами и психологами, в пользу последних.

Высший балл по данному показателю отражает стремление испытуемого делать только то, что интересно и приносит внутреннее

удовлетворение. Это касается всех сфер жизни, в том числе и учебно-профессиональной.

Очевидно, так обнаруживается внутренняя наиболее эффективная мотивация. Таким образом, мы можем предположить, что психологам более чем студентам других специальностей, свойственна внутренняя мотивация учебной деятельности. В данном случае результаты сравнивались по параметрическим критериям Стьюдента и Фишера, но лишь в тех переменных, где наличествовало нормальное распределение.

При анализе по специальностям выделяется преобладание «достижений» над остальными ценностями у юристов и психологов, а «материального положения» - у менеджеров. Сочетание этих двух факторов характерно для всей выборки, но у менеджеров оно наиболее ярко выражено, что позволяет сделать предположение о большей практичности молодых людей, выбравших эту специальность. По современным меркам именно прагматичность и ориентация на внешний успех (доход) являются важной для профессионального становления управленцев (менеджеров).

Анализ значимости жизненной сферы свидетельствует о ее большой актуальности для индивида, что в поведенческом аспекте означает готовность более активно в ней действовать. Прежде всего, выделяются как наиболее значимые сферы обучения и образования, что вполне естественно для студентов, а также общественная жизнь. Последний результат несколько неожидан, так как предполагает высокую значимость убеждений, в то время как младшее поколение современного общества принято считать аполитичным. Из таблицы следует, что для студентов всех специальностей линии значительности приходятся на те же две сферы.

Анализируя пункты опросника, входящие в

шкалу сферы общественной жизни, можно заметить, что они относятся и к области взаимодействия с людьми вообще, а конкретнее - к статусу испытуемого в глазах окружающих его людей. Вероятно, именно это значение явилось апперцептивным конструктом и нашим исследованием, что подтверждается тем, что ни в общей выборке, ни внутри специальностей терминальная ценность «активные социальные контакты» не преобладает.

Итак, для наших студентов наиболее важными сферами являются образовательная и общественная жизни, что говорит об их мотивации как о благоприятной для профессионального становления в русле всех трех специальностей и непосредственно для обучения в вузе.

Анализ и сопоставление актуальных тем по тесту юмористических фраз (ТЮФ) позволяет косвенно и с минимумом искажений определить наиболее важные для индивида. Высокий балл (количество карточек, отнесенных к теме) может отражать и сознательную направленность, и неосознаваемую фрустрацию в этой сфере. Данные ТЮФ, на наш взгляд, хорошо дополняют результаты ТЦ (табл. 2), из которой следует, что в общей выборке преобладающими являются Студенческая жизнь, Карьера, Быт и Семья, Секс.

Наименее выражены темы «Правовые проблемы» и «Мода». Такой профиль вполне согласуется со стереотипными представлениями о первокурснике, благополучном с точки зрения закона, ориентированном на карьеру и учебу. Третий ранг темы «Быт и семья», учитывая необремененность испытуемых собственными семьями, по всей видимости, отражает проблему взаимоотношения между поколениями либо обусловлен тем фактором, что в общей выборке он не коррелирует с темой «Деньги».

Тема «Студенческая жизнь» гораздо важнее

Таблица 1
Терминальные ценности студентов первого курса (усл.ед. средние значения)

Ранги	Темы	Юристы	Менеджеры	Психологи	Средние значения (n=89)
		(n=42)	(n=24)	(n=23)	
1.	Достижение целей	8,21	8,14	9,08	8,4
2.	Высокое материальное положение	8,05	8,93	8,38	8,31
3.	Сохранение собственной индивидуальности	7,93	8,07	8,77	8,11
4.	Развитие себя	6,98	6,29	7,54	6,94
5.	Активные социальные контакты	6,57	6,5	7,54	6,71
6.	Креативность	5,55	6,0	7,08	5,95
7.	Собственный престиж	5,29	6,86	6,38	5,82
8.	Духовное удовлетворение	5,21	3,71	6,31	5,11
	Жизненные сферы				
9.	Обучение и образование	7,83	7,57	8,54	7,95
10.	Общественная жизнь	7,64	8,13	8,62	7,91
11.	Семейная жизнь	6,88	6,21	6,85	6,72
12.	Профессиональная жизнь	6,31	7,14	7,08	6,68
13.	Увлечения	6,31	7,29	7,31	6,62

для психологов и занимает у них ведущее место. Это соответствует нашим представлениям о большей внутренней заинтересованности психологов в учебной деятельности и статусе студента в учебном заведении. Иными словами, им интересен не только результат обучения - диплом, но и сам его процесс.

Анализ значимых корреляций позволяет установить связи между шкалами различных тестов, а также уточнить проявления конструктов, которые задают шкалы. При этом мы можем выяснить, какие связи между шкалами характерны именно для наших испытуемых, подобно кластерам, получаемым при исследовании методом репертуарных решеток.

Значительные корреляции между шкалами ТЦ и ТЮФ свидетельствуют о том, что собственный престиж более связан с темами «Садизм», «Секс», «Деньги» и «Пагубные пристрастия». Очевидно, эти темы более актуальны для тех, у кого стремление к признанию выражено достаточно ярко. Тема «Садизм» отражает актуальность насилия, жестокости, а корреляция может означать тот факт, что наши испытуемые так или иначе приняли современные «Правила игры», по которым достижение признания связано с определенной мерой жестокости.

Связь с установкой «Деньги» очевидна - они являются неотъемлемой частью престижа. Впрочем, высокий балл по этой теме может отражать и проблему безденежья. В обоих случаях очевидно, что стремление к престижу мотивировано желанием решить материальные проблемы, хотя это, возможно, не единственная причина.

«Секс» также может быть как элементом престижа, так и мотивом, что согласуется с современными социальными установками. А вот связь «Пагубных пристрастий» менее однолинейна. Вероятно, усилия по завоеванию престижа создают напряжения, снимающиеся с помощью алкоголя. Эта тема может быть значимой и в том случае, если пагубным пристра-

стиям подвержены не сами испытуемые, а значимые для них люди.

Терминальная ценность «Высокое материальное положение» связана с «Сексом», «Пагубными пристрастиями» и, как ни странно, не связана с темой «Деньги». Последнее может объясняться тем, что материальные проблемы не являются главным фактором стремления к высокому материальному положению. А наличие корреляций можно объяснить аналогично связям с «Собственным престижем».

Высокий балл по терминальной ценности «Креативность» связан с высокой актуальностью темы «Карьера». То есть в представлении испытуемых карьера связана с самореализацией.

Довольно неожиданна связь ценности «Развитие себя» с темами «Пагубные пристрастия» и «Правовые проблемы». Очевидно, «Стремление к саморазвитию» вообще характерно для неординарных личностей, что, возможно, объясняет риск возникновения пагубных пристрастий и проблем с законом.

Значимость сферы «Общественная жизнь» связана с актуальностью тем «Пагубные пристрастия» и «Карьера». Вероятно, для наших испытуемых общение нередко связано с употреблением алкоголя, причем это может касаться не обязательно их собственного поведения, а когнитивной близости данных конструктов. Связь с «Карьерой» довольно ясна - карьера делается в социуме.

Значимость сферы «Увлечения», высокая или низкая, связана соответственно с высокой или низкой актуальностью тем «Пагубные пристрастия», «Карьера» и «Правовые проблемы». Пагубные пристрастия могут быть своеобразным увлечением.

Но связь «Карьеры» со сферой «Увлечения» довольно неожиданна, ведь принято считать, что карьера поглощает все усилия. Вероятно, здесь и проявляется то, что конструктом темы «Карьера» является не столько сама карьера, сколько озабоченность ею (наши ис-

Таблица 2

Выбор студентами приоритетных сфер жизни
(по Тесту Юмористических Фраз (ТЮФ) первого курса, усл.ед.)

анги	Темы	Юристы	Менеджеры	Психологи	Средние значения
		n=39	n=23	n=22	n=84
1.	Студенческая жизнь	8,85	7,38	1,10	8,92
2.	Карьера	8,18	10,2	4,67	8,87
3.	Быт и семья	8,77	8,85	9,17	8,86
4.	Секс	7,67	11,5	8,58	8,61
5.	Мораль и нравственность	8,64	8,46	7,83	7,22
6.	Деньги	5,62	7,38	8,17	6,53
7.	Пагубные пристрастия	5,51	7,85	8,50	6,53
8.	Садизм	5,36	7,00	7,92	6,14
9.	Мода	6,79	5,96	6,75	5,96
10.	Правовые проблемы	3,92	4,46	5,42	4,46

пытуемые – студенты). Становится понятным, что значимость сферы "увлечения" не противоречит актуальности темы «Карьеры».

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что большое разнообразие терминальных ценностей и жизненных интересов студентов гуманитарного вуза свидетельствует о неоднозначной их направленности, а значит будет влиять на профессиональное самоопределение личности.

Поступила в редакцию 18.04.2000 г.

В.Н.Павленко

Особенности представлений о правах этнических групп у школьников и студентов

В статті наводяться результати емпіричного дослідження етнічної правосвідомості. За допомогою кількісних та якісних методів вивчені та проаналізовані особливості уявлень щодо прав корінної нації та етнічних меншин у школярів різних вікових груп та студентства України.

В 1999-2000 годах в рамках работы над проектом «Изучение способов формирования негативных этнических установок у подрастающего поколения и их влияния на представления о правах этнических меньшинств»¹, был получен достаточно неожиданный для нас результат. Респонденты (50 школьников 9-го класса из двух городских школ), выполняя ряд заданий пилотажного исследования, должны были среди многих других вопросов ответить также на вопрос: «Как ты считаешь, должны ли украинцы иметь больше прав в Украине, чем представители других национальностей?» Ребята должны были выбрать один из двух предложенных им вариантов ответа: «да, должны» или «нет, не должны». Мы не ожидали многого от этого вопроса, предполагая, что большинство отвечающих либо в силу уже сформированных убеждений, либо же под влиянием эффекта социальной желательности дадут наиболее социально одобряемый – отрицательный – вариант ответа на данный вопрос. Однако мы ошиблись. Большинство школьников – более 60 процентов всех опрошенных – ответили на данный вопрос положи-

тельно. Полученный результат настолько удивил нас, что в основном исследовании блок вопросов, касающихся особенностей правосознания опрашиваемых, был расширен за счет еще двух уточняющих вопросов: «Если ты считаешь, что украинцы должны пользоваться большими правами в Украине, то по сравнению с кем?» и «Если ты считаешь, что украинцы должны пользоваться большими правами в Украине, чем другие национальности, то когда и в чем это должно проявляться?»

В основном исследовании приняли участие 300 респондентов разных возрастных групп: школьники 3-го, 5-го, 7-го и 9-го классов (по 60 человек каждой возрастной группы) и студенты старших курсов различных вузов города (60 человек). Половина школьников была из школ с украинским языком обучения, половина – из школ с русским языком обучения. Все возрастные подгруппы были сопоставимы по основным социально-демографическим признакам.

Статистический анализ ответов на основной вопрос о правовых привилегиях в полной выборке показал, что большинство респондентов (65% выборки) уверены в том, что украинцы должны иметь больше прав в Украине, чем представители других национальностей.

Какие же факторы оказывают влияние на существование подобных представлений?

Прежде всего рассмотрим влияние некоторых социально-демографических характеристик, в частности – пола, возраста (точнее – класса обучения), национальной принадлежности и типа школы. Отметим, что для школьников по понятным причинам отмечалась только национальность родителей, в то время как для студентов – и собственная этническая принадлежность, и национальность родителей. Что касается типа школы, то в исследовании, как уже отмечалось, принимали участие дети из школ с украинским языком обучения и школ с русским языком обучения.

Проведенный анализ показал, что ни пол, ни национальность – как своя, так и родителей – существенного влияния на правосознание школьников и студентов не оказывает. Вместе с тем результаты проведенного исследования наглядно демонстрируют (при $p < 0,05$) влияние возраста респондентов на особенности правосознания. Было показано, что чем старше опрашиваемые, тем реже они склонны поддерживать правовое неравенство в Украине. Возрастная динамика полученных ответов на основной вопрос о правовых привилегиях представлена в таблице №1.

Анализ самой процедуры проведения эксперимента и приведенные в таблице данные

¹ Проект осуществлялся при финансовой поддержке Фонда К. и Дж. Макаруров (Грант №57269), за что автор выражает Фонду искреннюю благодарность.

позволили наметить несколько предварительных выводов:

- У большинства детей младшего школьного возраста и некоторых школьников средних классов понятие "права" не сформировано вообще, поэтому для ответов на вопросы анкеты им требуются дополнительные пояснения. Вместе с тем изначально у преобладающего большинства детей (80%) достаточно устойчивым является представление о том, что украинцы должны жить лучше и пользоваться какими-то льготами по сравнению с представителями других национальностей;
- С возрастом представление о том, что такое права, формируется, однако понимание данного термина вовсе не предполагает автоматического изменения предшествующих представлений и формирования новых взглядов о необходимости правового равенства для представителей разных этнических групп. Поэтому в средней школе наряду с пониманием и правильным употреблением термина «права» идея о допустимости правового неравенства в отношении людей разных национальностей продолжает доминировать;
- Представление о необходимости правового равенства людей вне зависимости от их этнической принадлежности с возрастом формируется, однако, судя по представленной динамике, этот процесс протекает крайне медленно и, очевидно, стихийно. Достаточно сказать, что даже к последним курсам обучения в вузе почти половина студентов (45%) продолжает положительно отвечать на вопрос о необходимости правовых привилегий для украинцев.

Проведенное исследование продемонстрировало также наличие корреляционной связи (при $p < 0,05$) между наличием определенных правовых представлений и языком обучения в

школе. Проанализируем представленную ниже таблицу 2.

Как видно из представленных данных, и в украинской, и в русской школе среди респондентов преобладают те, кто убежден, что украинцы должны иметь в Украине больше прав по сравнению с представителями других национальностей. Однако в украинской школе таких респондентов больше (73,3%), чем в русской (61,5%). Эту же идею можно выразить и иначе: среди тех, кто согласен с необходимостью правовых привилегий для представителей коренной национальности 56,8% составляют ученики украинских школ и лишь 43,2% - дети из школ с русским языком обучения.

Как соотносится представление о необходимости правовых привилегий для украинцев с другими переменными? Проведение корреляционного анализа показало, что значимые корреляции данного параметра наблюдаются в отношении двух основных блоков переменных:

- во-первых, они наблюдаются для всех переменных, отражающих особенности отношений к украинцам и идентификации с ними. Так, представление о возможности правовых привилегий для украинцев положительно коррелирует с отношением к украинцам ($p < 0,01$), т.е. чем лучше отношение к представителям коренной национальности, тем вероятнее наличие идеи о том, что украинцы должны обладать большими правами. Выявлена также положительная корреляционная зависимость между анализируемой переменной и степенью идентификации с украинцами ($p < 0,01$), а также с субъективным восприятием ее значимости ($p < 0,05$). То есть, чем сильнее отождествляет себя респондент с украинской группой и чем важнее для него данная идентификация, тем больше вероятность того, что он будет поддерживать идею о правовых при-

Таблица №1.

Количество респондентов разных возрастных групп (в процентах), давших положительный ответ на вопрос о правовых привилегиях украинцев в Украине.

	3 класс	5 класс	7 класс	9 класс	Студенты
Количество респондентов, считающих, что украинцы должны пользоваться в Украине правовыми привилегиями	80%	71%	69%	64%	45%

Таблица №2.

Результаты соотношений параметров правосознания и типа школы

ПРАВА / ЯЗЫК ОБУЧЕНИЯ	Украинский	Русский	В целом
«Да»: % в пределах прав	56,8%	43,2%	100,0%
% в пределах языка обучения	73,3%	61,5%	67,7%
«Нет»: % в пределах прав	43,2%	56,8%	100,0%
% в пределах языка обучения	26,7%	38,5%	32,3%
В целом: % в пределах прав	52,4%	47,6%	100,0%
% в пределах языка обучения	100,0%	100,0%	100,0%

вилегиях для украинцев.

Анализируемая переменная значимо коррелирует и с отношением респондентов к некоторым иным общностям. Однако если в первом случае – описывающем различные характеристики отношений с ингруппой – корреляционная связь имела положительный знак, то в данном случае корреляционные зависимости по знаку отрицательны. Так, анализ показал наличие значимой отрицательной корреляционной связи данной переменной с отношением к европейцам ($p < 0,01$). Иными словами, чем прохладнее опрашиваемые относятся к европейцам, тем больше вероятность того, что они будут поддерживать правовое неравенство представителей доминирующей национальности и этнических меньшинств. Налицо также наличие значимой отрицательной зависимости анализируемой переменной и отношений к тем этническим группам, которые часто выступают в роли “козла отпущения”, например, к евреям ($p < 0,01$). То есть, установка на предоставление больших прав национальному большинству значимо коррелирует с негативизацией отношения к представителям еврейской национальности.

Анализ ответов школьников и студентов на вопрос о том, по сравнению с какими иными национальными группами украинцы должны пользоваться правовыми привилегиями, показал, что большинство испытуемых, которые в принципе допускают возможность правового неравенства людей разной национальности, считает, что украинцы должны пользоваться большими правами по сравнению со всеми иными этническими группами, проживающими в Украине. Вместе с тем наряду с этим преобладающим вариантом, отмечаются и иные взгляды на данную проблему:

- Вариант, допускающий возможность правового неравенства русских и украинцев, т.е. вариант “по сравнению с представителями русской национальности”, встречается преимущественно у школьников младшей школы и на наш взгляд во многом объясняется недопониманием самой сути проблемы в данном возрасте. В старших возрастных группах количество респондентов, выбирающих ответ “по сравнению с представителями русской национальности”, снижается и более того – увеличивается число респондентов, которые, маркируя все иные варианты ответов, оставляют неотмеченным вариант, касающийся русских.
- Относительно редко встречаются выборы ответов, отражающих допустимость правового неравенства с иными этническими группами Украины. Приоритет в данном плане принадлежит еврейской группе, воз-

можность правовой дискриминации которой допускает 14% детей от общего количества школьников, соглашающихся с необходимостью правовых привилегий для украинцев.

- Студенты, в отличие от школьников, чаще использовали свободный вариант ответа и предлагали свои варианты правового неравенства. Во-первых, достаточно часто вопрос об этническом равенстве переходит в плоскость гражданства. Поэтому встречаются как наиболее широкие варианты ответов, подчеркивающие необходимость привилегий украинцев по сравнению с гражданами всех других стран, так и ответы, сужающие последнюю категорию, – “по сравнению с представителями других стран, кроме СНГ”, либо “по сравнению со всеми, кроме России и Беларуси”, “по сравнению со всеми, кроме россиян” и т.п. Во-вторых, иногда вопрос об этническом равенстве подменяется вопросом о равенстве представителей разных рас. В этом ключе встречаются ответы, типа: “по сравнению с неграми”, “по сравнению с неевропейцами” и т.д. В-третьих, иногда студентами вводятся дополнительные условия правового равенства. Например, в качестве такого условия может выступать срок проживания в Украине – утверждается допустимость правовых привилегий украинцев “по сравнению с людьми другой национальности, недавно проживающими на территории Украины” и т.п.

Интересными представляются результаты контент-анализа свободных ответов респондентов на вопрос о том, когда и в чем они допускают возможность правового неравенства. Выделяется несколько наиболее типичных блоков ответов на данный вопрос:

1. Так, только у школьников младших классов в качестве ответа предлагается чисто эмоциональная оценка конечного результата ситуации правового неравенства. Это ответы типа: “хорошо будет”, “украинцам будет лучше” и т.п.
2. Достаточно часто встречаются максимально общие ответы на данный вопрос, например: “каждый день” (3-ий класс); “чуть-чуть во всем” (5-ый класс); “в любое время в любом месте” (7-ой класс), “во всех сферах социальной жизни” (студенты) и т.п.
3. Достаточно часто, особенно у школьников младших возрастных групп, наблюдается переосмысление вопроса в направлении выявления и указания причин правовых привилегий для украинцев, их обоснования. В этих случаях ответы представляют собой варианты аргументации правового неравенства и, как правило, начинаются со слов

- “потому что”. Например: “Украинцы родились в ней, выросли, это их Родина, и там их семьи, друзья, знакомые, учителя” (3-ий класс); “потому что они самые главные” (3-ий класс); “потому что это их страна” (3-ий класс); “потому что мы живем всю свою жизнь на Украине” (5-ый класс); “потому что украинцы на Родине” (7-ой класс) и т.д.
4. Ответы часто представляют собой общее выражение необходимости ограничений для представителей иноэтнических групп без спецификации ситуации, времени или места. Например: “я считаю, что людям других национальностей не должно быть много позволено”; “чтобы другие национальности много из себя не строили” (7-ой класс) и т.д.
5. Некоторые ответы отражают представление о том, что в результате правовых привилегий для украинцев их статус должен повыситься. Часто формулировки таких ответов представлены в форме лозунгов или пожеланий. Например: “украинцы должны править своей страной, а не быть в ней рабами” (5-ый класс); “чтобы их уважали” (7-ой класс); “чтобы представители других национальностей не эксплуатировали украинцев, уважали законы, традиции” (7-ой класс) и т.д.
6. Преобладающее большинство ответов – это все же попытка конкретизации сфер и ситуаций, в которых, по мнению респондентов, украинцы должны пользоваться некоторыми привилегиями. К ним относятся:
- А) сфера образования. При этом выделяются следующие аспекты в этой сфере:
- привилегии украинцев в ситуации поступления в учебные заведения любого типа и уровня. Например, “когда они поступают в школу, садик” (5-ый класс); “в той ситуации, когда доходит дело до поступления в институт” (7-ой класс);
 - привилегии украинцев в оплате. Например, “школы в Украине должны быть бесплатными для украинцев и платными для других национальностей” (7-ой класс);
 - ограничения в плане национальности преподавателей (студенты).
- Б) сфера труда. Здесь школьники и студенты выделяют следующие аспекты:
- привилегии украинцев в ситуации приема на работу. Например, “когда он устраивается на работу” (3-ий класс); “когда есть место на работу” (7-ой класс); “в трудоустройстве” (студенты);
 - привилегии украинцев в оплате труда и своевременности выдачи заработной платы. Например, “им должны давать больше зарплаты” (3-ий класс); “чтоб зарплату выдавали вовремя” (5-ый класс).

В) Сфера транспорта. В этой сфере респондентами выделяются:

- льготы украинцам по оплате транспортных услуг. Например, “они не должны платить в трамваях, за зоопарк, в метро” (3-ий класс);
- привилегии украинцам в плане свободы передвижения. Например, “украинцы должны иметь полную свободу переезда без паспорта (без предъявления документов)” (7-ой класс);

Г) Сфера управления и в первую очередь – ситуация выборов. Эта сфера была достаточно актуальна, поскольку именно во время проведения опроса в Украине проходили президентские выборы. Эта ситуация рассматривалась респондентами двояко:

- с точки зрения того, кто может быть избираемым (в президенты или правительство). Например: “только украинец может стать президентом” (3-ий класс); “когда они хотят попасть в правительство” (5-ый класс);
- с точки зрения того, кто может быть избирателем: “только украинец может выбрать хорошего президента” (3-ий класс).

Д) Сфера финансов. Здесь в ответах опрошенных выделилось несколько аспектов:

- привилегии украинцев в плане оплаты любых товаров и услуг. Например: “для них должны сбавлять цены на все покупки” (3-ий класс);
- наличие налоговых льгот для украинцев. Например, “платить меньше налоги” (7-ой класс);
- привилегии украинцам в получении банковских кредитов (студенты).

Е) Жилье, коммунальные услуги. Здесь также выделяются 2 аспекта:

- привилегии украинцам в плане предоставления жилья. Например: “когда получают квартиру” (7-ой класс); “Чтобы все жили в красивых домах” (5-ый класс);
- привилегии в оплате за квартиру. Например, “украинские люди должны платить меньше за квартиру” (7-ой класс).

Ж) Сфера медицинской помощи. В этой сфере выделяются все те же 2 основных аспекта:

- привилегии украинцам в плане очередности предоставления медицинских услуг – “при приеме в больницу” (5-ый класс);
- привилегии украинцам в плане оплаты медицинской помощи – “если украинцы беспомощны, больны, бездомны, они имеют право на помощь” (5-ый класс); “чтобы разные заболевания вылечивались быстро и бесплатно” (5-ый класс).

З) Сфера языка. “Чтобы люди говорили на украинском языке”; “Право пользоваться языком” (7-ой класс); “Больше должны разговаривать на своем языке” (7-ой класс);

В заключение хотелось бы отметить, что приведенные в статье данные свидетельствуют, на наш взгляд, о том, что в настоящее время этническое правосознание формируется у детей и подростков практически стихийно, поэтому для достижения часто декларируемой идеи о необходимости построения демократического, толерантного поликультурного общества в Украине необходимо более тщательное изучение данного вопроса и разработка соответствующих учебно-воспитательных программ.

Поступила в редакцию 17.05.2000 г.

Т.Д.Перепелюк

Розуміння молодшими школярами навчальних текстів з природознавства: постановка проблеми

Рассматривается проблема развития понимания в младшем школьном возрасте, анализируются разработки отечественных психологов по данной проблеме, а также ставится проблема собственного исследования.

Проблема розуміння є однією з найцікавіших і найскладніших проблем психології мислення. Незважаючи на те, що досить багато її аспектів вже вивчені, білих плям залишається все ще досить багато. Одним з таких аспектів є проблема розвитку розуміння в молодшому шкільному віці. Саме в цьому віці у дитини починають формуватися мислительні операції, які забезпечують обробку та засвоєння нової інформації.

Як відомо, розуміння інформації відбувається шляхом виділення "сміслових віх" [2], "стиснення" інформації, то саме в молодшому шкільному віці відбувається формування мислительних операцій, які забезпечують ці процеси. Тому необхідно досить ретельно продумувати подання матеріалу в підручниках, забезпечувати зв'язок тексту з наочністю, а також вибір наочності, яка б найкращим чином забезпечувала розуміння тексту.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що проблема розуміння молодшими школярами навчальних текстів була в центрі уваги української школи психологів, якою керував Г.С.Костюк, починаючи з 40-50-х років. Саме в цих дослідженнях були виявлені основні закономірності та особливості розуміння різного навчального матеріалу. Так, зокрема,

Д.М.Дубовіс-Арановська вивчала розуміння дошкільниками казок і дійшла висновку, що для сприймання казки недостатньо викликати у дитини яскраві уявлення про персонажів і про середовище, в якому вони діють. Необхідно, щоб дитина сама діяла, розв'язувала задачі, які ставить перед нею автор казки: уявні дії в уявних обставинах повинні породжувати істинні почуття [3].

Вивчаючи розуміння молодшими школярами прислів'їв, Л.К.Балацька зробила висновок про те, що прислів'я виступає перед дитиною як задача, яку необхідно розв'язати. Успіх залежить від розуміння дітьми значення використовуваних слів та метафоричних висловів. Розуміння прислів'їв аналогічне розумінню алегорій взагалі. Починається воно осмисленням конкретної ситуації і закінчується узагальненням її до типових життєвих явищ та моральних оцінок [3].

Така сама послідовність була помічена автором і при розумінні дітьми загадок. Спочатку школяреві важко відірватися від обраної ситуації, даної в загадці, він не бачить необхідності шукати відгадку. Невдовзі з'являються спроби відгадати, опираючись на одне слово в загадці (поза контекстом). Далі діти починають відштовхуватися від усієї умови загадки, шукаючи подібність між окремими предметами. З віком діти більш цікавляться складними загадками, де "необхідно думати" і виявляють критичне ставлення до своїх відповідей, зіставляючи їх з елементами умови загадки [3].

Розуміння метафор дітьми молодшого шкільного віку також було об'єктом досліджень Л.К.Балацької. Результати свідчили про те, що метафори, в яких відзначаються зовнішні ознаки предметів, що сприймаються чуттєво, дітям легше зрозуміти, ніж метафори, які відображають моральний бік людських стосунків. Труднощі розуміння метафор не залежить від розуміння окремих слів, які містяться в метафоричному вислові. Розуміння метафори полегшується, якщо її включити в контекст, який містить завдання необхідності і осмислення метафори [3].

Важливими є праці, в яких вивчається розуміння дітьми мотивів поведінки і характерів літературних героїв. Розуміння психології літературного персонажу, мотивів його поведінки є необхідною умовою проникнення читачів у зміст художнього твору.

Б.Д.Прайсман виявив чотири ступені розуміння школярами мотивів поведінки літературного персонажу. На першій ступені (переважно учні першого класу) діти ще не можуть розкривати мотиви поведінки літературного героя, а обмежуються переказом фабули і називанням конкретних його вчинків.

Друга ступінь (учні другого класу) характеризується тим, що діти вказують на об'єктивні причини вчинку, називають його мету, але не виділяють ще внутрішні мотиви поведінки героя. На третій ступені діти добре розкривають лише прості для розуміння мотиви. Четверта ступінь розвитку розуміння (учні четвертого класу) характеризується тим, що діти розкривають не тільки мотиви окремих вчинків, а й складну мотиваційну поведінку літературного персонажу.

Автор відзначає, що вказані ступені є лише відносними, оскільки розкриття мотивації поведінки залежить не тільки від рівня розвитку дитини, а й від складності самих вчинків та їх мотивів. Воно залежить також і від способів розкриття їх автором твору. Тому один і той самий учень може бути віднесений до тієї чи іншої ступені залежно від складності літературного матеріалу та методів педагогічного керівництва процесом розуміння [3].

Вивчення розуміння мотивів поведінки літературного персонажу пов'язане з розумінням читачем характеру героя. Це було показано в працях Т.В.Рубцової. Діти насамперед помічають у героя риси, які імпонують їх або пов'язані з потребами та інтересами, які характерні для цього віку. Крім того, вони привносять в опис поведінки або переживань такі факти, яких немає у творі. Ці привнесення іноді сприяють більш глибокому розумінню. Але нерідко бувають випадки, коли оцінка юним читачем мотивів поведінки або рис характеру особистості героя стає однобокою або помилковою [3].

У дослідженні Р.Є.Таращанської вивчався процес розуміння наукового тексту. Результати свідчили про позитивне значення певних способів мислительної обробки матеріалу для досягнення адекватного розуміння. Автор показала ефективність застосування школярами таких прийомів роботи над науковим текстом, як виділення в ньому смислових опорних пунктів, використання готового плану тексту та самостійне складання плану [2].

Цікавий матеріал дали дослідження картин, проведені з розумово відсталими дітьми і паралельно дітьми нормальними. Н.М.Стадненко використовувала в експерименті з учнями 1 та 2 класів допоміжної та масової шкіл два типи нескладних картин: "описових" та "пояснюючих". Суттєві відмінності між нормальними та розумово відсталими дітьми були констатовані тільки в осмисленні "пояснюючих" картин. Особливо важко сприймали розумово відсталі діти такі картини, зміст яких не висловлений прямо, а передбачається на основі наочно даних деталей. Автор виділила чотири рівні розуміння сюжетних картин: а) осмислення (впізнання) лише ок-

ремих розрізнених об'єктів; б) встановлення зв'язків, несуттєвих для даної ситуації; в) встановлення причинно-наслідкових зв'язків, поки що часткове; г) повна і правильна інтерпретація картини. Рівні розуміння картин залежать від складності останніх. Найбільш характерні для розумово відсталих дітей перший та другий рівні, для нормальних дітей – третій та четвертий рівні розуміння [3].

У дослідженнях О.М.Концевої вивчався процес оволодіння молодшими школярами вмінням розв'язувати арифметичні задачі. Факти свідчать про те, що іноді багаторазові повторні пояснення вчителем тих чи інших тверджень, висновків все ж не приводять до дійсного їх розуміння саме тому, що учні не усвідомлюють тих питань, які ставить перед ними вчитель. В їхній свідомості ці питання підмінюються більш відомими і близькими питаннями. У зв'язку з цим процеси мислення учня або не приводяться в дію, або йдуть не у потрібному напрямку.

Повторення стає ефективним засобом розуміння тоді, коли воно включає постановку нових пізнавальних завдань, які вимагають зіставлення між собою окремих частин повторюваного матеріалу, розкриття в них нових сторін і зв'язків, їх систематизації, виведення нових висновків, їх обґрунтування тощо.

Дослідження, проведені під керівництвом Г.С.Костюка, заклали підґрунтя вивчення проблеми розуміння, хоча так і не привели до розробки загальнопсихологічної теорії розуміння.

За даними досліджень сучасних психологів мислення молодшого школяра характеризується переважанням операцій аналізу над синтезом. Це виявляється в тому, що в більшості випадків учням важко виділити систему думок тексту (сміслову його структуру). Підґрунтям глибокого та повного розуміння тексту є операція переструктурування [4]. Саме у молодшому шкільному віці основні зусилля у процесі навчання слід спрямувати на формування операції переструктурування. Зважаючи на те, що мислення молодшого школяра функціонує як конкретно-образне, у ході навчання необхідно використовувати поєднання тексту і наочності. Наочність не лише урізноманітнює матеріал, робить його цікавішим для сприймання, але й має деякі інші функції.

Наше дослідження спрямоване на те, щоб дослідити особливості розуміння молодшими школярами текстів з природознавства, виявити роль, місце та функції наочності, міру доступності текстів. Дана проблема набуває особливої актуальності, зважаючи на актуальність екологічного виховання школярів. Навчальні тексти з природознавства характеризуються тим, що для їх розуміння та засвоєння не-

обхідне вдале поєднання тексту та наочності. Можна припустити, що ілюстрації до навчальних текстів можуть мати кілька функцій: 1) ілюстративну, 2) пояснюючу, 3) узагальнюючу. Результати дослідження дадуть змогу розробити принципи побудови навчальних текстів з природознавства для молодших школярів з урахуванням оптимальних варіантів поєднання тексту і наочності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко А.Б. Психологія розуміння. К., 1999. – 184 с.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К., 1989. – С. 251-300.
3. Наукові записки НДІ психології УРСР. К., 1956. Т.5. С. 103-212.
4. Чепелева Н.В. Психологія читання учебной и научной литературы в системе профессиональной подготовки студентов. Дис. ... д-ра психол. Наук. К., 1992. 397 с.

Поступила в редакцію 12.05.2000 г.

В.В. Покладова

Внутрисемейное общение как фактор развития социального поведения личности

У статті аналізуються аспекти міжособистісного спілкування у системі внутрісмейних відносин. На основі проведеного дослідження робиться спроба визначити зв'язок між внутрісмейним спілкуванням та соціальною поведінкою особистості.

Одной из наиболее актуальных проблем современной жизни является проблема общения. Сегодня она рассматривается в рамках целого ряда наук: философии, социологии, этнографии, демографии, юриспруденции, но наиболее активно, пожалуй, занимается проблемой общения психология. Это стимулируется психологизацией всех сфер жизнедеятельности и значением самого феномена общения в психологии.

Под общением в психологии понимается сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека.

Главными функциями общения по Б.Г.Ананьеву (1) являются : передача инфор-

мации о людях , построение межличностных отношений, коммуникация и саморегуляция поступков человека в процессе общения, преобразование внутреннего мира самой личности. И среди этого перечня особое внимание уделяется автором построению человеком отношений к другим и к самому себе.

Взаимоотношения реализуются и проявляются в процессе общения, развиваются и формируются в зависимости от его особенностей (4). А на основе этих индивидуальных отношений формируются так называемые коммуникативные черты характера, своеобразие рисунка социального поведения личности. В связи с этим для понимания процесса развития личности прежде всего необходимо акцентироваться на изучении особенностей общения, отношений личности с людьми в рамках референтных групп. Одной из основных в списке таких групп является семья.

В современной социологии семья трактуется с одной стороны как социальный институт, а с другой – как малая социальная группа.

Под малой группой понимается сообщество (от 2-х до 15 человек), члены которого объединены общей деятельностью и находятся в непосредственном личном общении. Именно такое общение характерно для жизнедеятельности семьи, где любые изменения поведения одного из членов ведет за собой изменения в поведении остальных.

К основным функциям семьи относят:

- первичное по времени и по содержанию влияние на развитие индивида,
- формирование личности в целом,
- воспроизводство населения,
- социализация.

Под социализацией понимается усвоение индивидом на протяжении его жизни социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит . Семья – ячейка первичной социализации. Родители передают свой жизненный опыт, обучают ремеслам и теоретическим знаниям, формируют навыки взаимодействия с окружающим миром, передают опыт культуры общения, воспитывают способность выбора форм общения, способов самореализации и поведения.

Ребенок нуждается в семье, но не в любой. То,какая это семья, определяется характером родителей, их зрелостью, местом в обществе, положением, которое каждый из них занимает в семье, их отношением друг к другу и детям. В семье определяются жизненные позиции личности, проблемы и трудности рождаются здесь же. Внутрисемейное общение дает возможность ребенку выработать собственные взгляды, нормы, установки, идеалы. Развитие ребенка будет зависеть от того, насколько хорошие условия общения предоставлены ему в

семье. Весьма важна для воспитания устойчивой психики личности в семейном общении четкость и ясность. Содержание психики человека формируется под воздействием социальной среды, в результате общения и деятельности. Первой значимой социальной средой, социальным институтом является семья, особенности которой воплощаются в личности ребенка, а в дальнейшем уже и взрослого человека. В раннем возрасте ребенок активно воспринимает всю информацию, поступающую от его окружения, здесь закладывается личностный фундамент и жизненная перспектива человека.

Целый ряд экспериментальных работ ученых-психологов иллюстрирует тот факт, что общением со взрослыми определяется специфика эмоциональной жизни и коммуникативной деятельности ребенка. Установлено, что реализованная взрослыми в общении с ребенком его потребность в положительных эмоциях создает у ребенка фон эмоционального благополучия, развивает у него чувство базового доверия к миру, порождает у ребенка адекватные эмоциональные реакции в ситуациях взаимодействия с окружающими.

От содержания, форм и способов общения взрослых зависит уровень развития коммуникативных способностей, умений и навыков. В условиях идентификации взрослому с ребенком социальная активность в общении, социальная поведенческая адекватность значительно увеличивается. Между представителями разных поколений складывается атмосфера доверительности, привязанности, контактной легкости. А затем опыт такого общения ребенок переносит на отношения с другими детьми, демонстрирует доброжелательность, гибкость, душевность во взаимоотношениях со сверстниками. В ситуации отчуждения между взрослым и ребенком в процессе внутрисемейного общения, сопровождаемой отрицательными эмоциями и словесными воздействиями у ребенка возникают глубокие аффективные переживания, которые ведут либо к агрессивности, недоброжелательности к окружающим, либо к безучастности и замкнутости.

От постоянного эмоционального напряжения в семейных отношениях дети становятся нездоровыми, истеричными. Организованность быта, порядок в режиме дня, во всех семейных делах отражается на организованности психики ребенка и его поведении как внешнем проявлении внутреннего состояния. Беспорядок в семье, шум, крики, громкая музыка — нарушают организованность психики ребенка и ее нормальное развитие.

Общение в атмосфере любви, близости, доверия, заботы друг о друге, оказывает очень сильное влияние на детскую психику и в

дальнейшем дает широкий простор для эмоциональных переживаний ребенка, становясь для него школой социальных чувств. Семья, семейные отношения содействуют формированию личности человека в течение всей его жизни, но для дошкольников родительские отношения занимают ведущее место в формировании личности, так как детям этого возраста свойственна открытая потребность в родительской любви, опеке и внимании (Д.Варга, И.С.Кон, А.А.Люблинская, М.И.Лисина, А.С.Спиваковская).

Психологами были проведены исследования взаимосвязи социального поведения и общественной активности от специфики семейных взаимоотношений. В результате было отмечено, что на них отрицательно влияют не только разные формы негативных межличностных отношений в семье, но и такой тип семейных отношений, при котором родители игнорируют духовный мир ребенка. Для появления прочных духовных контактов между родителями и детьми необходимы высокий уровень взаимной информированности между ними, доверие друг к другу, высокий уровень взаимопонимания, дружеский стиль общения, адекватно-позитивная оценка ребенка родителями. Отсутствие этих компонентов влечет целый ряд отклонений в развитии личности, а следовательно и в ее социальном поведении. К ним можно отнести негативное поведение, социальную апатию, подавленность, раздраженность.

Интересно отметить взаимосвязь способности ребенка к саморегуляции поведения и его статуса в семье. Как правило, отношение взрослых к ребенку определяет его положение в семье. У детей, привыкших быть в центре семейного внимания, складывается высокий статус, влекущий за собой задержку развития саморегуляции.

Семья способствует становлению личности как тем, что именно здесь рождаются ее нравственные качества, так и тем, что усвоение нравственных норм — основы поведения личности — происходит здесь и зависит от характера взаимоотношений между ее членами. В общении между ребенком и родителями отражаются не только отношения родителей к ребенку, но и их индивидуально-личностные особенности, их супружеские чувства и отношения, весь уклад семейной жизни (2, 6). Если взаимопонимание во внутрисемейном общении ведет к адекватным проявлениям в поведении ребенка, то стабильные конфликты семьи приводят к возникновению у ребенка внутрличностной противоречивости и конфликтных отношений с окружающими, деформации в формировании нравственных ориентиров, воли. Именно семейные конфликты

являются почвой детских преступлений и нервных заболеваний у детей.

Одной из основных потребностей человека является его потребность в других людях. И удовлетворяется эта потребность, как уже отмечалось, в общении, в частности внутрисемейном общении. На основе личностно-гуманного подхода психологами выделены условия семейного общения положительно влияющие на развитие личности ребенка. К ним относятся:

- уверенность ребенка в безусловной родительской любви; «Первой и основной задачей родителей является создание у ребенка уверенности в том, что его любят и о нем заботятся. Никогда ни при каких условиях у ребенка не должно возникать сомнений в родительской любви.» (5, с. 27). «Только при уверенности ребенка в родительской любви и возможно правильное формирование психического мира, только на основе любви можно воспитать нравственное поведение, только любовь способна научить любви.» (5, с.29);
- диалог; «Ребенок, даже в самом малом возрасте становится не объектом воспитательных воздействий, а союзником в общей семейной жизни, в известном смысле ее создателем и ее творцом.» (5, с.30). Важно видеть в ребенке «равного себе» и вступить с ним в подлинное, действительное общение, сменив свой непререкаемый «взрослый» монолог (поучающий, гневный, раздражительный) на диалог равноправных собеседников.» (7);
- принятие ребенка – «признание права ребенка на присущую ему индивидуальность, непохожесть на других, в том числе и на родителей.» (5).

Проанализировав все вышеизложенное, можно сказать, что внутрисемейное общение имеет важное значение для развития социального поведения личности. Именно в семье формируются главные человеческие качества: любовь, уважение, сочувствие, сопереживание, эмпатия и т.д. Любовь и взаимопонимание между супругами влияет не только на благополучие брака, но и на благополучие семьи в целом. Форма и культура обращения, выражающая уважение, позволяет оценить уровень воспитанности личности. Семья – это главная школа жизни, в которой мы осваиваем общепринятые нормы и правила общения. Исходя из этого можно заключить, что воспитательный потенциал семьи включает несколько компонентов: 1) влияние характера супружеских отношений на ребенка; 2) влияние особенностей личности родителей на становление и развитие ребенка; 3) влияние типа внутрисе-

мейного общения на социальное поведение личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 384с.
2. Земская М. Семья и личность. Пер. с польского. – М.: Прогресс, 1986. – 136с.
3. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М., 1980. – 175с.
4. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: ЛГУ, 1960. – 426с.
5. Спиваковская А.С. Как быть родителями. М.: Педагогика, 1986. – 160с.
6. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности. – М.: Мысль, 1987. – 352с.
7. Хараш А.У. Ребенок в доме: знакомый незнакомец (заметки социального психолога о семейном воспитании) // Подростающее поколение: Демографический аспект/Ред.-сост. В.М.Медков. – М.: Статистика, 1981. – с.76-81.

Поступила в редакцию 18.05.2000 г.

А.К.Польшин, Л.В.Жарова

Психологические особенности адаптации студентов к обучению в ВУЗе

У статті розглядається проблема психологічної адаптації студентів до навчання у вищих навчальних закладах. Аналіз експериментальних результатів дозволив виявити ряд психологічних особливостей процесу адаптації студентів. З метою підвищення ефективності процесу адаптації розроблен ряд практичних рекомендацій для студентів та викладачів.

Из множества проблем высшей школы в настоящее время особо выделяется комплекс сложных вопросов, связанных с адаптацией студентов к обучению в ВУЗе.

Проблема адаптации студентов к условиям, специфическим для высшего учебного заведения, по-прежнему остается актуальной и значимой. Новые социальные условия, определенная смена ориентиров и мотивов при выборе будущей профессии и связанная с этим переоценка значимости самого процесса обучения предъявляют новые требования и к системе психологической службы, в рамках которой должна решаться проблема обеспечения эффективной адаптации студентов к обучению.

Молодые люди после обучения в средних учебных заведениях приобрели определенный стереотип в поведении и навыках обучения, а при поступлении в ВУЗ неизбежно происходит ломка старого стереотипа и формирование нового. Включение студента в новую среду требует установления связей с ней, выполнения тех требований, которые предъявляет вузовская система обучения. Поэтому важно исследовать, как устанавливаются связи, что способствует адаптации студента к новым условиям.

Необходимость изучения данного вопроса настоятельно диктуется такими причинами, как быстрые темпы научно-технической революции и социального прогресса; модернизация народного образования; различия в формах, методах и самой организации обучения в средних школах и ВУЗах; недостаточная подготовка выпускников средних школ к обучению в ВУЗе и отсутствие необходимых учений самостоятельной работы, которая составляет основу обучения в ВУЗе.

Обзор литературы позволяет указать ряд важных факторов, влияющих на процесс адаптации. Так в работах Грановской Р.М., Будасси С.А., Мунтяна В.Л. важная роль отводится влиянию на адаптационный процесс самооценки студентов и оценки окружающих людей, раскрывается проблема дефицита общения [1,4,8].

В работах Даниярова С.Б., Соложенкина В.В. и др. показано, что адаптационный процесс сопровождается эмоциональным напряжением, ведущим к возникновению чувств

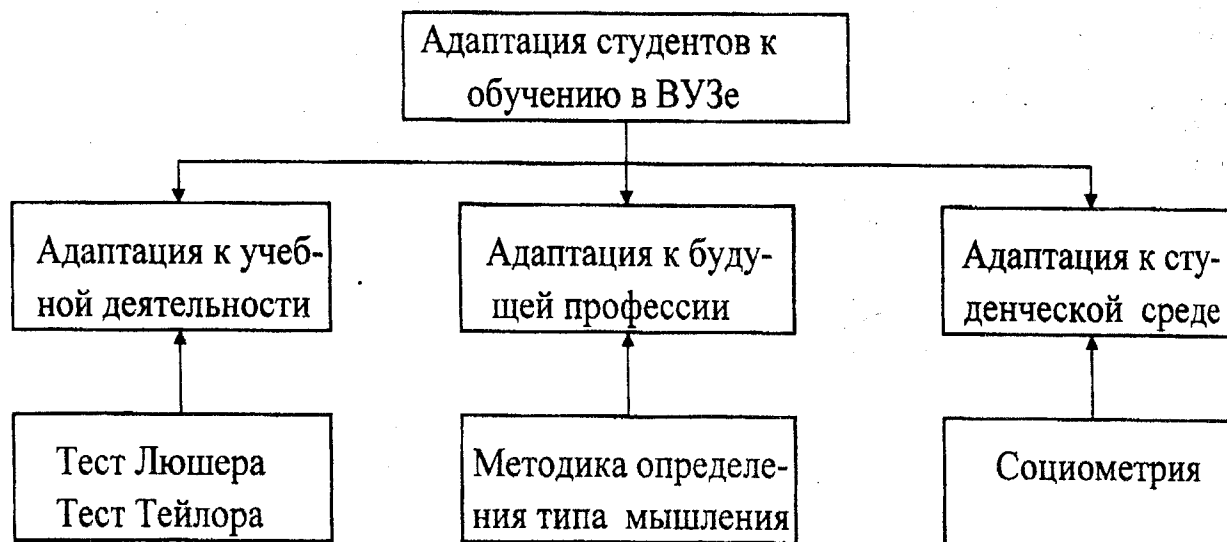
тревоги. Отмечается, что уровень тревоги является одним из факторов отражающих успешность адаптационного процесса. Увеличение уровня тревоги, возникновение стресса, объясняется также, как результат столкновения учащегося с новыми формами обучения становления профессионально значимых черт личности будущего специалиста [5].

В работах Гончаровой Н.В., Носович Г.Н., и др. раскрывается проблема мыслительной деятельности учащихся, их познавательной активности. Рассмотрены вопросы взаимодействия образного и логического мышления в процессе обучения [3].

В работах многих психологов отмечается, что решение проблем адаптации студентов к обучению в ВУЗе возможно лишь на пути совместного решения проблем оптимизации учебного процесса и проблем психологической помощи студентам в адаптации к учебной деятельности. Для решения этой комплексной проблемы такие исследователи, как Моисеев Б.К., Пейсахов Н.М., Малков А.В., Габдреев Р.В. указывают на необходимость создания психологической службы в ВУЗе [2,6,7,10]. Функции психологической службы различны, основными являются: изучение возможностей психики человека, создание программ оптимизации деятельности коллективов и отдельных личностей, внедрение их в учебный процесс. Важным условием формирования познавательного интереса отмечено создание положительной эмоциональной атмосферы познавательной деятельности студентов.

В нашей работе изучались психологические

Рис.1. Структура факторов адаптации и методы их изучения.



особенности адаптации студентов к процессу обучения в Украинской инженерно-педагогической академии (УИПА) в соответствии со следующей структурой модели факторов адаптации, исходя из концепции, разработанной Нещеретом Т.В.[9] (Рис.1).

Исследования проводились в группах 1 и 4 курсов УИПА. Всего обследованно 46 учащихся. Изучались показатели ситуативной и личностной тревожности, особенности мышления и социометрические показатели.

1. Адаптация студентов к учебной деятельности изучалась следующими тестовыми ме-

тодиками: определение ситуативной тревожности - тест Люшера;

определение личностной тревожности - тест Тейлора.

2. Адаптация студентов к будущей профессии изучалась с помощью методики определения типа мышления.

3. Адаптация студентов к студенческой среде изучалась с помощью социометрии.

В процессе обучения мышление студентов адаптируется с одной стороны к содержанию учебного процесса, с другой стороны приобретают навыки необходимые для осуществления

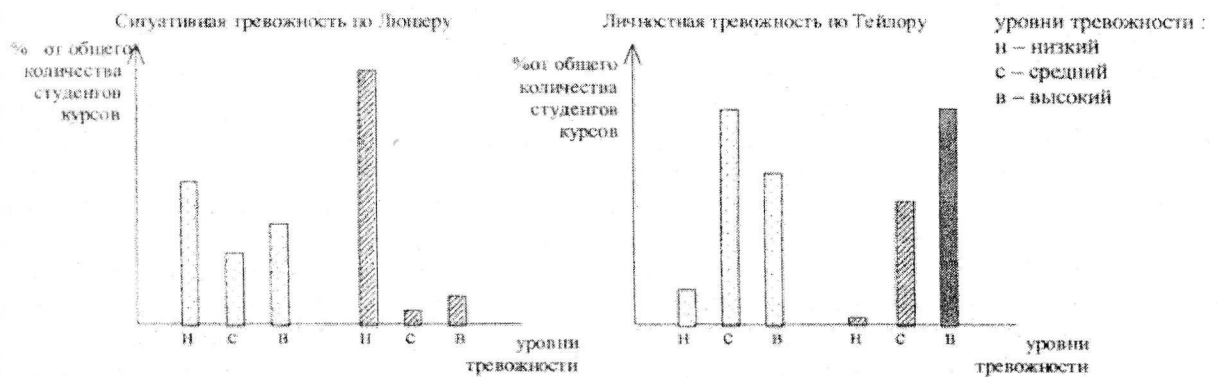


Рис.2. Распределение студентов 1 и 4 курсов по уровням тревожности
а) ситуативной (по Люшеру)
б) личностной (по Тейлору)

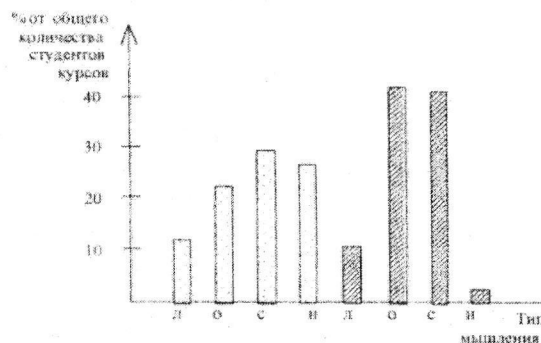


Рис.3. Распределение студентов 1 и 4 курсов по типам мышления

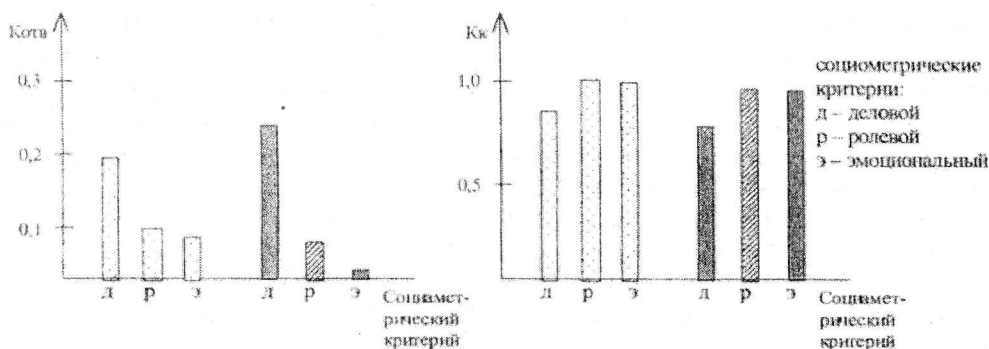


Рис.4. Социометрические показатели структуры групп студентов 1 и 4 курсов

будущей профессиональной деятельности. В нашем исследовании при определении особенностей мышления предпринята попытка реализовать определение особенностей типов мышления как показателя адаптации к требованиям будущей профессии.

При изучении ситуативной тревожности получены следующие результаты: на 1-м курсе наибольшее количество учащихся имеют низкий уровень ситуативной тревожности - 49%, высокий уровень ситуативной тревожности выявлен у 30% учащихся, средний - у 21%; на 4-м курсе низкий уровень ситуативной тревожности выявлен у 94% учащихся, высокий уровень - 6%, средний уровень ситуативной тревожности не выявлен.

Таким образом, наблюдается уменьшение количества учащихся на 4 курсе с высоким уровнем ситуативной тревожности по сравнению с 1 курсом, и увеличение количества учащихся с низким уровнем ситуативной тревожности.

Зафиксирована общая тенденция к уменьшению уровня ситуативной тревожности на 4 курсе по сравнению с 1 курсом.

Полученные изменения указывают на способность учащихся 4-го курса лучше управлять своим психическим состоянием по сравнению с учащимися 1-го курса. Также возможен отсев учащихся с высоким уровнем ситуативной тревожности, не адаптировавшихся в новых условиях обучения. Распределение студентов первого и четвертого курсов по уровням ситуативной тревожности представлено на рис. 2а.

При изучении личностной тревожности выявлено, что на 1 курсе наибольшее количество учащихся имеют средний уровень личностной тревожности - 57%, высокий уровень выявлен у 40% учащихся, на 4 курсе учащиеся с низким уровнем личностной тревожности отсутствуют, 37% учащихся имеют средний уровень личностной тревожности, 54% учащихся - высокий уровень.

На 4 курсе наблюдается увеличение количества учащихся с высоким уровнем личностной тревожности в сравнении с 1 курсом, и уменьшается количество учащихся со средним уровнем личностной тревожности.

Также зафиксирована общая тенденция к уменьшению уровня личностной тревожности на 4 курсе, по сравнению с 1 курсом. Низкий уровень личностной тревожности на 4 курсе отсутствует.

Изменения можно объяснить возникновением перед учащимися 4-го курса таких проблем, как создание семьи, выбор работы и т.п. [5].

Распределение студентов 1 и 4 курсов по уровням личностной тревожности представлено на рис. 2б.

В ходе исследования особенностей мышления выявлено, что на 1-м курсе наибольшее количество учащихся имеет смешанный тип мышления - 32%, образный тип мышления - 21% учащихся, логический тип - 13% учащихся, неопределенный тип - 31%, на 4-м курсе образный и смешанный типы мышления наблюдаются у одинакового количества студентов - 44%, логический тип мышления выявлен у 13% студентов. Учащихся с неопределенным типом мышления на 4-м курсе не выявлено. Распределение студентов 1 и 4 курсов по типам мышления представлено на рис. 3.

Таким образом, при изучении адаптации студентов к будущей профессии с помощью методики определения типа мышления было выявлено, что на 1-м курсе логический, образный, смешанный тип мышления и неопределенный тип мышления распределены практически равномерно в составе групп. На 4-м курсе учащихся с неопределенным типом мышления нет, наибольшее количество учащихся имеет образный и смешанный тип мышления.

Результаты социометрического исследования учебных групп показывают незначительные изменения между 1 и 4 курсами. Группы, как 1, так и 4 курсов отличаются хорошей контактностью, сплоченностью благоприятным психологическим климатом. Коэффициент отвергаемости на 4 курсе равен нулю (по эмоциональному критерию), что указывает на увеличение контактности на 4-м курсе. Учащиеся 1-го курса уже обладают хорошей контактностью и сохраняют ее в течение обучения в ВУЗе. Социометрические показатели структуры групп студентов 1 и 4 курсов представлены на рис. 4.

На основании проведенных исследований были сделаны следующие выводы.

1. При изучении ситуативной тревожности учебных групп 1 и 4 курсов Украинской инженерно-педагогической академии с помощью теста Люшера выявлено уменьшение уровня ситуативной тревожности на 4 курсе по сравнению с 1 курсом. Это отражает способность учащихся 4 курса лучше управлять своим психическим по сравнению с учащимися 1 курса.

2. Изучение личностной тревожности учащихся групп с помощью теста Тейлора показало уменьшение уровня личностной тревожности на 4 курсе. На 4 курсе увеличение количества учащихся с высоким уровнем личностной тревожности по сравнению с 1 курсом можно объяснить возникновением перед уча-

щимися 4 курса таких проблем как выбор работы, создание семьи и т.п.

3. При изучении учебных групп с помощью методики определения типа мышления получено, что на 1 курсе все типы мышления распределены практически равномерно в составе групп, в том числе неординарный тип мышления. Также зафиксированы небольшие изменения в процентном соотношении количества учащихся с определенным типом мышления.

4. Изучение учебных групп с помощью социометрического метода показало незначительные изменения между 1 и 4 курсами. Группы обладают хорошей коммуникативностью, сплоченностью, благоприятным психологическим климатом.

Учащиеся 1 курса уже обладают хорошей контактностью, и сохраняют её в течение обучения в ВУЗе.

По результатам проведенных исследований нами разработаны следующие рекомендации:

1. Для снижения влияния ситуативной тревожности на успешность учебной деятельности студентов необходимо обучать студентов методам и приёмам саморегуляции эмоционального состояния, особенно в стрессовых ситуациях.

2. Для устранения влияния личностной тревожности на учебный процесс необходимо улучшать психологический климат в группах, обучать приёмам бесконфликтного поведения, проводить консультационные мероприятия по конкретизации ближайших жизненных планов.

3. Так как у студентов 1 курса наблюдается высокий уровень неопределенного мышления необходимо проводить специальные мероприятия по обучению студентов 1 курса навыкам правильного и эффективного мышления.

4. Так как у студентов 1 курса преобладают навыки образного мышления, а процесс обучения в ВУЗе предъявляет высокие требования к логическому мышлению, то необходимо проводить со студентами 1 курса специальные обучающие занятия по формированию навыков логического мышления.

5. Для обеспечения высокого уровня коммуникативности в группах и высокого уровня благоприятности психологического климата необходимо проводить специальные психологически грамотные, организованные психологические мероприятия вне аудиторного обучения студентов.

Полученные результаты могут послужить основой для проведения специальных мероприятий по повышению степени адаптации студентов Украинской инженерно-педагогической академии к учебной деятельности, а также для разработки и создания ре-

ально действующей психологической службы ВУЗа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будасси С.А. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. -М. -1978. -176 с.
2. Габдреев Р.В. Моделирование в познавательной деятельности студентов. - Казань: Изд-во Казанского университета. -1983. -101с.
3. Гончарова Н.В., Носович Г.Н., К характеристике уровня сформированности логических приёмов у студентов. //Вопросы психологии личности и деятельности студентов. Сб. статей. /Отв. ред. В.Г.Асеев. - Иркутск. -1978. -105с.
4. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Изд. 2. - Л. -1988. -560с.
5. Данияров С.Б., Соложенкин В.В., Краснов Н.Г. Взаимосвязь физиологических и психологических показателей в процессе адаптации студентов //Психол. журн. - 1989. -Т.10. -№1. -С.99-106.
6. Малкова А.В. Интенсификация дидактического процесса - одно из направлений работ психолого-педагогической службы в вузе //Межвузовский сборник научных трудов. /Отв ред. А.С.Новоселова. -Пермь: ПГПИ. -1986. -С.91.
7. Моисеев Б.К. Цель и задачи психолого-педагогической службы в подготовке современного учителя //Психолого-педагогическая служба в вузе. Межвузовский сборник научных трудов. /Отв. ред. А.С.Новоселова. -Пермь: ПГПИ. -1986. -С.120.
8. Мунтян В.Л. Формирование адекватной самооценки учебных способностей старшеклассников как путь повышения их активности в обучении //Воспитание, обучение и психическое развитие. /Под. ред. Ф.И.Юрченко. -М.: НИИ ОП. -1975. -223с.
9. Нещерет Т.В. Психолого-педагогические аспекты обеспечения адаптации к обучению учащихся СПТУ // Экспериментальная и прикладная психология. /Под. ред. А.А.Крылова. -Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. - Вып.12. -1989. -149с.
10. Пейсахов Н.М. Психологическая служба в вузе. /Вестник высшей школы. Казан. ун-т. -1985. -№6. -С.36-39.

Поступила в редакцию 11.04.2000 г.

Т.В.Сергеева

Модель динамики саморазвития субъекта в рамках гуманистической технологии

Приведено модель динаміки саморозвитку суб'єкта, що подає психологічну концепцію Гуманістичної Технології Саморозвитку і відбиває взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємовплив компонентів діяльності на рівнях зовнішньої предметної діяльності і рефлексії. Обґрунтовано необхідність розвитку студентів на рівні рефлексії. Показано використання моделі в ситуації навчання для цілей усвідомлення учнями психологічних закономірностей власного саморозвитку.

В основу построения Модели Динамики Саморазвития Субъекта (МДСС) в рамках Гуманистической Технологии Саморазвития (ГТСП) положено представление о системном многоуровневом саморазвивающемся механизме развития обучаемого.

Основными структурными компонентами модели являются:

1. Субъект деятельности - S,
2. Деятельность - P,
3. Объект деятельности - O,
4. Условия деятельности - E.

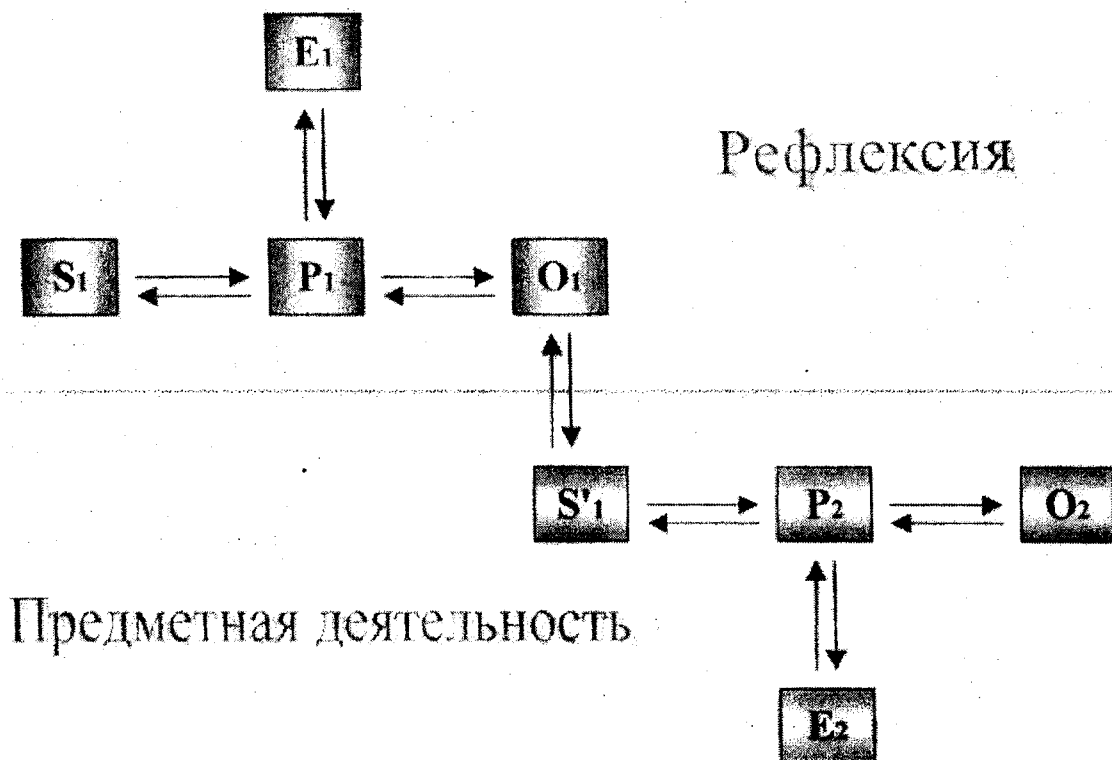
Действующий субъект осуществляет деятельность на двух уровнях: на уровне предметном и уровне рефлексии (самопознания). В

отличие от реальной ситуации, деятельность на уровне самопознания в рамках ГТСП экстерниоризована и формируется в условиях обучения целенаправленно.

Действующий субъект (S1) осуществляет целенаправленное саморазвитие на основе научного представления о психологическом механизме развития себя как субъекта деятельности. Развитие понимается как динамический процесс взаимодействующих, взаимозависимых и влияющих друг на друга компонентов деятельности.

Деятельность субъекта (P) определяется характеристиками действующего субъекта (E), свойствами объекта, на который она направлена (O) и условиями среды, в которой она осуществляется (E). Субъект (S) взаимодействует с объектом (O) и средой (E) посредством деятельности (P), которая преобразует объект (O), среду (E) и самого субъекта (S), поскольку отражает процесс и результаты преобразования в его опыте.

Такое отражение возможно благодаря способности человека к рефлексии, самопознанию в процессе осуществления предметной деятельности. Эффективность развития субъекта в значительной степени зависит не только от характера и организации его предметной деятельности, но и от его способности адекватно отражать эту деятельность в собственном сознании, от его способности к рефлексии. Акт человеческой деятельности является единством внешнего и внутреннего [1, с. 22] В рамках ГТСП осуществляется целенаправленное



развитие обучаемого на этих двух уровнях.

Предложенная модель (МДСС) позволяет наглядно обосновать необходимость развития обучаемого на обоих уровнях. Обучаемый как субъект деятельности (S1), в силу своей человеческой природы, осуществляет ее одновременно на двух уровнях: внутреннем и внешнем. Один и тот же субъект (S1) выполняет два вида деятельности (P1) и (P2) с двумя разными объектами (O1) и (O2) в различных условиях (E1) и (E2). Это - сложный динамический саморазвивающийся процесс, который имеет свои закономерности и четкую структуру. Системная взаимосвязь компонентов деятельности позволяет проследить все пути влияния на субъект (в том числе и роль самого субъекта в этом процессе), а, следовательно, и определить возможности целенаправленного его (субъекта) развития.

Модель (МДСС) наглядно демонстрирует взаимосвязь, взаимообусловленность и взаимозависимость двух уровней деятельности субъекта: уровня внутренней деятельности рефлексии, самопознания и уровня внешней предметной деятельности:

- внешняя предметная деятельность "фильтруется" через внутреннюю деятельность субъекта;
- все взаимовлияния в рамках системы опосредованы деятельностью субъекта;
- субъект выступает в качестве инициатора, источника влияния и результата деятельности;
- учет влияния большего числа компонентов системы обуславливает эффективность развития субъекта.

На уровне самопознания субъект (S1) в условиях самоуправления (E1) интерпретирует (P1) внешнюю предметную деятельность (P2) на основе собственного внутреннего опыта, т.е. он сам является объектом собственной деятельности (O1). Но, являясь одновременно действующим субъектом (S'1) внешней предметной деятельности (P2), он взаимодействует с учебным предметом как объектом (O2) в условиях освоения конкретного предмета (E2).

Развитие субъекта опосредовано той деятельностью, которую он осуществляет, т.е. объектами (O1) и (O2) и условиями (E1) и (E2) его внутренней (P1) и внешней (P2) деятельности влияют на развитие субъекта (S1) через эту деятельность, которая их объединяет.

Так развитие (S1) - это развитие рефлексизирующего аналитика, который на основе технологии собственного (O1) самопознания и саморазвития (P1), осваивает эффективный механизм интерпретации ситуации на предмет ее соответствия поставленным целям в свете

личностных смыслов в заданных условиях самоуправления (E1).

Одновременно развитие (S1) это и развитие (S'1) как деятеля, присваивающего (P2) общественный опыт (O2) в условиях разрешения, возникающих в связи с поставленными целями проблем (E2).

Важно заметить, что это - не отдельные процессы, а единый процесс, который получает "подпитку" на обоих уровнях. Весь процесс запускается личностными смыслами и вытекающими из них целями субъекта (S1), который обладает индивидуальными особенностями и собственными сформировавшимися парадигмами. Весь этот арсенал внутренних ресурсов в значительной степени определяет характер и содержание деятельности субъекта. Но в процессе самой деятельности, которая определяется не только субъектом, но и объектом и условиями ее протекания (как на уровне рефлексии, так и на предметном уровне), поступающая обратная связь о результатах этой деятельности, успешность которых определяется, путем фильтрации через изначальные личностные смыслы, обогащает опыт субъекта. Критическая масса этого опыта способна изменить не только парадигму, но и изначальные смыслы самого субъекта, что собственно и является предпосылкой к новому витку его (субъекта) развития.

Такая ситуация сдвига парадигмы, как мы описывали ранее в [2], возможна, когда новый опыт оказывается более эффективным для достижения целей, вытекающих из изначальных смыслов и старая парадигма дискредитируется, так как блокирует возможность дальнейшего развития субъекта. С развитием парадигмы обучаемого интенсивнее развиваются и его личностные качества и способности. Развитие внутренних ресурсов, расширяет возможности обучаемого и создает предпосылку для расширения, развития его смыслов.

В свою очередь, развитие обучаемого на уровне развития его личностных смыслов создает условия для нового "запуска" процесса развития на уровне деятельности, который, в свою очередь, дойдя до своего логического завершения, признаком которого является "насыщение" его стартовых личностных смыслов, вновь "запускается", но уже новыми развитыми смыслами. В этом плане мы говорим о саморазвивающейся системе.

Такими образом, в рамках ГТРС деятельность студента организована на двух уровнях, сообразно психической природе человека. Два вида деятельности, два различных объекта и, соответственно, два различных продукта: внешний - решение задачи и внутренний - развитие субъекта. Если стратегия обучения не включает уровень сознательного внутреннего

развития (как это имеет место в рамках эмпирического обучения, при имитации способов деятельности, или в традиционном обучении, при сообщении знаний в готовом виде), то внутренний продукт если и не отсутствует вовсе, то крайне незначителен. Таким образом, чем полнее активизируются уровни деятельности в процессе обучения, тем выше развивающий эффект обучения.

В отличие от традиционного обучения, где уровень внутренней деятельности практически игнорируется, наши обучаемые целенаправленно развивают свою способность к рефлексии. Мы полагаем, что любая предметная деятельность, как бы оптимально она не была организована, в конечном счете, отражается обучаемым в соответствии с его внутренними парадигмами и представлениями о ее (деятельности) значимости для субъекта. Поэтому целенаправленное формирование, воспитание способности к адекватному отражению посредством введения четких ориентиров, позволяет:

- определить внутренние смыслы и ресурсы;
- поставить стратегические цели;
- оценить внешние условия;
- выбрать адекватные стратегии;
- отследить процесс в динамике;
- оценить результаты, сопоставив их с изначальными целями и смыслами;
- скорректировать, в случае необходимости, стратегии или в целом переосмыслить свои изначальные цели (что может, явиться следствием нового опыта, как успешного, так и неудачного. В первом случае, расширение внутренних ресурсов ведет к развитию смыслов, во втором - к их коррекции на реалистичной основе).

Инструментом такого формирования является Индивидуальная Карта Развития обучаемого, описание которой станет предметом следующей статьи.

Модель динамики саморазвития субъекта служит не только целям обобщения и интерпретации наших взглядов на процесс саморазвития. Она сама является наглядным средством ориентировки обучаемых в процессе их собственного развития в рамках ГТСР. Метакогнитивный подход, предполагающий развитие у обучаемых знаний о самом процессе познания и знаний о себе в ходе этого процесса, был реализован нами на основе психологической парадигмы.

Анализ обучаемыми средств саморазвития личности с целью ее самореализации на основе самопознания потребовал "квазиисследования" проблемы развития как таковой. В рамках метакогнитивной лекции в процессе решения соответствующей проблемы, они попытались

определить компоненты деятельности и характер их взаимосвязи, взаимозависимости и взаимовлияния. Таким образом, была определена их (обучаемых) собственная роль и значимость в процессе развития как субъекта деятельности, учтены роль и влияние природы объекта и характера условий в этом процессе. На этапе моделирования выявленных закономерностей, при определении связей, уже с помощью построенной базовой модели, объединяющей компоненты деятельности, была установлена обратная зависимость компонентов от характера самой деятельности и прослежены более сложные опосредованные зависимости. На заключительном этапе модель была расширена способом "отражения" на основе анализа механизма интерпретации внешней предметной деятельности на уровне сознания, во внутренней деятельности.

Интересно отметить тот факт, что построенная модель привела не только к пониманию закономерностей процесса развития, но и послужила эффективным средством ориентировки как в самом процессе развития обучаемого, так и на уровне построения стратегии взаимодействия с другими людьми. Осознав общую психологическую закономерность, обучаемые четко определяли зоны воздействия для осознанного целенаправленного управления, как процессом собственного развития, так и процессом эффективного взаимодействия со средой и объектом деятельности, будь то предмет или конкретная личность.

Таким образом, формировалась индивидуальная психологическая культура личности обучаемого, которая на основе знаний психологических закономерностей, позволила ему сознательно управлять процессом собственного развития и создала перспективу эффективного взаимодействия со средой и людьми в реальных жизненных ситуациях.

Конкретные практические выводы, которые были сделаны в результате анализа эффективности использования "психологической парадигмы" как средства обучения с целью осознания обучаемыми закономерностей и механизмов собственной деятельности, следующие:

- осознание обучаемыми психологических закономерностей собственной деятельности значительно повышает ее эффективность;
- развитие психологической культуры обучаемых может стать эффективным средством, как самого процесса обучения, так и перспектив саморазвития на протяжении последующей жизнедеятельности (реализация идеи образования на протяжении всей жизни);

- целесообразно ввести в программы вузовского обучения курс "Введение в образование", который позволит на основе психологических знаний о процессе познания повысить эффективность освоения всех дисциплин.

В рамках ГТСП предусмотрен такой курс. Он реализован в формате "Метакогнитивной лекции" и "Модуля самоуправления", которые позволяют изменить "точку входа" в предмет. Собственно эта "точка входа" и является основным камнем преткновения в процессе реализации достижений психологической науки преподавателями-предметниками в практике реального обучения. "Точкой входа" для психолога является сам обучаемый, "точкой входа" для педагога - его предмет. Переструктурирование предмета с централизацией на обучаемом и его "изложение" в терминах действий на основе "психологической парадигмы" требует высокой компетенции, как в конкретном учебном предмете, так и в психологических знаниях. Тому, кто строил свой предмет на основе определения его сущности (на пути прослеживания истории его происхождения), выводил из этой сущности явления и моделировал предмет, выявлял специфические предметные действия [3] и организовывал специальную систему задач, хорошо известны все сложности этого процесса. Уровень развития наук сегодня настолько высок, что специалист, владеющий энциклопедическими знаниями в разных областях на достаточно высоком уровне - крайняя редкость. Поэтому решение вопроса эффективного взаимодействия психологов и педагогов возможно либо на основе организации междисциплинарных связей, либо за счет технологизации процесса.

В рамках ГТСП мы решили эту проблему как конкретную технологию. Специальные средства (Карта Индивидуального Развития и Программа Индивидуального Развития) позволяют "профильтровать" любой изучаемый предмет через индивидуальные потребности обучаемого т.е. поменять "точку входа" и идти не от предмета, а от обучаемого (его потребностей и способностей) на основе техники сдвига парадигмы.

Введение обучаемых в процесс познания на основе психологической модели осуществляется в рамках "Метакогнитивной лекции".

В компьютерном варианте гибкое модульное построение курса ГТСП позволяет интегрировать любой модуль в уже существующий компьютерный курс с целью усиления развивающего эффекта этого курса. В зависимости от потребностей последовательная интеграция модулей ГТСП может обеспечить:

- режим автономного обучения, активизируемый Метакогнитивным Модулем;
- режим интерактивного обучения, активизируемый Модулем Обратной Связи;
- режим развивающего обучения, активизируемый реорганизацией структуры конкретного предмета в соответствии с принципами развивающего обучения.

Таким образом, любой предметный материал можно конвертировать в автономный, интерактивный, развивающий статус и значительно повысить образовательный потенциал конкретного курса обучения.

Дальнейшая "психологизация" процесса образования может стать эффективным средством повышения его эффективности и создать хорошую перспективу для саморазвития обучаемых на протяжении всей жизнедеятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - С Петербург: Изд-во "Питер", 1999.
2. Сергеева Т.В. Саморазвитие в рамках гуманистической технологии // Вестник Харьковского университета. № 460. - Серия Психология. - Харьков, 1999. - С. 116-119.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М. Педагогика, 1972.

Поступила в редакцию 7.04.2000 г.

Г.К.Середа, Е.В.Заика

Методика целенаправленного анализа числового ряда для исследования произвольного запоминания

Запропоновано нову процедуру дослідження мимовільної пам'яті. Вона полягає в цілеспрямованому аналізі числових рядів.

От Е.В. Заики: Выдающийся отечественный психолог Григорий Кузьмич Середа (1925-1995) на протяжении всей своей научной биографии занимался интенсивной разработкой проблем психологии памяти, в особенности произвольного запоминания.

Замысел настоящей статьи у нас с Григорием Кузьмичом возник в начале 90-х годов. В первую очередь была создана, опробована и прописана исследовательская методика, затем в ходе обмена мнениями и согласования позиций были сформулированы теоретические положения о принципах построения методик

изучения произвольного запоминания и отличии нашей методики от классической методики П.И. Зинченко “картинки-числа”.

Однако, по ряду причин, полного текста статьи тогда написано не было. Во-первых, потому что с 1992 до 1997 из-за экономического беспредела в стране не комплектовался и не публиковался “Вестник ХГУ, серия психология” (а нашим обоюдным желанием было опубликовать статью именно в нем). Во-вторых, в последние годы жизни Григорий Кузьмич был всецело поглощен разработкой новой для него проблемы: “память и личность” и писал статьи в основном именно по этой тематике, я же в те годы был сосредоточен на создании так называемого игрового тренинга познавательных процессов школьников; в результате у нас все никак не доходило руки до завершения текста намеченной статьи.

И вот сейчас, исполняя человеческий и научный долг перед своим Учителем, я попытался завершить работу над текстом. Статья существенно проиграла от того, что над основной ее частью Григорий Кузьмич непосредственно не работал. Ведь для него написание текста выступало как бы особым видом искусства: каждое слово он подбирал самым тщательным образом, каждую фразу доводил до филигранной отточенности, и в результате многие из них по своей краткости, образности и смысловой насыщенности становились афористичными. (Для меня же, в отличие от Григория Кузьмича, такая работа неподъемна: я пишу всего лишь так, как говорю и думаю).

Несмотря на то, что эта статья оказалась последней в научном творчестве Григория Кузьмича, она отнюдь не претендует на роль заключительного аккорда. Просто шла обычная ежедневная работа, просто сделан еще один маленький шаг на бесконечной дороге научного познания...

И последняя мысль, предвещающая статью (уверен, что Григорий Кузьмич ее бы полностью разделил): проблема произвольного запоминания, в разработке которой мощнейший прорыв сделали П.И.Зинченко и А.А. Смирнов и которой многие годы отдал и сам Григорий Кузьмич, еще отнюдь не решена полностью и тем более не закрыта (как полагают некоторые исследователи памяти), над ней еще работать и работать ...

* * *

Зависимость произвольного запоминания материала от степени и характера его включенности в деятельность человека является тем краеугольным камнем, на котором держится все здание деятельностного подхода к памяти, разработанного в отечественной психологии. Наиболее эффективно запоминается

тот материал, который включен в цель деятельности; материал же, не включенный в деятельность и выступающий лишь фоном по отношению к включенному, запоминается крайне неэффективно.

Этот факт зафиксирован с помощью целого ряда разнообразных исследовательских методик (их описание и анализ см. в [1, с.43-64]), однако наиболее убедительной из них является исторически наиболее ранняя – разработанная П.И. Зинченко под руководством А.Н.Леонтьева еще в середине 30-х годов методика “картинки-числа”: испытуемым предъявляются карточки, на каждой из которых изображена картинка и написано число; одной группе испытуемых предлагается произвести классификацию картинок, другой – выписать числа в возрастающем порядке (описание методики см. в [1,2,3]).

Соотношение материала, включенного непосредственно в деятельность и не включенного в нее непосредственно, задаваемое этой методикой, характеризуется следующими особенностями:

1) присутствие не включенного в деятельность материала (например, чисел) отнюдь не обязательно для работы с материалом, включенным в нее (например, картинками); невключенность материала в деятельность достигается лишь его чужеродностью по отношению к цели деятельности, а не собственным выбором испытуемого, при котором он самостоятельно дифференцирует материал на связанный и не связанный с его последующими действиями;

2) включенный и не включенный в деятельность материал имеют существенные семантические и визуальные различия; и следовательно, различия в эффективности его запоминания, помимо фактора связанности или несвязанности его с деятельностью, могут определяться и этими дополнительными факторами; так, картинки, в отличие от чисел, несут совершенно разное смысловое содержание (перерабатываемое даже преимущественно в разных полушариях головного мозга), резко различаются размером, цветом и визуальной сложностью (количеством образующих их линий, особенностями их пересечений и т.п.);

3) размер карточек и расположение на них картинок и чисел таково, что при выполнении заданий с одним из видов материала (например, с картинками) вполне может сложиться такая ситуация, когда другой вид материала (числа), хотя и оставаясь все время в поле зрения испытуемого, никогда не попадут в центр этого поля зрения (занятого картинками), а будут все время находиться лишь на его периферии: этот факт также может влиять на раз-

личие в эффективности запоминания двух видов материала.

Из сказанного следует, что положенному в основу этой методики признаку разделения материала на входящий в цель и не входящий в нее, фактически сопутствуют и другие признаки: материал, воспринимаемый исключительно хорошо и воспринимаемый гораздо хуже; материал с одними физическими и семантическими характеристиками и характеристиками совершенно другими; материал, с которым работать сказано, и в отношении которого не сказано ничего. Несмотря на то, что все эти дифференцирующие материал признаки на первый взгляд близки друг к другу, тем не менее при тщательном психологическом анализе легко обнаруживается их нетождественность и даже принципиальное различие. Предельно обострив ситуацию, можно было бы сказать следующее: в методике “картинки-числа” одна часть материала запоминается лучше, а другая хуже вовсе не потому, что одна из них входит в цель деятельности, а другая нет (как это звучит в формулировке основного закона работы памяти), а всего лишь потому, что одна была воспринята лучше, а другая хуже (при этом нельзя исключать возможность и такой искусственной ситуации, когда фоновый материал по каким-либо причинам мог бы быть воспринят лучше целевого, - какова бы тогда была эффективность его запоминания?) или, аналогично, потому, что одна часть материала по своим свойствам резко контрастировала с другой (а если бы и фоновый, и целевой материал были однотипны: только картинки или только числа, - было ли бы и тогда различие его запоминание?).

Эту проблему разумеется, хорошо осознавал сам П.И. Зинченко. Им дана развернутая аргументация того, почему именно зафиксированное в эксперименте различие в запоминании гораздо предпочтительнее объяснять именно различием в месте материала в структуре деятельности, а не наличием или отсутствием внимания или различиями в объективных свойствах материала [2, с.149-153]; в аргументации, в частности, используются положения о психологической природе внимания и его связи с деятельностью, а также данные других, дополнительных экспериментов.

Однако возможен и иной путь: модификация исходной методики или создание иной, аналогичной ей – такой, которая по самой своей структуре давала бы четкий ответ на упомянутые выше вопросы, по самим своим конструктивным особенностям точно показывала бы, что именно место материала в деятельности, а не иные обычно сопутствующие ему факторы являются детерминантой непроизвольного запоминания.

Полностью признавая высочайшую ценность и огромный исследовательский потенциал методики П.И. Зинченко “картинки-числа”, мы сочли возможным разработать по аналогии с ней другую, дополнительную методику для исследования непроизвольного запоминания, которая, в отличие от выше описанной, характеризуется следующими особенностями: 1) не включенный в деятельность материал органически связан с материалом, включаемым в нее, и в этом смысле его присутствие в поле зрения испытуемого совершенно естественно и необходимо; испытуемый самостоятельно, на основе анализа всего материала, приходит к выводу о том, с какой частью материала далее работать, а с какой – нет; 2) оба вида материала имеют тождественные семантические и визуальные характеристики (это только двузначные числа); 3) взаиморасположение элементов материала и особенности действий испытуемого с ним таковы, что невключенный в основное русло деятельности материал в принципе не может оставаться лишь на периферии поля зрения, он, наоборот, многократно оказывается в самом его центре.

При разработке этой методики мы использовали методический прием, хорошо зарекомендовавший себя в предыдущих исследованиях [4,5], когда испытуемому задавался числовой ряд и предлагалось выполнение определенных действий с числами, входящими в числовой ряд.

В описываемой методике высокая включенность некоторых элементов предъявленного материала в деятельность достигается постановкой перед испытуемым специальных познавательных задач, для решения которых ему необходимо осуществить последовательный целенаправленный анализ этих элементов. Низкая же включенность остальных элементов обеспечивается тем, что по отношению к ним ставятся лишь вспомогательные, не имеющие самостоятельного значения задачи.

Экспериментальный материал – 2 ряда из 10 двузначных чисел:

1) 65 49 26 83 57 31 64 86 37 72

2) 29 62 54 31 65 43 24 47 58 36

Числа написаны на карточках черной тушью, расстояние между первым и последним числом приблизительно 15-18 см.

Эксперимент состоит из двух серий, которые проводятся с разными группами испытуемых. Первой группе испытуемых предъявляется 1-й ряд, второй группе – 2-й. Серии отличаются друг от друга содержанием элементов, по отношению к которым осуществляется целенаправленный анализ (т.е. тем, какие имен-

но это числа), и месторасположением этих элементов в ряду (т.е. тем на какой позиции: первой, второй и т.д. находятся выделяемые элементы). Учет обеих названных характеристик элементов важен для сопоставления их влияния на запоминание материала с влиянием основного исследуемого параметра – степени включенности их в целенаправленную деятельность.

В обеих сериях испытуемым предлагается, глядя на карточку, выполнять во внутреннечечевом плане ряд действий с числами. Задания предъявляются постепенно, по мере выполнения предыдущего.

Инструкция испытуемому: “Сейчас Вам будет предъявлен числовой ряд. Ваша задача – глядя на числа, выполнить ряд заданий, которые я Вам назову. Эксперимент направлен на изучение умственной работоспособности. Задания старайтесь выполнять четко и без ошибок. Ответы давайте кратко и только те, которые соответствуют вопросу. И так, первое задание: не называя вслух и не показывая пальцем, выделите, пожалуйста, два самых больших числа в ряду и мысленно отметьте их (в первом ряду испытуемый должен отыскать и выделить числа 83 и 86). Второе задание: теперь найдите два самых маленьких числа в ряду (выделяются числа 26 и 31). Третье задание: сравните, пожалуйста, расстояния в сантиметрах между двумя наибольшими и двумя наименьшими числами и скажите, какое из них длиннее; ответ должен быть кратким: “между наибольшими” или “между наименьшими” (расстояние больше между числами 83 и 86: четыре промежуточных элемента, чем между числами 26 и 31: три промежуточных элемента, – поэтому ответ должен быть: “между наибольшими”). Четвертое задание: определите, какая разность – между наибольшими или между наименьшими числами – больше по абсолютной величине и ответ дайте такой же краткий (разность 31-26 больше, чем разность 86-83, поэтому ответ должен быть: “между наименьшими”). И, наконец, последнее задание: определите, есть ли в предъявленном ряду числа, образованные перестановкой цифр, входящих в два наибольших и два наименьших числа, например, если одно число АБ, то другое – БА: оно состоит из тех же цифр, только в обратном порядке. Последовательно проверив ряд в отношении каждого из выделенных чисел, сообщите только конечный результат: сколько в ряду таких чисел: одно, два и т.д. или нет совсем (в ряду таких чисел нет)”.

В процессе такого целенаправленного анализа числового ряда непосредственно включенными в деятельность оказываются четыре числа (в первом ряду: 83, 86, 26, 31): именно

они выступают основными объектами деятельности испытуемого. Остальные же шесть чисел оказываются в меньшей степени включенными в его деятельность, по отношению к ним осуществляется лишь вспомогательный анализ. При этом они обязательно выступают объектами внимания испытуемого (определяется их величина в сравнении с другими числами и их цифровой состав), но не фиксируются в качестве объектов, соответствующих цели деятельности (т.е. не являются конечным результатом выполнения какого-либо из предложенных заданий).

Через 10-15 с после ответа на последнее задание испытуемому предлагается воспроизвести числовой ряд: “А теперь вспомните и запишите, пожалуйста, все числа, которые были на карточке. Числа можно записывать в любом порядке. Постарайтесь вспомнить как можно больше чисел”.

Испытуемые – старшеклассники и студенты. Эксперимент проводится индивидуально.

При обработке результатов определяется доля правильно воспроизведенных чисел, непосредственно включенных в деятельность испытуемых, и доля правильных воспроизведенных остальных чисел (например, если из четырех непосредственно включенных в деятельность чисел воспроизведено 3, а из остальных шести – 2, то доли равны соответственно 75 и 33 %).

Результаты, полученные при выполнении аналогичных заданий, свидетельствуют о том, что эффективность запоминания чисел, непосредственно включенных в деятельность, составляет 75-100 %, а эффективность запоминания непосредственно не включенных в деятельность чисел – 0-33 %. Сопоставление результатов первой и второй серий эксперимента показывает, что основным фактором, детерминирующим запоминание элементов материала, является именно степень их включенности в деятельность, а не особенности их содержания или местоположения в ряду.

Таким образом, эта методика, так же, как и методика П.И.Зинченко, убедительно свидетельствует, что наиболее эффективно запоминаются те части материала, которые выделяются в нем в результате его целенаправленного анализа, выступают непосредственными объектами действий человека; другие же элементы, остающиеся вне такого анализа, запоминаются неэффективно. Принципиальное сходство результатов, полученных по двум разным методикам, свидетельствует об универсальном характере этого закона работы памяти, проявляющемся в том числе и в условиях органической связи включенного и не включенного в деятельность материала, его семантической и визуальной тождественности,

а також при гарантованому багаторазовому потраплянні фонового матеріалу в центр поля зору.

Врештешт, сказанне вище вірно лише в самому загальному сенсі: дійсно, незалежно від нюансів побудови методики і конкретних особливостей експериментальної ситуації, матеріал, що входить в поле, запам'ятовується значно краще, ніж матеріал, що не входить в поле. Однак не виключено, що більш тонкі дослідження неспроможливого запам'ятовування за описаною нами методикою (залучення більшої кількості експериментальних, вивчення вікових відмінностей і т.п.) могли б привести до фактології, яка відрізнялася б від класичної, і детальний аналіз саме цих відмінностей, можливо, сприяв би подальшому поглибленню в розробку проблем психології неспроможливого запам'ятовування.

Поміж дослідницьких можливостей описаної нами методики відзначимо її навчально-методичну цінність: вона надзвичайно проста і зручна для демонстрації законів роботи неспроможливого запам'ятовування в ході лекцій і практичних занять.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заика Е.В. Экспериментальная психология памяти: Основные методики и результаты исследований. – Харьков, 1992.
2. Зинченко П.И. непроизвольное запоминание. – М., 1961.
3. Зинченко П.И. Проблема непроизвольного запоминания // Науч. Записки Харьк.пед.ин-та иностранных языков. Т.1. Харьков, 1939.
4. Середя Г.К., Снопик Б.И. К проблеме единства механизмов кратковременной и долговременной памяти // Вopr.психологии. 1970. № 3.
5. Середя Г.К., Соловьева Е.В. К проблеме изучения специфических эффектов памяти с позиций системно-деятельностного подхода // Вестн.Харьк. ун-та. № 200. Психология памяти и обучения. Харьков, 1980.

Поступила в редакцию 16.03.2000 г.

Д.В. Сутрин

Гендерная проблема в разных теоретических аспектах

В статье осуществлена попытка анализа исследования проблемы гендерных различий, формирования половых стереотипов и их преодоления

в различных теоретических концепциях современной психологии.

Наявність психологічних різниць між чоловіками та жінками сама по собі, звичайно, ні у кого не викликає сумнівів. Але породжує, на думку І. Кона, три кола питань: 1. Які психологічні різниці між статями встановлені суто науково, на відміну від розповсюджених думок і стереотипів масової свідомості? 2. Який ступінь цих різниць, наскільки жорстко відрізняються чоловічі та жіночі якості? 3. Яка природа цих різниць, чи є вони універсально-біологічними, чи відтворюють історично перехідні форми статевого розподілу праці? [7].

Починаючи з 70-х років ХХ ст. цій проблемі щорічно присвячується близько 1500 публікацій, але існуючі дані тим не менш недостатні і суперечливі.

В 1974 р. в фундаментальній праці Е. Массову та Н. Jacklin зробили критичний аналіз більшості американських та західноєвропейських досліджень опублікованих на той час відносно стевих особливостей сприйняття, здібності до навчання, пам'яті, інтелекту, когнітивного стилю, мотивації, самосвідомості та ін. Достовірно встановлених фактів виявилось навіть менше, ніж вважалося раніше. [17]. Їх робота викликала величезний потік подальших досліджень, (огляд яких міг би скласти предмет не одної монографії), узагальненою рисою яких є зміщення акценту з альтернативного на аддитивний підхід.

Так, питанням інтелекту та здібностей присвячені роботи Р. Plomin та Т. Foch, які дійшли висновку відносно більшої значущості індивідуальних різниць ніж стевих, які, на їх думку, обумовлюють не більш ніж 5% від загальної дисперсії показників інтелекту на 1% вербальних здібностей. Дещо інший підхід демонструють В. Forisha, J. Kelly, W. Jamison, Е. Thompson, М. Signozella, В. Налімов, К. Шафранська та інші, доводячи, що саме стеві різниці є основою більшого взаємозв'язку образності мислення і креативності у чоловіків ніж у жінок, що чоловічий когнітивний стиль більш аналітичний ніж жіночий [по 6].

Б. Ананьев, інтерпритуючи результати дослідження по вивченню стевово-вікової динаміки психофізіологічних передумов інтелекту, підкреслював, що мова йде не про те, "хто розумніший" - чоловіки чи жінки, а про різну організацію інтелекту і мислення, яка схована від сприйняття на "макроскопічному", життєвому рівні [1].

Більш високий рівень емоційності, здібності до співчуття іншим демонстрували жінки в дослідженнях N. Eisenberg-Berg та Р. Mussen, М. Hoffman, Т. Гаврилової... Пар-

нення до домінантності, емоційна байдужість та відстороненість, імпульсивність та негативізм в міжособистісних взаєминах - як риси більш притаманні чоловікам, констатували Л. Гозман, Ю. Альошина D. Buss, L. Zogs, J. Терра [4].

Згідно еволюційно-генетичної теорії В. Геодакяна, дихотомія маску - лінності і фемінінності є результатом розвитку живих організмів, який відбувається у основних двох напрямках еволюції: консервативному та оперативному. Особі жіночої статі є стабілізуючим початком, який забезпечує незмінність виду від покоління до покоління, а чоловічої - є свого роду передовий загін популяції, який весь час знаходиться у пошуках нового. Цією концепцією автор намагається пояснити і психологічні різниці між статями, вважаючи, що жінки більш піддаються впливу ззовні, більш "виховувані", краще адаптуються до існуючих умов, а чоловіки більш винахідливі, прагнуть до змін, до всього нового [3].

Концепція В. Геодакяна, як зазначають Д. Ісаєв і В. Каган, спирається на інтереси популяції і виявляє функції двустатевості на рівні виду; при цьому мова йде про загальні закономірності типу "правий-лівий", "парний-непарний", "інь-янь" і т.п., фундаментальний характер котрих необхідно враховувати при вивченні психосексуальної диференціації. Але пряме перенесення понять концепції В. Геодакяна на рівень конкретних психологічних, медико-і-соціально-психологічних досліджень є грубою методологічною і методичною помилкою, яка до того ж має соціальний резонанс. "Від підміни популяційно-генетичного змісту понять постійності, традиційності, стабільності, консервативності жіночої статі змістом психологічним - один крок до твердження, що місце жінки - на кухні та коло дітей" [6, с. 10].

В той же час О. Кочарян в концепції В. Геодакяна вбачає не конкурентні, а компліментарні взаємини між чоловічим та жіночим і вважає, що вірною соціальною концепцією статі буде не та, що ігнорує біологічно-еволюційні різниці статей, не та, котра відстоює їх соціальну "однаковість", а та, котра зрозуміє їх рівноправ'я через різну біологічну, психологічну і соціальну неоднаковість, комплементарність [8, с. 22].

Чи не найбільш дискусійним і сьогодні залишається проблема першопричин гендерних різниць в агресії. Ряд вчених біологізаторського напрямку, які займаються вивченням соціальної поведінки, дотримуються думки, що такі різниці обумовлені перш за все генетичними факторами і найбільш доказовим свідченням цього вважають наявність

зв'язку між рівнем тестостерону (чоловічого статевого гормону) і проявами агресивного характеру.

Але багато відомих фактів підтверджують гіпотезу В. Eagli та її колег відносно інтерпретації соціальної ролі, згідно з якою гендерні різниці в агресії породжуються головним чином протилежністю гендерних ролей, тобто уявою про те, яким в межах певної культури повинна бути поведінка представників різних статей. У багатьох народів вважається, що жінки на противагу чоловікам більш суспільні створіння - для них повинна бути характерною товариськість, турбота про інших, емоційна експресивність. Від чоловіків же, навпаки, очікують демонстрації сили, незалежності, впевненості в собі, хазяйновитості. Згідно теорії соціальних ролей, гендерні різниці в агресії породжуються головним чином тими обставинами, що в більшості культур вважається ніби то чоловіки в широкому діапазоні ситуацій повинні вести себе більш агресивно, ніж жінки [2].

На користь цієї теорії говорять і дослідження відомого антрополога М. Mead, яка змальовує поведінку чоловіків та жінок в трьох племенах Нової Гвінеї. Вона пише, що арапеші, як чоловіки, так і жінки, виявляють риси, які ми в силу своєї історичної обмеженості і упередженості назвали б материнськими в сімейному плані і жіночими в плані сексуальнім. І чоловіки і жінки, виховані в дусі взаємоповаги, їм чужа агресивність, вони чуйні до потреб та запитів близьких.

Прямо протилежні риси зустрічаються у представників племені мундугуморів, де як чоловіки, так і жінки агресивні, безжалісні, сексуально активні, вкрай стримані у прояві батьківських почуттів. Як чоловіки, так і жінки цього племені наближаються до того типу особистості, який в нашій культурі відповідає характерному представнику "сильної статі", грубому і безцеремонному. Ні арапеші, ні мундугумори не будують відносини в основі яких закладений контраст між статями.

В третьому племені - чамбулі відношення між статями протилежні тим, які ми спостерігаємо в нашій особистій, західній культурі: жінка там займає домінуюче, головне положення; чоловік же, скоріше, підкорена постать і емоційно залежна [19].

Незважаючи на значну кількість досліджень, в цілому питання залишається відкритим, і походження статевих різниць в прояві агресивної поведінки чоловіків і жінок, в кінцевому рахунку не з'ясоване. Але як зазначають Р. Берон і Д. Річардсон, навіть якщо біологічні фактори дійсно можуть відігравати певну роль в породженні гендерних різниць в

агресії, це ні в якому разі не означає, що чоловіки повинні демонструвати більш високі рівні агресії ніж жінки. Вони вважають, що біологія - це не доля, тому невірно сприймати чоловіків як осіб, які змушені вести себе агресивно з причин, що знаходяться поза межами їх контролю. Це також справедливо по відношенню до багатьох форм поведінки [2].

У зв'язку з цим слід звернути увагу на твердження Е. Stevens, який вважає, що "домінуюча роль чоловіка - це прояв "психологічної реальності" нашого виду. Крім того, є генетичні й нейрофізіологічні дані відносно біології сексуальної диференціації... Певно, патріархат є природним становищем людства" [цит. по 9, с. 348]

З іншого боку, L. Sayers визначила засоби, за допомогою яких ті, хто протистоїть змінам у соціальній ролі жінок, "пристосували" біологію для своїх цілей. Вона стверджує, що коли розглядаються так звані суто біологічні посилки розподілу статевих ролей, з'ясовується, що їх коріння криється в соціальних, а не біологічних моментах. Вона зауважує, що важко зрозуміти, як, наприклад, менші вербальні здібності чоловіків приводять до того, що вони краще "підходять" для політичного життя і до того, що вони домінують в ньому. Без сумніву, повинно бути все навпаки, якщо біологія дійсно визначає соціальну роль. Також важко зрозуміти, як математичні навички пов'язані з політичним домінуванням.

Ще більший критиці J. Sayers піддає ті аспекти соціобіології, що стосуються терміна "мужній" у зв'язку з агресією. Вона доводить, що не всі моделі влади у людей (чи приматів) пов'язані з агресією, що твердження біологічних детерміністів відносно того, що панування чоловіків є слідством чоловічої агресії не витримує критики. Більш того, зазначає, що в соціобіології існує концептуальна плутанина у термінах "агресія" і "домінантність". Дані ж свідчать про те, що в тваринному світі, як і в людському суспільстві переваги чоловіків - це слідство матеріальних умов життя, які варіюють історично і культурно [20].

Розглядаючи гендерну проблему, ми не можемо обійти і сімейні взаємини. Ще Сімона де Бовуар, писала, що "з давніх-давен суспільство уготовило для жінки єдину долю - це заміжжя. Нині більшість жінок перебувають або перебували у законному шлюбі, готуються до заміжжя або картають себе, що воно не відбулося. Жінку, яка не взяла шлюб, незалежно від того, чи почувається вона знедоленою, чи взагалі не визнає цього інституту, чи байдуже ставиться до нього, ми називаємо "незаміжньою", тобто визначаємо її щодо

шлюбу... Шлюб споконвіку сприймали абсолютно по-різному чоловік і жінка" [11, с. 6].

Зараз у світі зникло багато причин жіночого гноблення. І чи не найважливішою сьогодні є патріархальні стереотипи масової свідомості саме у сім'ї. Звичайно, здебільшого вони розглядаються як такі, що протирічать науковим знанням. Однак, з ними неможливо не рахуватись, тому що вони безпосередньо впливають на формування статевих ролей та на ступінь інтерналізації індивідом соціального досвіду [12].

В сучасній науці існує багато соціальних теорій сім'ї, пов'язаних з класичними теоріями Парсонса, Гуда, Уотсона, Уоклі, Ботт та ін., які фіксують протиріччя, що існує між сім'єю та професійною структурою яке в першу чергу відчуває жінка. Це протиріччя одержало назву "жіночої дилеми". Але жоден з них не розглядав цю проблему як існуючу для суспільства; більш того, вони вважали, що статевий розподіл праці обов'язковий і необхідний: головна роль жінки - у сім'ї, чоловіка - у суспільстві. S. Edgall, розглядаючи американську сім'ю середнього класу і подаючи аналіз статевого розподілу праці між чоловіком та жінкою, не погоджується з такою точкою зору і намагається її, спростувати. Він доводить, що сімейні стосунки є високо диференційованими, в них відсутня рівність і присутнє домінування чоловіка. Взаємовідносини подружжя постають не як функціонально різні, але рівні (по Парсонсу), а як відносини субординації, як відносини влади чоловіка над жінкою [13].

W. Masters, V. Johnson та ін. стоять на позиції захисту міцного сімейного союзу. Вони звертаються до питання, пов'язаного з боротьбою жінок за своє рівноправ'я і доводять, що позиція деяких феміністок відносно того, що шлюб є інститутом, в якому жінка пригноблюється чоловіком, не є правомірною. Вчені переконані, що союз чоловіка і жінки відіграє і буде відігравати в майбутньому важливу роль. Питання лише в тому, щоб забезпечити в шлюбі рівність статей, при якій розкріпачення жінки буде означати і розкріпачення чоловіка. [18].

Ще на початку 70-х років багато дослідників називали міфом сім'ю, яка базується на рівності авторитету чоловіка і дружини. Але роботи останніх років відмічені прагненням бачити батька в сім'ї не лише у якості годувальника, але і як вихователя, який спільними зусиллями з матір'ю, які ґрунтуються на рівності, сприяє нормальному формуванню у дитини її статевої ролі та статево-рольової ідентифікації [15, 16].

В Україні, як і в усіх країнах Радянського Союзу, вважалось, що соціальне і духовне

розкріпачення жінки в усіх сферах життя, а також перетворення шлюбу із економічної угоди в рівноправний союз, відбулось ще в 1917 році і є одним з найважливіших завоювань соціалізму [5]. Проблема статевої нерівності була проголошена остаточно вирішеною а статево-рольові стереотипи якщо і розглядались, то лише в історико-етнографічному плані, як реакційні пережитки минулого та "патологічні нарости" капіталістичного суспільства.

Справедливості ради слід зазначити; що радянське суспільство справді дало жінці доступ до вищої освіти, можливість професійного росту. Тільки верхня планка цього росту була зафіксована дуже міцно. Ми майже не бачимо жінок у верхніх ешелонах влади, в політиці, серед керівників підприємств, на вершинах академічної університетської ієрархії. "Соціалістичне суспільство всупереч прогнозу Ф. Енгельса не знищило сім'ю і не звільнило жінку, бо справа не лише у зміні виробничих відносин. У патріархальному суспільстві чоловіки трактують її як іншу, як проміжну опосередковуючу ланку між мертвою природою, що її підкорює, самостверджуючись, чоловік, - і вищою духовною сутністю, носіями якої представники "сильної" статі визнають лише себе"[10, с. 7-8].

Звичайно, декларативні знання пов'язані з поверховою інтерналізацією, коли та чи інша уява, в нашому випадку - відносно маскулінності і фемінінності, визнається, але не визначає поведінки і переживань індивіда. Реальні ж знання пов'язані з глибокою інтерналізацією уявлень, яка відтворюється на рівні переконань та спонукань. Співвідношення декларативних і реальних знань - це співвідношення того, що і як повинно бути, з тим, що і як є насправді [5, с. 19].

В останні роки, в зв'язку із соціальними змінами, які мають місце у нашому суспільстві, виявилась неспроможність попередніх підходів до розглядуваної проблеми, незадовільний стан її вивчення в Україні. Чи не єдиною спробою підходу з позицій нового мислення до питання структурної організації симптомокомплексу маскулінності / фемінінності є монографія О. Кочаряна "Личность и половая роль" [8]. Але головну увагу вчений концентрує на медичних аспектах прикладної психології. Системних же досліджень з проблеми гендерних різниць, у вітчизняній психології не проводилось.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Наука, 1969. - 339 с.
2. Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия. - СПб.: Питер, 1998. - 336 с.

3. Геодакян В.А. Системный подход и закономерности в биологии. - В кн.: Системные исследования: Ежегодник 1984. М., 1984. - 329 с.
4. Гозман Л.А., Алешина Ю.Е. Взаимосвязь отношения к себе и другим. - Вест. МГУ, 1982, серия 14, № 4.
5. Женщина и общество. - М., 1987. - 260 с.
6. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Психология пола у детей. - Л., 1986. - 336 с.
7. Кон И.С. Психология половых различий. - Вопр. Психол., 1981. № 2.
8. Кочарян А.С. Личность и половая роль. - Х.: Основа, 1996. - 127 с.
9. Самуэлс Э. Юнг и постюнгианцы. - М.: ЧеРо, 1997. - 416 с.
10. Сімона де Бовуар. Друга стаття: В 2 т. Том 1. - К.: Основи, 1994. - 390 с.
11. Сімона де Бовуар. Друга стаття: В 2 т. Том 2. - К.: Основи, 1995. - 392 с.
12. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику. - М.: Наука, 1983. - 257 с.
13. Edgall S. Middle - class couples. - London.: Allen and Unwin, 1980. - 144p.
14. Eisenberg-Berg N., P. Mussen, Empathy and moral development in adolescence. - Develop. Psychol., 1978, № 2.
15. Fathers, mothers and society: Towards new alliances. - New York.: Basic books, 1987. - 421 p.
16. Kamerman Sh. Work and Family in industrial societies. - Chicago, 1979. Vol. 4, № 4, pp. 632 - 650.
17. Maccoby E., Jacklen N. The psychology of sex differences. - Stanford, 1974. - 395 p.
18. Masters W., Johnson V. The pleasure bond: A new look at sexuality and commitment. - Toronto etc.: Bantam books, 1986. - 286 p.
19. Mead M. Sex and Temperament in Three primitive societies. - New York.: Basic books, 1950. - 559 p.
20. Sayers J. Biological politics: Feminist and anti - feminist perspectives. - London, New York: Tavistock, 1982. - 235 p.

Поступила в редакцию 31.03.2000 г.

В.М.Тимошенко

Мотиваційні детермінанти оволодіння іноземною мовою майбутніми вчителями

В статье в контексте исследования мотивации достижения анализируются экспериментальные данные, полученные при изучении мотивов овладения

іноземним мовним будувати майбутніми учителями.

Формування особистості майбутнього спеціаліста, відповідної структури його мотивів і цілей є складним і поступовим процесом. Його ефективність, як і кінцевий результат, може бути різною.

Провідна роль мотивації у професійній підготовці неодноразово підкреслювалась педагогами і психологами. Мотивація навчальної діяльності студентів виконує багато функцій у цьому процесі: як продукт формування особистості виступає, разом з тим, як фактор її подальшого розвитку; здійснює загальний стимулюючий вплив на перебіг розумових процесів, стає джерелом інтелектуальної активності і мобілізує творчі сили на пошук і розв'язання пізнавальних задач, позитивно впливає на якість знань; є найважливішою внутрішньою умовою розвитку прагнення до самоосвіти; має діагностичне значення, тобто виступає показником розвитку багатьох важливих якостей особистості (1).

Підхід до навчальної мотивації оволодіння іноземною мовою як сукупності спонук, які містять комунікативно-пізнавальну потребу суб'єкта на фоні загальної потреби в досягненнях (2) визначає необхідність врахування і всебічного розвитку мотивації досягнення. Тому ми поставили своїм завданням з'ясувати мотиви вивчення іноземної мови майбутніми вчителями, приділивши особливу увагу мотиву досягнення в структурі загальної навчальної мотивації.

Відомо, що мотиви навчальної діяльності характеризуються різним ступенем усвідомлення. В навчальній діяльності студентів найбільш дієвими є саме усвідомлювані мотиви, тому ми визначали саме ці мотиви за допомогою розробленої нами анкети.

Показником сили мотиву, що детермінує навчальну діяльність з оволодіння іноземною мовою, виступав зв'язок між мотивом і успішністю, та мотивом і активністю на заняттях.

У дослідженні брали участь 155 студентів 1, 2 і 3 курсу Луганського державного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка, які навчаються за спеціальністю «Англійська мова», «Німецька мова» та «Французька мова».

Опанування іноземною мовою як майбутньою спеціальністю спонукається, особливо на початковому етапі, мотивами, які визначили вибір професії та вступ до даного навчального закладу, тому ми поставили своїм першим завданням з'ясувати саме ці мотиви.

Оцінюючи вплив певного ряду спонук на вибір спеціальності, деякі студенти називали одночасно декілька чинників, тобто вибір

спеціальності «Іноземна мова» був обумовлений, як правило, кількома мотивами. Слід зауважити, що 97,2% студентів заперечують випадковість свого вибору, і 93,5% відзначають його самостійність.

Дані опитування показали, що більшість майбутніх вчителів при виборі професії керувались, перш за все, соціальними мотивами. Вони характеризуються як найбільш впливові у 46,7% відповідей. Другий і третій ранги займають комунікативні (45,8%) та пізнавальні (40,2%) мотиви.

Значущість комунікативних та пізнавальних мотивів цілком закономірна, оскільки, маючи результативну спрямованість, вони відображають цільову перспективу оволодіння мовою, на що викладам слід постійно звертати увагу студентів.

Приблизно третина опитуваних (35,5%) керувалась при виборі професії утилітарними мотивами. Привабливість роботи з дітьми як мотив вибору педагогічної професії, на наш погляд, недостатньо високий (24,3%). Впевненість в своїх здібностях до іноземних мов вплинула на 19,6% студентів, що свідчить про недостатність самоусвідомлення і самопізнання та необхідність цілеспрямованого діагностування і розвитку здібностей студентів. Зовсім незначним виявився вплив мотиву соціальної ідентифікації (7,5%).

Проте, зазначені мотиви не розкривають повної картини мотивації, оскільки не окреслюють професійної спрямованості тих, хто навчається. Тому досліджуванням було запропоновано відповісти на питання про перспективи використання свого знання іноземної мови.

Аналіз мотивів вибору професії і перспектив самореалізації у професійній діяльності проводився в контексті проблеми цілепокладання. Загальноприйнятою в літературі є думка про те, що професійна діяльність може, і має здійснюватися шляхом збігу вектору «мета - мотив». Це теоретично можливо, коли педагогічні стосунки набувають певного особистісного змісту: досягається реалізація життєво важливих потреб людини. Тому нас цікавив ступінь збігу об'єктивно поставленої провідної мети процесу професійної підготовки з індивідуальними цілями студентів.

Одержані відповіді свідчать про те, що найбільш привабливою для двох третин студентів (71,0 %) є робота за кордоном. Таку орієнтацію можна пояснити зміною цінностей у суспільстві та почуттям соціальної незахищеності, яке є цілком природним в умовах економічної нестабільності. Проте, реальною таку перспективу вбачають лише 14,1% опитуваних.

Закономірним є факт домінування педагогічної спрямованості у більшості майбутніх вчителів. І хоча привабливою роботу в школі чи викладання у вищих навчальних закладах вважають лише 19,6% і 26,2% відповідно, 67,4% студентів вбачають таку перспективу реальною. Дуже прикра низька привабливість праці шкільного вчителя (передостаннє місце у рейтингу) пояснюється тими ж причинами, що і бажання виїхати за кордон - економічною ситуацією в країні.

Привертає увагу той факт, що тільки у 36,2% опитуваних збігаються бажана мета і реальна перспектива, тобто тільки третина студентів, що навчаються в університеті чітко уявляють мету свого навчання в вузі, що дасть їм опанування даною спеціальністю. Розбіжність між бажанням і можливостями, на яку вказали 64,8% студентів, характеризує відсутність чітко поставленої і усвідомленої мети свого перебування у вузі. Цей факт підтверджується і відповідями на питання «Чи добре Ви уявляли зміст і специфіку своєї майбутньої діяльності за спеціальністю до вступу в вуз?». Лише половина (50,5%) відповідей були позитивними. 45,8% опитуваних уявляли зміст своєї професійної діяльності приблизно і 3,7% погано.

Отже, наявною є розбіжність мотиву і мети в значущій діяльності, яка свідчить про недостатній розвиток умінь цілепокладання і перешкоджає розвитку мотивації досягнення.

З метою виявлення змісту процесуальних мотивів досліджуванам було запропоновано оцінити вплив різноманітних чинників на їх активність на заняттях з іноземної мови.

Найчастіше (38,6%), серед спонук активної роботи згадується мотив досягнення (постійна практика - це шлях до мети навчання в вузі - опанування іноземною мовою). Достатньо сильним є вплив комунікативних мотивів (спілкування іноземною мовою викликає задоволення) (29,1%). Привертає увагу той факт, що спонукальний вплив пізнавальних мотивів відзначається лише 13,2% респондентів. Утилітарні мотиви, мотиви домінування і уникнення невдачі, за даними анкети, не виявляють значного впливу на активність студентів на заняттях (відповідно 4,1%; 5,9%; і 9,1%).

Дані свідчать, що мотив досягнення виділяється майбутніми вчителями як той, що має найбільшу спонукальну силу. Але порівняння вищенаведених даних з оцінкою активності при роботі над мовним матеріалом наштовхує на дещо інші висновки.

Тільки 21,6% опитуваних беруть активну участь у кожному занятті, 45,1% студентів вважають, що вони більш активні, ніж пасивні. 22,5% виявляють ситуативну активність, 7,8%

- головним чином пасивні і 1,9% характеризують себе «пасивними на кожному занятті».

Таким чином, співставлення активності і змістовної характеристики процесуальних мотивів показує, що мотив досягнення у відповідях студентів носить декларативний характер, тобто майбутніми спеціалістами усвідомлюється необхідність регулярної практики для досконалого оволодіння мовою, але цей мотив не є дієвим: тільки одна п'ята частина тих, хто навчається, підтверджує визначену діяльність інтенсивною працею. Звідси впливає необхідність врахування цієї ситуації: завданням експериментальної роботи є надання мотиву досягнення дієвого характеру шляхом створення умов, за яких студенти бачили б результативність своєї праці: як кожне заняття просуває їх уперед чи в знаннях лексичного матеріалу, що дозволяє розширити коло питань, що обговорюються іноземною мовою, чи в граматичному, що дозволяє використовувати нові граматичні конструкції і точніше висловлювати свою думку та розуміти думку співрозмовника.

Аналіз чинників, що заважають студентам брати активну участь в роботі на заняттях, виявив, що головним чином, їх стримують страх зробити помилки (34,9%), виявити свою некомпетентність, виглядати гіршим за інших (33,9%), а також відсутність інтересу до питань, що обговорюються (18,4%). Спілкування з викладачами і товаришами не викликає задоволення у 7,3% опитуваних, і 5,5% не працюють активно через те, що робота не оцінюється. Серед інших чинників називались також «поганий настрій», «негативне ставлення групи і викладача» і «невпевненість».

Отже, відповіді показують, що при усвідомленні необхідності постійної практики для досконалого оволодіння іноземною мовою, активність тих, хто навчається, гальмується, перш за все, страхами. Вони пов'язані з особистісною тривожністю і негативним попереднім досвідом, коли мовленнєві помилки жорстко карались. Висока тривожність посилює мотив уникнення невдачі і пригнічує мотив прагнення успіху, тому врахування цієї особистісної характеристики майбутніх вчителів є, на нашу думку, важливим моментом в процесі формування і розвитку мотивації досягнення.

Таким чином, аналіз даних опитування дозволяє зробити такі висновки:

Навчальна діяльність студентів з оволодіння іноземною мовою як майбутньою спеціальністю детермінується системою спонукаючих мотивів. Існує пряма залежність між структурою системи мотивів навчальної діяльності та її результативними і процесуальними характеристиками. Провідними в цій

системі є соціальні, комунікативні та пізнавальні мотиви. Найвпливовішим серед соціальних є мотив досягнення - прагнення досягти успіху у професійній діяльності.

Результати експерименту виявили, що мотив досягнення, який усвідомлюється більшістю майбутніх вчителів, носить декларативний характер і відрізняється низьким рівнем розвитку діяльнісного компонента. Його зростанню перешкоджає наявна розбіжність мотиву і мети, висока особистісна тривожність, тому ми вважаємо необхідним приділити увагу розвитку саме цього компонента: формуванню умінь чітко окреслювати близьку і дальню перспективу, ставити реальну мету і знаходити засоби її досягнення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. - М., 1976.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. - М., 1989.

Поступила в редакцію 21.04.2000 г.

О.В.Тімченко

Психологічне забезпечення відновного періоду діяльності підрозділів особливого ризику

Стаття посвящена основним концептуальним подходам к оказанию психологической помощи личному составу подразделений особого риска. Автором выделены и раскрыты ряд принципиальных позиций, которые являются обязательными в их соблюдении практическими психологами с целью повышения результативности проводимой ими работы.

У залежності від форм прояву негативних психологічних наслідків бойового стресу, особливо з часом, практичними психологами можуть застосовуватися різноманітні методи:

- **поведінкової психотерапії**, що дозволяють позбутися від придбаних у бойовій обстановці форм поведінки, що переважають в суспільстві;
- **когнітивної психотерапії**, що дозволяють впливати на особливості уявлення особового складу підрозділів особливого ризику про навколишню дійсність;
- **психосоціальні**, де головна увага приділяється підтримці особового складу з боку соціального оточення, колективу, командування і суспільства.

Останнім часом комплекс заходів, що організується з метою відновлення психічних і фізичних ресурсів особового складу усе частіше називають **психологічною реабілітацією**. Проте вживання цього терміну в даному випадку не зовсім правомірно і скоріше відповідає перекладу з латинської мови слова «реабілітація» (відновлення), чим відображає завдання і зміст здійснюваних заходів. На нашу думку, в цій ситуації треба говорити про **психологічне забезпечення відновного періоду діяльності**, що включає до себе:

- **психологічне інформування** особового складу про можливі негативні психологічні наслідки оперативно - службової діяльності в умовах стрес - факторів підвищеної інтенсивності та шляхи їхнього подолання;
- **діагностику психічного стану** працівників, що складають групу ризику (що виконували найбільш складні і стресогенні завдання; переживали раніше психологічні проблеми; мали складне становище в родині; брали участь у виконанні спеціальних завдань оперативно - службової діяльності вперше; припустилися в ході реалізації завдань серйозних помилок; виявилися ізольованими в системі спілкування команди у зв'язку з індивідуально - психологічними особливостями та ін.);
- **психологічне консультування** особового складу з питань, що виникли у зв'язку з пережитими ними психологічними труднощами відновного періоду;
- **психологічну і соціально-психологічну підтримку** особам, що переживають труднощі відновного періоду;
- **використання спеціалізованих психологічних методів**, спрямованих на прискорення відновних процесів (психофізичний тренінг, гетеротренінг саморегулювання, групи інтенсивного спілкування і т.д.);

З ким же проводиться психологічна реабілітація і в чому її відмінність від інших видів психологічної допомоги? Відповідь на це питання пов'язане з визначенням того, як відбувається у людини відновний процес. Якщо під час відновного періоду психологічні труднощі не виникають, а ті, що виникли - достатньо ефективно переборюються людиною самостійно, то психологічна допомога буде носити **психопрофілактичний характер** і виражатися в психологічному інформуванні, консультуванні, психологічній і соціально-психологічній підтримці робітника і членів його сім'ї, використанні спеціалізованих психо-

логічних методів, що прискорюють відновлення, а при необхідності - супроводжуватися проведенням превентивної психодіагностики.

При виникненні у працівника **відхилень** від нормального процесу відновлення з ним проводиться **психокорекційна робота**, а при вияві **стійких психологічних труднощів** - надається **психотерапевтична допомога**. Ці дві форми психологічної допомоги так само, як і перераховані вище, можуть здійснюватися підготовленим психологом у взаємодії з медичним персоналом. Крім того, у всіх зазначених вище випадках суб'єктом відновного процесу залишається сам працівник підрозділу особливого ризику.

На відміну від зазначених вище форм психологічної допомоги, **психологічна реабілітація** здійснюється в тих випадках, коли відновний процес можливий тільки при участі спеціалістів. Вона являє собою процес організованого психологічного впливу, спрямованого на відновлення такого стану психічного здоров'я особового складу, що дозволяє їм достатньо ефективно вирішувати оперативно - службові і бойові завдання.

У традиційному варіанті психологічна реабілітація є складовою частиною медико-психологічної реабілітації і проводиться з особовим складом підрозділів особливого ризику, що проходять лікування у зв'язку з пораненнями, контузіїми, травмами, опіками, опроміненням, психічними розладами. У деяких випадках медико-психологічна реабілітація доповнюється **фаховою і соціальною реабілітацією**.

У нетрадиційному варіанті психологічна реабілітація являє собою вид психологічної допомоги, що надається особовому складу, що переживає або гострі реакції на актуальний стрес, або загострення відстрочених негативних психологічних наслідків, відстрочених реакцій і відстрочених розладів, обумовлених раніше пережитим психотравмуючим стресом. Очевидно, що і при другому варіанті психолог тісно взаємодіє з медиками, а особовий склад на час реабілітації звільняється від виконання службових обов'язків і знаходиться або в стаціонарних умовах медичних підрозділів, або в реабілітаційному відділенні госпіталю або санаторії.

У другому варіанті психологічна реабілітація є центральною ланкою реабілітаційного процесу і доповнюється або медичною реабілітацією, або тільки визначеною медичною допомогою. За наявності відповідних умов, у медичному підрозділі може здійснюватися неспецифічна психологічна реабілітація, що може починатися і закінчуватися в умовах підрозділу або бути

першим етапом наступної, спеціалізованої психологічної реабілітації в умовах госпіталю або санаторію. Неспецифічність або специфічність психологічної реабілітації визначається складністю наявних у людини психологічних проблем і ступенем спеціалізації засобів психологічного впливу, необхідних психологу для вирішення завдань психологічної реабілітації.

Особливе значення психологічна реабілітація грає **після закінчення бойового застосування підрозділу особливого ризику**. У зв'язку з цим необхідно враховувати такі чинники.

Перший - ступінь активності участі конкретної людини в умовах бойового застосування підрозділу. Чим довше й активніше особовий склад діяв у зоні бойового застосування, тим оперативнішою, масштабнішою і повноціннішою повинна бути психологічна допомога. Ступінь бойової активності при цьому умовно визначається за кількістю і характером спеціальних операцій, у яких брав участь особовий склад, за рівнем їхньої бойової напруженості і значимості для рішення більш масштабних оперативно - службових завдань.

Другий - кількість бойових втрат у підрозділі і їхні причини, а також характер і причини поранень, контузій, травм, опіків та інших форм фізичного збитку здоров'ю конкретної людини. У процесі надання психологічної допомоги особовому складу підрозділів особливого ризику у відновний період враховуються:

а) ситуації, у яких було нанесено шкоду здоров'ю людини;

б) ступінь впливу на нього випадків загибелі (особливо масової) його товаришів по службі (насамперед близьких друзів);

в) характер його відношення до подій, зазначених у пунктах а) і б);

г) особливості відношення до цих же подій командування різних рівнів;

д) нагороди і відзнаки, пов'язані тією або іншою мірою з цими подіями;

є) характер відображення цих подій у думках товаришів по службі, а також, якщо це мало місце, у повідомленнях засобів масової інформації.

Третій - час виходу підрозділу, працівника із зони безпосереднього бойового застосування. Чим раніше і повніше буде надана психологічна допомога учасникам бойових дій, тим менша ймовірність виникнення психологічних проблем, обумовлених бойовим стресом, згодом. У той же час, чим пізніше надається психологічна допомога, тим в більшій мірі в процесі її здійснення необхідно враховувати можливий вплив посягаючих подій (смерть близьких родичів, розлучення у

власній родині або родині батьків, зрада коханої й ін.).

Четвертий - це особливості соціально-психологічного клімату і міжособистісних відносин у підрозділі, характер відносин конкретного працівника з оточенням. З метою підвищення ефективності надання психологічної допомоги особовому складу доцільно звернути увагу на їхній психічний стан, конфлікти й ускладнення, що мали місце раніше (у тому числі в бойовій обстановці) у відносинах з товаришами по службі, начальством і близькими людьми.

П'ятий - особливості й умови діяльності підрозділу й особового складу після виконання завдань в умовах стрес - факторів підвищеної інтенсивності. Організована і добре продумана діяльність особового складу після їхнього повернення в нормальні для психічного здоров'я умови буде сприяти підвищенню результативності психологічної допомоги. У зв'язку з цим великого значення набуває прогнозування командирами (начальниками) психологічного ефекту прийнятих ними рішень щодо організації діяльності особового складу після виведення підрозділу з зони безпосереднього бойового застосування.

Поряд із перерахованими чинниками на процес надання психологічної допомоги впливають переживання людини, пов'язані з такими подіями його бойового досвіду, як:

а) фізичне знищення (особливо в перший раз) злочинців (солдатів противника);

б) загибель товаришів по службі і мирного населення, моральну відповідальність за які робітник приписує собі;

в) ведення (особливо тривале) бойових дій в оточенні противника;

г) перебування у полоні;

д) скоєння протиправних, на думку даної людини, дій або пасивна співучасть у них. Очевидно, що в останньому випадку інформація буде носити конфіденційний характер і командир (начальник) підрозділу не може і не повинен виступати в ролі прокурора.

З точки зору вирішення завдань психологічної допомоги доцільним буде прийняття позиції, що дозволяє людині, якій надається допомога, відчувати, з одного боку, що його готові зрозуміти незалежно від того, що з ним відбулося, а з іншого боку - що командир (начальник) лишає за собою право інтерпретувати те, що трапилось, виходячи з загальнолюдських цінностей. Така позиція може, у даному випадку, допомогти цій людині знайти вихід із виниклої в неї моральної кризи.

Поряд із перерахованими чинниками при організації психологічної допомоги особам, які брали участь в бойових діях, доцільно враховувати також визначені соціальні,

етнічні, релігійні, родинні й інші обставини, що роблять додатковий вплив на психічний стан особового складу у відновний період.

Таким чином, у реальному житті використовуються водночас різноманітні концептуальні підходи до психологічної допомоги. Але існує ряд принципових позицій, що є обов'язковими в їхньому дотриманні практичними психологами підрозділів особливого ризику.

По-перше, **принцип єдності діяльності з надання психологічної допомоги психолога і потерпілого**. Якщо потребувача допомоги людина не усвідомить того, що їй така допомога потрібна, робота психолога в цьому випадку буде неефективна, а часом - мати і навіть негативний ефект. Тому тільки їхня спільна діяльність, при керівній ролі практичного психолога і бездоганному виконанні потерпілим запропонованих йому рекомендацій, повна довіра психологу, дозволить досягти бажаного результату.

По-друге, **принцип своєчасності**. Психологічна допомога повинна починатися відразу після закінчення бойового застосування підрозділу особливого ризику. При цьому важливо використовувати тимчасові паузи до початку виконання безпосередніх службових обов'язків.

По-третє, **принцип наближення місця надання психологічної допомоги до місця бойового застосування підрозділу**. Проведені організаційні заходи психореабілітації повинні проходити безпосередньо в районі виконання службово-бойових завдань паралельно з виведенням підрозділів із бойових умов або ж у безпосередній близькості від цього району, у найближчому тилу.

По-четверте, **принцип збереження укладу повсякденної діяльності і складу підрозділів, бойових груп**, у складі яких виконувалося бойове завдання. Психореабілітаційна робота більш ефективна, якщо вона проводиться з людиною в складі тих підрозділів (груп), що виконували бойове завдання, у них сформувалися відповідні виконуваному завданню зв'язки і взаємовідносини. Неприпустиме їхнє розформування до повного відновлення боєздатності основної кількості особового складу. У місцях надання психологічної допомоги важливо підтримувати внутрішній порядок у підрозділі, не можна відмовлятися від розпорядку дня.

По-п'яте, **принцип орієнтації інформаційно-виховної роботи на визнання високої значимості виконуваних завдань, позитивну оцінку їх оперативно - службово - бойової діяльності**. При цьому важливо створення умов і сприятливої психічної атмосфери навколо бойових подій і їхніх учасників, тур-

боти про них, підтримки з боку командирів, начальників, товаришів по службі.

По-шосте, **принцип максимального скорочення термінів надання психологічної допомоги.**

Поступила в редакцію 28.04.2000 г.

О.Б.Федоренко

Особливості міжособистісного сприймання в учбових групах воєнізованого ВУЗу

В статті аналізуються особливості міжличностного восприятия в групповой деятельности среди курсантов высшего военизированного учебного заведения, в зависимости от этих особенностей рассматриваются процессы приписывания личностных качеств и ценностных ориентаций.

Особистість людини завжди займала одне з провідних місць серед найважливіших проблем та досліджень у галузях філософії, соціології, педагогіки, психології та інших наук про людину. Формування всебічно розвинутої особистості є важливою передумовою для успішного розвитку демократичного суспільства. Особливої важливості ця проблема набуває у випадку виховання фахівців в галузі забезпечення правопорядку та законності.

Вивчення якісного боку міжособистісних стосунків, сукупності психологічних умов, що сприяють чи перешкоджають продуктивній спільній діяльності та всебічному розвитку особистості, є дуже важливим і актуальним таких досліджень у виховному та учбовому процесі становлення молодого фахівця не викликає сумніву.

Як визнають провідні вітчизняні психологи, саме спільна діяльність, спілкування зумовлюють характер міжособистісних відносин. Міжособистісні відношення, як взаємна готовність суб'єктів до певного типу взаємодії, супроводжується позитивним, негативним чи індіферентним емоційним станом. Практичне значення сприймання людини людиною полягає в його регуляторній функції процесу спільної діяльності. Складність питання міжособистісного сприймання та різноплановість його дослідження в межах багатьох теорій та напрямків змушує коротко зупинитися на деяких відомих трактуваннях цієї важливої психологічної проблеми.

В працях вітчизняних науковців простежується думка про необхідність виділення в структурі взаємин та у спілкуванні людей

трьох взаємопов'язаних компонентів: афективного, когнітивного, пов'язаного з поведінкою (Я.Л.Коломінський); афективного, гностичного та праксичного (О.О.Бодальов); афективного, інформаційного та регуляторного (Б.Ф.Ломов). Незважаючи на деяку розбіжність у розумінні структури взаємовідносин, всі фахівці відзначають необхідність приділення значної уваги афективному (емоційному) компоненту, а М.М. Обозов взагалі зауважує, що когнітивний взаємозв'язок не обов'язково повинен супроводжуватись поведінковою взаємодією, в той час як емоційна взаємозалежність є атрибутом будь-якого зв'язку (відносин) людей [1].

Проблема міжособистісного сприйняття є також однією з традиційних для соціальної психології. Дослідження проблеми соціальної перцепції в традиційній західній психології базуються на когнітивній орієнтації, опрацьовується в межах гештальтпсихології, що виключає розгляд питання міжособистісного сприйняття в контексті спільної діяльності та має недостатній зв'язок з проблемами мотивації, реальної поведінки та діяльності.

Інші припущення стосовно механізмів міжособистісного оцінювання існують в межах загальнопсихологічної теорії настанови Д.Н. Узнадзе, згідно до якої будь-якій діяльності передують стан психофізіологічної готовності, схильності до неї, або настанови, що регулює динаміку діяльності. Подібні погляди щодо процесу сприйняття існують в теорії перцептивних гіпотез Дж. Брунера та Л. Постмана, в теорії перцептивної готовності Дж. Брунера, який розумів значення терміну "соціальна перцепція" як специфіку сприймання так званих соціальних об'єктів, під якими розуміють інших осіб, групи та суспільство.

Деякий час тому в теорії діяльності був розглянутий механізм "соціальної аперцепції". Р.С. Вайсман це поняття пов'язував з властивістю групової діяльності впливати на побудову міжособистісного сприйняття та взаємних оцінок в групі [2]. Р.С. Немов зазначає, що завдяки механізму соціальної аперцепції той чи інший бік взаємовідносин та якості особистості, що в них утворюються, вирізняються із загального фону умов групової діяльності і перетворюються на предмет особливої уваги членів групи [3]. Зміст групової діяльності визначає вирізнення якостей особистості, норм та форм поведінки, а норми та цінності, що пов'язані з груповою діяльністю, визначають характер міжособистісних відносин.

Починаючи з 70-х, а у вітчизняній психології – з 80-х років, в дослідженнях проблеми міжособистісного сприйняття як окремого розділу соціальної психології з'явився ще

один ракурс. Мова йде про феномен каузальної атрибуції. З того моменту, коли Ф. Хайдер уперше сформулював ідею каузальної атрибуції, вона здобула нового забарвлення у працях Е. Джонса, К. Девіса, Дж. Келлі та інших. У вітчизняній психології опрацювання цієї проблематики здійснюється здебільшого на основі методологічного принципу опосередкування діяльністю процесу приписування (Г.М. Андреева). Якщо раніше каузальна атрибуція розглядалася як процес приписування причин поведінки, то нині говорять про приписування більш широкого переліку характеристик: інтенцій, почуттів, якостей особистості та інше.

Аналіз Дж. Келлі помилок атрибуції виявив особливу роль мотиваційних помилок, котрі є наслідком реалізації різних випадків психологічного захисту. Але, незважаючи на чисельні дослідження в цій галузі, до цього часу не визначене місце процесів каузальної атрибуції в структурі міжособистісного сприйняття. Ми поділяємо погляди вітчизняних науковців стосовно опосередкування міжособистісних стосунків характером спільної групової діяльності та рівнем розвитку групи, які зумовлюють причини та репертуар особистісних характеристик, що приписується іншій людині. Ми також згодні з твердженням Г.М. Андреевої, яка зазначала, що процеси міжособистісного сприйняття, міжособистісної атрибуції і вся розмаїтість характеристик та причин, котрими оперують особистості, не можуть зводитись тільки і винятково до зумовленості їхньої спільної діяльності [4].

Специфічні механізми психологічного захисту, сформульовані Дж. Келлі в межах каузальної атрибуції, мають аналогічну побудову та прояв у особливостях міжособистісного сприйняття у роботах Г.М. Андреевої та її колег, що надає можливості застосувати подібний підхід у випадку дослідження стосунків та сприйняття одним одного серед курсантів воєнізованого ВУЗу. З'ясування змісту та причин приписування особистісних якостей і характеристик іншій людині серед майбутніх представників такої специфічної сфери професійної діяльності, якою є охорона правопорядку, дозволить розкрити механізм цього процесу і забезпечити корекцію у необхідних випадках. Слід також зазначити, що процеси причинної інтерпретації індивідуумом того, що відбувається в групі, дуже істотні своїми наслідками для ефективного функціонування її самої, головним чином як умова розвитку відповідних міжособистісних відношень у групі й оцінювання успішності дій її членів.

Результати наших досліджень, здійснених серед курсантів воєнізованого вищого учово-

го закладу МВС, вказують на особливості у формуванні самооцінок курсантів [5], ієрархічної структури ціннісних орієнтацій та їх динаміки [6], особливості у міжособистісних взаємовідносинах [7]. Після аналізу отриманих результатів, які виявили неадекватність самооцінок та своєрідність ціннісної сфери у курсантів з низьким соціометричним статусом, були висунуті наступні припущення:

- Є відмінності у міжособистісному сприйманні у курсантів з різним соціометричним статусом;
- Є зв'язок між точністю міжособистісного сприймання і адекватністю самооцінки та соціометричним статусом курсантів.
- Для курсантів з різним соціометричним статусом є відмінності у репертуарах характеристик, що приписуються іншим членам групи

Наведені вище припущення, недостатня опрацьованість процесу приписування характеристик та особистісних якостей в такому специфічному середовищі, як учбові групи курсантів воєнізованого ВУЗу, відсутність досліджень, які б вивчали залежність процесу міжособистісної атрибуції від соціометричного статусу серед вказаного контингенту, визначили мету нашої роботи: дослідити особливості міжособистісного сприймання у курсантів вищого воєнізованого учбового закладу, з'ясувати зміст та зумовленість процесу приписування характеристик іншим членам групи.

Наше дослідження здійснювалось у 1997 – 1999 роках серед курсантів першого курсу університету ВС. Загальна кількість курсантів, що взяли у ньому участь, склала 142 чоловіки.

Для досягнення мети дослідження нами було застосовано декілька методик. На першому етапі ми провели соціометричне дослідження. Питання соціометрії складались з урахуванням функціонального, перцептивного та рольового критеріїв вибору.

Результати соціометричного дослідження виявили наявність у внутрішньогруповій структурі курсантів яскраво виражених полярних статусних категорій, що є відбитком специфічної стадії формування моноструктурованого співтовариства. Як вже відзначалось раніше (див. [5], [7]), це створює умови для викривлення адекватності самооцінок, впливає на точність сприйняття і розуміння світу, інших людей, точність емоційного відгуку і залучення потреб у всі ці зв'язки.

Застосування методики Є.Ф. Бажина та А.М. Еткінда “Особистісний диференціал” [8] дозволило нам не тільки встановити рівень самооцінки курсантів, але в поєднанні з іншими

методиками визначити її адекватність у курсантів різних соціометричних категорій. Ми вже відзначали [5], що курсанти з низьким соціометричним статусом мають неадекватну завищену самооцінку та незначну суб'єктивно сприйману різницю між образами “Я-реальний” та “Я-ідеальний”, що є наслідком (в нашому випадку) дії захисних механізмів та певного ставлення особи до себе, свого місця в структурі міжособистісних стосунків.

Необхідні дані дослідження процесу приписування та цього змісту серед курсантів полярних соціометричних категорій ми вирішили отримати за допомогою “Особистісного диференціалу”, що є модифікацією семантичного диференціалу, та методики М. Рокіча “Ціннісні орієнтації”.

Тож, на наступному етапі проведення дослідження знову була застосована методика, адаптована Є.Ф. Бажиним та А.М. Еткіндом, але зі зміненою інструкцією. Курсантам запропонували заповнити бланки особистісного диференціалу, оцінюючи своїх товаришів та ставлення товаришів до себе (ми скористались результатами соціометрії і окремо виділили курсантів з різним соціометричним статусом).

В таблиці 1 наведено дані самооцінок, очікуваних оцінок (“Я – очима інших”) та оцінок групи для виділених категорій.

В таблиці 1 інтегральна самооцінка (Σ) підраховувалась як корінь квадратний із суми квадратів значень параметрів (оцінка, сила, активність). Як видно із наведеної таблиці, у курсантів з низьким соціометричним статусом

переважає неадекватна завищена самооцінка, а курсанти з високим статусом схильні до заниження оцінної думки про себе, що можна пояснити так званим “парадоксом самосвідомості”. В таблиці 2 наведено результати взаємних оцінок курсантів, визначених після обробки даних особистісного диференціалу.

Порівнюючи дані обох таблиць, можна відзначити близькість значень інтегральної оцінки “Я – очима інших”, їх взаємною оцінкою та “Оцінкою групи” для категорії курсантів з високим статусом. Також близькими виявились значення інтегральної “Оцінки групи” по відношенню до курсантів з низьким статусом та взаємна оцінка в межах цієї категорії курсантів. Співвідношення взаємооцінок, самооцінок та очікуваних оцінок виявилось досить цікавим. Так, взаємні оцінки курсантів полярних соціометричних категорій за своїм рівнем перевищують оцінки групи, а у випадку, коли оцінюють курсантів з високим статусом, оцінки курсантів протилежної статусної категорії перевершують і оцінку групи, і очікувану, і самооцінку перших. Останнє зауваження може свідчити про специфічні особливості рефлексії курсантів з низьким статусом, для яких курсанти з високим статусом виступають своєрідним взірцем, еталоном для наслідування. На користь цього припущення свідчить доволі низька взаємна оцінка курсантів з низьким статусом в межах своєї категорії, що говорить про усвідомлення ними своєї непопулярності серед товаришів і ба-

Таблиця 1.

Результати самооцінок курсантів.

I. Курсанти з високим соціометричним статусом.					
Я - реальний		Я - очима інших		Оцінка групи	
Оцінка	12,87	Оцінка	11,1	Оцінка	12,65
Сила	8,38	Сила	6,80	Сила	8,50
Активність	8,40	Активність	6,50	Активність	6,90
Σ	17,50	Σ	14,55	Σ	16,72
II. Курсанти з низьким соціометричним статусом.					
Я - реальний		Я - очима інших		Оцінка групи	
Оцінка	15,18	Оцінка	15,5	Оцінка	4,75
Сила	8,00	Сила	8,5	Сила	1,55
Активність	7,91	Активність	9,1	Активність	-1,50
Σ	18,89	Σ	19,88	Σ	5,21

Таблиця 2

Результати взаємних оцінок курсантів.

	$H \Rightarrow H$	$H \Rightarrow B$	$B \Rightarrow H$	$B \Rightarrow B$
Оцінка	4,2	14,2	5,3	12,6
Сила	2,0	10,2	1,1	5,6
Активність	2,3	7,3	-5,3	5,4
Σ	5,18	18,95	7,63	14,81

Скорочення, використані в таблиці 2: H, B – курсанти з низьким та високим статусом відповідно; $H \Rightarrow B$, $B \Rightarrow H$ – взаємні оцінки курсантів.

жанням змінити таке становище. Неадекватні (завищені) самооцінка та очікувана оцінка курсантів з низьким статусом є наслідком дії захисних механізмів та недостатнього рівня соціальної адаптації [5].

Порівняльний аналіз даних обох таблиць та висновки попередніх досліджень доводить слушність наших припущень. Дані експерименту також дозволяють зробити ще один висновок: самооцінка та оцінкове відношення до товаришів мають значний вплив як на рівень особистісних чекань, так і на процес міжособистісної атрибуції, а ціннісні орієнтації товаришів та взагалі групи виступають для кожного члена колективу своєрідним оцінковим еталоном. Про особливості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій та їх динаміку в курсантських учбових групах ми вже згадували [6]. Для визначення репертуару атрибуції в зазначених колективах ми застосували методику М. Рокича із завданням визначити ієрархії цінностей у своїх товаришів. В таблиці 3 наводимо результати обробки даних приписування цінностей в залежності від соціометричного статусу.

Ціннісні орієнтації, як один із компонентів психологічної структури особистості, характеризують сферу, найбільше значиму для суб'єкта, через яку він виділяє зміст уявлення про своє "Я", що зумовлює особливості інших компонентів психологічної структури особистості. Кожна людина не тільки оцінює свої якості та якості інших як позитивні або негативні, але і як важливі, значимі чи другорядні, кожна оцінка має також і емоційний компонент.

Ми порівняли ієрархічні структури ціннісних орієнтацій курсантів з полярними статусами, оцінки всієї групи та взаємні оцінки курсантів цих же категорій. Аналізуючи дані, слід відзначити повний збіг перших шести позицій в ієрархії цінностей

курсантів з високим статусом (самооцінка і взаємна оцінка), а при співвіднесенні цих даних з оцінкою групи відмінність відзначена лише по одній позиції в ієрархії термінальних цінностей. При оцінюванні курсантів з низьким статусом їх товаришами, що мають високий статус, теж було відзначено лише одну відмінність з оцінкою групи. Цей факт свідчить про адекватність самооцінок курсантів з високим соціометричним статусом, високу точність міжособистісного сприймання та оцінювання своїх товаришів. Цінності, які притаманні курсантам з високим статусом (оцінка групи та взаємна оцінка), є соціально бажаними для майбутніх правоохоронців. Це також вказує на той факт, що товариші визначають їх як носіїв групових норм та цінностей.

Оскільки для особистості у переважній більшості випадків дуже важко або й неможливо отримати міркування всієї групи, то вона шляхом цілої серії атрибуцій, заснованих на тлумаченні реакцій інших, створює образ, приписуючи йому деякі певні якості і чекання. Порівнюючи ієрархії ціннісних орієнтацій, які, на думку членів групи з різних соціометричних категорій, характеризують ціннісну сферу курсантів з низьким статусом, слід відзначити їх досить незначну розбіжність. Так, курсантам з низьким статусом характерна спрямованість на себе (прагнення до матеріально забезпеченого життя, розваг, приємного необтяжливого проведення часу, відсутності обов'язків), що поєднується з не адекватно високими запитами. В багатьох анкетах, які б мали охарактеризувати ієрархічну структуру цінностей курсантів цієї статусної категорії, зазначено: "Будь – які цінності відсутні". Аналізуючи результати соціометричного дослідження і зіставляючи їх із приписуванням ціннісних орієнтацій, можна також підтвердити дані, що наводить М.М. Обозов: відхиляють один одно-

Таблиця 3.

Репертуари приписування ціннісних орієнтацій.

	Термінальні цінності	Інструментальні цінності
Низ ⇒ Низ	1. Матеріальна забезпеченість	1. Високі запити
	2. Розваги	2. Раціоналізм
	3. Розвиток	3. Старанність
Низ ⇒ Вис	1. Хороші вірні друзі	1. Вихованість
	2. Цікава робота	2. Чесність
	3. Суспільне визнання	3. Незалежність
Вис ⇒ Низ	1. Матеріальна забезпеченість	1. Високі запити
	2. Хороші вірні друзі.	
	3. Розваги.	
Вис ⇒ Вис	1. Хороші вірні друзі	1. Вихованість
	2. Активне діяльне життя	2. Широта поглядів
	3. Життєва мудрість	3. Незалежність

го, тобто відчувають міжособистісне неприйняття, а в нашому випадку ще і приписують один одному якості, які не схвалюються суспільством по відношенню до захисників правопорядку, ті особи, що подібні по статусу і він у них є недостатньо високим [1, стор. 140]. Крім того, збігів у ціннісному оцінюванні своїх товаришів і оцінюванням групи в курсантів із низьким статусом у порівнянні з курсантами з високим статусом значно менше. Іншими словами виправдалось припущення, що курсанти з низьким соціометричним статусом мають неадекватну самооцінку у міжособистісному сприйманні, мають тенденцію до приписування більш негативних особистісних якостей та цінностей іншим.

Ми отримали підтвердження всіх наших припущень, що були висунуті на початку дослідження. Неточність міжособистісного сприймання, специфіка репертуару приписування та неадекватність самооцінки у курсантів з низьким соціометричним статусом на нашу думку є наслідком дії захисних механізмів та особистісної незрілості, що в умовах жорсткої регламентації діяльності, обмеженості соціальних контактів, жорсткої диференційованості групової структури призводить до створення умов для деформації та невротизації особистості, неадекватного реагування в подальшій професійній діяльності. Ми поділяємо думку А.А. Налчаджяна, що індивід не зумівши затвердити у свідомості інших бажаний для себе свій образ, часто вибирає інший шлях адаптації: він формує несприятливу думку про іншого і соціальну групу, якщо вони не поведуться з ним належним чином [9, стор.223]. Як зазначається в багатьох наукових працях, люди полишають ті групи, реакції членів котрих сприймаються як несприятливі для них і віддають перевагу товариству тих, хто підтримує їхній Я - образ. Але специфіка учбового закладу позбавляє курсантів такої можливості (перший рік навчання курсанти знаходяться на казарменому становищі), що може несприятливо вплинути на можливість гармонійного та творчого розвитку особистості.

Висновки.

1. Проблема міжособистісного сприймання серед курсантів воєнізованого вищого учбового закладу ми вивчали в контексті процесів каузальної атрибуції. Предметом такого дослідження є вивчення психологічної структури особистості, а її компоненти в узагальненій формі фіксують цілісний досвід особистості.
2. Міжособистісне сприймання в поєднанні з адекватністю самооцінок та рівнем домагань займають чи не найважливіше місце у

вихованні особистості фахівців правозахисних органів. Розвитку цих компонентів потрібно приділяти особливе значення.

3. З метою запобігання створення умов для деструктивного розвитку особистості курсантів та формування високої адекватної самооцінки, розвитку у курсантів точності міжособистісного сприймання вважаємо доцільним розробку та запровадження психолого – виховних заходів з урахуванням специфіки учбового закладу.
4. Вважаємо перспективним запровадження спеціальних соціально – психологічних тренінгів та розробку індивідуальних планів взаємодії з курсантами, які мають невисокий соціометричний статус, що дозволило б попередити розвиток невротизації особистості серед вказаної категорії курсантів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. Изд-во Ленинградского университета. - Л., 1979.
2. Вайсман Р.С. Феномен "социальной апперцепции" в групповой деятельности. - В сб.: Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. -М., 1979.
3. Немов Р.С. Условия эффективного воспитания в коллективе.//Вопросы психологии.- 1979, №6
4. Андреева Г.М. Процессы каузальной атрибуции в межличностном восприятии.//Вопросы психологии.- 1979, №6.
5. Федоренко О.Б. Особливості самооцінок курсантів воєнізованого вищого учбового закладу. /Метода. Збірник наукових праць. Вип. "Наука", - К., 1999.
6. Федоренко А.Б. Динамика ценностных ориентаций в групповой деятельности. /Вісник Харківського державного університету. №439/99. Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві.
7. Федоренко А.Б. Особенности межличностных отношений в учебных группах военизированного ВУЗа МВД. // Теоретико – методичні проблеми удосконалення психологічної підготовки менеджерів. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції.-К, 1999.
8. Личностный дифференциал. Методические рекомендации. Ленинградский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева. М., 1983.
9. Налчаджян А.А. Социально – психологическая адаптация личности. - Тбилили: Медниереба, 1989.

Поступила в редакцию 12.05.2000 г.

Л.О.Федосова

Формування психологічних механізмів захисту у осіб юнацького віку в умовах призову в армію

В данной статье рассматриваются вопросы формирования психологических механизмов защиты у лиц призывного возраста в условиях призыва в армию, действия которых проявляются в формировании негативного отношения юношей к предстоящей службе в армии.

Нині, в умовах сучасного кризового суспільства, гостро встала проблема призову в армію. Негативне відношення осіб призовного віку до несення військової повинності є наслідком роботи психологічних механізмів захисту особистісного "Я" людини, котра поставлена перед фактом необхідності під впливом зовнішніх умов відкладати на досить тривалий час реальні життєві плани, круто змінювати стереотип звичного образу життя і пристосовуватись до перебування в нелегких умовах суворого дисциплінарного режиму та стресових ситуацій. Тобто призив в армію являє собою для юнаків суттєвий стрес, що може переживатись окремими особистостями досить хворобливо. І саме в цих умовах формуються захисні механізми особистості, спрямовані на збереження самооцінки людини, на оборону її від тяжких емоційних переживань, які зумовлюють відповідну установку людини по відношенню до служби в армії.

Тому проблема психологічної підготовки юнаків до несення військової повинності, адаптації до армійських умов повинна привертати більше уваги зі сторони педагогів, психологів, працівників військкоматів та інших осіб, котрі якимось чином причетні до роботи з молоддю по адаптації їх до непростих умов сучасного життя. Можливість покращення відношення призовників до служби в армії, окрім змін соціальних умов воїнської служби, пов'язана з необхідністю перегляду стереотипів мислення, емоційних стереотипів відношення до армії та пов'язаних з ними психологічних механізмів захисту.

Але роль захисних механізмів, принципи їх формування та напрямки корекційного впливу на них з метою підвищення їх адаптивності вивчені недостатньо. Тому проблема вивчення формування патогенних або адаптивних механізмів розвитку особистості, якими є психологічні механізми захисту, набуває в наш час значної актуальності. Подальше вивчення питань про умови та фактори, які впливають на розвиток ведучих механізмів регуляції по-

ведінки буде сприяти розробці та підвищенню ефективності існуючих підходів до психологічної корекції вад особистості.

Ця проблема вивчалась такими авторами, як З.Фрейд, А.Фрейд, Ф.В.Басін, О.О. Бодальов, Ф.С.Василук, Я.Л.Коломинський, В.В.Столін, Л.Фестінгер, Кофт, Роджерс та інші. На теперішній час вчені схилиються до думки, що психологічні механізми захисту відіграють роль важливого регулятора поведінки. Нині існує чимало уявлень про класифікацію, функції психологічних механізмів захисту та їх зв'язок з іншими особистісними утвореннями самооцінкою, мотивацією тощо.

Захисні механізми – психічні явища, реакції, за допомогою яких досягається гармонія між свідомим та несвідомим [2, 42].

Захист – сукупність дій, націлених на зменшення або усунення якоїсь зміни, що погрожує цінності та рівновазі біопсихологічного індивіду [3, 145].

Захист психологічний – система регуляторних механізмів, яка спрямована на усунення або зведення до мінімуму негативних, травмуючих особистість переживань, пов'язаних з внутрішніми або зовнішніми конфліктами, станами тривоги та дискомфорту. [4, 116].

Початок досліджень механізмів психологічного захисту був покладений З.Фрейдом, який розглядав їх як форми розв'язання конфлікту між несвідомими потягами та інтеріоризованими соціальними вимогами та заборонами і Анною Фрейд, яка бачила в них також механізми вирішення зовнішніх конфліктів, адаптації до соціального оточення.

В теорії З.Фрейда до захисних механізмів відносять такі:

сублімація – переутворення енергії сексуального потягу в соціально дозволені форми активності,

витіснення – усунення із свідомості неприємних вражень та переживань,

регресія – повернення до примітивних форм поведінки та мислення,

проекція – приписування іншим людям витіснених мотивів, переживань та рис характеру,

раціоналізація – раціональне пояснення людиною своїх бажань та дій, справжні причини яких полягають в ірраціональних або дозволених особистістю потягах,

реактивне утворення – трансформація із свідомості емоційного відношення до об'єкту на прямо протилежне,

ідентифікація – несвідоме уподібнення загрожуючому об'єкту,

та фіксація поведінки. [1, 172].

За А.Фрейд до них також відносять такі захисні механізми як:

ізоляція (механізм, що відсовує асоціативні зв'язки, коли погроза небезпеки усвідомлюється),

компроміс (забезпечує лише часткову реалізацію хворобливих імпульсів),

заперечення реальності (заперечує існування погрозливих зовнішніх факторів),

зміщення (замінює гострі та важкі тенденції на менш гострі та важкі),

винищення (ліквідує попередній акт наступним актом),

формування реакції (забезпечує перебільшення протилежної тенденції).[22,83]/

Ці захисні механізми прийняті більшістю теоретиків психоаналізу в якості природного доповнення класичної концепції З.Фрейда.[1, 167].

Досвід роботи над дослідженням феномену психологічного захисту показав, що захисні механізми функціонують у певній цілісній та достатньо динамічній системі, індивідуально неповторній для кожного суб'єкту.[5,55].

В функціональному відношенні важко знайти "початок захисту", і не випадково більшість дослідників таким початком вважають емоційно виражену ситуацію непідкріплення "Я", тому що захисні реакції при цьому легко доступні спостереженню.

Найважливішим критерієм розпізнавання засобів захисту є тенденція відступу від реальності, одноманітність (при індивідуальній неповторності), стратегічна лінія засобів, які використовуються.[6,44].

Розпізнавання може відбуватись:

а) по наявності тенденції (генеральної установки) захисту;

б) по емоційним реакціям на результати особистісного відображення в очах інших;

в) по тим засобам захисту, які використовуються.[6,42].

В контексті засобів, які використовуються, можна виділити різновиди психологічних захистів:

1. В залежності від цілей використання в них захисних засобів виділяють "основний захист", спрямований на захист ідеалізованого "Я", і "ситуативний", або "допоміжний", який починає діяти під впливом ситуативних факторів і втрачає орієнтованість на підтвердження гідності "Я".

2. Якщо за критерій взяти динаміку реалізації захистів, виділяється захист первинний та вторинний (назва досить умовна, бо в реальності важко визначити початок дії захисної системи).

3. По засобу реалізації визначають захист прямий та опосередкований.

4. По ступеню зовнішньої активності активний та пасивний (наприклад, втеча від ситуації).

5. В залежності від наявності об'єктивних причин, які провокують захист, можна виділити вимушений захист, котрий спрацьовує при наявності прямого або непрямого непідтвердження "Я" та ініційовану самим суб'єктом без явного непідтвердження "Я" та інші [6,40].

Результати дії психологічних захистів можна розглядати в двох планах - негативному та позитивному. З однієї сторони, психологічний захист слугує зниженню емоційного навантаження, з іншої - сам породжує емоційне навантаження.

Загальними наслідками дії психологічного захисту є ригідність перцепції, пропуск, ігнорування певних даних, упередність (інтенціональність). Крім того, суб'єкт впевнений, що його поведінка є послідовною, розумною і що його наміри відповідають його відносинам до інших, а поведінка співвідноситься з його бажаннями та інше. Внаслідок чого психологічний захист має основне значення як для усвідомлення особистої цінності, так і для своєї самоповаги. Але ж ці блага досягаються ціною порушень в функціонуванні механізмів свідомості, що приводить до об'єктивної дезінтеграції поведінки.[6, 47].

Із згаданих в літературі функцій психологічного захисту можна виділити основні, на яких робить акцент той чи інший автор:

1) розв'язання конфлікту між свідомим та несвідомим (З.Фрейд),

2) раціоналізація (В.В.Столін),

3) потяг до узгодженості та консонансу (Л.Фестингер),

4) тенденція до інтеграції та адаптації (І.Кон, Соколова, Кофта та інші),

5) підтримання рівня "Я - образу" (Кон, Роджерс)

6) розуміння психологічного захисту як процесу взаємодії та переутворення, в результаті якого травмуючий психологічний фактор втрачає свою значущість і, тим самим, патогенний вплив.[21, 727-728].

Більшість авторів сконцентрували свою увагу на функціях психологічних захистів, котрі якимось чином являють суб'єктивну виправданість їх використання індивідом. Але вони не дають пояснення тому, що психологічний захист і породжує внутрішню суперечність і намагається її зняти. В цьому проявляється деструктивний характер дії механізмів психологічного захисту і пояснення джерел "хибного кола".

Т.Шибутані пише, що захищається, суворо говорячи, не стільки біологічний механізм, скільки особисте уявлення про самого себе.[14, 42].

В більшості літературних джерел основна функція психологічних захистів вбачається в тому, щоб не допустити до свідомості наявність у себе особистісних рис, що засуджуються соціумом.

За твердженнями Басіна, психологічні захисти є нормальними, широко розповсюдженими механізмами, що спрямовані на попередження порушень поведінки не тільки при конфліктах свідомого та несвідомого, але й при зіткненні цілком усвідомлюємих афективно насичених установлень.[8, 102].

І.Кон додавав, що в теорію захисних механізмів вписується безліч загально відомих життєвих фактів.[13,176].

Вкрай негативне відношення до служби в армії осіб призовного віку є теж результатом дії психологічного захисту. Актуалізація захисних механізмів відбувається внаслідок загрози різкої зміни соціальних умов, області життєдіяльності, стилю відносин при невідповідності до такої зміни.

Тому метою нашого дослідження виступає вивчення закономірностей формування механізмів психологічного захисту у осіб призовного віку в умовах екстремальної ситуації, якою являє собою призов в армію, для створення можливості психокорекційного впливу на особистість з ціллю підвищення адаптивності психологічного захисту.

У дослідженні виходили з припущення: формування певних видів психологічного захисту залежить від рівня розвитку особистості в цілому-чим вище розвиток особистості, тим вищі за рівнем зрілості механізми психологічного захисту у неї проявляються

Практичне вивчення вищезазначеної проблеми проводилось в умовах спеціалізованого відділення Першої обласної психіатричної лікарні м. Ромни Сумської області, де проходять обстеження по направленню військкомату юнаки призовного віку, які переважно мають тверді установки по відношенню до служби в армії.

В запропонованих їм для заповнення анкетах, що були спрямовані на виявлення їх відношення до відбування військової повинності, це відобразилось в таких емоційно зафарбованих відповідях: "Армія - це звіринище!", "це нелюдські відносини між солдатами з наслідками", "це знущання", "це жорстокість та нелюдність, які неможливо передати", "Мене ніякий чорт не змусить піти в армію. В протилежному випадку я зведу рахунки з життям!"

Тобто відношення до служби в армії цієї категорії молоді, яка знаходиться на стаціонарному обстеженні в спеціалізованій лікарні, вкрай негативне, і всі сили її кинуті на

те, щоб уникнути служби в війську будь-яким шляхом.

Для порівняння з результатами дослідження, що проводилось в роботі з вибіркою осіб, котрі мають виражене негативне відношення до служби в армії і проходять стаціонарне обстеження в умовах психіатричного відділення, була взята вибірка їх однолітків, учнів 10-11 класів однієї із загальноосвітніх шкіл міста, які мають альтернативні установки по відношенню до служби в армії.

За результатами анкетування останніх, вони (школярі) знаходять в армії навіть позитивні моменти наприклад, що там можна чомусь навчитись : "бути стриманим", "стати сильним та загартованим", "армія це завжди щось нове". Але і вони в більшості своїй не висловлюють до служби в війську особливого бажання (на 70% учасники анкетування називають службу в армії пустою витратою часу).

По різному прогнозують свої дії представники двох вибірок в випадку конфліктної ситуації в армії, яка може бути пов'язана з позастатутними відносинами. В групі здорових в цьому випадку 40% опитаних звернеться за допомогою, 60% будуть захищатись самостійно, мовчати і терпіти не буде ніхто, в групі хворих за допомогою не звернеться ніхто, 10% будуть мовчати і терпіти, 80 % будуть захищатись самі, інші 10 % будуть діяти "залежно від причини конфлікту"

Також по-різному відповідають представники двох вибірок на запитання: "Чи може командир суттєво впливати на явище "дідівщини"?": В групі "хворих" на це запитання 70% опитаних відповідають: "Ні", а в групі "норми" переважна більшість погоджується з тим, що командир може відігравати значну роль в попередженні наслідків "дідівщини".

Цікавість представляє результат дослідження відношення юнаків до рядового старшого призову (так званого "діда"). 20% групи школярів згодні з тим, що його потрібно поважати, інші представники цієї вибірки дають наступні відповіді: "Його потрібно ліквідувати", "вбити", "з ним потрібно боротись", "його потрібно гнати під три чорти", тим самим виявляючи явну Інфантильну позицію по відношенню до армії. Призовники, які проходять стаціонарне обстеження в лікарні, вважають інакше: 30% відповідають, що його потрібно поважати, 10% вважають доречним його боятись, інші дають наступні відповіді, характеризуючи відношення до "дідів" в армії: "не треба боятись", "не поважати, хоча дивлячись, який "дід" за характером", "не боятись, не підкорятись і поважати, якщо є на те причини". Тобто призовники, які потрапили на

обстеження, виявляють більш зрілу позицію по відношенню до армії та більшу інформованість про умови військового побуту.

В зв'язку з цим питанням доречно привести результати анкетування колишніх призовників, а нині служачих строкової служби першого півріччя (цей експеримент був проведений на території місцевої військової частини з метою порівняння зміни міркувань людей про армію, коли вони вже потрапили до її лав і вже не по чуткам дізнались, що являє собою сучасна армія). Щодо відношення до рядового старшого призову ("діда"), солдати однозначно (100%) відповідають, що "його потрібно поважати". Представляють інтерес слідує підсумки опитування: половина з учасників його (солдати) хотіла служити, інша половина - або служити не хотіла, або не могла визначитись. Більшість (80%) на запитання "Чи виправдались ваші сподівання відносно служби в армії?" відповідають: "Вважав, що буде інакше." 90% опитуємих стверджують, що інформація, яка надається юнакам в рамках допризовної підготовки відносно служби в армії, явно недостатня.

Тож результати цього опитування можуть слугувати приводом для замислення над необхідністю переглянути напрямки роботи з молоддю за цією проблемою тими людьми, що займаються питаннями допризовної підготовки юнаків.

Повернемося до результатів роботи з нашими двома визначеними групами осіб призовного віку. В рамках експерименту, окрім анкет, їм було запропоновано тестування за методиками Розенцвейга (вивчення реакції особистості в стані фрустрації), Століна (дослідження самовідношення) та кольоровий тест відносин, розроблений Еткіндом на базі тесту Люшеру., який дозволяє визначити як свідоме, так і емоційне відношення людини, що частково не усвідомлюється, до значущих для неї понять.

ТЕСТ РОЗЕНЦВЕЙГА. (табл.1)

За результатами тесту Розенцвейга, в групі А (призовники, що проходять стаціонарне обстеження в психіатричному відділенні) коефіцієнт GCR, що визначає рівень соціальної адаптації, отриманий вищий, ніж в групі В (вбірка школярів, означена за «норму»), тобто група А виявляє більшу адаптованість до свого соціального оточення, ніж група В.

Вивчаючи характеристики фрустраційних реакцій та стереотипи емоційного реагування, виявляємо, що в групі А переважають реакції інтропунитивної спрямованості, коли відповідальність за виправлення виниклої ситуації береться на себе, а фруструюча ситуація не підлягає осудженню, тип реакції при цьому необхідно - наполягаючий, що вважається найбільш конструктивним і спрямованим на наполегливий пошук вирішення конфліктної ситуації.

В групі В («норма») переважають реакції екстрапунитивного типу спрямованості, коли реакція направлена на оточення. Осуджується зовнішня причина фрустрації, за типом більшість складають реакції самозахисні (тип реакції з «фіксацією на самозахисті»), активність в формі звинувачення кого-небудь, заперечення або визнання своєї вини, орієнтованість на захист свого «Я», відповідальність за фруструючу ситуацію нікому не може бути приписана.

В групі «норми» наполягають, очікують або мають на увазі, що хтось винен вирішити фруструючу ситуацію, звинувачення направлені проти когось із оточення, призовники, які знаходяться на обстеженні, власноруч беруться розрішити фруструючу ситуацію.

В цілому можна зробити висновок, що група А більш адекватно реагує на фрустрацію і спрямована на її конструктивне вирішення, а також є більш адаптованою до соціального оточення.

За результатами тесту – опитувальника самовідношення Століна, показники по

Таблиця 1

А / приз.)

	ОД	ЕД	NP	Сума
Е	1,63	4,88	1,88	8,38
І	1,00	2,00	7,88	10,63
М	2,25	0,38	1,5	4,11
Сума	4,88	7,25	11,00	

$I > E > M$
 $NP > ED > OD$
 $i > E > M$
 $GCR = 32,2 \%$

В / норма)

	ОД	ЕД	NP	Сума
Е	1,67	5,78	3,56	11,00
І	1,00	3,00	4,56	8,56
М	1,11	2,56	0,44	4,33
Сума	4,00	11,33	8,56	

$E > I > M$
 $ED > NP > OD$
 $E > i > e$
 $GCR = 31,0 \%$

ІНТЕГРАЛЬНИЙ ШКАЛІ СА-
МОВІДНОШЕННЯ, що вимірює інтегральне
 почуття «за» або «проти» особистого «Я»
 підекспертного, в групі «норми» вищі, ніж в
 групі представників стаціонару. Також в групі
 «норми» отримані кращі результати по шка-
 лам САМОПОВАГИ, що характеризує віру в
 себе, самостійність, почуття власної сили та
 внутрішньої послідовності, САМОІНТЕРЕСУ,
 що означає близькість до самого себе, тобто
 аутоідентичність, інтерес до власних думок та
 почуттів, впевненість у тому, що його осо-
 бистість представляє інтерес для інших людей,
 САМОВПЕВНЕНОСТІ.

В групі «хворих» порівняно нижчі резуль-
 тати отримані по ІНТЕГРАЛЬНИЙ ШКАЛІ
 САМОВІДНОШЕННЯ, САМОПОВАГИ,

САМОІНТЕРЕСУ, САМОВПЕВНЕНОСТІ та
 САМОКЕРІВНИЦТВА, але вищі по шкалам
 АУТОСИМПАТІЇ, ВІДНОШЕННЯ ІНШИХ,
 САМОПРИЙНЯТТЯ, САМОЗВИНУВАЧЕН-
 НЯ та САМОРОЗУМІННЯ.

Результати по шкалі ОЧІКУВАННЯ ПО-
 ЗИТИВНОГО ВІДНОШЕННЯ ВІД ІНШИХ
 (динамічна шкала, характеризує три-
 вожність, схильність очікувати негативне
 відношення від інших незалежно від реального
 стану справ) в групі А і В отримані однакові,
 але в цілому графік самовідношення групи
 здорових» виглядає кращим, ніж графік «хво-
 рих».

Аналізуючи таблиці з отриманими резуль-
 татами в процесі тестування, можна зробити
 певні висновки : представники групи «норми «

ТЕСТ-ОПИТУВАЛЬНИК САМОВІДНОШЕННЯ.

	S	I	II	III	IV	1	2	3	4	5	6	7
A	57,64	50,47	57,13	68,15	75,00	57,13	75,00	75,57	50,00	64,25	69,43	49,00
B	61,11	65,19	51,39	68,38	76,39	68,06	68,06	61,90	57,14	56,94	71,43	44,44

**Графік результатів тесту-опитування самовідношення (В.В.
 Столін, С.Р. Пантілєєва)**



S - інтегральна шкала;
 I - самоповага;
 II - аутосимпатія;
 III - очікування позитивного відношення від
 інших;
 IV - самоінтерес;

Назви шкал:

1 - самовпевненість;
 2 - відношення інших;
 3 - самоприйняття;
 4 - самокерування, самопослідовність;
 5 - самозвинувачення;
 6 - самоінтерес;
 7 - саморозуміння.

(В) для означення своєї особистості частіш за все обирають зелений колір, що характеризує самостійність, самодостатність, потребу в самозатвердженні, в групі А (стаціонар лікарні) для характеристики своєї характеристики обираються кольори зелений та червоний, який додає до властивостей зеленого кольору, котрий найчастіше є віковою характеристикою підекспертних, такі властивості червоного, як активність та напруженість в досягненні мети.

НАСТРІЙ в групі А також характеризується спрямованістю на майбутнє, енергійністю та напруженістю (жовтий колір), група В обирає коричневий, який вважається більш спокійним.

БАТЬКІВ група А означає червоним та фіолетовим кольором (На основі отриманих даних можна зробити припущення, що вони відіграють досить активну роль в житті школярів по вирішенню життєво важливих питань). Група В обирає для характеристики батьків жовтий колір (Можливо, це також енергійні, товариські та відкриті люди, але не достатньо відповідальні за життя своїх дітей, можливо, саме тому призовники стаціонару беруть всю відповідальність за вирішення питання про армію на себе).

ДРУЗІВ група "норми" визначає жовтим, червоним, фіолетовим, сірим кольорами (не-

має чітко вираженої тенденції до означення якимось одним кольором). Призовники, які проходять обстеження в лікарні, друзів характеризують синім кольором, який асоціюється з чесністю та справедливістю, тобто думка друзів не підлягає сумніву (зробимо припущення, що в своєму негативному настроєві по відношенню до армії такі призовники більше керуються загальною думкою друзів. Це припущення може підтвердити ще і той факт, що в групі "призовники" для характеристики друзів після синього обирається зелений та жовтий кольори, тобто вони більше ідентифікують себе з друзями, ніж вибірка "здорових").

ОСОБИСТЕ ЖИТТЯ однаково в обох групах асоціюється з зеленим кольором (Ідентифікація своєї особистості з цим поняттям), тобто проблеми особистого життя в однаковій мірі хвилюють і "хворих", і "здорових".

НАВЧАННЯ група школярів означає чорним кольором як поняття, що викликає в більшості своїй лише негативні емоції. Група представників стаціонару обирає для означення цього поняття коричневий та сірий кольори. Це може означати слабкість, пасивність емоцій щодо питань навчання та відносний спокій.

СЛУЖБУ В АРМІЇ групи А і В означають

КОЛЬОРОВИЙ ТЕСТ ВІДНОСИН

Група А.

	Я	Мій настрій	Батьки	Друзі	Особисте життя	Навчання	Моя служба в армії	Збройні сили України	Арм. дружба	Офіцер УВС	Старший по чину	"Дід"
Чорний	12,5					12,5	50,0			25,0	12,5	50,0
Зелений	37,5		12,5	25,0	37,5		12,5		37,5			12,5
Жовтий		37,5	50,0	25,0		12,5	12,5	50,0	25,0		12,5	12,5
Червоний	37,5	25,0							12,5	25,0		
Фіолетовий	12,5	25,0	25,0		12,5		25,0			12,5		
Синій		12,5		37,5				12,5	37,5			
Коричневий						25,0					37,5	12,5
Сірий			12,5		12,5	25,0		12,5		25,0	12,5	12,5

Група В (норма).

	Я	Мій настрій	Батьки	Друзі	Особисте життя	Навчання	Моя служба в армії	Збройні сили України	Арм. дружба	Офіцер УВС	Старший по чину	"Дід"
Чорний	22,22				22,22	66,66	66,66	22,22	11,11	33,33	66,66	77,77
Зелений	55,55	11,11	11,11		44,44			11,11	22,22	11,11		
Жовтий		22,22	11,11	22,22		11,11		22,22				
Червоний		11,11	33,33	22,22	11,11		11,11	11,11		11,11	11,11	
Фіолетовий	11,11		11,11	22,22	11,11	11,11	11,11	11,11	44,44			
Синій	11,11		22,22				11,11	11,11				
Коричневий		44,44	11,11						11,11	33,33	11,11	
Сірий		11,11		22,22	11,11	11,11		11,11	11,11	11,11	11,11	22,22

однозначно чорним кольором, що означає явне негативне відношення до відбування воїнської повинності.

ЗБРОЙНІ СИЛИ УКРАЇНИ група В співвідносить з чорним та жовтим кольорами, група А - з жовтим.

АРМІЙСЬКА ДРУЖБА в групі В асоціюється з фіолетовим та зеленим кольорами, в групі А - зеленим та синім.

ОФІЦЕР УВС представниками групи В характеризується коричневим та чорним кольорами (тобто, поєднується і негативне відношення, і цілком доброзичливе), група А обирає для характеристики цього поняття чорний (негативне відношення), червоний (погоджуються з активною роллю офіцера в армії) та сірий (частина призовників вважають особистість офіцера малозначущою, нездатною активно впливати на хід подій в армії).

СТАРШОГО ЗА ЗВАННЯМ група А означає коричневим кольором (спокійне відношення), група В - чорним (відношення негативне).

Поняття **“ДД”** представниками обох вибірок окреслюється чорним кольором: групою А (призовники, які проходять обстеження в лікарні) - на 50%, групою В (норма) - на 75%.

В цілому за цією методикою можна зробити загальні висновки, що негативне відношення (як свідоме, так і частково неусвідомлюєме) до служби в армії та до понять **“офіцер УВС”**, **“старший за званням”**, **“дід”** простежується в установках представників обох груп А і В.

ВИСНОВОК.

Таким чином, в ході дослідження отримані результати, які дозволяють зробити певні висновки:

1. За результатами анкетування, небажання служити в війську виявляють і група школярів, і вибірка призовників, що проходять обстеження в психоневрологічному відділенні. Але останні якістю відповідей показали більшу інформованість про умови військової служби та, відповідно, і більш зрілу позицію, ніж школярі, які умовами дослідження були означені за норму.

2. За тестом самовідношення, в групі норми отримані показники кращі, ніж в групі призовників психоневрологічного відділення: вище бали по інтегральній шкалі самовідношення, вище самоповага і нижче аутосимпатія, а також більше впевненість в собі.

3. За методикою Розенцвейга, що виявляє характер емоційних реакцій в стресових ситуаціях, коефіцієнт соціальної адаптації у призовників вищий, ніж у школярів, переважну більшість відповідей призовників складають

відповіді інтропунитивної спрямованості, коли відповідальність за виправлення ситуації береться на себе, тип реакції необхідно-наполягаючий, що вважається найбільш конструктивним і спрямованим на вирішення конфліктної ситуації. Школярі дають реакції екстрапунитивної спрямованості, захисного типу, маючи на увазі, що хтось винен вирішити фруструючу ситуацію. Саме тому призовники і знаходяться в психоневрологічному відділенні, що ситуацію із призовом в армію намагаються вирішити власноруч, не полягаючи на допомогу із зовні. За цим тестом виявлено, що саме призовники більш адекватно реагують на фрустрацію і спрямовані на її конструктивне вирішення.

4. За результатами кольорового тесту відносин, школярами частіше, ніж призовниками, для характеристики різних понять (і не тільки по відношенню до армії) обирається чорний колір, що означає невирішеність багатьох проблем. Призовники ж вважають свої проблеми частково вирішеними, саме завдяки тому, що вони знаходяться на обстеженні в даній лікарні, і, таким чином, є гарантії, що служби в армії їм вдається уникнути після підтвердження психіатричного діагнозу.

В результаті дослідження підтвердилось, що в умовах призову в армію у осіб призовного віку активізуються психологічні механізми захисту, дія яких проявляється в формуванні негативної установки по відношенню до військової служби, і формування певних механізмів психологічного захисту залежить від рівня розвитку особистості (чим вище розвиток особистості, тим вищі за рівнем зрілості механізми психологічного захисту у неї проявляються). Пародаксальним виявився той факт, що призовники які проходять обстеження в спеціалізованій лікарні, за результатами тестування показали себе більш зрілими особистостями, з направленістю на конструктивне вирішення питань, ніж група їх однолітків, означена за норму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Овчаренко В.І. Психоаналітичний глосарій” М.: Вища школа, 1994-307 с.
2. Конюхов Н.І. Словник-довідник з психології” М.: Вища школа, 1998 -160с.
3. Лапланш Ж., Понталіс Ж-Б Словник з психоаналізу” (Переклад з франц. Автономової Н.С.) М.: Вища школа, 1996 -623с.
4. (Під ред. Зінченко В.П., Мещерякова Б.Г.) Психологічний словник. М.: Педагогіка Прес, 1998, -440с.
5. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. Київ: Вища школа, 1987

6. Яценко Т.С. Соціально-психологічне навчання в підготовці майбутніх вчителів Київ: Вища школа, 1987 –109с.
7. Василюк Ф.Є. Психологія переживань: аналіз подолання критичних ситуацій М.: Видавництво Московського ун-ту, 1984 – 200с.
8. Басін Ф.В. Свідоме і несвідоме М.1962 –81 с.
9. Басін Ф.В. Проблема несвідомого М.: "Медицина", 1968.
10. Столін В.В. Самосвідомість особистості М.: Вид-во Моск. ун-ту, 1983 –284с.
11. Бодальов А.А. Особистість і спілкування. М.: Вища школа, 1978.
12. Рожнов В.Є. Керівництво з психотерапії – Ташкент, 1979.
13. Кон І.С. Відкриття "Я" –М.: Політвид., 1978 –367с.
14. Шибутані Т. Соціальна психологія. М.: Прогрес, 1969 –373с.
15. Грановська Р.М. Елементи практичної психології –Санкт-Петербург, Вид-во "Світ", 1997 –608 с.
16. Фрейд З. Лекції по введенню в психоаналіз М.: Вища школа, 1998.
17. Фрейд Я і Воно. М.: Вища школа, 1997.
18. Свядош А.М. Роль неусвідомлюємих мотивів в клініці неврозів // Несвідоме. Т.2 (Під ред. А.С.Прангішвілі, А.Є.Шерозія, А.Ф.Басіна) –Тбілісі, 1978.
19. Зейгарнік Б.В. Патопсихологія –М., 1986
20. Зейгарнік Б.В. Опосередкування і саморегуляція в нормі і патології // Вісті МГУ "Психологія" Серія 14 –1984-№2
21. Обуховський К. Психологія потягів людини. М. Прогрес, 1972, -247с.
22. Фрейд А. Психологія "Я" та захисні механізми. М., "Педагогіка - Прес", 1993.

Поступила в редакцію 18.05.2000 г.

В.Е.Христенко

Историко-психологический анализ основных теорий эмоций

Стаття присвячена проблемі розкриття основних положень теорій емоцій, що існують у світовій психологічній науці.

За последние десятилетия накоплено большое количество фактов, систематизировано множество наблюдений и данных об эмоциях, приобретен некоторый опыт их экспериментального исследования.

Анализ разных концепций и подходов позволяет рассматривать психические процессы

как процессы регуляции отношений между организмом и средой. Это положение отражается и в определении эмоций, которые рассматриваются как субъективные реакции человека и животных на воздействие внутренних и внешних раздражителей.

До недавнего времени сфера эмоций описывалась психологами, психиатрами, философами в различных терминах, таких как "эмоции", "чувства", "влечения", "мотивации" и т.д. Причем эти термины не рассматривались как синонимы, и их употребление в каждом отдельном случае могло подразумевать особую концептуальную позицию автора.

Попытаемся вкратце рассмотреть основные теории эмоций, существующие в мировой психологической науке.

Теория эмоций В.Вундта (1896). В. Вундт считал, что существует особый вид психических явлений - чувства. Эти явления бесконечно разнообразны и существует неисчислимо множество чувств. Он отмечал существование более 50 тысяч эмоций. При этом выделялись следующие компоненты чувственного процесса: удовольствие – неудовольствие, возбуждение - успокоение, напряжение – разрешение.

Бихевиористская теория эмоций (Дж. Уотсон, 1930 и др.). Эмоции представляют собой специфический вид реакций, проявляющихся в трех основных формах: страха, ярости и любви. То есть эмоции - это некоторый специфический вид реакций, прежде всего - реакций внутренних органов организма человека.

Теория инстинктов Мак-Дауголла (1950). Определенным инстинктам соответствуют определенные эмоции (инстинкт бегства - эмоция страха, инстинкт борьбы - эмоция гнева, родительский инстинкт – эмоция нежности).

Таламическая теория эмоций Кеннона-Барда (1950). Согласно этой теории, центры эмоций расположены в подкорке. Эмоции - это процессы, происходящие в ядрах таламуса. Возбуждение этих центров придает познавательной деятельности коры эмоциональный компонент, так как за организацию эмоциональных реакций отвечает именно таламус.

Корковая теория эмоций Арнольда (1950). В этой теории особая роль в эмоциональном процессе отводится лимбической системе.

Теория Джемса-Ланге (1962). Согласно этой теории физиологические изменения рассматривались не как следствие переживаемых эмоций, а как их источник.

Психоаналитическая теория эмоций (Раппорт, 1953; Клейн, 1976). Проблема эмоций рассматривается через понятие "аффекта". При этом выделяется три аспекта аффекта: энергетический компонент инстинктивного влечения

("заряд аффекта"); процесс разрядки; восприятие окончательной разрядки (ощущение или чувство эмоции). Разрядка и чувственные компоненты рассматриваются как выражение эмоций, имеющих коммуникативную социальную значимость.

Теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера (1957). Положительные эмоциональные переживания возникают тогда, когда его прогнозы и ожидания находят подтверждения. Отрицательные же эмоции возникают тогда, когда между ожидаемым и реальным имеется несоответствие, расхождение (диссонанс).

Кибернетическая концепция эмоций Эшби (1959). Эмоции обусловлены не «игрой» внутренних инстинктивных сил, а отношениями между человеком и окружающей средой.

Теория "дифференциальных эмоций" (Томкинс, 1962, 1963; Изард 1980). Данная теория сфокусирована на отдельных эмоциях, которые понимаются как различающиеся "переживательно-мотивационные" процессы. Эта теория определяет эмоцию как комплексный процесс, имеющий нейрофизиологический, нервно-мышечный и феноменологический аспекты. На феноменологическом уровне эмоция проявляется как сильно мотивированное переживание, которое имеет непосредственную значимость для субъекта. У человека выражение и переживание эмоции врожденно, общекультурально и универсально.

Теория эмоций Шехтера (1971). Рассматривает эмоции как интерпретацию физиологического возбуждения и когнитивной оценки. Определенные воздействия или ситуации вызывают физиологическое возбуждение, и у индивида возникает необходимость оценить содержание ситуации, которая это возбуждение вызвала. Тип или качество эмоции зависит от того, как индивид оценивает ситуацию, а не от неспецифических ощущений, возникающих при физиологическом возбуждении.

"Активационная теория" эмоций Линдсли (1951, 1957). Эмоциогенный стимул, который может быть внешним условным, либо внутренним безусловным, является фактором, запускающим эмоции. Такие стимулы возбуждают импульсы, активирующие ствол мозга, который в свою очередь посылает импульсы к гипоталамусу и к коре. Гипотетический активирующий механизм трансформирует эти импульсы в поведение, характеризующимся эмоциональным возбуждением.

Теория "фрагментарной организации эмоционального поведения" (Дельгадо, 1964; Вальдман, 1969, 1971). Она акцентирует внимание не столько на том, что собой представляют эмоции, сколько на том, каковы принципы центральной структурно-функциональной организации эмоционального

поведения. Каждое поведение складывается из серии моторных и вегетативных фрагментов, организованных определенным образом во времени и пространстве и имеющих свои центральные структуры управления. Поскольку в осуществлении любой поведенческой реакции участвуют нервные структуры, расположенные на разных уровнях мозга, то возможно воспроизводить те или иные реакции посредством активации отдельных звеньев регуляции эмоционального поведения (центры «рая» и «ада»).

Нейробиологическая теория эмоций П.К.Анохина (1964). Эмоции представляют собой "физиологические состояния организма, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствований и переживаний человека от глубоко травмирующих страданий до высоких форм радости и социального жизнеощущения". В основе эмоций лежат потребности человека, возникновение которых приводит к появлению отрицательных эмоций, а удовлетворение этих потребностей – к появлению положительных.

Мотивационная теория эмоций Холта (1976). Люди имеют врожденно заданные различия в быстроте положительных или отрицательных оценок и соответствующих действий по отношению к фрустрации или угрозе. Эта врожденная "готовность", связана с гормональной и нейрогуморальной сферами, влияющими на секс, агрессию и другие аффективно окрашенные формы поведения.

Потребностно - информационная теория эмоций П.В.Симонова (1970, 1975, 1981, 1987). Эмоция рассматривается как отражение мозгом человека какой-либо актуальной потребности (ее качества и вероятности ее удовлетворения), которую субъект непроизвольно оценивает на основе врожденного и ранее приобретенного индивидуального опыта. Наиболее фундаментальной классификацией эмоций актуальной потребности порождает положительные эмоциональные состояния, дефицит информации или падение вероятности достижения цели - отрицательные.

Как видно, для рассмотренных теорий характерно понимание эмоций как особого феномена человеческой психики, включающего в себя широкий спектр дифференцированных интроспективных переживаний, имеющих специфические мимические и пантомимические выражения (как правило, врожденные). Основное внимание фокусируется на детерминативных свойствах эмоционального процесса в отношении других аспектов психической деятельности и на анализе его структуры. В целом, однако, для этих теорий характерна терминологическая путаница, приводящая за-

частую к неодинаковому пониманию одних и тех же феноменов.

Подход к анализу эмоций через аффект, который используют представители психоаналитического направления, представляется несколько неполным. Аффект - это эмоциональный взрыв и в обычной жизни возникают не так уж и часто. Эмоции же - процесс постоянный, существующий в виде настроения, с его постоянными колебаниями, перепадами, которое не всегда осознается субъектом. В связи с этим "аффективные теории", очевидно, недостаточно подходят для понимания природы биологических основ эмоций.

Наряду с чисто психологическими теориями существует ряд известных теорий эмоций, имеющих "нейробиологическую" основу или направленность. Для них свойственно интерпретировать механизм эмоций с позиций известных физиологических процессов и рассматривать их как результат развития определенных физиологических механизмов. В концепции Плутника, например, есть попытка опереться на адаптивные биологические процессы, но они отобраны и сформулированы им произвольно.

Большинство физиологов и биологов исследователей функций мозга, начиная с И.П. Павлова, исходит из того, что осуществление сложнейших безусловных рефлексов сопровождается субъективным эмоциональным переживанием.

Подавляющее большинство исследователей делят все эмоции на положительные и отрицательные. Однако такой принцип очень упрощает понимание детерминант эмоций. В связи с этим многие авторы стремятся выделить так называемые базальные эмоции - первичные, безусловно-рефлекторные, и вторичные, индивидуально-оценочные эмоции.

В современной психологической науке осуществляется попытка примирения различных взглядов на происхождение эмоций - как на врожденные психофизиологические парадигмы реагирования на внешние раздражители, и как на результат деятельности особого отражательно-оценочного механизма мозга.

В настоящее время продолжается поиск решения вопроса о причинах эмоциональных реакций и механизмах их протекания.

Поступила в редакцию 13.04.2000 г.

Л.П.Чепига

Виды Я-концепции подростков, обучающихся по системе Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова

У статті розглядаються результати дослідження розвитку Я-концепції підлітків у процесі навчальної діяльності. Показано, що становлення підлітка як суб'єкта навчальної діяльності сприяє формуванню позитивної Я-концепції. При цьому Я-концепція будується з опорою на когнітивний компонент самосвідомості.

Становление самосознания и Я-концепции является центральным процессом подросткового возраста. Я-концепция традиционно рассматривается как динамическая система представлений человека о себе, в структуре которой принято выделять:

- когнитивный компонент - образ Я (представление о себе),
- аффективную оценку этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.
- потенциальную поведенческую реакцию, т.е. те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой.

Итоговым измерением самосознания выступает самоотношение личности /4/.

Существуют определенные сложности, связанные с разграничением таких понятий как самооценка и самоотношение. Отношение к себе и оценка себя могут не совпадать. Известно, что низкая самооценка может быть свойственна и невротичу, и творческой личности. При этом для творческого человека признание своих недостатков выступает стартовой площадкой для их преодоления, а для невротической личности - служить средством для самооправдания /3/.

В обозначении аспекта, связанного с отношением к себе, имеет место терминологическая неопределенность. Это и самооценка, и самоуважение, и самопринятие, и эмоционально-ценностное отношение к себе и просто самоотношение. По мнению С.Р.Пантеева, за данными различиями в словоупотреблении чаще всего не стоит каких-либо более или менее определенных концептуальных разграничений. Прочной терминологической традиции в этой сфере пока не существует. В большинстве работ отношение к себе называется обобщенной самооценкой. Отношение к себе (или обобщенная самооценка)

рассматривается как интегрированная из частных самооценок /4/.

Наиболее разработанной в отечественной психологии является концепция самосознания, предложенная В.В.Столиным. Общие представления о самоотношении, развиваемые в русле данной концепции, опираются на идеи А.Н.Леонтьева о деятельности, сознании и личности, и, в первую очередь, на представления о личностном смысле, как одной из основных «образующих сознания». Самосознание понимается не как любое самоописание, или комплекс самооценок. Самосознание личности направлено на то основное, что составляет ее психологическую сущность - на ее собственный личностный способ интеграции деятельностей, интеграции и иерархизации ее мотивов. При этом одни и те же по своему содержанию обстоятельства, действия, их последствия, вовлекаемые в различные жизненные отношения, т.е. в разные деятельности, будут иметь различный личностный смысл. По В.В.Столину, процесс самосознания происходит в виде переживания конфликтных смыслов, при этом в качестве личностных преград могут выступать не только внешние объективные обстоятельства и отношения, но и черты собственной личности человека. Результатом этого процесса является не только осознание личностью ее собственных качеств, но и выработка того или иного отношения к себе, в зависимости от того, выступали ли данные личностные образования в качестве способствующих или препятствующих достижению ведущих мотивов /5/.

Таким образом, если традиционно самоотношение рассматривается как аттитюд на себя (или его эмоциональная компонента), которые в конечном итоге определяются когнитивной операцией сравнения себя и своих качеств с некоторой нормой, эталоном, - то в контексте концепции смысла Я самоотношение не является ни следствием знания о себе, ни реакцией на определенные аспекты образа Я. Знание о себе и самоотношение есть следствие одних и тех же общих причин, лежащих вне субъекта, в его деятельности. Самоотношение может быть понято как лежащее на поверхности сознания, непосредственно-феноменологическое выражение личностного смысла Я для самого субъекта. При этом специфика переживания смысла Я производна от деятельности субъекта /4/.

Отталкиваясь от данного положения, а также от исследований В.В.Давыдова, А.К.Дусавицкого и других работ /1,2,6,7/, посвященных развитию личности в учебной деятельности, мы предположили, что должны наблюдаться существенные различия в специфике становления Я-концепции подростков в за-

висимости от способа организации учебной деятельности. Мы попытались провести комплексное сравнительное исследование Я-концепции подростков, обучающихся по системе развивающего обучения и традиционной системе и выявить взаимосвязь основных характеристик Я-концепции подростков со сформированностью показателей теоретического мышления, а также объективным положением подростков в школьном коллективе.

В качестве показателей Я-концепции рассматривались:

1. Самооценка (близость Я-реального к Я-идеальному) и самоотношение.

В русле концепции о личностном смысле Я. В.В.Столиным предложена модель строения самоотношения. Согласно этой модели, основой самоотношения является процесс, в котором собственное Я оценивается личностью по отношению к мотивам, выражающим потребность в самореализации. Самоотношение описывается как специфическая активность субъекта в адрес своего Я, состоящая в определенных внутренних действиях.

Более общим аспектом строения самоотношения, его макроструктурой являются эмоциональные компоненты: самоуважение, ауто-симпатия, близость-самоинтерес, образующие эмоциональное пространство, в котором разворачиваются соответствующие действия-установки. Наиболее общим образованием структуры является недифференцированное общее чувство «за» или «против» своего Я, являющееся суммацией позитивных и негативных компонентов по трем эмоциональным осям. Содержание же обобщенного самоотношения определяется ядерными компонентами его структуры, занимающими наиболее высокие иерархические места.

Опираясь на работы С.Р.Пантилеева и В.В.Столина, мы рассматривали самооценку как операцию сравнения личностью себя с некоторым эталоном, в то время как самоотношение как выражающее смысл личности для самого субъекта.

2. Уровень притязаний личности, тесно связанный с самооценкой и отражающий ту степень сложности задачи, на решение которой субъект считает себя способным.

3. Субъективный локус контроля, отражающий оценку личностью способности влиять на события собственной жизни. Локус контроля и уровень притязаний на наш взгляд могут рассматриваться как поведенческая составляющая Я-концепции.

4. Уровень тревожности в различных социальных ситуациях, отражающий устойчивость образа Я.

Показатели учебной деятельности включали планирование и системность мышления.

Социометрический статус характеризовал объективное положение учащихся в коллективе.

Были обследованы учащиеся 6-8 классов, обучающиеся по системе развивающего обучения (РО) и традиционной системе (ТО). Общий объем выборки составил 437 человек.

При помощи кластерного анализа учащиеся каждой возрастной категории РО и ТО были разделены на группы, отличающиеся между собой по уровню сформированности различных показателей Я-концепции и учебной деятельности. В результате в РОБ были выделены следующие группы подростков со специфическими видами Я-концепции (см рис.1)

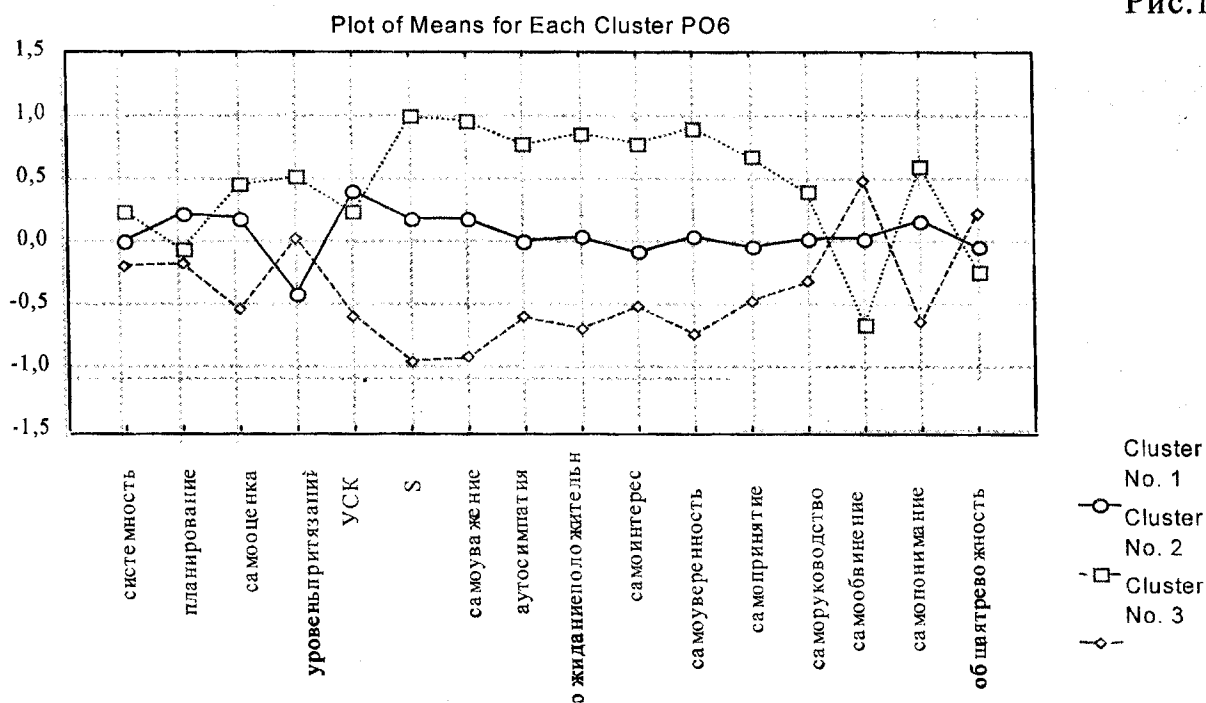
Первая группа (кластер 2) включала 27,5% учащихся. Подростки данной группы характеризуются позитивным глобальным отношением, уважают себя, относятся к себе с симпатией, уверены в привлекательности собственной личности для окружающих. Позитивное самоотношение основывается на высоком интересе к самопознанию. Следует отметить что все вышеперечисленные эмоциональные оси самоотношения выражены приблизительно одинаково. Подростки данной группы считают себя близкими к Идеальному Я. Высокая самооценка сочетается с высоким уровнем притязаний. У подростков данной группы высоко сформированы такие действия по организации самосознания, как уверенность в себе, принятие себя, в сочетании с пониманием собственной личности. Высокое саморукводство, характеризующее подвластность, управляемость образа Я в сочетании с интер-

нальным локусом контроля свидетельствуют об осознанности образа Я. Низкий уровень самообвинения и низкая тревожность. Таким образом, данная группа подростков РОБ обладает **высоко-позитивной, гармоничной Я-концепцией**. Отношение к собственной личности согласуется с оценкой себя, уровнем притязаний, принятием ответственности за свою жизнь. Складывается непротиворечивый образ Я.

Вторую группу (кластер 1) составили 36,7% учащихся РОБ. Данная группа характеризуется столь же высоким, как и в первой группе, локусом контроля и самооценкой, но средним по выборке уровнем глобального самоотношения, со средней степень выраженности эмоциональных осей самоуважения, ауто-симпатии, интереса к собственной личности и ожидания положительного отношения окружающих. Выраженность внутренних действий по формированию самоотношения также средняя. Значимо выше, чем в первой группе выражено самообвинение. Ниже, чем в целом по классу уровень притязаний. Более критическое, чем первой группе отношение к себе и недостаток веры в свои силы, по видимому и обеспечивают средний уровень тревожности. Данная группа подростков характеризуется **умеренно-позитивной Я-концепцией**, отличающейся от высоко позитивной более критичным отношением к собственным возможностям.

Третью группу (кластер 3) составили 35,8% учащихся, характеризующихся самым низким по выборке шестиклассников РО уровнем глобального самоотношения, осно-

Рис.1



ванном на низких показателях по всем эмоциональным осям самоотношения и низкой выраженности всех действий по организации самосознания, за исключением самообвинения. Уровень самообвинения высокий. Самооценка подростков данной группы значительно ниже, чем у подростков первой и второй групп. Средний уровень притязаний при низком локусе контроля, наиболее высокая общая тревожность. Таким образом, Я-концепция данной группы подростков **низко-позитивная**, однако **непротиворечивая**. Как видим, выделилось три группы подростков с различной степенью позитивности Я-концепции, при этом во всех трех группах Я-концепция является гармоничной.

Следует особо отметить тот факт, что субъективное отношение подростков РО6 к собственной личности согласуется с объективным отношением к ним одноклассников. Так, учащиеся первой группы (с высоко-позитивной Я-концепцией) характеризуются наиболее высоким учебным и деловым статусом, учащиеся третьей группы (с низко-позитивной Я-концепцией) - наиболее низкими показателями по учебному и деловому статусам. (различия между данными группами в деловом статусе значимы на уровне $p=0,09$, в учебном - на уровне $p=0,05$). Подростки второй группы (с умеренно-позитивной Я-концепцией) занимают промежуточное положение. Таким образом, Я-концепции подростков РО6 являются не только гармоничными, но и объективными.

Интересно также отметить, что не наблюдается значимых различий в социальном статусе подростков из данных трех групп по эмоциональному критерию. Это означает, что отношение одноклассников формируется в первую очередь на основе оценки успешности личности в учебной деятельности и оценки ее организаторских способностей, а не на основе эмоциональных предпочтений.

На наш взгляд, различия в Я-концепции подростков РО6 обусловлены тем, насколько сформированы у учащихся данных групп компоненты учебной деятельности, выступающие в качестве инструментов для самопознания. Так, группа подростков с высоко-позитивной Я-концепцией отличается наиболее сформированной системностью мышления и средним уровнем планирования. Возможно, что высокая способность выделять различные аспекты собственной личности и социальных ситуаций,

улавливать взаимосвязи явлений, но средняя интеллектуальная гибкость создают условия для формирования у подростков глобально-позитивного образа Я.

Подростки с позитивно-умеренной Я-концепцией характеризуются наиболее высоким уровнем планирования, но средней системностью мышления. Возможно, что именно высокий уровень планирования, дающий подростку возможность рассмотреть многие возможные варианты развития собственной личности, обеспечивает большую самокритичность в отношении учащихся данной группы к себе. Как мы покажем далее, к 8 классу именно у подростков с наиболее высоким уровнем планирования оказывается ярче всего выражена самокритичность в сочетании с высокой ответственностью (локусом контроля) и формирование отношения к себе на основе в первую очередь оценочного, а не эмоционально-ценностного компонента самосознания.

У подростков с низко-позитивной Я-концепцией значительно ниже уровень сформированности системности мышления, чем у подростков с глобально-позитивной Я-концепцией ($p=0,07$), и значительно ниже уровень планирования, чем у подростков с умеренно-позитивной Я-концепцией ($p=0,02$). Таким образом, подросткам РО6 с низким, по сравнению с выборкой РО6 в целом, уровнем учебной деятельности, свойственна низко-позитивная Я-концепция, несмотря на то, что на эмоциональном уровне одноклассники относятся к ним не хуже, чем к другим учащимся в классе. Следовательно, можно предположить, что подростки данной группы не имеют средств для достаточно полного и глубокого самоанализа, что препятствует формированию более позитивного отношения к себе.

Таким образом, уже в 6-м классе у учащихся РО учебная деятельность оказывается достаточно сформированной для того, чтобы стать средством или инструментом для личностной рефлексии.

В седьмых классах РО системность мышления оказывается сформирована у подавляющей части учащихся (71,4%) и перестает оказывать решающее влияние на специфику Я-концепции. На первый план выступает сформированность планирования.

Как видно из таблицы 1, в седьмых классах РО существенно увеличивается количество детей с высоко-позитивной гармоничной Я-концепцией и уменьшается количество уча-

Таблица 1.

Виды Я-концепции	РО6	РО7	РО8
Высоко-позитивная	27,5%	41,8%	54,0%
Умеренно-позитивная	36,7%	35,7%	22,2%
Низко-позитивная	35,8%	22,5%	23,8%

щихся с низко-позитивной Я-концепцией. По-видимому, у части подростков уровень сформированности учебной деятельности, даже будучи невысоким по сравнению с классом в целом, становится достаточным для того, чтобы выступать в качестве инструмента для самопознания и обеспечивать формирование более позитивной Я-концепции. В результате количество детей с низко-позитивной Я-концепцией в PO7 заметно снижается. Количество подростков с умеренно-позитивной Я-концепцией остается практически прежним. Однако у семиклассников данной группы наблюдаются интересные изменения в отношении к себе (см. рис.2.)

Если шестиклассники данной группы характеризовались средней сформированностью внутренних действий по организации самосознания и средней выраженностью эмоциональных осей самоотношения, то семиклассникам с умеренно-позитивной Я-концепцией (кластер 3) свойственен столь же высокий интерес к себе и столь же высокая непротиворечивость образа Я, как и подросткам с глобально-позитивной Я-концепцией (кластер 2).

Однако усиливаются различия между группами в степени самокритичности. Подростки с умеренно-позитивной Я-концепцией отличаются наиболее высоким самообвинением, менее всего принимают себя такими, как есть. Но поскольку подростки с умеренно-позитивной Я-концепцией оценивают себя как близких к идеальному Я, управляющих собственной жизнью, можно утверждать, что самообвинение и низкое принятие себя отражают в первую очередь стремление к развитию и самоизменению. В оценке собственной личности дискредитируется эмоционально-ценностный компонент, вследствие чего оказывается низ-

кой аутосимпатия. Я-концепция структурируется с опорой на когнитивный компонент самосознания. На наш взгляд, такой вариант становления Я-концепции отражает кризис самоотношения подростков, но является наиболее продуктивным для становления личности. По-видимому в данном случае следовало бы переименовать умеренно-позитивную Я-концепцию в позитивно-критичную.

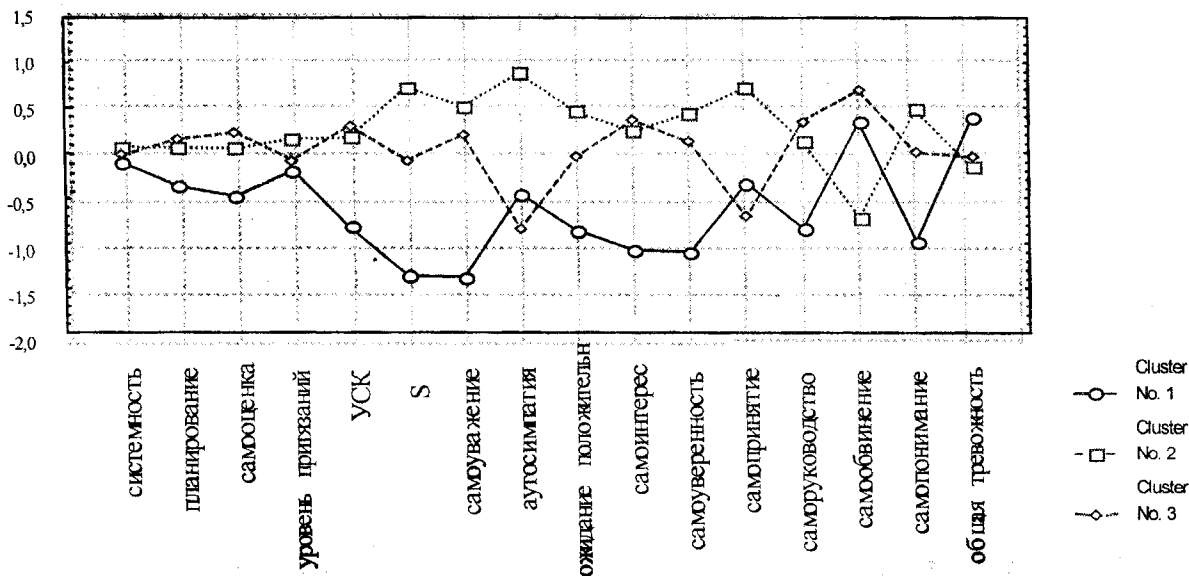
Интересно также отметить различия в иерархии эмоциональных осей самоотношения в группах с различными видами Я-концепции.

В группе с высоко-позитивной Я-концепцией иерархия осей самоотношения следующая: аутосимпатия, самоуважение, ожидание положительного отношения других, самоинтерес. Выраженность данных компонентов самоотношения сходна и высока.

В группе с позитивно-критичной Я-концепцией в иерархии компонентов самоотношения на первом месте оказываются интерес к собственной личности и самоуважение, затем следует уверенность в положительном отношении окружающих и только потом - аутосимпатия. Таким образом, отношение к себе основывается в первую очередь на оценке себя, т.е. когнитивном аспекте Я-концепции. Если опираться на представления В.В.Столина и С.Р.Пантилеева, то смысл Я для подростков с высоко-позитивной Я-концепцией переживается как согласованное эмоционально-ценностное и когнитивно-оценочное отношение к себе. («Уважаю и люблю себя, нравлюсь другим»). Для подростков с позитивно-критичной Я-концепцией смысл Я переживается в первую очередь как когнитивно-оценочное отношение («Познаю себя, уважаю себя, нравлюсь окружающим, но способен на большее при работе над собой»).

Plot of Means for Each Cluster PO7

Рис.2



В группе с низко-позитивной Я-концепцией (кластер 1) иерархия компонентов самооотношения следующая: аутосимпатия, ожидание положительного отношения других, интерес к себе, самоуважение, однако выраженность всех компонентов низка. Данная группа подростков продолжает характеризоваться низким в сравнении с выборкой РО7 в целом уровнем сформированности УД (значимость различий в планировании между группами с низко-позитивной Я-концепцией и высоко-позитивной на уровне $p=0,06$, низко-позитивной и позитивно-критичной - на уровне $p=0,05$). Общая тревожность также наиболее высока в данной группе, а локус контроля и непротиворечивость образа Я - низки. Иными словами, в силу низкого уровня сформированности УД у подростков данной группы недостает средств для самоанализа, что препятствует полноценному формированию образа Я и провоцирует тревожность и неуверенность в собственных силах.

Отметим также, что подростки с высоким уровнем УД и высоко-позитивной Я-концепцией характеризуются наиболее высоким учебным статусом, подростки с позитивно-критичной Я-концепцией - наиболее высоким деловым статусом. Значимых различий в эмоциональном статусе среди подростков всех трех групп не обнаружено. Таким образом, подростки с высокими уровнями сформированности УД задают в классах РО 7 не только нормы учебной и социальной активности, но также и нормы отношения к собственной личности.

От 7 к 8 классу РО растет количество подростков с высоко-позитивной Я-концепцией и уменьшается количество подростков с пози-

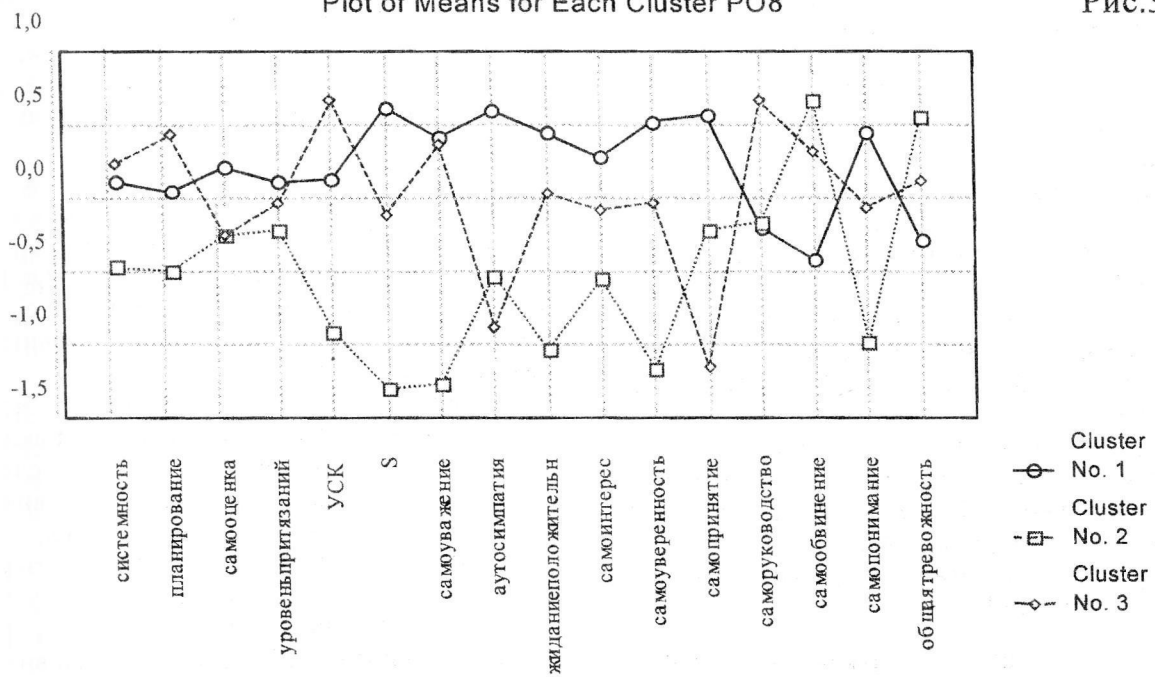
тивно-критичной Я-концепцией (см. Таблица 1). По видимому часть подростков разрешает кризис самооотношения и формирует высоко-позитивную Я-концепцию (кластер 1) с высоким самоуважением и высокой аутосимпатией (см. рис 3).

У подростков с позитивно-критичной Я-концепцией (кластер 3) сохраняется низкая аутосимпатия, но самоуважение достигает того же уровня, что и у подростков с высоко-позитивной Я-концепцией. Кроме того, подростки с позитивно-критичной Я-концепцией характеризуются наиболее высоким локусом контроля и непротиворечивостью образа Я. По-видимому это свидетельствует о том, что данные подростки сформировали устойчивую критично-позитивную Я-концепцию с приоритетом когнитивно-оценочного компонента самооотношения. Количество подростков с низко-позитивной Я-концепцией остается прежним. (см.Табл.1). Продолжают сохраняться различия в сформированности УД у подростков с различными видами Я-концепции. У подростков с низко-позитивной Я-концепцией планирование сформировано значительно ниже, чем у подростков с позитивно-критичной Я-концепцией ($p=0,01$), и ниже, чем у подростков с высоко-позитивной Я-концепцией ($p=0,07$).

Итак, мы показали, что специфика Я-концепции подростков РО во многом определяется сформированностью УД, которая по мере становления ребенка как субъекта УД, все более выступает в качестве механизмов самоанализа и создает условия для становления гармоничного самооотношения. Подростки с развитыми формами УД в классах РО задают не только нормы социальной активности, но и

Plot of Means for Each Cluster PO8

Рис.3



нормы отношения к собственной личности.

Обобщая вышеизложенное можно сделать следующие выводы:

Становление Я-концепции подростков РО происходит с опорой на когнитивный компонент самоотношения. Компоненты учебной деятельности выступают как средства для самоанализа. Подростки РО с высоким уровнем учебной деятельности отличаются выраженным стремлением к самопознанию.

Подростки с развитой учебной деятельностью формируют либо высоко-позитивную гармоничную Я-концепцию, либо позитивно-критичную Я-концепцию, при которой акцентируется оценочный компонент самоотношения и дискредитируется эмоционально-ценностный. Подростки с низким уровнем учебной деятельности, у которых недостаточно сформированы механизмы для самоанализа, формируют низко-позитивную Я-концепцию.

Особо подчеркнем, что в классах РО не выявлены группы подростков с противоречивыми или компенсаторными вариантами Я-концепции.

При обучении по системе РО учебная деятельность не только выступает для подростков как средство самопознания, но выполняет также социально-психологическую функцию. В результате, подростки с развитыми формами учебной деятельности отличаются не только позитивной и гармоничной Я-концепцией, но и высоким социально-психологическим статусом, тем самым задавая нормы самоотношения в классе.

Итак, в случае, когда учебная деятельность организована как коллективно-распределенная при теоретическом обобщении учебного материала, можно говорить с развитием самосознания подростка в учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М., 1972.
2. Дусаицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. - М., 1996.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. - М., 1989.
4. Пантеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. - М., 1990.
5. Столин В.В. Самосознание личности. - М., 1983.
6. Трунова Н.М. Влияние учебной деятельности на развитие самосознания младших школьников // Новые исследования в психологии 1981 № 1 с. 48-53
7. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. - Томск., 1993

В. Шейнгольц

Проблема діяльності в умовах розвитку сучасної психології

В статье рассматриваются проблемы, существующие на современном этапе изучения человеческой деятельности. Кроме проблем понятийного и категориального характера в последнее десятилетие возникает вопрос об изменениях происходящих в деятельности, что, в некоторой степени, меняет представление о ее структуре и требует изучения с полидисциплинарной точки зрения.

Психологічна теорія діяльності є методологічною основою для всіх психологічних дисциплін. Вважається, що особлива важливість поняття «діяльність» полягає у тому, що практична взаємодія людини з довколишнім світом є фундаментальним відношенням, що визначає розуміння природи мислення, свідомість, самосвідомість особистості та її розвитку, становлення суб'єкта діяльності і т.ін. У психологічній теорії діяльності високою мірою розвинуті основні положення, до яких відносимо і теорію поетапного формування розумових дій; розуміння психологічного відображення як похідного від орієнтованих та інших дій; розгляд психічних процесів як особливих видів діяльності та ін.

Проте слід відзначити, що, незважаючи на ту увагу, з якою вивчаються різноманітні аспекти діяльності протягом багатьох десятиріч, у даний час існує ряд проблем, пов'язаних із використанням понятійного апарату і місцем категорії діяльності у психології.

Таке становище пояснюється тим, що психологія розвивалась і розвивається у тісному взаємозв'язку з філософією та низкою соціальних наук і, відповідно, понятійний апарат пов'язаний із термінологією суміжних наук.

Термін «діяльність» сформувався у філософії внаслідок взаємних запозичень і набув надзвичайно широкий ряд значень: активність, праця, зусилля і навіть — поведінка. Він охоплює поняття, що не мають явної тождественності: рух, процес, активність, життєдіяльність.

У деяких словниках російської мови відсутня навіть його дефініція. Наприклад, «Словник синонімів» наводить слово «діяльний» як синонім слова «активний» нарівні зі словами «енергійний» та «ініціативний». Поняття «активний» розкривається як «прагнучий до живої участі у чомусь», той, що виявляє себе у діяльності, проте саме поняття діяльності у словнику

відсутнє. У Тлумач-ному словнику В. Даля також відсутні поняття «діяльність» та «активність», наводяться лише терміни «робота» та «праця» [21; 5, 436]. У Тлумачному словнику під редакцією Б.М. Воліна та Д.М. Ушакова розглядаються лише поняття «праця» і «робота» [22; 811, 1096], а термін «діяльність» не згадується навіть як синонім. Тлумачний словник російської мови під редакцією Д.М. Ушакова наводить настільки розпливчате тлумачення, що воно ще більшою мірою робить поняття «діяльність» невизначеним та зацикленним у собі самому: «Діяльність — робота, систематичне застосування своїх сил у якійсь діяльності» [23; 702].

Відсутність, з одного боку, чіткого визначення або повне ігнорування терміна «діяльність», з другого — надто широкий спектр його вживання — наслідок ситуації, коли «відсутнє загальновизначене поняття «діяльність» [23; 43], що стає одним із основних джерел невизначеності статусу категорії діяльності у психологічному контексті.

Виключно філософське розуміння діяльності лишило б відкритими ряд питань, пов'язаних з конкретною реалізацією категорії діяльності, з аналізом її численних форм та видів, структури та ін.

Як уже відзначалося, термін «діяльність», охоплюючи та наводячи цілий категоріальний ряд, є недостатньовизначеним і породжує проблему співвідношення категорій діяльності та предмета психології, а також інших наук. Е.Г. Юдин відзначав, що саме категорія діяльності вважається зв'язуючою ланкою між філософським та психологічним засобами розгляду людського існування, саме діяльність пов'язує психічне із суспільно-історичним, а також визначає соціальну детермінацію психічних явищ над біологічними та фізіологічними [22].

В залежності від конкретної галузі дослідження як саме поняття «діяльність», так і його синоніми набули різні значення. Наприклад, у працях І.М. Сеченова трапляються випадки, коли поняття «діяльність» виступає синонімом слова «активність» або може бути тотожним з поняттями «робота» та «активність» [17; 168-169, 367].

Н.О. Бернштейн, що виділяв термін «активність» як самостійне поняття розрізняв за смыслом синоніми «активність», «робота», «праця», «діяльність», проте найбільше використовував термін «активність» у значенні «діяльність» і навпаки [3; 6, 329].

У психофізіології під словом діяльність мається на увазі фізіологічна активність або робота; у фізичному розумінні поряд із понят-

тям «трудова діяльність» вживається поняття «трудова активність».

У соціальній психології вживається вельми широкий ряд синонімів: «діяльність», «активність», «робота», «праця», а поняття «діяльність» часом ото-тожнюють навіть з поняттям «поведінка». Наприклад, Т. Шибутані ототожнює ці поняття повною мірою [21].

У межах загальної психології існує, таким чином, певний ряд термінів: активність, праця, робота, поведінка, діяльність, які використовуються у теоретичних концепціях С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, Б.Г. Ананьєва.

Ще у 1940 р. С.Л. Рубінштейн відзначав, що поняття «діяльність» вживається у дуже широкому і не визначеному розумінні, а в психології повсякчас ведеться мова про психологічну діяльність, яка ототожнюється по суті із діяльністю та активністю.

С.Л. Рубінштейн вважав, що праця є перш за все соціальною, а не психо-логічною категорією, оскільки психологія досліджує тільки психологічні компоненти трудової діяльності, проте він трактував діяльність перш за все як працю, трудову діяльність, хоча розрізняв ці поняття [15]. О.М. Леонтьєв на відміну від С.Л. Рубінштейна, вкладав у поняття «діяльність» смисл «активність» та «поведінка», так, наприклад, він розмірковує щодо «регулювання поведінки шляхом зворотніх зв'язків», «перцептивну діяльність», «кільцеву структуру діяльності» [9].

Б.Г. Ананьєв проводить зв'язок між розумінням діяльності як активності у тому плані, що для нього пізнання та спілкування є, як і праця, первинними видами діяльності. Він надзвичайно широко трактує поняття «діяльність» у таких значеннях, як «людська діяльність», тобто «праця», «організаторська діяльність», «алгоритм процесу поведінки». Для його досліджень характерним є використання значень, що етимологічно відповідають ракурсу, у якому він розглядав діяльність [2; 35, 173, 181].

Таким чином, слід брати до уваги той факт, що поняття «діяльність» сьогодні використовується для визначення різноманітних процесів як живої, так і неживої природи, а також як наукове поняття для визначення біологічних та фізіологічних процесів, соціального життя, психологічних явищ та ін.

Г.В. Суходольський провів якісно-кількісний аналіз документів за двома вибірками наукових текстів. Одна з них охоплювала монографії С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, Б.Г. Ананьєва та В.Г. Асєєва і була основною, друга — статті тих же та інших авторів (Я.О. Пономарьова, О.В. Шорохової, Л. І. Андиферової), яка була контрольною.

На основі цього аналізу було виокремлено 300 слів та словосполучень, що охоплювали поняття «діяльність». Шляхом звірення та зіставлення слів та слово-сполучень автор побудував ряд синонімічних словосполучень, скоротивши їх чисельність до 237 [16; 19-21]. На основі аналізу вживання термінів, що зустрічалися у згаданих роботах, Г.В. Суходольський навіть висловив припущення щодо відсутності психологічної теорії діяльності і вважав це документально підтвердженим [16; 20].

В інших мовах так само відсутній єдиний термін, що позначає діяльність. О.М. Леонтьєв відзначив, наприклад, що у німецькій мові не існує чітких дефініцій для поняття діяльності, натомість використовуються синонімічні поняття: «Aktivität» та «Tätigkeit» [9; 75]. Б.Ф. Ломов зазначає неоднозначність тлумачень англійською мовою, в якій для визначення діяльності використовуються слова «Activity» та «Action» [11; 192].

Такий широкий спектр засобів використання поняття «діяльність» похідний від ситуації, в якій відсутнє загальноприйняте поняття «діяльності» [23; 43], що стає таким чином одним із основних джерел невизначеності статусу категорії діяльності у психологічному контексті.

Існуючий стан речей надає право спеціалістам трактувати саму категорію діяльності, виходячи з області конкретних досліджень.

Внаслідок ставиться під сумнів правомірність виокремлення «діяльності» окремою категорією. Г.Ф. Суходольський пише: «Діяльність не може бути категорією ні у філософії, ні у психології: вона є визначуваним поняттям» [17; 152].

М.С. Каган розпочав свою книгу «Людська діяльність» із зауваження, що «зміст самого поняття діяльності не має і досі чіткого визначення» [4; 47].

З іншого боку, поняття «діяльність» використовується так широко, що Б.Ф. Ломов прийшов до висновку, що «діяльність» починає поглинати всі інші поняття, ... та, спираючись на багатозначність цього терміна, його використовують як основу концепцій, у яких зміст поняття «діяльності», визначений для одного кола явищ, переносять (інколи без будь-яких змін, часом трансформуючи його) на друге, якісно інше коло явищ» [11; 192].

Безумовно, трактовки діяльності, наведені різними авторами, є відображенням їх особистої позиції щодо даного питання, проте чітко відображають область конкретних досліджень. Так, О.М. Леонтьєв визначив діяльність як мольну одиницю «життя тілесного, ма-

теріального суб'єкта — у більш вузькому розумінні, — тобто на психічному рівні, це одиниця життя, опосередкована психічним відображенням, це не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має будову, свої внутрішні переходи та перетворення, свій розвиток» [9; 81-82].

В.Д. Шадриков пропонує «розуміти діяльність як форму активного ставлення суб'єкта діяльності до дійсності, що скероване на досягнення свідомо поставлених цілей, пов'язаних із створенням суспільнозначущих цінностей та опануванням суспільного досвіду» [19; 5].

Найбільш коректним постає положення К.К. Платонова про те, що людська діяльність — це перш за все усвідомлена діяльність, тому що діяльність тварин, хоча і є доцільно організованою, заснована на інстинктах, рефlekсах і за своєю природою несвідома [14; 150, 212, 214].

Щодо несвідомої та неорганізованої життєдіяльності, то вона залишається біологічною або фізіологічною діяльністю, проте, як відзначив Г.В. Суходольський, «у цьому розумінні висловлювання «діяльність серця», «вища нервова діяльність» недостатньо коректні», оскільки у даному випадку доцільно говорити швидше про роботу, активність та функціонування, отже, для біологічного рівня руху матерії він запропонував поняття життєдіяльності [16; 15].

О.В. Маргуліс, аналізуючи проблему визначення діяльності, робить висновок, що «має відбутися доволі серйозна робота задля здійснення категоріальної характеристики діяльності людини... Зокрема, і досі відсутнє загальноприйняте визначення діяльності, немає характеристики діяльності у якості загальноносоціологічної категорії...» [12; 42-43].

Проте, окрім проблем понятійного та категоріального характеру в останні десятиріччя ставиться питання про зміни у самій діяльності людини, яка, стаючи все більш інструментальною та різноманітною, змінює уявлення про її структуру і потребує вивчення з полідисциплінарної точки зору.

Інтенсивне впровадження різноманітних комп'ютеризованих систем поставило питання про співвідношення творчості та діяльності, оскільки ряд функцій, що раніше виконувалися людиною, перейшов до машин, що змінило таким чином структуру діяльності людини і позбавило її, на думку деяких авторів, творчої основи (К. Крейк, Р. Гаттел та ін.). Такий підхід призводить до трактовки людської особистості з суцільно інструментальної точки зору та накреслює певний відхід від теорії діяльності. Принцип діяльності починає замінюватися поняттями взаємодії, активності

та процесу, а сам факт передачі деяких функцій людини (навчання, діагностика, операторські функції і т.ін.) технічним пристроям змушує розглядати теорію діяльності, що розвинуто у працях С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва,

П.Я. Гальперіна, Б.Ф. Ломова, з дещо іншої точки зору.

Проте О.К. Тихомиров, розглядаючи цю проблему, справедливо зазначав, що діяльність — це специфічно людський вид активності, вона сама є процесуальною, отже, процесуальний підхід — це лише аспект аналізу діяльності, а не альтернатива теорії діяльності. Функціональний підхід до трактування людської діяльності у сучасних умовах призводить діяльність до дій та ігнорування мотиваційно-емоційної та змістовної насиченості людської діяльності, обумовлює відторгнення творчого початку, що є визначальним у діяльності людини, знеособлює діяльність, призводить до пасивної позиції людини та затримує процес становлення суб'єкта діяльності, оскільки він визначається найперше активністю індивіда [18; 5-7].

Іще однією характерною рисою діяльності на сучасному етапі є залучення фахівців різних галузей для здійснення ряду спільних функцій, що значною мірою змінює характер діяльності.

Б.Ф. Ломов підкреслював, що, хоча психологія й стимулювала розробку категорії діяльності в інших науках, вона однак «є лише однією із фундамен-тальних областей наукових знань, що вивчають діяльність. Власне, просування психології у вивченні діяльності невідворотне і по суті залежить від успіхів, що досягаються іншими науками» [11; 193]. Таким чином, Б.Ф. Ломов з'ясував, що подальший розвиток теорії діяльності передбачає полідисциплінарний підхід, котрий напевно надає можливість вирішити багато актуальних питань. Створення єдиної теорії діяльності сприяло б упорядкуванню понятійного апарату та уніфікації теорії діяльності.

Наприкінці 80-х років у нашій державі та за кордоном активно обговорювалося питання про полідисциплінарну теоретичну та експериментальну розробку проблем діяльності, відбулися кілька міжнародних симпозіумів та конгресів. Для подальшого розвитку теорії діяльності було створене Міжнародне товариство по вивченню теорії діяльності, яке видає свій журнал «Activity Theory», що виходить англійською мовою у Берліні з 1988 року. Така активна увага до проблеми діяльності була відтворена у збірнику праць, що був опублікований у Москві 1990 р. під назвою «Діяльність: теорії, методологія, проблеми», а також у працях Холыкампа та Д. Бекхерста.

Влітку 1995 року у Москві відбувся Міжнародний конгрес з теорії діяльності. Це був уже третій конгрес, а два попередні відбулися у Німеччині та Фінляндії. Досить широкомасштабна робота в області теорії діяльності свідчить про існування багатьох питань, що потребують обговорення та вирішення, а також про безперечний інтерес до неї як до можливого вирішення багатьох завдань, що виникли останнім часом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.
3. Бернштейн Н.А. Очерки физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966.
4. Буюева Л.П. Деятельность как объект социальной психологии. Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975, с. 45-62.
5. Д. Бэркхест. Философия деятельности. Ж. «Вопросы философии». 1996, № 5, с. 72-79.
6. Галактионов А.И. Проектирование средств информационного взаимодействия идеализированных структур деятельности. Психологические проблемы взаимной адаптации человека и машины в системах управления. М.: Наука, 1980, с. 247-264.
7. Геллерштейн С.Г. Психологический анализ трудовой деятельности в свете задач инженерной психологии. Проблемы инженерной психологии. М.: 1968, вып. I, с. 156-161.
8. Каган М.С. Человеческая деятельность. М.: Политиздат, 1974.
9. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975.
11. Леонтьев А.Н. Категория деятельности в современной психологии. Ж. «Вопросы психологии». 1979, № 3, с. 11-15.
12. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1980.
13. Маргулис А.В. Категория деятельности человека. Научные доклады высшей школы. Философские науки. 1975, № 2, с. 42-43.
14. Небылицын В.Д. Психофизиология индивидуальных различий. М.: Наука, 1976.

Л.Л.Шелегова

15. Платонов К.К. О системе психологии. М.: Мысль, 1972.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989.
17. Сеченов И.Н. Избр. труды, М.: изд-во ВИАМ при СНК СССР, 1935.
18. Словарь синонимов. Л.: 1977
19. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. Л.: 1988.
20. Суходольский Г.В. «О деятельности». Деятельность: философский и психологический аспекты. Симферополь, 1988, с. 152-153.
21. Тихомиров О.К. Теория деятельности измененной информационной технологией. Вестник Московского университета, сер. 14., Психология, 1993, № 2., с. 5-19.
22. Толковый словарь В. Даля. М.: 1995 (Перепечатано с издания 1880-1882 г.г.). Т. IV.
23. Толковый словарь русского языка /под ред. Б.М. Волина и Д.Н. Ушакова/. М.: Т. IV.
24. Толковый словарь русского языка /под ред. Д.Н. Ушакова/. М.: 1994.
25. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности: системогенетический подход. Учеб. пособ., Яр., 1979.
26. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.
27. Шебутани Т. Социальная психология. М.: Прогресс, 1969.
28. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978.
29. Юдин Э.Г. Деятельность как объяснительный принцип и как предмет научного изучения. Ж. «Вопросы философии». 1976, № 5.
30. Craik K.J.W. Theory of human operator in control systems: 2. Man as an element in a control systems // Brit.J.Psychol. 1948. Vol. 38. P. 142-148.
31. Darlington C. The Evolution of Man and Society. N.Y., 1969.
32. Gattel R.B. Personality and Social Psychology. San Diego: Knapp, 1964.
33. Hick W.E. The discontinuous functioning of the human operator, in pursuit tasks. // Quart.J.Exp. Psychol. 1948 Vol. 1, P.36-57.

Поступила в редакцию 11.05.2000 г.

Психологические основы обучения взрослых (на опыте совместных семинаров НБУ и Банковских академий Германии по повышению квалификации сотрудников и преподавателей)

Стаття присвячена розгляду основних психологічних проблем професійного навчання дорослих які розглядалися на сумісних українсько-німецьких та українсько-американських семінарах в рамках проекту Європейського суспільства «Тасис», Національної ради з економічної освіти США.

Проблемы профессионального обучения и переподготовки взрослых становятся особенно актуальными в связи со все более интенсивным изменением современного общества. Острота данной проблемы связана с тем, что современная педагогика ориентирована на обучение в первую очередь детей, а, как показывают наблюдения, характер обучения детей и взрослых имеет значительные различия[3]. Эта проблема характерна не только для нашей страны, ею занимаются во многих зарубежных странах, в частности, можно проанализировать опыт семинаров, проводившихся специалистами банковских академий Германии совместно с Национальным банком Украины. Зарубежные специалисты, сталкиваясь с этой проблемой, предлагают самые различные формы ее решения.

Одна из проблем, которым уделялось внимание на данных семинарах, - это различия поведения детей и взрослых в обучении новым технологиям [5].

Чем же отличается поведение детей во время обучения от поведения взрослых? Дети любопытны, их привлекает все новое. Они любознательны, поэтому они не робеют, когда им приходится иметь дело с незнакомым учебным материалом.

Совершенно по-другому реагируют многие взрослые, которых «судьба заставила» приобретать новые знания. Взрослые сначала ожидают, что на семинаре их «посвятят» во все тайны, например, обращения с компьютером. За сам компьютер они садятся только тогда, когда «тянуть резину» больше не возможно. При этом выясняется, что пройденного курса обучения недостаточно, что они уже успели забыть много из того, чему вроде бы научились.

Другой проблемой семинаров была проблема реализации знаний, полученных в процессе школьного обучения, на практике, в профессиональной деятельности. Эта пробле-

ма уже давно стоит в центре внимания и отечественных педагогов и психологов.

Существенным недостатком современной системы школьного и профессионального обучения является то, что из обучаемых делают «потребителей знаний», которым остается лишь мелкими порциями усваивать методически препарированные знания. Как выясняется, лекция не является универсальным средством, как и дополняющий ее традиционный семинар (проходящий в виде заслушивания заранее подготовленных ответов-рефератов по распределяемым среди студентов в порядке очередности вопросам семинара). Такой подход, оправдываемый зачастую нехваткой времени, приводит к тому, что преподаватель читает лекцию, сдобрив ее несколькими вопросами к аудитории, а обучаемые обречены на роль пассивных слушателей, которая абсолютно не вяжется с профессиональной деятельностью.

Неспособность современного специалиста справляться со сложными профессиональными задачами уходит своими корнями в формы обучения, господствующие в наших школах и вузах, а так же системе профессионального обучения. Учеба в школе связана с появлением ряда комплексов, не позволяющих выпускникам школы мыслить систематично. Закончив среднюю школу, они обладают некоторой суммой знаний, но зачастую не в состоянии мыслить самостоятельно и решать сложные проблемы.

Московские психологи (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин и др.) в своих исследованиях еще в 70-80 годах отмечали, что наша школа не развивает творческое самостоятельное мышление ребенка. Они получили очень интересные данные о том, что от первого к десято-

му классу средней школы творческие способности учащихся уменьшаются по нисходящей. Об этом много говорилось и писалось, но, по-прежнему, эта проблема остается актуальной и нерешенной.

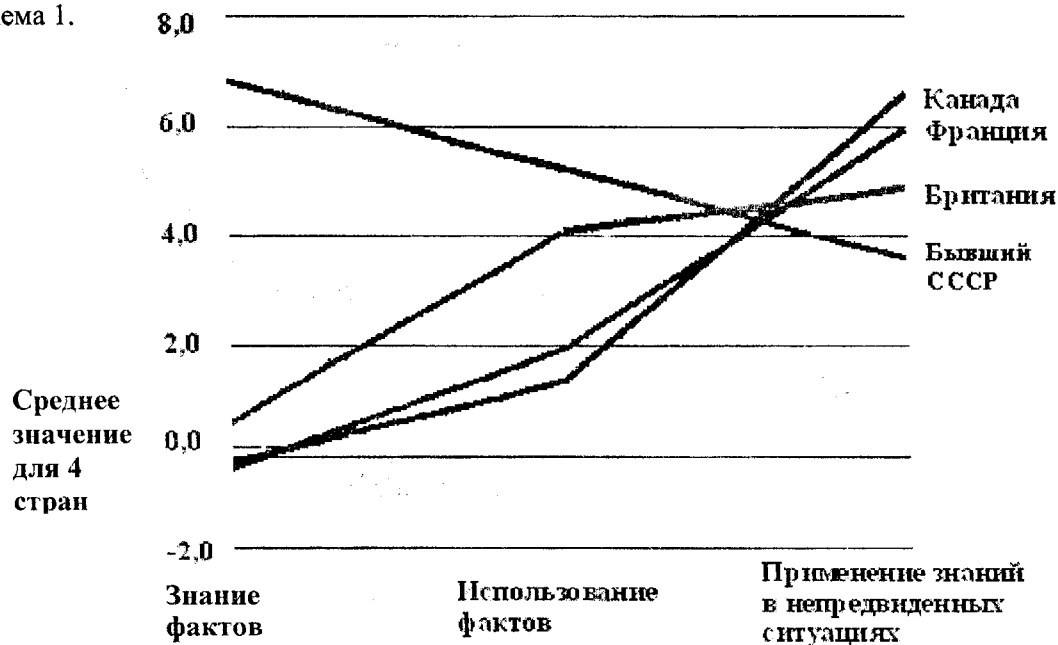
В средней и в высшей школе осваивают огромное количество материала, однако через год после окончания забывается 70% информации. За срок обучения учащимися на усвоение этих знаний тратится много сил, времени и нервов. При этом именно в детском и школьном возрасте – в период учебы и под влиянием «воспитательного воздействия», – формируется большинство интеллектуальных и эмоциональных барьеров.

Таким образом, молодой человек после окончания обучения, сохраняя «негатив личности» в виде психологических барьеров и блоков, вызванных дидактогенной и стрессами процесса обучения, не имеет того объема знаний, который подразумевается программой средней и высшей школы и не обладает способностью применять полученные знания на практике.

Эта проблема хорошо проиллюстрирована в отчете о мировом развитии Всемирного банка реконструкции и развития за 1998 год «Преимущества и недостатки традиционной системы образования»[4].

В упомянутом отчете на (схеме 1) представлена статистика по 4 развитым странам по трем показателям: объем знаний, применение знаний и применение знаний в непредвиденных ситуациях. Сравнение этих данных позволяет сделать вывод о том, что в процессе обучения следует умело сочетать как отечественную классическую устоявшуюся традиционную форму обучения, так и новые формы и

Схема 1.



подходы, которые предлагаются, разрабатываются и достаточно широко используются за рубежом, так как они действительно готовят к реализации знаний на практике. Эта проблема всегда стояла перед нашей школой, как перед средней, так и перед высшей, так как знания, получаемые нашими выпускниками, часто остаются невостребованными, превращаясь в «мертвый груз».

На семинарах затрагивалась проблема восприятия и систематизации информации в процессе профессионального обучения.

В принципе, цель любого обучения можно сформулировать следующим образом: научить человека интерпретировать явления окружающей среды так, чтобы наилучшим образом ориентироваться в ней и соответственно адаптировать свое поведение к этой среде. Как показывают наблюдения, обучение и переподготовка взрослых сопровождается для них сильными эмоциональными переживаниями негативного характера, стрессом. Восприятие и систематизация информации происходит по мнению профессора Заутера [3], в соответствии с моделью, представленной на рис. 1

Эта модель позволяет ее автору подчеркнуть, что обучение в условиях стресса блокирует мысленную деятельность. Стресс вызывает желание избегать контакта с незнакомым миром, вместо желания познать его.

Модель восприятия знаний можно представить следующим образом:

Следовательно, одним из важнейших условий школьного и профессионального обучения является создание благоприятного психологического климата.

И, наконец, одной из центральных проблем семинара была проблема структуры и содержания профессионального образования взрослых.

Процессы обучения весьма сложны. Они включают в себя восприятие и накопление информации, опознавание и узнавание, систематизацию, переработку, сравнение, припоминание, поиск и нахождение информации, дополнения и понимания. Все эти моменты проявляются и в обучении взрослых. Однако не следует забывать, что обучение взрослых – это, как правило, профессиональное обучение.

Отмечалось, что профессиональное образование имеет ряд существенных признаков:

- обучение является процессом постоянного изменения поведения, которое характеризуется активной переработкой воспринятой информации и опыта;

- обучение происходит в форме целенаправленного процесса восприятие субъективно или объективно нового учебного содержания и сопоставления нового с ранее изученным;

- обучение зависит от природной и психологической окружающей среды.

Подчеркивалось, что при организации профессионального обучения необходимо учитывать своеобразие поведения взрослых в про-

**Сверх-
краткая
память** Вся акустическая,
оптическая и
чувственная память

Фильтр

**Кратко-
срочная
память** Информация, привлекающая
интерес или эмоции, связанные
с уже имеющимся опытом, либо
повторная информация

Фильтр

**Долго-
срочная
память** Информация, вызывающая особый
интерес или особо сильные эмоции,
либо информация, систематически
закрепляемая путем многократных
повторений

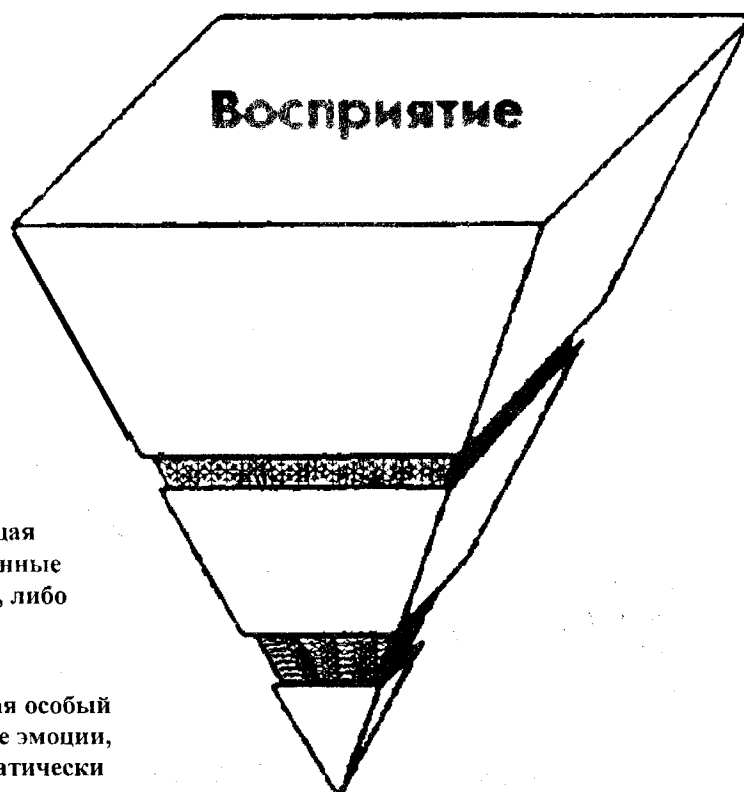


Рис. 1

цессе обучения, которое зависит от множества различных факторов, например:

- чем старше обучаемый, тем сильнее развита его индивидуальный подход к учебе и его учебная концепция;
- роль обучаемого в прошлом плохо сочетается с ролью взрослого;
- взрослые практически не сталкивались с активными формами обучения – индивидуального или группового.

На основе вышесказанного немецкие специалисты предлагают следующие принципы для разработки концепции обучения взрослых[3]:

- работа в группах: обучаемым нужно предоставить возможность работать парами или в группах;

- проблемность: исходным процесса обучения должна быть постановка проблемы из реальной жизни, связанной с интересами и потребностями обучаемых;

- согласованность и системность целей обучения: учение, понимаемое как изменение поведения, охватывает все аспекты деловой компетентности. Изменение поведения обучаемого возможно лишь тогда, когда это изменение инициировано вместе с ним;

- ориентированность на имеющийся опыт: эффективное обучение возможно лишь при опоре на имеющийся у обучаемых опыт, что требует гибкости концепции обучения, позволяющей учесть и отразить опыт обучаемых, а также дать им возможность перейти в автономный режим обучения;

- нацеленность на самообучение: обучаемые в первую очередь несут ответственность за результаты учебы; преподаватель лишь оказывает им помощь в процессе обучения;

- обратная связь: обучаемые постоянно получают оценку степени успешности их действий;

- учебный трансфер: учебный трансфер является центральным элементом концепции обучения; элементы, усиливающие такой трансфер необходимо усиливать, мешающие ему – удалять.

В своих наблюдениях немецкие специалисты отмечают, что для семинаров, проводимых в рамках профессионального обучения, зачастую характерен следующий феномен. Участникам семинара кажется продуктивным, формы обучения разнообразными, и в целом семинару дается положительная оценка. Однако позднее выясняется, что лишь очень небольшая или никакая часть знаний, приобретенных на семинаре, используется в практической работе.

Этот феномен, связанный с наивным представлением о том, что участники семинара в состоянии немедленно использовать получен-

ные на семинаре знания в практической работе, по их мнению, объясняется следующими причинами:

не изменяются производственные процессы на рабочих местах обучаемых, не вводятся технологии, не изменяются организационные структуры. Вследствие этого работники вынуждены действовать «по старинке»;

новые знания, приобретенные участниками семинара, часто не «сопрягаются» с теми процессами и структурами, в которых они работают. Отсутствует «стыковка» между теорией и практикой.

Поэтому авторы считают, что обучение, ориентированное на практику, предполагает глубокое ознакомление с теми процессами и структурами, которые являются определяющими для поведения людей при общении с клиентами и коллегами.

Они рассматривают процессы и структуры, управляющие поведением.

Анализируя деятельность банковских работников, они отмечают, что на практике от специалистов зачастую требуется быстрая реакция на возникающие проблемы. Однако их возможности по переработке поступившей информации весьма ограничены. Сложные ситуации, в которые попадают, в частности, работники банка при консультировании клиентов или в операционной деятельности, разноплановость целей и требуемая быстрота действий делают необходимым использование особых приемов обработки информации. Поэтому от них требуются следующие способности:

- способность быстро схватывать ситуацию: нужно уметь в очень короткое время правильно оценить ситуацию;

- способность быстро выбрать вариант действий: нужно уметь быстро и правильно действовать.

Оба этих качества настолько тесно связаны между собой, что зачастую оба названных выше действия протекают одновременно: специалист, изучая ситуацию, спонтанно – и одновременно – ищет оптимальный вариант решения.

Таким образом, центральным является вопрос, каким образом человек должен расположить у себя в голове имеющиеся у него знания, чтобы как можно быстрее оценить ситуацию и через несколько секунд выбрать оптимальный вариант действий.

В связи с тем, что «мощности» человеческого мозга по переработке поступающей информации ограничены, необходимо произвести «упаковку» или «связывание в пучки» имеющихся и приобретаемых знаний, чтобы таким образом они, т. е. «пучки знания», всегда были «под рукой». Поэтому процесс обучения должен быть нацелен на то, чтобы из

отдельных элементов возникали блоки информации. Поскольку человеческая память в состоянии одновременно удерживать от 3 до 7 единиц информации, эта методика позволяет значительно расширить – в том числе и в условиях нехватки времени – возможности по просчету вариантов действий.

Валь (1993) образно представляет переработку информации в виде перевернутого айсберга[5].

«Пучок знаний» как «мостик» между восприятием ситуации и нахождением правильного решения.

Лишь крошечная верхушка айсберга знаний в виде двух-трех «пучков» используется в промежутке между восприятием ситуации и нахождением варианта действий. Остальной объем знаний, хотя и входит в «пакет», в данный момент на прямую не задействован.

Всё это дает авторам возможность сделать вывод, что учебный материал должен быть спланирован таким образом, чтобы в ходе учебного процесса вся поступающая информация связывалась в «пучки». Из этого требования вытекает рекомендация не бояться логических пробелов, т. к. та информация, которая не укладывается в «блоки», является излишней. В соответствии со сказанным ранее излишней является та информация, которая не влияет на изменение поведения обучаемых, не помогает им быстрее опознать проблему и найти оптимальный вариант решения. Излишняя информация способна лишь вызвать ощущение школярства.

Рассматривая основную цель профессионального обучения, авторы, подчеркивают, что оно должно помогать обучаемым действовать надежно и компетентно даже в условиях цейтнота. Обучаемые должны уметь быстро опознавать производственные ситуации, выстраи-

вая затем соответствующую цепочку действий. Иными словами, они должны индивидуально и компетентно реагировать на типичные проблемы в соответствии с тем, как они восприняли ситуацию.

Поэтому обучение, по их мнению, не должно завершаться передачей знаний (это только начало). Обучаемых следует опекать до тех пор, пока новые знания не отложатся в форме типовых ситуаций и типичных реакций на них.

Это требует составления концепции обучения, которая предусматривает, что участники самостоятельно анализируют типичные проблемы из своей практики (в рамках деловых игр, изучения конкретных примеров и т. д.) и выбирают правильную линию поведения.

Эффективное, ориентированное на практику обучение состоит из трех этапов, которые в совокупности составляют процесс обучения, ориентированный на целевые группы.

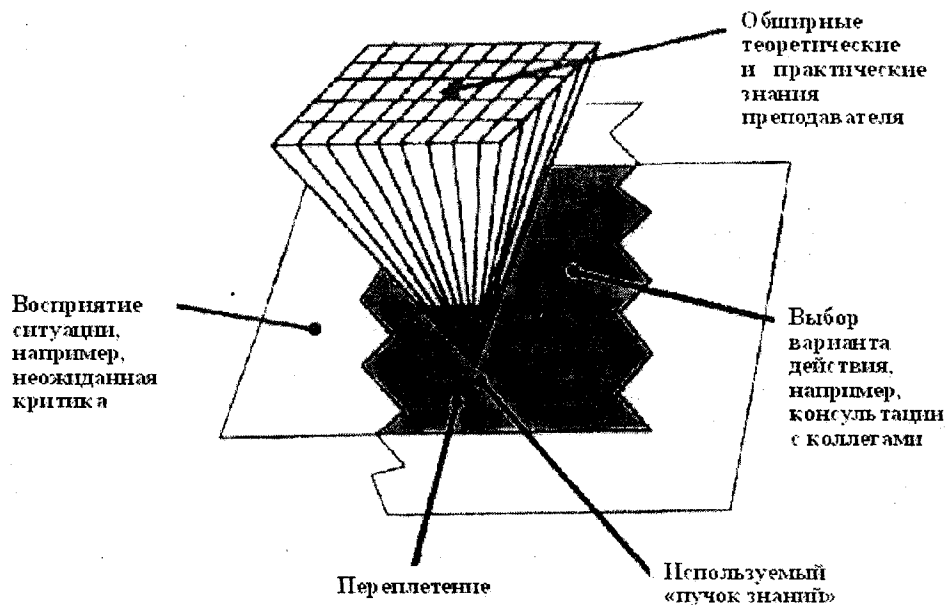
1 Этап. Постепенная реализация выученного материала.

Обучаемые уже знакомы с процессами и структурами, сложившимися в течение десятилетий. Каждый из участников на основе своего индивидуального опыта в роли ученика и учителя, руководителя и руководимого объединяет чисто индивидуальные ситуации и реакции по типам, поэтому проблемы воспринимаются одинаково и также одинаково решаются.

Цель профессионального обучения заключается в том, чтобы изменить типичное восприятие проблем и связанные с ними «типичные» реакции. Для этого необходимы следующие шаги:

✓ **Выключить у обучаемого старые рычаги управления поведением.** Для того, чтобы заставить его забыть типичные в данной ситуации действия, надо, чтобы он остановился

Рис.1



и обдумал их. В рамках этого обучения предлагаются следующие стратегии:

✓ **Осознание.** Ситуация, в которой приходится действовать современному специалисту, очень запутана и сложна. Различные аспекты, с которыми он при этом сталкивается, можно понять благодаря приему «смена перспектив». При этом речь идет о том, чтобы либо «мысленно поставить себя на место клиента, или же позже поразмыслить над тем, что испытывает клиент».

✓ **Техника конфронтирования.** Работника можно заставить забыть процессы и структуры, если столкнуть его с последствиями его действий, то есть дать ему обратную информацию. Оптимальная техника – это фидбэк – обратная реакция на практические действия. Поэтому обучаемые должны регулярно получать такую обратную информацию.

✓ **(Пере)обучение: автономное, рефлексивное и – целенаправленное.** Процесс (пере)обучения содержит очень индивидуальные мыслительные и эмоциональные моменты. Поэтому необходимо познакомить обучаемых со стратегиями решения проблем, что позволит им продолжить работу над собой и научиться решать возникающие проблемы самостоятельно. Перспективная цель заключается в постепенном повышении самостоятельности обучаемого в процессе обучения и практической деятельности. Для этого предлагается использовать следующие приемы:

✓ **Практическая работа в тандемах:** Развитие умения опознать проблему в ходе коллективной работы.

✓ **Работа в группах: Совместный анализ причин и целенаправленная критика.**

✓ **Реализация найденного решения.** Основной целью обучения является выработка алгоритма действий при реализации найденных решений, в том числе, в условиях цейтнота.

✓ **«Принцип Двухэтажности»:** В процессе обучения преподаватели на конкретных примерах демонстрируют, как обучаемые могут действовать по отношению к своим клиентам. Таким образом, участники воспринимают содержание обучения с точки зрения учеников. После окончания фазы непосредственно обучения и учения они переходят на уровень рефлексии.

Таким образом, принцип двухэтажности содержит два механизма воздействия:

- Преподаватели выступают как **живые модели**.
- Обучаемые приобретают опыт на основе личного переживания.

При этом особенно важно не оставлять их на этой фазе наедине с собой, их должны под-

держивать партнеры по обучению или руководители. Этот процесс занимает много времени.

2 Этап. Учебный процесс должен иметь «заградительные щиты»

Поскольку учебный процесс занимает много времени, существует большая опасность того, что из-за неблагоприятных внешних условий, недостаточной поддержки со стороны начальства или коллег, личных неудобств, неудач на начальном этапе мотивация угасает, что в конечном счете приводит к неудаче. В качестве противовеса этим негативным факторам – «отравленным стрелам» – выступают «заградительные щиты», которые подстраховывают обучаемого на пути от знаний к действиям, нейтрализуют помехи и обеспечивают передачу знаний. Каждый отдельный обучаемый подвержен риску, так как большую часть времени он предоставлен сам себе. Поэтому все обучение направлено на то, чтобы снабдить участников «заградительными щитами».

Их формирование обеспечивают следующие особенно хорошо зарекомендовали себя мероприятия:

✓ **Работа в группах.** Групповая работа – это «мотор» всего процесса. 4-6 участников собираются каждые 4-6 недель, обмениваются информацией и опытом, помогая друг другу в рамках учебного процесса. Кроме того, происходит интенсивный содержательный обмен на основе рассказов о практической деятельности, описания успехов и неудач, сообщений о помехах и препятствиях, разочарованиях и неожиданностях. На этой основе участники совместно ищут варианты решений. Группы работают либо в режиме самоуправления на основе общих указаний преподавателя, либо преподаватель участвует в работе группы, выступая в роли наставника.

✓ **Практическая работа в тандемах.** Обучаемые разбиваются на пары по принципу добровольности, образуя так называемые «тандемы» для работы на длительный срок. Работая с хорошо знакомыми людьми, партнерам легче абстрагироваться от повседневной деятельности, им легче понять проблему и они в состоянии лучше решить ее.

Пары подбираются по следующим принципам: **Симпатия:** Они должны уважать мнение партнера и понимать друг друга. **Симметрия:** Они должны быть равновластными.

В конце семинаров, работы в группе или в тандеме участники намечают свои планы. Они конкретизируют **намерения** и добровольно устанавливают сроки начала того или иного действия. «Напоминания» в виде небольших записок на письменном столе или «писем к самому к себе» постоянно напоминают о намеченных действиях.

3 этап. Индивидуализация учебного материала

Обучение практическим действиям происходит очень индивидуально. Поэтому учебный процесс должен носить индивидуальный характер. При этом можно использовать следующие методы: принцип сэндвича, работа специалистов по группам, использование знаний на практике и для консультирования, консультирование и опека со стороны руководителя.

Рассмотренные на семинарах вопросы, конечно, не исчерпывают всех проблем современного профессионального обучения взрослых, однако они очерчивают основной их круг, и предлагают интересные пути решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х томах. М. 1980.
2. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности. М. 1981.
3. Sauter Werner «Lehren mit Erfolg» Bankakademie, Frankfurt-am-Mein, 1998.
4. Материалы семинаров, проводившихся Национальным Советом по экономическому образованию США и Украинским советом по экономическому образованию по программе международных обменов в области экономического образования, Киев 1999.
5. Материалы семинаров, проводившихся Банковскими академиями Германии в рамках проекта «Train the trainer», Киев 1996-1999.

Поступила в редакцию 11.05.2000 г.

Е.С.Язвинская

Диагностика семьи по уровням притязаний с применением диагностической методики, опросника «Реакции супругов на конфликт»

Розглядається проблема впливу рівнів домагань на сімейні стосунки урахувавши конфліктогенність сім'ї. Крім того, ставиться питання про взаємний вплив рівнів домагань членів родини та їх реакцій на конфлікт.

Изучение различных сочетаний уровней притязаний супругов позволило нам обратить внимание на некоторые особенности в семейных отношениях при определенных сочетаниях УП партнёров.

1. Для стабильных семей с адекватными УП обоих партнеров реально оцениваются свои силы, возможности, а также возможности партнера, что позволяет избегать ненужных конфликтов или разрешать их достаточно быстро.

Сочетание типа завышенный УП мужа и адекватный УП жены оказывает благоприятное влияние на брак. В этом случае завышенный УП мужа выступает мотивационным, активизирующим фактором, в то время как жене свойственен адекватный, реальный взгляд на жизнь. Муж активен, жена - терпима, уравновешена. В таких семьях супруги обычно высоко оценивают друг друга, удовлетворены браком, и разводов практически не бывает.

2. Завышенный УП жены, заниженный УП мужа (тип VI). Адекватный УП жены, заниженный УП мужа (VIII тип).

Такие типы сочетаний УП встречаются редко и свойственны только проблемным и нестабильным семьям. Такая ситуация, на наш взгляд, имеет глубокие социокультурные корни. При VI типе сочетания УП модель семьи, исторически сложившаяся в данном обществе, оказывается перевернутой (т.е. все традиционные семейные роли мужа берёт на себя жена), и из-за этого оба партнёра оказываются глубоко не удовлетворены своим положением.

При соотношении VIII ситуация во многом сходна, но супруг психологически страдает гораздо больше, так как намного острее ощущает несоответствие своего поведения традиционно установленному образцу. Неудачные попытки мужа изменить ситуацию приводят к дальнейшему снижению его УП.

3. Завышенные УП обоих партнеров (тип I). Семейные отношения часто сопровождаются постоянной борьбой за лидерство, что ведёт к несогласованности действий и открытым конфликтам.

При этом мужчины более склонны уступать в конфликте. Взаимная оценка супружеской пары часто неадекватно снижена.

4. Завышенный УП жены и адекватный УП мужа (тип III). Сочетание хотя и конфликтное, но чаще поддаётся корректировке. Семейное согласие достигается с трудностями, но при благоприятных социально-экономических условиях брак может быть достаточно стабильным. Субъективная удовлетворённость браком при этом - нестойкая характеристика, как и адекватность взаимопонимания и успешность совместной деятельности. Взаимная оценка также колеблется от позитивной до негативной. Адекватность самооценки жены нарушена.

5. Заниженный УП жены и завышенный мужа (тип V). Чаще всего отношения в такой семье приближаются к патриархальным. Брак

обычно стабильный, несмотря на то, что имеет все черты скрытой конфликтностиTM. Супруг доминирует практически во всех сферах жизни. Поведение жены отличается угнетённостью, скрытым страхом и вытесненной в подсознательное агрессивностью. Взаимная неудовлетворённость семейными отношениями возрастает с годами. Характерна сниженная самооценка жены, которая постепенно снижает и оценку её мужем. Часто возникает эмоциональная отчуждённость, высока вероятность супружеской измены со стороны мужа, что иногда приводит к разводу (однако, только по инициативе мужа).

6. Заниженный УП жены и адекватный УП мужа (тип VII). Характерно отсутствие явных конфликтов, стабильность отношений. Распад семьи - достаточно редкое явление в таких условиях, особенно при благоприятных социально-экономических обстоятельствах. Обычно отмечается удовлетворённость браком и достаточная психологическая защищённость.

7. Сниженный УП обоих партнёров (тип IX). Это сочетание сопровождается скрытой конфликтностью при достаточно высокой стабильности брака. Самооценка снижена, напротив, партнер оценивается адекватно или завышение. Скрытый конфликт обычно связан с нежеланием обоих брать на себя ответственность за выполнение семейной роли. Партнеры ждут решительных действий друг от друга, в результате успешность совместной деятельности невысока.

В ходе исследования также применялся опросник "Реакция супругов на конфликт" с целью выявления некоторых семейных проблем, а также выяснения отношения супругов к этим проблемам. Опросник содержит в себе семь шкал:

1. Шкала неконструктивных установок на брак (НУ) диагностирует такие виды установок брачного партнера, которые дезинтегрируют семейную структуру, препятствуют терапевтической реконструкции супружеских отношений.

2. В шкалу депрессии (Д) вошли такие утверждения, которые выражают 3 вида депрессии:

классическую ("заторможенность", замедленность аффекта и интеллекта), астеническую (слабость, вялость) и апатическую (снижение интереса, безразличие), а также чувство вины, которое может включаться в депрессию.

3. Опросник позволяет диагностировать индивидуально-специфические защитно-паттерны. В него включены две шкалы защитных механизмов. Шкала протективных механизмов (ПМ) диагностирует тот тип защит, который приводит к недопущению в сознание психотравмирующей информации (вытеснение, отрицание затруднений, регрессия и т.п.). Шкала дефензивных механизмов (ДМ) диагностирует тот тип защит, который А.Коласапсук обозначила как "реинтерпретативная активность" - психотравмирующая информация допускается в сознание за счет ее искаженной реинтерпретации (рационализация, изоляция, интеллектуализация и т.п.).

4. В шкалу агрессии (А) вошли утверждения, связанные как с прямой физической и вербальной агрессией, так и со смещенной.

5. В шкалу соматизации тревоги (СТ) включены утверждения, касающиеся общей соматизации.

6. В шкалу фиксации на психотравме (Ф) вошли утверждения, свидетельствующие о "застревании" аффекта и интеллекта на психической травме.

Таким образом, опросник позволяет диагностировать индивидуально-специфические особенности супругов.

Пары, участвующие в нашем исследовании по определению УП заполнили данный опросник. Были получены данные, позволяющие более полно рассмотреть проблему УП в семье, которые были представлены в таблицах образца, приведённого на следующей странице.

Для типа I наблюдаются высокие показатели агрессии, как результат постоянной борьбы

Таблица 1.

Среднее значение полученных результатов для типа I

	НУ	Д	ПМ	ДМ	А	СТ	Ф
<i>женщины в нестабильных семьях</i>	81,00	28,33	60,00	81,67	81,67	45,00	27,67
<i>женщины в стабильных семьях</i>	12,00	10,00	15,00	20,00	5,00	3,00	2,00
<i>женщины в проблемных семьях</i>	50,00	75,00	75,00	58,33	83,33	81,67	76,67
<i>мужчины в нестабильных семьях</i>	85,00	53,33	48,33	58,33	88,33	50,00	41,00
<i>мужчины в стабильных семьях</i>	10,00	5,00	10,00	15,00	20,00	5,00	3,00
<i>мужчины в проблемных семьях</i>	41,67	50,67	26,67	35,00	60,00	36,00	31,67

залидерство. Такие семьи характеризуются частыми ссорами, нередко заканчивающимися применением физической силы. Также наблюдаются высокие показатели НУ, что сказывается на структуре распределения ролей в семье.

При соотношении УП II типа в проблемных семьях наблюдается увеличение всех показателей у обоих супругов. У женщин увеличены показатели по шкалам НУ и А, что говорит о некотором несогласии в распределении ролей. У мужчин явно завышены показатели по шкалам НУ, СТ и Д, что явно говорит о неадекватно завышенных уровнях притязаний.

При соотношении УП типа III у женщин высокие показатели по шкале НУ, что свидетельствует о нарушении в структуре распределения ролей. Высокие показатели защитных механизмов указывают на отсутствие самоанализа и анализа поступков. В ходе беседы были выявлены случаи физической агрессии, что подтверждается высокими показателями шкалы А. Показатели СТ и Ф средние за счёт частых разрядов агрессивных реакций. У мужчин показатели шкалы НУ низкие, что говорит об установках на крепкие семейные отношения, передающиеся от родителей. Показатели шкалы Д имеют тенденцию к повышению. Часто необоснованные требования супруги приводят к фрустрационным состояниям мужчин. Показатели ПМ и ДМ низкие, что подтверждает адекватность восприятия себя. Показатели шкалы А средние, что говорит скорее о подавлении агрессии. Высока соматизация тревоги, которая является следствием подавленного состояния.

В типе IV все показатели низкие, что свидетельствует о благополучии в семье.

В проблемных семьях V типа все показатели у мужчин завышены по сравнению с женщинами, особенно показатели шкалы А. В этом типе семей мужчины более агрессивны. У женщин завышенные показатели шкалы Д. Частые депрессионные состояния у женщин в такого типа семьях свидетельствуют о насилии со стороны мужей.

Для типа VI показатели агрессии у женщин выше по сравнению с показателями агрессии у мужчин, что объясняет постоянное давление, оказываемое женами на мужчин в таких семьях. У мужей, в свою очередь, высокие показатели шкалы депрессии, являющиеся следствием фрустрационных состояний.

В типе VII завышенные показатели ПМ и ДМ у женщин свидетельствуют о несколько неадекватном восприятии себя. У мужчин в проблемных семьях наблюдается тенденция завышения показателей по всем шкалам, что говорит обобщей неудовлетворённости браком.

Для типа VIII показатели Д и А у мужчин завышены, что свидетельствует о подавлении агрессии, а также о нарушении в структуре распределения ролей. У женщин наблюдается завышение показателей по шкалам СТ и Ф. Соматизация тревоги происходит в результате подсознательного ощущения агрессии со стороны супруга.

У типа IX все показатели мужчин завышены, что говорит о большей неудовлетворённости скорее самим собой чем браком.

Желательно использование изложенных здесь закономерностей в семейном консультировании с целью определения степени эффективности психологической коррекции поведения супругов при опоре на исследование их уровня притязаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кочарян Г.С., Кочарян А.С. Психотерапия сексуальных расстройств. - М.: Медицина, 1994. - С.224.
2. Hoppe F. Erfolg und Misserfolg. - Psychol. Forsch., 1930, B.14.
3. Kolanaczkyk A. Reinterpretative defense activities// Polish Psychol. Bull. - 1982. - Vol.13, N 2, p.129-141.

Поступила в редакцию 17.04.2000 г.

С.И.Яковенко

Динамика изменений психики осужденного к лишению свободы

В статті розглянута динаміка змін психіки осудженого. Особливо виділені декілька рівнів функціонування цілісної психіки, що заслуговують на першочергову увагу.

В психологической науке широко употребляются понятия становления, формирования, развития как отдельных психических функций, свойств и качеств человека, так и личности в целом - когда речь идет о прогрессивных изменениях, происходящих в процессе воспитания, обучения, социализации детей и подростков, профессиональной подготовке молодежи и т.п. Когда речь идет о динамике психической жизни взрослых и пожилых людей, более уместным представляется термин **изменение** психического облика. Это суждение кажется справедливым и в отношении людей, осужденных к лишению свободы.

Дело в том, что перед пенитенциарной системой (учреждениями исполнения наказания) не ставится задача развития осужденных (в ча-

стности, развития у них силы воли, повышения их интеллектуального потенциала и т.п.), хотя такая постановка задачи имеет смысл -- при определенных условиях, о которых будет сказано ниже.

Традиционно под ресоциализацией осужденных понимается их исправление и перевоспитание. В связи с созданием психологической службы в учреждениях исполнения наказания (УИН) эта задача может быть осмыслена как задача изменения психического облика осужденного в соответствии с определенными общественными требованиями, смысл которых как в развитии положительных качеств (например, повышении уровня самоконтроля), так и в редукции, свертывании имеющихся негативных качеств (например, снижение уровня агрессивности).

Немаловажное значение имеет собственная позиция осужденного относительно непосредственно касающихся его желаемых и вероятных психологических и социальных изменений -- начиная с его функционального состояния и изменений потребностно-мотивационной сферы в условиях депривации значимых потребностей, особенностей самоидентификации (чувства вины, осознания себя как преступника, отношения к обществу и правоохранительным органам) и появления иной, чем прежде, концепции "Я", новаций в системе интересов и ценностей, в направленности личности, в жизненных планах и устремлениях, в межличностных отношениях как вне, так и внутри УВП.

Так, в условиях утраты свободы осужденный может прежде всего стремиться сохранить своё физическое и психическое здоровье, восстановить утраченный социально-профессиональный статус и референтный круг общения, либо пойти на сближение (с новым для впервые осужденных) криминальным сообществом, чтобы занять в нем определенное статусное положение и т.п. Так например, среди несовершеннолетних осужденных встречаются такие, которые:

а) противятся любым изменениям в своём психическом облике;

б) стремятся развить в себе физическую силу, закалить волю, научиться влиять на окружающих, хотят быть более хитрыми, жесткими, опытными, чтобы в дальнейшем вести преступный образ жизни, но больше не попасть на скамью подсудимых.

в) хотят лучше понять самих себя, психологические (конформизм, импульсивность и т.п.) и иные причины, способствовавшие совершению ими преступления чтобы в дальнейшем усовершенствовать себя и добиться успеха в жизни правомерными средствами, исправить недостатки своего характера (например,

вспыльчивость, ревность), способные "толкнуть" на преступление.

Некоторые изменения вероятны и желаемы, некоторые -- не реальны или не желательны с общественных позиций, некоторые -- неизбежны в силу психологической сложности ситуации, связанной с совершением преступления, задержанием, проведением следствия, судом и, наконец, отбыванием наказания (вспомним Раскольникова, переживаемые им страх, тревогу, ожесточение, чувство вины, раскаяние и др.).

Направление изменений психологии осужденного во многом зависит от его криминологических, социодемографических и индивидуально-психологических особенностей -- криминальной зараженности и опыта, длительности срока лишения свободы, возраста, профессионально-образовательного уровня, семейного положения, степени сохранности социальных связей "на воле" и т.п.

Очевидно, что решение задач ресоциализации не мыслимо без понимания основных параметров (количественных и качественных показателей), характеризующих наличное и желаемое психическое состояние осужденного к лишению свободы, закономерностей и механизмов, определяющих динамику изменений в психике осужденных. При этом приходится констатировать, что на уровне общественного сознания и представлений сотрудников пенитенциарной системы получили распространение не столько научные факты, сколько сомнительные "мифы" о том, что лица, лишённые свободы (особенно на длительный срок), неизбежно становятся людьми психически неполноценными. Для большинства мысль о том, что "тюрьма не делает человека лучше", стала аксиомой. Так ли это на самом деле?

Представляется, что пока отечественная пенитенциарная психология не располагает достаточными данными для ответа на этот вопрос. Отсутствует теоретическая модель динамики изменений личности и соответствующие статистические данные. До настоящего времени не проводились лонгитюдные исследования осужденных к лишению свободы, не осуществляется мониторинг их психического статуса в период отбывания наказания.

В плане мониторинга психического состояния осужденных к лишению свободы представляется целесообразным выделить нескольких уровней функционирования целостной психики, заслуживающих первостепенного внимания:

- психофизиологическое состояние (например, истощение);
- состояние эмоционально-волевой сферы (доминирующие эмоции и чувства, ослабление воли или наоборот, её мобилизация);

- потребностно-мотивационная сфера (актуальные потребности, интересы, ценности, жизненные планы и т.п.);

- когнитивные аспекты поведения (особенности познавательных процессов, переработки информации, интеллектуальная активность-пассивность, самостоятельность мышления);

- динамика характерологических особенностей осужденных (заострение акцентуаций личности, появление новых или усиление имевшихся характерологических свойств и качеств, или наоборот, их ослабление и исчезновение: гипертимность, дистимичность, зависть, жестокость, лживость, доброта, отзывчивость и т.п.);

- коммуникативная сфера личности и особенности межличностных отношений (общительность-замкнутость, зависимость-доминантность, конфликтность, склонность к интригам);

- взаимоотношения с родными и близкими (взаимоотношения с родителями, супругом, детьми, другими родственниками, другими значимыми лицами (сохранность связей, их качественные особенности - вражда, ревность, отчуждение, понимание и поддержка, частота переписки, свиданий и т.п.);

- особенности самосознания и мировоззрения (отношение к совершенному преступлению, пострадавшим, оценка собственной личности: комплекс вины, неполноценности, чрезмерное самомнение, цинизм, фатализм, религиозность и др.).

Особого внимания заслуживают лица, обнаруживающие признаки психической неполноценности (умственно отсталые, невротики и психопаты), поскольку в местах лишения свободы вероятно манифестация латентных психических расстройств, проявления дезадаптации вплоть до попыток самоубийства.

Интерес к психофизиологическому состоянию обусловлен ухудшением условий содержания осужденных к лишению свободы, тем, что они нередко оказываются истощены не только психически, но и физически - из-за недоедания). Астенизация опасна как фактор риска поведенческих срывов; предпосылка возникновения и распространения заболеваний, в частности, туберкулеза.

Особенности эмоционально-волевой сферы на разных этапах отбывания наказания представляют практический интерес на уровне планирования индивидуальной воспитательной работы. Но не менее важен анализ группового настроения осужденных (доминирующие эмоции и чувства, волевой настрой), при неблагоприятии которого возможны массовые эксцессы.

Пилотажные исследования дают основания предполагать, что наиболее подвержена изме-

нениям потребностно-мотивационная сфера осужденных, поскольку лишение свободы автоматически влечет за собой депривацию многих потребностей, как витальных (касающихся, в частности, питания, сна, удовлетворения половой потребности), так и более высокого порядка (от сенсорной депривации, информационного "голода" до неудовлетворенности потребностей в содержательном труде и досуге, общении, ощущение утраты контроля над ситуацией, смысла жизни).

Данные, касающиеся содержания обращений осужденных за психологической помощью указывают на ухудшение показателей продуктивности познавательных процессов (жалобы на неспособность сконцентрировать внимание, "плохую" память, "притупление" ума, ослабление воли и т.п.). Отмечаются жалобы на снижение способности воспринимать и перерабатывать информацию, на "бессмысленность" попыток экстраполировать будущее, строить планы. Эти жалобы можно трактовать как признаки формирования "выученной беспомощности", которая может иметь фатальные последствия после освобождения из мест лишения свободы.

Динамика изменений характерологических особенностей осужденных изучена недостаточно. Имеющиеся сведения о наличии у подавляющего большинства осужденных акцентуаций личности не раскрывают вопроса о их динамике. По некоторым наблюдениям, гипертимность у несовершеннолетних осужденных сглаживается в силу неуместности её проявлений в условиях перенаселенности УИН.

Некоторые негативные характерологических свойства и качества формируются у осужденных спонтанно (агрессивность, зависть, жадность, лживость, тревожность и т.п.), как бы "автоматически", в ответ на требования социальной среды, другие культивируются ими осознанно (неуступчивость, скрытность, постоянный самоконтроль) как полезные в условиях несвободы. При этом усилия персонала УВП по привитию осужденным социально желаемых качеств (доброта, отзывчивость) порой наталкиваются на сопротивление.

Немаловажное значение для избирательного формирования (саморазвития) качеств личности имеет социальная среда осужденных, особенности межличностных отношений и коммуникативных качеств (лидерские задатки, конфликтность, склонность к интригам, свойства личности по векторам общительность-замкнутость, зависимость-доминантность и пр.). В плане оказания психологической помощи осужденным трудности общения относятся к числу наиболее часто встречающихся жалоб.

Представляется, что актуализация проблем общения обусловлена трудностями во взаимоотношениях с родными и близкими (родителями, супругом, детьми, другими родственниками и значимыми лицами), стремлением сохранить социальные связи "с волей", иметь понимание и поддержку.

Касаясь особенностей самосознания и мировоззрения осужденных к лишению свободы, следует обратить внимание на исключительную значимость отношения осужденного к совершению преступления, на динамику оценки собственной личности, которая может изменяться в диапазоне от комплекса вины и стремления к самонаказанию до самооправдания и перекладывания вины на обстоятельства ("жизнь заставила"), других людей ("меня заставили", "подставили" и т.п.), самого потерпевшего ("сам виноват - не поставил решетки на окна"), общество в целом, судьбу и др. Мировоззренческая позиция осужденного во многом зависит от внешних влияний, а также от "работы" механизмов психологической защиты, факторов, которые нередко остаются вне поля зрения пенитенциарного персонала.

Вышеприведенные суждения могут рассматриваться как гипотезы для дальнейших исследований, которые должны носить характер лонгитюдных наблюдений, мониторинга отдельных категорий осужденных, например, осужденных к лишению свободы впервые и рецидивистов, осужденных на различные сроки (1, 3, 5, 7, 10 и более лет лишения свободы), в разном возрасте, отбывающие наказания в УИН разного режима.

Всех заинтересованных в участии в такого рода исследованиях кафедра психологии Киевского института внутренних дел приглашает к сотрудничеству.

ЛИТЕРАТУРА

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988;
2. Кон И.С. Постоянство и изменчивость личности. // Психол. журнал. - 1987. - № 4. - С. 126-137.
3. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформации личности. - М., 1998;
4. Принцип развития в психологии. - М., 1978;
5. Психология формирования и развития личности. - М., 1981
6. Роджерс К. Становление личности. - М., 1994.

Поступила в редакцию 27.04.2000 г.

М.Н. Яремчук

Особенности проявления агрессии детьми и подростками

В даній статті розглядаються особливості прояву агресії дітьми та підлітками в віці 11-17 років. Здійснюється порівняння особливостей деяких проявів агресії у школярів та у підлітків, які знаходяться на обліку в КМОН.

Одной из наиболее актуальных на сегодняшний день проблем является проблема роста агрессивности среди детей, подростков, представителей юношеского возраста, взрослых людей. Это связано в первую очередь с всеобщей социальной напряженностью, психологической неуравновешенностью всего общества, нарастающим кризисом социальной системы.

Поляризация доходов, сложное экономическое положение в подавляющем большинстве семей, отсутствие уверенности в завтрашнем дне приводит к росту тревожности, раздражительности и, как следствие, к росту агрессивности как взрослых, так и их детей. Особенно тяжело приходится детям из так называемых "неблагополучных" семей, в которых они постоянно сталкиваются с образцами асоциального поведения, подвергаются истязаниям и насилию.

Статистические данные, приводимые работниками различных социально-психологических служб, сотрудниками комиссий по делам несовершеннолетних и центров общественных связей МВД свидетельствуют о стремительном увеличении количества преступлений, совершаемых несовершеннолетними подростками, и, что особенно тревожит, - количество преступлений, совершаемых детьми. При этом правонарушения нередко сопровождаются актами агрессии и насилия над другими лицами.

Агрессия является одним из распространенных способов решения проблем, возникающих в сложных ситуациях, вызывающих психическую напряженность. Агрессия, по мнению А. Басса и А. Дарки, - это мотивационное разрушительное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам поведения, причиняющее им физический ущерб либо вызывающее у них физический дискомфорт. Агрессивные действия выступают в качестве средства достижения какой-либо значимой цели, как способ психической разрядки, замещения удовлетворения блокированной потребности и переключения деятельности, как способ удовлетворения потребности в са-

Причиной избрания такой выборки стало положение криминальной милиции по делам несовершеннолетних о том, что в ведении данной службы находятся дела по преступлениям несовершеннолетних, т.е. лиц в возрасте

3. Большинство "пиков" по шкалам теста припадает у мальчиков на возраст 14-15 лет, у девочек же максимум показателя конкретной шкалы припадает приблизительно с одинаковой частотой сразу на два возраста, на которые я условно разделил выборку, - это возраст 12-13 лет и 14-15 лет. До этого возраста происходит "нарастание" уровня показателя конкретной шкалы, потом этот показатель практически всегда падает. Эти "пики" обусловлены подростковым возрастом, в котором подростки могут использовать агрессивное поведение как средство самоутверждения, самореализации. Возрастная же разница в проявлениях "пиков" у мальчиков и у девочек связана с отставанием мальчиков в развитии. У подростков, которые находятся на учете в КМДН, отмечаются более высокие показатели, нежели у учащихся 11 класса общеобразовательной школы, по шкалам: физическая агрессия, раздражительность, негативизм, подозри-

Таблица 1

Возраст							
10-11 лет		12-13 лет		14-15 лет		16-17 лет	
Пол							
м	ж	м	ж	м	ж	м	ж
28	22	16	14	18	22	42	22
Всего 50 чел.		Всего 30 чел.		Всего 40 чел.		Всего 64 чел.	
Всего: 184 человек							

тельность и чувство вины - у юношей, и физическая агрессия, негативизм, подозрительность, вербальная агрессия, враждебность и общая агрессивность - у девушек.

4. Физическая агрессия более сильно развита у мальчиков, но это, возможно, связано с тем, что в нашем обществе более приемлемым является проявление агрессии именно у мужчин, а не у женщин, кроме того, у юношей, состоящих на учете, отмечается более высокий уровень физической агрессии.

5. И для мальчиков и для девочек является характерным то, что уровень физической агрессии нарастает до 14-15 лет, а потом он падает, но вместе с этим снижением повышается уровень вербальной и косвенной агрессии. Это явление можно связать с процессом социализации агрессии, когда ее проявления начинают приобретать формы, которые более положительно оцениваются обществом. Если применение физического насилия обществом расценивается как отрицательное, то к проявлениям косвенной и вербальной агрессии общество относится более снисходительно.

6. У мальчиков с возрастом явно уменьшается чувство вины и нарастает негативизм и вербальная агрессия, а у девочек снижается уровень косвенной агрессии, чувство вины, но нарастает уровень физической агрессии, нега-

тивизма и вербальной агрессии.

В ходе проведения исследования были получены данные, которые подтверждают гипотезу о том, что дети и подростки, которые состоят на учете в криминальной милиции по делам несовершеннолетних, как правило, проявляют большую агрессивность, чем дети и подростки, которые не состоят на учете в криминальной милиции по делам несовершеннолетних.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. - СПб.: Питер Пресс, 1997. - 336 с.
2. Методическое пособие по психодиагностике личности /Составители Лактионов А.М., Крейдун Н.П., Скоков С.И. - Харьков: ХГУ, 1994. - 48 с.
3. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. - М.: Тривола, 1995.-360с.
4. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности. //Психологический журнал, 1996, том 17, №5, с. 3-19.
5. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. - Минск: Ильин В.П., 1996. -192 с.
6. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском

Таблица 2

Результаты проведения теста Басса-Дарки

Тест	Шкала	Возраст									
		10-11 лет		12-13 лет		14-15 лет		16-17 лет			
		Учащиеся общеобразовательной школы									Подучетные
		Пол									
		м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж
Тест Басса Дарки		В %									
	Физическая агрессия	67.5	46.7	73.8	57.1	74.4	65.5	70	52.6	76.8	64.2
	Косвенная агрессия	50.1	41.6	56.4	62.9	48.4	56.4	59.9	48	55	40.3
	Раздражительность	49.5	48	72	61.7	40.9	46.7	65.6	65.65 1.5	67.3	59.7
	Негативизм	47.5	37.8	65	48.6	78.9	80	69.6	66.6	84.6	77.3
	Обида	63.5	78	81.5	84	58.6	67.2	65.6	73.6	64.2	67.9
	Подозрительность	58.2	68.9	56.3	67.1	52.2	58.2	63	59.5	70	64.1
	Вербальная агрессия	48	53.9	53.3	62	62.3	65.2	64.8	57	57	71.7
	Чувства вины	76.4	88	83.9	91.1	67.7	67	64.8	57	93.5	73.2
	Враждебность	121.7	146.9	137.8	151.1	110.8	124.4	135.2	139.6	134.2	140
	Общая агрессивность	165	142.2	185.5	182	185.1	187.1	192.9	160.1	188.8	176.2

возрасте / Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д.И.Фельдштейна. -М.: Международная педагогическая академия, 1994, с. 143-148.

Поступила в редакцию 24.04.2000 г.

М.Д.Вовканич

Ефективність психокорекції юнаків з межовими нервово-психічними розладами

Выявлены индивидуально-психологические особенности и основания формирования у юношей в ГНПР и обосновано комплекс методов психодиагностики и психокоррекции. Доказана эффективность предложенных организационно-методических, психодиагностических, индивидуальных и групповых коррекционных методов, направленных на улучшение психического здоровья у юношей с ГНПР с учетом индивидуально-психологических особенностей, которые нашли свое практическое применение в работе психоневрологических диспансеров и учебных заведениях, которые готовят практических психологов.

Для дослідження індивідуально-психологічних властивостей юнаків застосовувався комплекс методик: опитувальник Русалова, методика Айзенка, методика "Прогноз", методика Леонгарда-Смішека, опитувальник Кеттелла, опитувальник Спілбергера-Ханіна, методика "Будинок – Дерево – Людина", методика "Неіснуюча тварина", методика самооцінки "ТПАНС", методика діагностики рівня невротизації, методика діагностики депресії, методика діагностики міжособистісних стосунків Лірі

Було обстежено 118 практично здорових юнаків (контрольна група № 1) у міських школах та 110 юнаків (контрольна група № 2), що мають межові нервово-психічні розлади і знаходяться на обліку у психоневрологічному диспансері з діагнозами: невроз астенічної форми та невротичні реакції.

Було проведено порівняльну характеристику індивідуально-психологічних особливостей у практично здорових та юнаків з МНПР.

На наступному етапі дослідження з 57-ма юнаками (експериментальна група), що мали межові нервово-психічні розлади, проводились психокорекційні заняття з метою змен-

шення вираженості емоційних розладів, рівня дезадаптації та досліджувався вплив психокорекційних методів на індивідуально-психологічні особливості юнаків з МНПР.

Порівняльний аналіз індивідуально-психологічних особливостей практично здорових юнаків та юнаків з межовими нервово-психічними розладами показав наступне. Проаналізувавши фундаментальні складові властивостей темпераменту, ми визначили, що для юнаків з МНПР характерні достовірно нижчі предметні (ергічність, пластичність і темп, $p < 0,05$) і комунікативні (соціальна ергічність і темп, $p < 0,05$) аспекти активності, в той же час більш виражена предметна і соціальна емоційність, що свідчить про низький життєвий тонус, гіпоактивність, замкнутість, зниження швидкості моторно-рухових операцій, переважання стереотипних форм діяльності, підвищення емоційності, що проявляються у занепокоєнні, тривозі, вразливості. Для дослідження структур темпераменту застосовувався кореляційний аналіз, який виявив сильні кореляційні зв'язки в групі з МНПР, що свідчить про зростання жорсткості системи зв'язків в структурі темпераменту і порушення її диференційованості і збалансованості. Розрахунок процентів достовірних зв'язків визначив інформативність шкал: соціальна ергічність – 48,9%; ергічність – 4,87; темп – 45; соціальний темп – 43,8; пластичність – 4,31; соціальна емоційність – 19,4; емоційність – 13,3; соціальна пластичність – 13,1.

Аналіз результатів, отриманих за допомогою методики Айзенка показав, що у юнаків з межовими нервово-психічними розладами переважає інтроверсія та емоційна нестабільність у порівнянні з контрольною групою № 1 ($p < 0,5$). Для групи з МНПР характерними є особистісні властивості нейротичного інтроверта – нестійкість настрою, підвищена тривожність, ригідність, замкнутість, емоційна неврівноваженість. В меншій мірі – риси нейротичного екстраверта – агресивність, збудливість, імпульсивність, занепокоєність, активність.

Порівняльна характеристика результатів контрольних груп № 1, № 2, отриманих за допомогою методики "Прогноз", допомогла з'ясувати, що в останній показники нервово-психічної стійкості гірші, що свідчить про порушення системи саморегуляції при межових нервово-психічних порушеннях.

Дослідження акцентуацій характеру за допомогою методики Леонгарда-Смішека показало, що середньо-групові значення контроль-

ної групи № 2 знаходиться в межах 12-15 балів, що свідчить про ознаки акцентуацій у досліджуваних за всіма типами. На це впливають як особливості юнацького віку, так і те, що акцентуації характеру і темпераменту є тим підґрунтям на якому формуються межові нервово-психічні розлади.

Узагальнюючи дані порівняльного аналізу котр. гр. № 1 і № 2, які отримані за допомогою методики Кеттелла, можна констатувати, що в системі зв'язків між елементами особистості, що відображені шкалами 16 – ФОО при МНПР спостерігається наступне: переважають порушення в емоційно-вольовій і комунікативній сферах особистості і менше всього в інтелектуальній; збільшується жорстокість системи зв'язків в цілому, так що зміна однієї характеристики детермінує більшість інших характеристик; порушується збалансованість системи особистості і поєднаними виявляються властивості, які загалом перешкоджають адаптивній поведінці; ранжирований ряд виявив ступінь інформативності особистісних факторів.

В контрольній групі № 2 отримані високі результати, які суттєво відмінні за характеристиками рівня тривожності як реактивної, так й особистісної в порівнянні з контрольною групою № 1 (методика Спілбергера-Ханіна). Так, юнаків з межовими нервово-психічними розладами характеризує стійка схильність сприймати ситуації як загрозові, реагувати на такі ситуації станом тривоги, занепокоєння, напруги, неспокою, нерішучості. Висока особистісна тривожність лежить в основі межових нервово-психічних розладів і прямо корелює з наявністю невротичного конфлікту, з емоційними і невротичними зривами та психосоматичними захворюваннями.

За даними методики “Будинок – Дерево – Людина” у групі юнаків з межовими нервово-психічними розладами отримано істотно гірші характеристики емоційних реакцій в порівнянні з контрольною групою № 1. Тобто для даної групи осіб характерні високі значення ворожості, конфліктності, агресивності, негативізму, тривожності, незахищеності. Занижена самооцінка для них є більш характернішою, ніж завищена.

Аналіз результатів за методикою “Неіснуюча тварина” показав, що для юнаків з межовими нервово-психічними розладами притаманні такі особливості, як: переважно занижена самооцінка, прояви підвищеної тривожності, агресивності в порівнянні з групою практично здорових осіб.

В результаті нашого дослідження за всіма шкалами методики ТПАНС – тривожності, працездатності, активності, настрою та самопочуття – в контрольній групі № 2 отримані нижчі результати – це відтворює суб’єктивний стан юнаків з МНПР у порівнянні з контролем. Дані відмінності за п’ятьма показниками були достовірними при $p < 0,05$, що свідчить про прояви первинних основних симптомів межових нервово-психічних розладів: астенії, підвищеної втомлюваності, занепокоєння, високої тривоги, погіршення самопочуття.

Контрольна група № 2 характеризується високим рівнем невротизації за результатами методики Л.І. Вассермана та має досить високий відсоток легкої депресії і субдепресивного стану за методикою діагностики депресивних станів Зунге, що свідчить про наявність у юнаків з межовими нервово-психічними розладами песимізму, роздратованості, невпевненості, страху, почуття загрози.

Визначення переважного типу відносин до людей в самооцінці за допомогою методики Лірі дало змогу зробити висновки про те, що у групі юнаків з межовими нервово-психічними розладами переважають агресивні, підозрілі, підлеглі та залежні типи стосунків, у яких відмічається екстремальна інтерперсональна поведінка.

Отже, за отриманими нами результатами виявилось, що агресивний, підозрілий та залежний типи відношення до оточуючих є найбільш значимими та домінуючими для юнаків з МНПР.

Таким чином, індивідуально-психологічними особливостями з межовими нервово-психічними розладами є: низькі предметні ергічність, пластичність, темп; соціальна ергічність і темп; високі соціальна і предметна емоційність; висока емоційна нестабільність, нервово-психічна нестійкість; ознаки акцентуацій за всіма типами, порушення в емоційно-вольовій і емоційній сферах, високий рівень особистісної та ситуативної тривожності, конфліктності, ворожості, агресивності; низький рівень активності, працездатності, погіршення самопочуття, високий рівень невротизації, наявність депресивних тенденцій. У відношенні до людей в самооцінці переважають агресивні, підозрілі, підлеглі та залежні типи.

Порівняльний аналіз отриманих результатів контрольних та експериментальної груп дав змогу зробити наступні висновки.

Психокорекційні вправи практично не мали впливу на зміну властивостей темпераменту, які ми досліджували за допомогою методики

Русалова. Це свідчить про стійкість та стабільність природжених властивостей нервової системи, які можуть бути передумовою для розвитку межових нервово-психічних розладів.

На основі отриманих результатів за методикою Айзенка можна зробити висновок про сприятливий вплив психокорекційних методів на зниження проявів емоційної нестабільності, особливо можливості корекції вираженого нейротизму у юнаків з межовими нервово-психічними розладами.

Після проведення психокорекції відбулися суттєві зміни за показником нервово-психічної стійкості (методика "Прогноз") в експер. гр. в порівнянні з контр. гр. № 2. Усі позитивні зміни відбулися за рахунок перерозподілу осіб, у яких спостерігалася до впливу незадовільна нервово-психічна стійкість, яка знизилася до задовільної та хорошої, що свідчить про ефективність запропонованих психокорекційних вправ.

Отримані дані за допомогою методики Леонгарда-Смішека в експер. гр. в порівнянні з контр. гр. № 2 вказали на позитивний вплив щодо зміни вираженості акцентуацій особистості за такими типами: застрявання, емотивність, тривожність, демонстративність, збудливість.

Психокорекційні вправи виявилися ефективнішими щодо поліпшення емоційно-вольових якостей особистості (фактори "емоційної стабільності – нестабільності", "врівноваженості – тривоги", "низької – високої самооцінки", "низької – високої напруги", "консерватизму – радикалізму") та змін в комунікативній сфері (фактори "замкнутості – комунікабельності", "побоювання – сміливості"), які отримані за допомогою методики Кеттелла.

Психокорекційні вправи мали ефективний вплив на зниження високого рівня ситуативної тривожності, яку вивчали за допомогою методики Спілбергера-Ханіна у юнаків з межовими нервово-психічними розладами. Особистісна тривожність є більш стійкою характеристикою і психокорекційному впливу не підлягає.

Результати експер. гр. в порівнянні з контр. гр. № 2, які отримані за допомогою методики "Будинок – Дерево – Людина", продемонстрували суттєве зниження таких негативних проявів, як: ворожість, конфліктність, агресивність, тривожність, незахищеність та підвищення самооцінки.

Порівняльний аналіз контрольних та експериментальних груп показників методики "Неіснуюча тварина" показує ефективність

психокорекції щодо зниження високих проявів тривожності, агресивності, корекції самооцінки до адекватної у юнаків, які мають межові нервово-психічні розлади.

Після проведеної психокорекційної роботи з юнаками, які мають межові нервово-психічні розлади суттєво поліпшився суб'єктивний стан, а саме: знизилася тривожність, підвищився настрій, самопочуття. Ці відмінності є істотними в порівнянні з даними контрольної групи № 2, отриманими за допомогою методики "ТПАНС".

В результаті психокорекційних занять в експер. гр. в порівнянні з контр. гр. № 2 суттєво знизився рівень невротизації, тобто зменшилась напруга, роздратованість, іпохондрична фіксація на соматичних відчуттях, емоційна збудливість.

Запропонований комплекс психокорекційних вправ суттєво вплинув на зниження рівня депресії та зменшення проявів депресивного стану, що досліджувався за методикою діагностики депресивного стану Зунге.

Після застосування психокорекційних вправ у юнаків експериментальної групи у співставленні з даними контрольної групи № 2, отриманими за методикою Лірі, суттєво зменшилися такі негативні прояви до оточуючих людей, як: підозрілість, ворожість, негативізм, подразливість, побоювання і сором'язливість.

Таким чином, запропоновані психокорекційні методи позитивно вплинули на зниження проявів вираженого нейротизму, високої нервово-психічної нестійкості, підвищеної ситуативної тривожності, ворожості, конфліктності, невротизації, високого рівня депресії і підвищення самопочуття та настрою. Психокорекційні вправи виявились ефективними щодо поліпшення емоційно-вольових якостей особистості та позитивних змін в комунікативній сфері.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александров А.А. Психотерапия: от теории к практике. – СПб, 1995. – 335с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование /под ред. Гуревич К.М.-Москва: Мир, 1982-т.1,2.-320с.
3. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психологию. – К.: Ника-Центр, 1997. – 128 с.
4. Бурлачук Л.Ф., Грабская Л.И., Кочарян А.С. Основы психологии. – К.: Ника-Центр: М.: Алетея, 1999. – 320 с.
5. Карвасарский Б.Д., Мурзенко В.А. Групповая психотерапия: значение и

- перспективы использования в комплексном лечении больных неврозом // Групповая психотерапия при неврозах и психозах. – Л.: Медицина, 1975. – С. 19-26.
6. Перлз Р.С., Гудман П., Хефферлин Р. Внутри и вне помойного ведра // Практикум по гештальттерапии: Пер. с англ. 2-е изд. – СПб.-М.: Академия, 1997. – 488 с.
 7. Психотерапевтическая энциклопедия. Ред. Карвасарского Б.Д. – СПб: ЗАО Издательство «Питер», 1999. – 752 с.
 8. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
 9. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия. – М.: Класс, 1997. – 160 с.
 10. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
 11. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Наука, 1989. – 447 с.

Поступила в редакцию 19.05.2000 г.

SUMMARY

BALABANOVA L.M.

PERCENTILE STANDARDS AND THEIR USE IN ESTIMATION OF ADAPTABILITY REACTING OF MAN

The article considers the questions of quantitative parameters estimation, which describe an orientation of adaptation processes in the students. Lead advantages of percentile standards in adequate interpretation of normative parameters and their use in construction of individual «psychophysiological man profile»

BJELY B.V.

THE ENFORCEMENT PERSONNEL AND BEHAVIOR STYLE IN CONFLICT SITUATION

The behaviour in conflict situation is determined by the personality peculiarities, in particular, the temperament, the motivation of success achievement, the level of subjective control.

BERESNYAKOV D.A.

THE PLACE OF METACOGNITIVE KNOWLEDGE IN A TRIAD: PERSONALITY – EDUCATION – SOCIETY

The necessity of the education paradigm change in the context of the interrelation personality – education – society on the basis of metacognitive knowledge: knowledge about oneself knowledge about knowledge; and knowledge about subject is discussed in the paper.

VARENICK V.V.

TO THE QUESTION OF CREATION OF PROFESSIOGRAM OF A FIRE SAFETY SPECIALIST

The article states the results of the investigation of professional activities of fire safety specialists and the creation on the basis of ergonomic demands professiogram of a fire safety specialist.

VITENKO I.S.

PSYCHOLOGICAL PROBLEM OF MEDICAL EMPLOYER TRAINING IN UKRAINE

24 (± 4) student: (N=100) of Ukraine Medical Higher Institutes have been found to fail in their interests to the physician profession, as to the concrete speciality – 35 %. The stable interest to treatment is also about in 18,6% of physicians, having their occupational service lengths exceeding 15 years.

The situation arisen in Ukraine health care, pennies to claim the side by side with the economical problems, and especially urgent becomes the medical personnel psychologic training essence.

The essential collection is proposed to be introduced in to the psychological training of students taking into consideration their universal system of specialist-medician personality psychologic training and integral model.

GAVALESHKO O.M.

COMPONENTS OF CREATIVITY IN A STRUCTURE OF SELF-CONSCIOUSNESS OF SENIOR PUPILS

The structure contents and peculiarities of creative-work component display in self-consciousness structure of senior pupils are considered. The mutual connection of such interpersonal structure and creative “I” processes as image of “I”, creative abilities, creative thinking and communication have been analysed. The peculiarities of this interaction display in early youth are discovered.

GAVENKO V.L., SOKOLOVA I.M.

RESEARCH OF DYNAMIC OF CHANGES IN PSYCHOLOGICAL CONDITION OF THE STUDENTS IN LEARNING PROCESS

In the article changes dynamic in psychological condition of the students of the first years of tutoring in high school is considered. With the help of techniques of study and evaluation of the complaints, mental modifications and disorders and consequent correlation analysis of obtained outcomes the singularity of such changes is revealed.

GALCHENKO V.N.

**DEFINING LEARNING EFFICIENCY
OF GRAMMAR EXERCISES ON THE
BASIS OF COMPARING ANALYSIS OF
OPERATIONAL ACTIONS COMPOSITION**

Grammar exercises are considered from the point of view of their learning efficiency. Do grammar exercises learn at all? Learning efficiency is determined as sequence of actions which is adequate to real problems of communication. The algorithm for grammar problems solving is presented. Traditional classic exercises and exercises based on the system and activities approach are compared.

GARKAVETS S.A.

**TO A PROBLEM ON PERSON'S
VALUES SYSTEM IN CONDITIONS OF
SOCIAL ISOLATION**

In this article on the example of minors and grown-up prisoners have been analysed. Some peculiarities valuable of person, who is in social isolation are discussed. The influence of social isolation facts from important categories who were appreciated in person of prisoners is shown.

DAVYDOVA L.E.

**ADAPTIVE ACTIVITY OF DIFFERENT
SOCIAL GROUPS UNDER CONDITIONS
OF SOCIAL CRISIS**

The article is dedicated to the various concepts of personality's adaptivity under conditions of social crisis. The kinds of adaptation of various social and age groups are described. Paper contains psychological characteristics of progressive and regressive adaptants.

DANILICH A.A.

**DYNAMICS OF THE INDIVIDUAL
AND TYPICAL FEATURES AND
QUALITIES OF THE STUDENTS IN
LEARNING PROCESS IN HIGH
SCHOOL**

This article is dedicated to one of the aspects of general social and psychological adaptation of a personality, specifically - adaptation

of students to the studies at University. Based on the position of singling out the individual and typical features and dynamics of their changes in the course of studies, results of the Cattell method testing of students have been analyzed. The article contains comparative analysis of average student personality profiles on various boards of University and various years of study.

DEMIDYUK O.B.

**THE PURPOSEFUL DEVELOPMENT
OF THE METACAPACITIES WITHIN
THE PROCESS OF TRAINING**

In this article particular attention is paid to the complex development of the so-called metacapacities which contain implicitly the whole range of appropriate abilities. Such metacapacities are marked out: ability for self-development; synergetic interaction with the environment; the ability for empathic attitude towards the society, developed on the basis of moralities. It may be asserted that the development of one metacapacity involves the development of others.

DOROSHENKO M. I.

**THE UNDERSTANDING AS A PSYCHOLOGICAL
PROBLEM FOR THE INVESTIGATION**

The understanding is the analytical - synthetic activity of the brain. It is directed on the opening of the inside essence of subjects, processes and appearances, on the realization of the connections, attitudes, dependencies, which are reflected in it.

The necessary conditions of the understanding are: sufficient knowledge and the life experience. They are the main components of this process. The criterion of the understanding is the formulated thought in the word. Besides, this thought reflects the knowledge of the essential signs of the subject or of the phenomenon.

DROZDOV O.U.

**MASS-MEDIA AS YOUTH'S AGGRESSION
FACTOR.**

The article is devoted to the problem of mass-media influence to the youth's psyche. The correlation between mass-media and aggressive behaviour is in the focus of research. The article contains the descriptions of this correlation, the results of empirical research, made by home and foreign specialists.

DYUGHEVA O.V.

INTERCOMMUNICATION AND INTERRELATION OF SOCIAL INSTALLATIONS AND PERSONAL FEATURES OF THE PERSON

In the given article the problem of intercommunication and interrelation of social installations and personal features of the person is considered. The author results outcomes of an experimental research of correlation between fixed social installations and personal performances of the subjects.

EVDOKIMOVA E.A.

PROCESS OF TAKING NOTES OF LECTURES: PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND EFFECTIVE CONDITIONS.

Psychological components of the process and their interrelationship are analysed in the article on the material of teaching foreign students to take notes of lectures. Information choice criteria when taking notes of the lectures are determined here. Factors which are easy and hard to choose the text material are examined in the article.

GHUROV M.S.

UPDATING OF METHODS OF TESTING OF THE PERSON IN RUSHING TO AFFILIATION AND AUTHORITY

The problem of affiliation and authority is of an interest when organising mutual relationship. The methods, used for that purpose, are labour-consuming and not enough accurate. The article describes the changes, introduced in their usage, which have raised their accuracy and time of accomplishment.

ZAICA E.V.

THE TECHNICS OF THE GRADUATIONAL CUTTING AND SPREADING OF THE TEXTS AS A MEANS OF THE FORMING OF THINKING AND MEMORY.

The procedures of creative processing of texts are proposed that are aimed to developing and improving the skills to outline the most essential, to formulate the thoughts strictly and others those important to understand the texts.

ZAICA E.V., BOYANOVICH JU.V., BOYANOVICH X. JU.

NEUROS FORMING FACTORS INTO SCHOOLCHILDRENS

Learned a tie between neurotic reveal into schoolchildren and their temperament, sex, health level, learning success, level of family problems, self-appraisal. Shown a presence of organised intercourse system between neuroses exposure symptoms.

IVANOVA E.F.

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF SUBMISSIONS ABOUT THE RIGHTS OF THE PERSON AT THE INHABITANTS OF KHARKIV AND LVOV

A comparative analysis of notions about human rights that have people from the Western and Eastern regions of Ukraine has been done in this article. It was determined that there are both similar features in attitude to this phenomenon and some major differences between the representatives of the regions in question.

KOLESNIK O.B.

INVESTIGATION OF MEANING REGULATION FEATURES IN CHRONIC PSYCHIC TENSIONS.

Investigation of meaning regulation features in chronic psychic tensions is described in this article. Change in meaning state as well as change in meaning of regularity habits and skills acts as a mechanism providing chronicity of tension.

KOLYADA O.I.

**REACHING IDENTITY BY THE
YOUNG MEN AS AN INDICATION OF
SOCIAL ADAPTATION**

The article uncovers main positions of E.Ericson's theory in about 11-20 years' period. The crisis of identity, solved in this age, determines success of passing the process of social adaptation. An outcome of this process are the elements Ego, appropriate it adaptation or non-adaptation.

KORNEV M.N., FOMICHOVA V.M.

**SOCIAL SUBMISSIONS IN A
STRUCTURE OF THE CREATIVE PER-
SON**

In the article the concept of social submission, it's role, function and sociomental status in habitability of the person is analysed. The thesis that the social submissions are the peculiar form of practical thinking, which are oriented on dialogue, understanding and mastering by a material and spiritual real is justified.

**KOCHARYAN A.S., ZHURAVLYEVA
T.G.**

**PSYCHOTHERAPEUTICAL COR-
RECTION OF ADOLESCENTS' SEX
ROLE STRUCTURE DEFORMATION**

The programme of sex role training with the aim to overcome the infringements of adolescents' sex role structure and to achieve the harmony of masculine and feminine components is given.

**KOCHARYAN A.S., TERESCHENKO
N.N.**

**THE PECULIARITIES OF GIRL'S
SEX-ROLE FORMATION'S MAPMAK-
ING.**

The paper examines peculiarities of sex-role scale's correlation for girls at 18-20 years. The psychodiagnostic map of masculine and feminine formations was constructed. There are some additions for masculinity/femininity symptomocomplex's structural organization, which have been obtained before.

**KREYDUN N.P., POLIVANOVA E.E.,
YAVOROVSKAYA L.N., YANOVSKAYA
S.G.**

**TO A PROBLEM ON EFFICIENCY
OF APPLICATION OF SOME PSY-
CHOLOGICAL METHODS IN REFOR-
MATORIES**

In the article the directions of psychological work with the women who leave the term of punishment in reformatories are considered. A special attention is given to the group forms of work. The program of social - psychological training which is designed for work with condemned in conditions of isolation from society is indicated.

KRUPSKY A. P.

**TO A PROBLEM «MEMORY—PER-
SONALITY»**

The article presents the outcomes of comparison of cluster models constructed on the data obtained as a result of investigation of individual psychological features of the personality and characteristics of memory. The perspectives of a further research in a context of a problem «memory—person» are considered.

KUDERMINA E.I.

**OPTIMISATION OF DIALOGUE
PROCESS OF THE VOLLEYBALL
PLAYERS TEAMS IN VARIOUS
SPORTS QUALIFICATIONS WITH AL-
LOWANCE FOR OF THEIR FUNC-
TIONAL RESPONSIBILITIES**

This article is about process optimisation of different qualifications volleyball players' association with calculation of their functional duties. Realisation of general and special preparations offering directions allow the effect of the sportsmen's common playing activity to raise.

KUKURUZA G.V., KOLOTIY N.M.

**PROBLEMS OF SCHOOLBOYS
PSYCHOLOGICAL HEALTH AND AP-
PROACHES TO IT EVALUATION**

This article examines the main theoretical aspects of children and teenagers psychologi-

cal health within the setting of an educational establishment. It suggests approaches for developing a system of psychological health monitoring in the school.

LOTOTSKAYA M.YU.

PECULIARITIES OF DISTURBANCES OF EMOTIONS AFFECTIVE COMPONENT IN PARANOID SCHIZOPHRENIA.

The results of the investigation of the affective component of emotions (emotional experience) are analysed in this article. The results have shown that in paranoid schizophrenia the affective component of positive emotions is disturbed more than the affective component of negative emotions. Changes of positive emotions have the character of deficiency: frequency, intensity, activating influence are reduced. In schizophrenia positive emotions are estimated as "less pleasant" and negative emotions are estimated as "less unpleasant" than in norm. Changes of negative emotions in paranoid schizophrenia are distinctive: increase of frequency is accompanied by diminution of intensity, activating influence.

LUKASHENKO I.M., OBOZNAYA O.

LINGUISTIC APTITUDE REPRESENTATION IN EVERYDAY EXPERIENCE

Some problems of linguistic aptitude have been discussed in the paper.

Questionnaire interrogation of Kharkiv teachers and students has revealed in their implicit representations some dominating components of linguistic aptitude.

LYSENKOVA T.M.

ROLE OF EMOTIONAL FACTORS AND GAME ACTIVITIES IN CREATIVE EDUCATION.

In creative education emotional factors acting in specially created emotionogenic situations are very important. But these factors are best presented in their most distinctive form in game activities. A game is a form of culture. The humaneforming function is the

essence of a game. In modern society the lost game element of culture should be compensated with the conscious organization of game activities for people of different age groups, not only for children.

NAZYMKO E.V.

VISUAL DYNAMIC MODEL AS MEANS OF FORMING ALGORITHM OF COGNITIVE ACTIONS ON TRANSLATING.

Visual Dynamic Model reflects the algorithm of mental actions of a student. It allows to depict changes of the object of transformation (sentence) visually. As a result of this change the object reflects its features and a student has a possibility to observe and master them. The presented model is developed within the computer course of foreign language training.

NAYDOVSKAYA I.V.

IN THE DEFINITION OF THE PROBLEM OF STUDYING PROFESSIONAL SIGNIFICANT QUALITIES OF WOMEN – MANAGER.

In order to achieve some success in the professional sphere, a woman should possess adequate, professional and personal qualities.

We considered that women who are successfully involved in business possess a complex of personal qualities combining masculine and feminine types of behaviour. Gift women, middle managers of Kharkiv private companies, took part in this survey. Our surveys showed that actual women, middle managers, possess personal qualities which contribute to the success achievement in the professional sphere and meet the expectations of potential employers.

NOSKOV V.I.

MOTIVATION OF MENTAL ACTIVITY OF THE STUDENT

The article deals with urgent problems of motivation, self-development, self-actualisation and self-realisation of a person, based on humanistic principles, under the conditions of a higher school training activi-

ties. Motives, terminal values, preferences of life spheres priorities, health condition during the whole period of training is examined with the aim of optimising students educational activities.

PAVLENKO V.N.

FEATURES OF SUBMISSIONS ABOUT THE RIGHTS OF ETHNIC GROUPS AT THE SCHOOLBOYS AND STUDENTS

The results of an empirical study of ethnic rights awareness are discussed in this article. Peculiarities of dominant group rights perception and ethnic minority rights perception have been studied and analysed with quantitative and qualitative methods in schoolchildren and students of Ukraine.

PEREPELYUK T.D.

UNDERSTANDING BY THE JUNIOR SCHOOLBOYS OF THE LEARNING TEXTS ON NATURAL SCIENCES: STATEMENT OF A PROBLEM

The problem of development of understanding in junior school age is considered, the development of the domestic psychologists on the given problem are analysed, and also the problem of an own research is put.

POKLADOVA V.V.

DIALOGUE IN FAMILY AS THE DEVELOPMENT FACTOR OF A PERSON'S SOCIAL BEHAVIOUR

In the article the aspects of transpersonal dialogue in a system of the family relations are analysed. Because of the conducted research the attempt is made to designate communication between the dialogue in family and social behaviour of the person.

POLSHIN A.K., GHAROVA P.V.

STUDENTS' PSYCHOLOGICAL ADAPTATION TO STUDY IN HIGH SCHOOL.

The problem, examined in the article is students' psychological adaptation to study in high school. Experiment to raise analysis led

to some psychological features of the students' adaptation process. In order to raise adaptation process efficiency a number of practical recommendations for students and teachers was elaborated.

SERGEYEVA T.V.

MODEL OF PERSON SELF-DEVELOPMENT DYNAMICS WITHIN HUMANISTIC TECHNOLOGY.

It is presented the model of person self-development dynamics reflecting psychological concept of Humanistic Technology of Self-Development as well as interrelation, interdependence and correlation of activity components on the level of external and internal activity. Necessity of students' development on the level of reflection is reasoned. It is demonstrated the model usage under the training situation for the purpose of realizing by a student the psychological logic of self-development.

SEREDA G.K., ZAIKA E.V.

THE PROCEDURE OF FIGURES SERIES PURPOSEFUL ANALYSIS FOR THE INVESTIGATION OF UNVOLUNTARY MEMORY

A new techniques for involuntary memory investigation is proposed. It is based on the purposeful analysis of figures series.

D.V. SUTRIN

THE GENDER PROBLEM IN DIFFERENT THEORETICAL CONTEXTS

In the article the attempt of the research of a problem of sexual distinctions, shaping of sexual and role stereotypes and their overcoming in the various theoretical concepts of modern psychology is made.

TIMOSHENKO V.M.

REASONS DETERMINANTS OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE BY THE FUTURE TEACHERS

The article deals with the motives that determine the study of foreign languages and their role in the teachers training process.

TIMCHENKO A.V.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE REHABILITATION PERIOD OF THE HIGH RISK UNITS ACTIVITIES

The article deals with the basic conceptual approaches to rendering psychological help to the high risk units personnel. The author defines and describes a number of basic positions, which, in order to increase the productivity of work conducted, are obligatory for the practical psychologists.

FEDORENKO O.B.

FEATURES OF TRANSPERSONAL PERCEPTION IN EDUCATIONAL GROUPS IN MILITARY HIGH SCHOOL

The article reveals and analyses peculiarities of military higher school cadets process of interpersonal perception in condition of group activity. Specific character of intra-group structure is determined, process of attributing feature of the person and peculiarities of the value orientation hierarchy are considered depending on these features which are related to that. Depending on these peculiarities, the processes of attributing personal qualities and value are considered.

FEDOSOVA L.O.

SHAPING OF PSYCHOLOGICAL GUARD MECHANISMS OF TEENAGERS IN CONDITIONS OF CALL-UP IN ARMY

In the given article the problems of psychological guard mechanisms shaping at faces of army-age in conditions of call-up in army are considered, which operations are exhibited in shaping of the young men's negative attitude to a forthcoming serving in army.

KHRISTENKO V.E.

HISTORICAL AND PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE MAIN THEORIES OF EMOTIONS

The article deals with a problem of disclosing the basics of the theories of emotions, existing in world psychological science.

CHEPIGA L.P.

KINDS OF THE I - CONCEPT OF THE TEENAGERS, LEARNING ON THE SYSTEM OF ELKONIN D.B. - DAVYDOV V.V.

The results of the research of developing teenagers' self-concept during the process of study activities are described in the article.

It is shown that growing up of a teenager as the subject of study activities facilitates the formation of a positive self-concept. Meanwhile self-concept is built on the basis of the cognitive component of self-consciousness.

SHEYNGOLTS V.

THE PROBLEM OF HUMAN ACTIVITY UNDER THE CONDITIONS OF MODERN PSYCHOLOGY DEVELOPMENT.

The article describes some problems existing in human activity psychology. These problems apply to both conceptual and category nature as well as some changes taking place in human activity. These changes require intent studying of its structure and connection with other sciences.

SHELEGOVA L.L.

PSYCHOLOGICAL FUNDAMENTALS OF TUTORING OF THE ADULTS (ON EXPERIENCE OF JOINT SEMINARS OF NATIONAL BANK AND BANK ACADEMIES GERMANIUM ON IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL OF THE EMPLOYEES AND TEACHERS)

Psychological problems of professional training of adults treated at the joint Ukrainian-German and Ukrainian-American seminars within the project of European Community Ta-cis and the US National Council on Economic Education are examined in the article.

YAZVINSKAYA E.S.

DIAGNOSTICS OF FAMILY ON LEVELS OF CLAIMS WITH APPLICATION OF A DIAGNOSTIC TECHNIQUE,

TEST-LIST "RESPONSES OF THE SPOUSES ON A CONFLICT"

The problem of influence of aspiration levels on family relations is being considered in this article, taking into account tendency to conflicts. Furthermore, the question of mutual influence of aspiration levels of family members and their reaction to the conflict is brought out.

YAKOVENKO S.I.

DYNAMICS OF MENTALITY MODIFICATIONS CONDEMNED TO DEPRIVATION OF FREEDOM

In the article dynamics of a mentality modification condemned is considered. Some levels of mentality operation, which deserve primary attention, are shown.

YAREMTCHUK M.N.

FEATURES OF AGGRESSION MANIFESTATION BY CHILDREN AND TEENAGERS

This article views the peculiarities of demonstration of aggression by the teenagers. The comparison of peculiarities displays aggression by the schoolboys and teenagers, who are registered by the criminal department of juvenile delinquency is been made.

VOVKANICH M.D.

PSYCHOCORRECTION EFFECTIVENESS OF TEENAGERS WITH BNPD

Individual psychological peculiarities and conditions of BNPD formation are revealed and theoretical grounds of modern methods of psychodiagnostics and psychocorrection are given. The effectiveness of suggested methods of psychodiagnostics, individual and group corrective means for improvement of psychotic health of teenagers with BNPD with taking into account their individual psychotic peculiarities are proved. They found their practical application in psycho-neurotic centres and educational establishments which train psychologists-practitioners.

Збірник наукових праць

**ВІСНИК
ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ
№ 483**

Серія ПСИХОЛОГІЯ

Підписано до друку 29.05.2000р. Формат 60x84 1/8. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 26,5. Обл-вид. арк. 22,50. Тираж 300 прим.
Замовл № 2/14.07. Замовне. Ціна договірна.

310077, Харків-77, м.Свободи, 4.
Видавничий центр
Харківського національного університету

Надруковано в друкарні "Штрих", м.Харків, пр. Леніна 50, к. 6
