

понимания вовсе не исчерпываются теми, которые представлены в данной статье.

Исследования, в которых основное внимание обращалось на процесс понимания, позволяли раскрыть опосредствованность данного процесса, те приёмы и операции, с помощью которых осуществлялось понимание того или иного конкретного материала. Такого рода исследования выявили наиболее существенные элементы процесса понимания, а также факторы, способствующие повышению эффективности этого процесса. К числу таких факторов относят: составления плана, включающее разбику материала на части, группировку мысли и выделение «смысловых опорных пунктов», соотнесение нового материала с уже имеющимися знаниями, постановку вопросов, построение гипотез, аниципацию, использование наглядных представлений, перевод текста на «свой язык» и т.д. (работы А.А. Смирнова, П.И. Зинченко, А.Н. Соколова, Л.П. Добраева, В.И. Ильиной, О.И. Никифоровой и др. авторов).

Следует отметить, что экспериментальное исследование процессуальной стороны понимания представляет значительные трудности, обуславливаемые самим характером процесса понимания, отличительной особенностью которого является внезапность, мгновенность его протекания, что, разумеется, затрудняет его изучение. Этой неуловимостью процесса понимания обуславливаются трудности нахождения достаточно объективной методики, позволяющей исследовать понимание.

Критерием понимания является сформированная в слове мысль, которая отражает знание существенных признаков предмета или явления. Умение характеризовать словами то, что осмысливается, свидетельствует о правильном понимании.

Важная роль в понимании принадлежит умственным практическим действиям, выполняемым в связи с раскрытием сущности предмета познания.

Мышление человека, направленное на понимание предметов и явлений объективного мира, его закономерностей, требует того, чтобы в этом процессе учитывались и выполнялись все психологические условия, от которых зависит его продуктивность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Артёмов В.А. Курс лекций по психологии. Изд-во Харьковского гос. Университета, Харьков, 1958.
2. Антонов А.В. Проблема понимания (на укр. яз.). К., 1975.
3. Добраев Л.П. Вопросы психологии понимания учебного текста. -Саратов, 1965, с.4.

4. Корнилов Ю.К.. Психологические проблемы понимания. - Ярославль: Яр. Г.У., 1979.-80с.
5. Костюк Г.С. О психологии понимания (на укр. яз.). В кн.: Наукові записки інституту психології УРСР, т.2.,К.,1950.,с.53.
6. Карандашов Ю.Н.О стадиях процесса понимания //Вопросы психол. № 6, 1982. с.121.
7. Павлов И.П. Полное собрание сочинений, изд. 2-е, т.3. кн.2, с.325.
8. Рубинштейн С.Л. К вопросу о стадиях наблюдения. - Учёные записки. ЛГПИ им. А.И. Герцена.- Л., 1939. т.18.-355с.
9. Наролина В.И. К проблеме уровней понимания //Вопросы психол. № 6, 1982. С.125.
10. Соколов А.Н. Психологический анализ понимания иностранного текста. - "Известия АПН РСФСР", Выпуск 7. М., 1947.
11. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. - М., 1966.-168с.

Поступила в редакцию 15.05.2000 г.

О.Ю.Дроздов

### Засоби масової комунікації як фактор агресивної поведінки молоді

Статья посвящена проблеме влияния современных средств массовой коммуникации на психику молодежи. В центре внимания – взаимосвязь СМК и агрессивное поведение зрителей. В статье раскрываются механизмы этой взаимосвязи, приводятся результаты эмпирических исследований по данной проблеме, проведенных отечественными и зарубежными специалистами.

Відомо, що засоби масової комунікації (ЗМК) стали невід'ємною частиною культури сучасного суспільства. І хоча розвинута система ЗМК з'явилась лише в другій половині ХХ ст., ще раніше науковці звертали увагу на можливості її впливу на людей, молодь зокрема. Так, наприкінці ХІХ ст. відомий російський педагог П.Ф.Каптерев, вказував на схильність дітей наслідувати героям художньої літератури, і звідси ставив питання про виховний зміст літературних джерел, які можна вважати одними з перших ЗМК [9; 86].

Однак найбільшого впливу ЗМК досягли з появою нових засобів передачі інформації, зокрема телебачення. Його перевага є очевидною: забезпечується можливість наглядно-образного, більш емоційного сприйняття інформації. Як результат – телебачення стало

найбільш впливовим видом ЗМК. Так, за деякими підрахунками, в середньостатистичній сім'ї телевізор працює до 7 годин на добу [6; 485].

Але поряд з цим, з'явилась і нова серйозна проблема – вплив ЗМК на когнітивні та поведінкові процеси людей, його межі, можливості та наслідки. Ця проблема займає одне з найважливіших місць в сучасній соціальній психології та соціології. Її вирішенням займаються багато відомих наукових установ та організацій (ЮНЕСКО, Європейський Інститут з вивчення засобів масової комунікації та ін.). У США, наприклад, дослідження на цю тему, регулярно проводяться на державному рівні Міністерством охорони здоров'я.

Особливої актуальності зазначена проблема набула в контексті зростання та поширення насильства в сучасному суспільстві. Таким чином, постала необхідність в вивченні взаємозв'язку змісту телепродукції та агресивної поведінки людей, особливо, молоді, оскільки саме ця вікова група більш піддається наслідуванню. Тому, починаючи з 50-х рр. почалось систематичне вивчення цієї проблеми. В найбільшій мірі вона вивчалась соціальними психологами США, що пояснюється певною специфікою американського телебачення. Так, в 1969 році 9 з 10 американських телепередач містили сцени насильства. В 1981 році їх стало менше, але все ще 2 із 3. Експерт з питань ТБ О.Ларсен підрахував, що середня 18-річна американська дитина вже має на своєму "рахунку" 1700 годин, проведених перед телевізором, і 15 тисяч актів вбивств, які вона могла спостерігати по ньому. Інші дослідники наводять ще більші цифри (20 тисяч актів вбивств та 100 тисяч сцен іншого насильства) [6; 482]. Вітчизняна статистика з цієї проблеми, нажаль, відсутня, хоча їй, без сумніву, було б що рахувати в цьому плані, особливо за останні роки. Враховуючи виражену орієнтацію сучасного українського суспільства, зокрема телебачення, на західну, в т.ч. американську, культуру, можна вважати, що згадана вище проблема в повному обсязі торкається вітчизняної молоді.

На даний момент у сучасній соціальній психології існує 3 основні гіпотези, які пояснюють механізм взаємозв'язку сцен насильства в ЗМК та реальної поведінки людей [6; 482].

Перша гіпотеза – "гіпотеза моделі", спирається на теорію А.Бандури. Згідно неї, агресивна поведінка людей є результатом спостереження та копіювання агресивних дій інших, в т.ч. телевізійних персонажів. Таким чином, агресія на телеекрані служить свого роду зразком для "моделювання" цієї поведінки в реальному житті. Цікаво, що в лонгитюдному дослідженні американських дослідників Хьюс-

мана та Ірона була виявлена кореляція між переглядом "агресивних" телепередач у 8-річному віці та здійсненими злочинами в 30 років [2; 115]. Цікаві результати були отримані Д.Філіпсом в дослідженні взаємозв'язку ряду спортивних передач та поширенням агресії в американському суспільстві. Зокрема, їм була виявлена кореляція між боксерськими матчами, які широко висвітлювались в ЗМІ та ростом вбивств після їх трансляції; при цьому колір шкірі програвшого боксера (білий чи чорний) був досить сильно пов'язаний з кількістю жертв більшості злочинів [1; 277].

Друга гіпотеза – "гіпотеза каталізатору", згідно якої сцени насильства служать своєрідними стимуляторами збуджуваності та імпульсивної поведінки у їх глядачів (за принципом каталізатору, що прискорює протіканні хімічної реакції). Як вважає Л.Берковітц, сцени насильства виступають стимуляторами (посилами), що запускають певні когнітивні процеси (збуджують агресивні думки, ідеї, споми-ни), які вже, в свою чергу, призводять до агресивної поведінки. При цьому Берковітц виділяє наступні фактори, які впливають на вірогідність того, що насильство в ЗМК буде сприяти реальній агресії: побачене сприймається глядачем, як прояв агресії; глядач отождо-жнює себе з агресором; потенційний об'єкт агресії асоціюється з жертвою агресії телефільму; події, що спостерігаються, повинні виглядати "реальними" [2; 180 - 181].

Третя гіпотеза – "гіпотеза катарсису", з'явилась в результаті досліджень, які, навпаки, вказували на те, що демонстрація сцен насильства призводить до послаблення агресивності. Відбувається свого роду "катарсис" – скидання емоційної напруги. Один з авторів концепції "катарсичної агресії" С.Фешбах стверджував: "вроджена агресивна фантазія служить засобом контролю над відкритим виразом агресії, і ті, хто відчуває нестачу у внутрішніх ресурсах фантазії, можуть використати зовнішню фантазію агресивного телебачення для цієї мети..." [7; 30]. Але при цьому, в ході досліджень все ж таки виявлявся і побічний негативний ефект – у глядачів спостерігалось підвищення рівня байдужості, толерантності до актів насильства (так звана десенситизація).

Так чи інакше, більшість проведених досліджень підтверджували "гіпотезу моделі". Все це дало змогу експертам Національного Інституту психічного здоров'я США в 1982 році зробити висновок про те, що показ сцен насильства сприяє розвитку агресивності у їх глядачів. В 1993 році Американська Психологічна Асоціація підтвердила, що: "спостереження сцен насильства підвищує його загальний рівень" [6; 482].

Створена в США комісія по вивченню злочинності неповнолітніх в своїх висновках щодо причин делінквентної поведінки молоді відмітила, що в результаті перегляду телефільмів та телепередач підлітки отримують уявлення про насильство, як ефективний засіб вирішення своїх проблем, який при цьому не вимагає ніякої відповідальності [7; 31].

При існуванні всіх цих гіпотез, слід однак зазначити, що реакції на конкретну телевізійну програму залежать ще й від локальної обстановки. Сприйняття інформації, таким чином, залежить не лише від людини, а й від її оточення [12; 348]. Так, згідно ряду західних спеціалістів, негативний вплив телевізійних сцен насильства на дітей знижується, якщо поряд з ними знаходяться їх батьки, і вони обговорюють побачене після перегляду [17; 194].

Дослідження, проведені автором статті, дозволяють дійти висновку, що впливовість "агресивного" телебачення також залежить й від особистісних характеристик (типу особистості) глядача. Так, за результатами дослідження, піддослідні підприємницького типу особистості (за Голландом) мали найбільші значення по перегляду бойовиків, в той час, як інші – менш високі [5; 56]. Слід також відмітити, що найбільш сенситивним віковим періодом для наслідування "телевізійної" агресії американські спеціалісти вважають вік 8-9 років [17; 194].

Ряд західних дослідників вважають, що "телевізійне" насильство переходить в реальне при умові, що людина вірить в його реальність на телеекрані. Тому деякі фахівці вважають, що "агресивні" мультфільми не здійснюють такого впливу на дітей та підлітків, як "агресивні" телефільми [15; 118].

В експериментальних дослідженнях А.Бандури був виявлений цікавий феномен. Діти, які дивились фільм, де агресивний персонаж був покараний, виявляли значно меншу агресію, ніж ті діти, які дивились фільм, де той же персонаж отримав винагороду [1; 296].

В 1997 році спеціалісти Східно-Європейського Інституту психоаналізу (Санкт-Петербург) зробили наступні висновки щодо впливу ЗМК на молодь: особи зі схильністю до агресивної поведінки отримують реальну стимуляцію до переходу цієї схильності в дію; діти та підлітки, що не мають такої схильності, все ж таки отримують докладну інформацію про можливість та техніку здійснення агресивних дій, які вони і апробують внаслідок природної допитливості; як перша, так і друга групи осіб засвоюють зразки агресивної поведінки в якості одного із стереотипів звичайної нормальної людської поведінки [13; 142].

Побічно ці всі висновки підтверджувались фактом виявленого взаємозв'язку між поши-

ренням телебачення в різних країнах та ростом там вбивств [8; 520].

Наприкінці 90-х рр. американськими фахівцями було проведено чергове загальнонаціональне дослідження, в якому взяли участь біля 2 тис. осіб, було проаналізовано 9 тис. годин телепередач, що передавались по державному та приватному телебаченню, а також по кабельному ТБ. Результати цього дослідження, зокрема, дали можливість виявити деякі фактори, що сприяють навчанню агресії у дітей та молоді та втрати чуттєвості до актів насильства:

- Біля 40% актів насильства здійснюються "позитивними" персонажами та героями, тобто тими ролевими моделями, яким діти часто наслідують;
- Більш третини телепрограм зображують негативних персонажів, які не несуть покарання за свою агресію;
- Більш 70% агресивних персонажів не відчувають ніяких розкаянь, мук сумління після здійснення насильства;
- Біля 50% сцен насильства на ТБ не пов'язані з демонстрацією болю та каліцтва. На ТБ дуже рідко зображуються тривалі страждання жертви та наслідки насильства [14].

Для виявлення впливу телебачення на молодь в вітчизняних умовах в 1998 році спеціалістами Чернігівського Обласного Центру соціальних служб для молоді (ОЦССМ) було проведено соціально-психологічне дослідження в якому брали участь підлітки різних соціальних груп, в т.ч. засуджені за різні злочини. Вони дали змогу сформулювати наступні висновки:

- телебачення здійснює достатньо сильний вплив на всі соціальні групи молоді;
- як у хлопців, так і у дівчат спостерігається відносно однакове ставлення до телебачення, та ступінь усвідомлення його впливу на свою поведінку;
- респонденти всіх соціально-статевих груп не в повній мірі усвідомлюють вплив ТБ на свою поведінку; але більшість з них усвідомлюють потенційну можливість негативного впливу ТБ на людину в плані підвищення його агресивності;
- більшість тих, хто скоїв злочини, віддавали перевагу саме бойовикам; майже половина з них визнала, що герої цих фільмів здійснювали на них певний вплив [6; 484 - 485].

Результати дослідження, проведені О.Гордяковой в Росії наприкінці 90-х рр., показують, що більшості підлітків подобається телевізійні рекламні роліки, які містять сцени агресії та насильства. Частково це пояс-

нюється тим, що в рекламі подібні сцени супроводжуються елементами гумору [3; 100].

Кореляція між схильністю до перегляду "агресивної" телепродукції та агресивною поведінкою молоді була виявлена і в авторському дослідженні, проведеному наприкінці 90-х рр [5; 56]. Так, серед молоді, що була засуджена за різні злочини (девіантна молодь), в середньому 52% піддослідних вказували на те, що їм подобається жанр бойовиків; серед молоді з інших (недевіантних) груп, таких піддослідних було в середньому 40%. В цілому, рейтинг окремих видів телепродукції серед молоді виглядає наступним чином (див. Табл. 1).

Узагальнюючі результати попередніх досліджень, канадський фахівець А.Мартінес зробив наступні загальні висновки, щодо впливу телебачення на психіку дітей та молоді:

- Існує позитивна кореляція між захопленням ТБ та агресією роком пізніше;
- Емоційна реакція дівчат на ТБ є більш сильнішою, ніж у хлопців, незалежно від рівня IQ, соціоекономічного статусу або етнічної приналежності;
- Захоплення пригодницькими фільмами в віці 7 років дозволяє передбачити рівень фізичної агресивності двома роками пізніше;
- Захоплення пригодницькими, "активними" фільмами в середньому в 4 рази вище серед агресивних дітей;
- Певні типи телепродукції, здійснюють позитивний вплив на уяву дітей, й ведуть до зменшення агресивних тенденцій;
- Частий перегляд телепрограм сприяє посиленню нервозності, тривоги, страхів та агресивних тенденцій;
- Перегляд телепрограм привчає дітей до прийняття легких рішень та сприяє ще більш частому перегляду [16].

Згодом проблема взаємозв'язку "телевізійної" та "реальної" агресії набула такої актуальності, що, наприклад, американський фахівець Д.Герберн запропонував умов-

ний "індекс насильства" (Violence Index) для визначення ступеню "агресивності" телепродукції за певний період часу. Формула індексу має наступний вигляд:

$$VI = p\% + 2(R/P) + 2(R/H) + \%V + \%k,$$

де %р - відсоток програм, що містять акти насильства, R/P - кількість (або відсоток) агресивних епізодів в програмі, R/H - кількість (або відсоток) агресивних епізодів на годину, %V - відсоток персонажів, які асоціюються з актами насильства (агресорів або жертв), %k - відсоток персонажів, які асоціюються з вбивствами (вбивці та їх жертви) [16].

Крім проблеми взаємозв'язку сцен насильства та агресивної поведінки існує проблема взаємозв'язку еротичних та порнографічних сцен з агресивною поведінкою людини. Проведені Р.Бероном дослідження показали, що такий зв'язок є, але він має нелінійний характер. Зокрема було виявлено, що помірковане сексуальне збудження, викликане продукцією еротичного змісту, зменшує агресію. Але відверто сексуальна продукція, яка призводить до сильного збудження, підвищує вірогідність прояву агресивної поведінки. Подальші дослідження виявили, що ця закономірність діє як по відношенню до чоловіків, так і до жінок [2; 322].

Цікаві експериментальні дослідження на виявлення взаємозв'язку сексуальних сцен на ТБ та сексуального насильства щодо жінок були проведені в 80-ті рр. американським дослідником Е.Доннерштейном. Він з'ясував, що порнографічні сцени з елементами агресії в більшій мірі стимулюють агресію чоловіків проти жінок, ніж звичайні порнографічні сюжети. Так, в одному з експериментів піддослідним-чоловікам пропонувалось переглянути 4 типи телесюжетів: нейтральні сюжети, еротичні (сцени добровільних статевих стосунків), агресивно-еротичні з "хепі-ендом" (де жінку змушують до статевих відносин, але коментар в кінці говорить, що вона це робить добровільно) та агресивно-еротичні з "поганим" кінцем (та ж сама сцена, але в ко-

Таблиця 1.

Рейтинг типів телепродукції серед різних груп молоді (у %)

Телепродукція	Девіантна молодь			Недевіантна молодь			Всі групи молоді разом		
	Чол.	Жін.	Сер.	Чол.	Жін.	Сер.	Чол.	Жін.	Сер.
Бойовики	64,5	40,0	52,5	54,3	19,3	40,1	55,8	23,5	42,3
Детективи	19,4	33,3	26,2	16,0	31,1	22,1	16,5	31,5	22,8
Комедії	61,3	50,0	55,7	78,3	83,3	80,3	75,7	76,5	76,1
Фантастика	32,3	33,3	32,8	41,7	19,3	32,7	40,3	22,2	32,7
Мелодрами	9,7	30,0	19,7	6,9	43,7	21,8	7,3	40,9	21,4
Еротика, порно	35,5	13,3	24,6	19,4	9,2	15,3	21,8	10,1	16,9
Трилери	29,0	56,7	42,6	37,1	34,5	36,1	35,9	38,9	37,2
Інше	6,5	10,0	8,2	18,9	15,1	17,4	16,9	14,1	15,8



ментарі говориться про те, що жінка відчуває приниження, огиду). Найбільший рівень агресії чоловіків був зафіксований після перегляду агресивно-еротичних сюжетів, особливо останнього [2; 275 - 276]. На підставі ряду досліджень, американськими психологами було зроблено висновок, що телепродукція, в якій порнографічні сцени поєднуються з насильством, стимулює сексуальну та іншу агресію чоловіків проти жінок. Цьому також сприяє ідея, яка часто міститься в такій телепродукції, що жінкам начебто отримують насолоду від сексуальних нападів чоловіків [4; 404].

Серед інших "мас-медіа", які можуть впливати на поведінку особистості, необхідно звернути увагу на комп'ютерні технології. Так, згідно даних російських дослідників О.Черемісіної та Г.Бардієр, "комп'ютерно-орієнтовані" підлітки показують підвищені показники по всім видам агресії [10; 28]. Інший аспект проблеми полягає в змісті ряду комп'ютерних ігор. Аналіз більшості робіт, присвячених проблемі взаємозв'язку "агресивних" ігор та агресії дітей та підлітків, дозволяє констатувати сильну поляризацію думок їх авторів: одні з них доводять наявність такого зв'язку, інші заперечують його. Є дані про те, що у піддослідних, які грали в віртуальні війни, спостерігалось підвищення фізіологічного збудження, та агресивних думок. Єдиним добре доведеним фактом є підвищення агресивності у молодших школярів, які грають в ігри з елементами насильства [11; 87 - 90]. Ця тенденція, зокрема була підтверджена результатами комп'ютеризованого експерименту, проведеного в 1999 р. на кафедрі психології Чернігівського педуніверситету, метою якого було виявлення впливу "агресивних" комп'ютерних ігор на особистість молодої людини (в дослідженні брали участь студенти 1-го курсу). Під час дослідження експериментальна група напродовж 80 хвилин грала в гру "Doom-2" (в якій гравцям було необхідно знищувати різних монстрів), а контрольна група - в "Tetris". Серед іншого, було виявлено, що у юнаків чоловічої статі з експериментальної групи після гри на 50% зросла кількість агресивних асоціацій.

Виходячи зі всього вищесказаного, можна з впевненістю говорити про засоби масової комунікації, як про один з найвпливовіших чинників, що впливає на особистість сучасної молодої людини, в тому числі, на її агресивну поведінку. Як зазначав з цього приводу відомий американський дослідник Е.Аронсон "засоби масової комунікації не лише повідомляють нам про те, що відбувається,

вони визначають хід наступних подій..." [1; 84].

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аронсон Э. Общественное животное: Введение в социальную психологию: пер. с англ. - М.: Аспект-Пресс, 1998.
2. Бэррон Р., Ричардсон Д. Агрессия: пер. с англ.-СПб.: Питер, 1997.
3. Гордякова О.В. Влияние личностной агрессивности и тревожности подростков на эмоциональное отношение к агрессии в телевизионной рекламе // Психологический журнал. - 1999. - Т.20. - №4. - С.100.
4. Донерстайн Э., Берковитц Л. Реакции жертвы в фильмах агрессивно-эротического содержания как фактор, влияющий на насилие над женщинами // Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии: пер. с англ. - СПб.: Питер, 2000. - С.385 - 406.
5. Дроздов О.Ю. Молодіжна агресія: до проблеми поширення феномену та його факторів // Вісник Харківського Університету. Серія "Психологія". - 2000. - № 492. - С.54 - 57.
6. Дроздов О.Ю. Телебачення, як джерело впливу на соціальну спрямованість молоді // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методологічного семінару АПН України, 12 листопада 1998 р. - К.:Гнозис, 1998.- С.481 - 485.
7. Еникоплов С.Н. Некоторые проблемы психологии агрессивного поведения // Дети и насилие. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Москва-Санкт-Петербург, 2-8 октября, 1994).- Екатеринбург, 1996.- С.28 - 32.
8. Майерс Д. Социальная психология: пер. с англ. - СПб.: Питер, 1997.
9. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. - Дубна: Феникс, 1995.
10. Черемисина О.Н., Бардиер Г.Л. Проблемы компьютерно-ориентированных детей // Психологическая газета. - 1998. - № 7. - С.28.
11. Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал. - 1999. - Т.20. - №1. - С.86-102.
12. Шибутани Т. Социальная психология: пер. с англ. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
13. Щеглов Л.М. Агрессия, сексуальное насилие и культура // Дети России: насилие и защита. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 1-3 октября, 1997).- М.:РИПКРО, 1997.-С.141 - 142.

14. APA Monitor // Сайт Американської Психологічної Асоціації в Інтернеті - [www.apa.org/monitor/](http://www.apa.org/monitor/), vol. 29, #6 - June 1998.
15. Graig Calhoun, Donald Light, Suzanne Keller. Sociology. – McGraw-Hill Inc., 1994.
16. Martinez A. Scientific Knowledge About Television Violence // Сайт в Інтернеті - [www.screen.com/mnet/eng/ISSUES/VIOLENCE/RESOURCE/reports/crtcrept.htm](http://www.screen.com/mnet/eng/ISSUES/VIOLENCE/RESOURCE/reports/crtcrept.htm).
17. Understanding Psychology. Fourth Edition. - Random House, New York, 1986.

Поступила в редакцію 21.04.2000 г.

О.В.Дюжева

### **Взаємозв'язок та взаємообумовленість соціальних установок і особистісних рис людини**

В данной статье рассматривается проблема взаимосвязи и взаимообусловленности социальных установок и личностных черт человека. Также автор приводит результаты экспериментального исследования взаимосвязи между фиксированными социальными установками и личностными характеристиками исследуемых.

Соціальні установки практично всіма дослідниками вважаються такими утвореннями, які володіють суттєвим впливом на соціальну поведінку особистості. Більше того, деякі вчені наділяють їх визначальним впливом на мотивацію соціальної поведінки і на вибір її конкретних форм та проявів.

Але разом з тим неможливо відкинути великого впливу на соціальну мотивацію та вибір конкретного виду поведінки усталених властивостей, або рис, особистості. У зв'язку з цим виникає питання про співвідношення соціальних установок та рис особистості в процесі мотивації соціальної поведінки людини.

Що стосується теоретичного боку питання, то припущення про зв'язок між соціальними установками та рисами особистості виникло ще на перших етапах розвитку теорії соціальних установок. Зокрема, воно обговорювалось одним із засновників даної теорії Г.Олпортом. Він підкреслював близькість природи і функцій цих двох утворень – соціальної установки (attitude) та риси (trait): «Не завжди можна розділити, що має називатися рисою, а що – аттитюдом.» [1] За його думкою, існують випадки, коли немає особли-

вого значення, який термін з цих двох використовувати. Хоча, звичайно, він не відкидає існування розбіжностей між ними. При цьому риса визнається Олпортом більш загальним та широким поняттям, яке займає вищий рівень порівняно з аттитюдом.

Не зовсім так відбувається у вітчизняній школі психології. Відмінності у погляді на різницю між соціальною установкою та рисою особистості, а також на те, яке з цих двох понять визнати загальнішим, обумовлені, перш за все, відмінністю у походженні та виникненні самого поняття «соціальна установка» порівняно з аттитюдом. Теорія соціальних установок першопочатково сформувалася на ґрунті загальної теорії установки. Загальноприйнятою думкою є визнання спорідненості та спільного походження установки та соціальної установки, при чому друга входить в систему установок окремого виду – фіксованих установок.

Питання про взаємовідношення між особистісними властивостями та фіксованими установками було детально досліджене представниками грузинської школи психології, зокрема, В.Г.Норакідзе. Доцільним буде розглянути висновки, зроблені цим дослідником, тим більше, що В.Г.Норакідзе, розглядаючи співвідношення між установками та особистісними рисами, спирався на експериментальні дослідження із застосуванням об'єктивних методів. Він використовував метод фіксованої установки, розроблений Д.Н.Узнадзе, для вимірювання характеристик фіксації та динаміки установки, а також опитувальник Айзенка, методи ТАТ, Роршаха, клінічної бесіди та автобіографічний для дослідження особистісних рис людини.

Результати досліджень з достатнім рівнем достовірності довели існування зв'язку між характеристиками установки та особистісними характеристиками людини. Зокрема, автор експериментально підтверджує, що особливості чотирьох відомих типів темпераменту відображені в особливостях відповідних типів установки. [5] Так само були встановлені стійкі зв'язки між типом установки суб'єкта та особистісними особливостями, які можуть бути діагностовані за допомогою інших вказаних методів. Результати досліджень підтверджують, що типи характеру, встановлені методом аналізу фіксованої установки, знаходяться у високій позитивній кореляції з тими властивостями особистості, які визначаються на основі ТАТ, методу Роршаха.

Отримані емпіричні дані стають підґрунтям для підтвердження теоретичних розмірковувань самого В.Г.Норакідзе та інших представників теорії установки щодо зв'язку між фіксованими установками та рисами осо-

бистості. Спираючись на основні положення теорії установки, вони говорять не лише про зв'язок між цими утвореннями, а і про шляхи формування одного з іншого. При чому тут знову виникає думка про однопокладеність, навіть тотожність соціальної установки і особистісної риси, яку ми розглядали вище при аналізі погляду Г.Олпорта на цю проблему. Але на цей раз ця думка володіє суттєвою відмінністю від попередньої у питанні визначення більш загального рівня дослідження.

В.Г.Норакідзе та інші вчені вказують на те, що темперамент, характер особистості являються поняттями, тісно пов'язаними із установочною сферою. Вони, власне, і є установками, але установками особливими – диспозиційними, або ж генералізованими смисловими установками. Цей тип установок формується тоді, коли фіксовані установки набувають великої особистісної ваги, і основною властивістю його є легка збудливість – легкість виникнення при взаємодії особистості з середовищем. Саме ці диспозиційні установки власне і включаються в систему цінностей Я та виступають в якості характерологічних особливостей людини як мотиватори її поведінки.

Темперамент та риси особистості формуються, створюються як диспозиції, виражають готовність людини, її установочне ставлення до конкретних явищ життя. Фіксовані установки являють собою основу актуалізації психічних дій, які приймають участь в поведінці як риси характеру.

Розуміючи темперамент та характерологічні властивості особистості в якості фіксованих установок великої особистісної ваги, диспозиційних установок, В.Г.Норакідзе виступає як оппонент Г.Олпорту. Останній розумів рису як більш загальне в порівнянні з соціальною установкою поняття, Норакідзе же вважає установку особистості більш загальним та особистісно значимим феноменом, ніж риса.

Отже, особистісна унікальність людини, її темперамент, характер являють собою диспозиційну установку особистості, здатність актуалізації певних установок. Система фіксованих установок, зокрема генералізованих смислових установок, або установок великої особистісної ваги, обумовлює та мотивує будь-яку поведінку людини, в тому числі соціальну. А оскільки соціальні установки визнаються як такі, що входять в систему фіксованих установок особистості, то виникає думка про пов'язаність їх із особистісними рисами людини, які знаходять своє вираження в соціальній взаємодії.

Висунуте нами припущення про існування взаємозв'язку між фіксованими соціальними

установками людини та її особистісними властивостями виступило в якості гіпотези експериментального дослідження. Гіпотеза була експериментально перевірена нами на прикладі дослідження професійних установок (тобто соціальних установок щодо праці). При вивченні професійних установок людини застосовувались дві методики:

Шкала вимірювання задоволеності працею як установки, розроблена Н.Ф.Наумовою та ін. [2], точніше, одна її частина, а саме, «Базова шкала загальної задоволеності». Вибір даної методики обумовлений, зокрема, тим, що задоволеність працею може бути проаналізована саме в контексті установки, оскільки вона здатна в певних обставинах виступати в ролі безпосередньої детермінанти поведінки і діяльності суб'єкта в професійній сфері, стану, що виражає готовність діяти певним чином, тобто установки. Ця методика побудована по типу шкали Терстоуна і дозволяє отримати кількісну числову характеристику рівня задоволеності працею як установки.

«Анкета професійної мотивації» Є.С.Чугунової. Ця методика призначена для виявлення механізму формування соціально-психологічних установок особистості, пов'язаних із професійною діяльністю, а також відображає деякі інші елементи мотиваційної сфери.

Що стосується методики, яка би дозволила дослідити індивідуально-психологічні характеристики людини, то нами був обраний опитувальник «16 PF Кеттелла». Ми зупинили свій вибір на ньому тому, що цей опитувальник є достатньо простим у використанні та апробованим у багатьох дослідженнях, пов'язаних з соціально-психологічною проблематикою.

Для забезпечення відносної однорідності вибірки дослідження проводилось на представниках однієї професійної групи – журналістах. Було досліджено 60 працюючих журналістів, які ще не закінчили своєї освіти, та 17 спеціалістів з вищою освітою, які постійно працюють за спеціальністю. Загальна кількість вибірки – 77 чоловік.

В результаті дослідження були отримані дані, що дозволяють перевірити гіпотезу про взаємозв'язок між індивідуально-типологічними характеристиками індивідів та установками їх щодо праці. Хоча недостатність емпіричного матеріалу не дає змоги судити про те, наскільки отримані результати обумовлені особливостями даної професійної групи.

Аналіз кореляцій по загальній групі досліджуваних вказує на наявність суттєвого зв'язку між рівнем задоволеності працею як установки та факторами С і Н методики Кет-

телла. Щодо результатів, отриманих після аналізу даних «Анкети професійної мотивації», то в даному контексті цікавість для нас являє лише окрема їх частина. А саме – розподіл респондентів за критерієм наявності в них трьох основних типів професійних установок. Усі досліджувані розділяються на три групи: 1) ті, в яких виражена установка на збереження досягнутого; 2) ті, в яких виражена установка на вдосконалення; 3) ті, в яких виражена установка на зміну.

Автор методики стверджує, що «приналежність до того чи іншого типу соціально-психологічних установок повинна так чи інакше співвідноситись із індивідуально-психологічними особливостями» [6]. Для того, щоб перевірити цю гіпотезу, нами були побудовані узагальнені профілі особистості за методикою «16 PF Кеттелла» для кожної групи, виділеної за критерієм типу установки. А також надалі для визначення відмінностей у прояві особистісних та мотиваційних характеристик між досліджуваними з різними типами професійних установок був проведений розрахунок t-критерія (критерія Стюдента), який дозволяє судити про рівень статистичної вірогідності відмінностей між двома середніми окремих вибірок. Очевидною є наявність відмінностей між показниками проведених методик для груп з різними типами установок.

Для факторів методики Кеттелла суттєві відмінності були отримані у факторі А для першої і третьої груп у сторону підвищення вираженості фактора для першої групи. Також істотна різниця діагностується між першою та другою групами у факторах Е та І. Профілі вказують на вищі оцінки по факторах у другій групі. Відмінність між першою та третьою груп проявляється вищих оцінках за фактором Н у першій групі.

Істотна різниця діагностується у ступеню прояву фактора задоволеності працею як установи. Вона існує між першою і третьою та другою і третьою групами. Тобто не віднайдено суттєвої відмінності в прояві задоволеності працею як установи між спеціалістами, спрямованими на збереження досягнутого і на вдосконалення. Ця відмінність діагностується лише між вищеназваними групами та групою спеціалістів, в яких виявлена установка на зміну. Середній показник рівня задоволеності працею як установи для третьої групи є істотно нижчим, ніж для першої і другої. Напрошується висновок про взаємопов'язаність між тенденцією до зниження рівня прояву задоволеності працею як установи та формуванням установки на зміну.

Звичайно, наведені експериментальні дані не можуть змалювати загальної картини

взаємозв'язку між характерологічними особливостями людини та її професійними установками хоча би через те, що дослідження було проведене на представниках лише одної професійної групи. Але вони дозволяють із певною мірою вірогідності стверджувати існування цього взаємозв'язку. А це може бути прийняте в якості підтвердження гіпотези про взаємозв'язок та взаємообумовленість соціальних установок та особистісних характеристик людини.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Gordon W. Allport. Pattern and Growth in Personality. Harvard University (Holt, Rinehart and Wistone)
2. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. Отв. ред. – В.Н.Садовский. – М.: Наука, 1988.
3. Норакидзе В.Г. Методи исследования установки как бессознательного психического. В.кн.: Бессознательное: Природа, функции и методы исследования. – Тбилиси: Мецниереба, 1978, т.3.
4. Норакидзе В.Г. Методи исследования характера личности. – Тбилиси: Мецниереба, 1989.
5. Норакидзе В.Г. Темперамент личности и фиксированная установка. – Тбилиси: Мецниереба, 1970.
6. Чугунова Е.С. Социально-психологические особенности творческой активности инженеров. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986.

Поступила в редакцию 19.05.2000 г.

О.О.Евдокімова

## Процес запису лекцій: психологічні характеристики та умови ефективності

В статті на матеріалі обучення студентів - іноземців записи лекцій, аналізуються психологічні компоненти даного процесу і їх взаємозв'язок. Определяются критерии отбора студентами информации при записи лекций. Рассматриваются факторы, которые облегчают и, наоборот, затрудняют отбор текстового материала.

Питання про психологічні характеристики процесу запису лекцій до сьогоднішнього часу вивчене ще недостатньо. Водночас саме знання цього боку процесу відчиняє шлях до такої



побудови учбового процесу по навчанню запису лекцій, що відповідає самій психічній природі явища.

Насамперед необхідно вирішити питання про психологічну структуру процесу запису лекцій, тобто про її складові і їхні зв'язки. Питання про складові розглянутого процесу не викликає розбіжностей серед дослідників. Признається, що запис лекцій складається з трьох ланок: аудіювання, розумової (і мовної) переробки прийнятої інформації з метою підготовки її до запису і письмової фіксації прийнятого і переробленого матеріалу (Павлова, 1978, с.12). Розглянемо особливості кожної з цих ланок окремо.

1. Аудіювання як психологічний процес під час запису лекцій має ті ж внутрішні характеристики, що й у "чистому вигляді". Але тут потрібно мати на увазі, що під час запису лекцій цей процес відбувається в більш "жорсткому" режимі, оскільки супроводжується одночасно і переробкою, і записом сприйманого. Це вимагає високого рівня сформованості умінь і навичок, що характеризують аудіювання. Які боки аудіювання тут особливо важливі?

На перший план виступає імовірне прогнозування висловлення. Причому важко сказати, що важливіше: імовірне прогнозування інформативної (значущої) сторони висловлення або граматичної (синтаксичної) структури висловлення. І те й інше тут однаково важливо, і несформованість або недостатньо високий рівень сформованості любого з названих умінь руйнує процес запису лекції.

Це підтверджують, наприклад, такі спеціально поставлені спостереження. Студентам, що мають однаковий рівень сформованості умінь аудіювання, пропонувалися для запису в різний час два тексти (з фізики і хімії). Для однієї частини студентів (перша група) тема була знайома, інші (друга група) зустрічалися з цим матеріалом уперше. Запис проводився в темпі, що вже був відпрацьований раніше.

По ходу запису виявилось наступне: студенти першої групи не відчували утруднень під час запису, студенти другої групи майже після кожної фрази зверталися з проханням: "Повільніше, не встигаємо". Коли ж викладач зумисне тихо і недостатньо чітко проговорював деякі елементи фрази (іменники при прикметниках, деякі обставини при дієсловах), то роздавалися вигуки: "Повторіть", "кажіть гучніше", тоді як студенти першої групи уловлювали і відновлювали форму і зміст цих сполучень без проблем.

Перевірка конспектів лекцій показала, що і характер запису в кожній з цих груп студентів різний. Студенти другої групи записували

текст практично без розумової обробки, усі фрази підряд, навіть ті, в яких повторювалася одна і та ж думка, лише декілька трансформувалася форма (очевидно, вони не встигали зіставити їх за змістом!). Не було в цих роботах і відсікання зайвої інформації, а ті елементи фраз, що проговорювалися викладачами неясно, у більшій частині були просто пропущені. Студенти першої групи записали лекцію у формі, що задовольняє вимогам конспекту.

Приблизно ту ж картину ми спостерігали, коли вітчизняним студентам було запропоновано записати лекцію не просто на незнайому тему, а на матеріалі за фахом, у якому вони не орієнтувалися (лекція з математики). Практично вся робота звелася до диктанта і по темпу, і по характеру запису.

Не менш важливим для успішного аудіювання в процесі запису лекції виявляється і рівень умінь по прогнозуванню форми висловлення.

На заняттях за фахом ми неодноразово спостерігали, як по-різному протікав процес запису лекцій студентами, що мали однаковий рівень спеціальної підготовки, але різний рівень мовної підготовки (в одній предметній групі за фахом виявлялися студенти різних мовних груп). Студенти зі слабкою мовною підготовкою постійно просили повторити фразу, і на питання викладача: "Що, ви не розумієте матеріал?" відповідали: "Усе зрозуміло, але ми не встигаємо". У цих студентів запис був дослівним, скорочення слів робилися практично на будь-якому місці (зовсім довільні усікання), російський текст частково перемежувався зі словами рідної мови або мови-посередника. У той же час у конспектах лекцій студентів із досить гарною мовною підготовкою початок фраз (тема) практично будувався в тому ж порядку, що й у лекторському варіанті. Після того як у фразах був записаний предикат, об'єктні й обставинні розповіджувачі дієслова уже вар'їрувалися.

Аналіз конспектів студентів свідчить про те, що до того часу поки не названий предикат, студент який записує не може прогнозувати синтаксичну структуру фрази, він записує без змін усю суб'єктну частину. Сприймавши ж дієслово (ширше - предикат), він відразу уловлює самий загальний зміст і структуру фрази, більш вільно оперує конкретними лексичними заповнювачами валентностей предиката (об'єктними й обставинними позиціями). Загальне значення фрази студенту уже відомо і може бути відновлено, навіть якщо він не допише якісь слова, тим більше що в науковому стилі дієслівна сполученість часто дуже вузька і спеціалізована, а по дієслову і записаній частині фрази легко відновлюються незаповнені об'єктні й обставинні компоненти змісту.

2. Друга ланка процесу запису лекцій - розумова і мовна переробка інформації з метою підготовки її до письмової фіксації - із психологічної крапки зору найбільш складна і найменш вивчена. Прийнято вважати, що вона містить в собі дві стадії: добір інформації, що надійшла від лектора, і її переформулювання. Існування двох названих процесів безсперечно: тексти лекцій, записаних студентами, свідчать про те, що з матеріалу, повідомленого лектором, відбирається необхідний, причому він піддається значній мовній трансформації, тобто переформулюванню. Більш складно відповісти на запитання: який характер і яка суть кожного з цих процесів?

Зокрема, при вивченні проблеми добору матеріалу необхідно установити: 1) чи є добір матеріалу одномірним процесом або він проводиться в декілька стадій; 2) яка інформація підлягає відсіву в результаті добору, а яка зберігається; 3) які умови, що гальмують або полегшують цей процес.

1. З питання про одномірність або стадіальність добору матеріалу існує точка зору, відповідно до котрої цей процес відбувається в два етапи.

Під час первинного добору студент оцінює зайву інформацію і відтинає її. Інформація ж, відібрана для фіксації, у наступному піддається вторинному доборові по ознаці її новизни і важливості. Варто враховувати, що добір матеріалу під час запису лекцій робиться в процесі аудіювання тексту, тобто в таких умовах, коли інформація сприймається в лінійній послідовності, крок за кроком, і відбирати її потрібно постійно в міру надходження, тому що іншого часу немає (цьому відповідає і психологічна установка на постійне максимальне скорочення тексту без значної втрати інформації). В зв'язку з тим, що добір матеріалу робиться не в ізольованих реченнях, незалежних друг від друга, а в масштабі єдиного зв'язного тексту, він проходить на двох рівнях: внутрішньофразовому, коли відкидаються зайві елементи, що не порушують зміста речення, і міжфразовому, коли зіставляються фрази як значущі одиниці і відбирається та з них, що не повторює іншу. Тому гадаємо, що точніше було б говорити не про стадіальність, а про тимчасову послідовність різних операцій добору. Так, по ходу надходження фрази (а не після того як вона цілком сприйнята студентом) із неї відкидаються ті елементи, що не додають нового в семантику речення і не входять в структурний корпус речення (це прикметники при іменниках, прислівники при дієсловах). Вже в процесі надходження фрази вона відразу співвідноситься з попередньою фразою - із контекстом, і це відбивається на характері за-

пису. Тема, оскільки вона відома і повно подана в попередньому реченні, скорочується до мінімуму (іменник замінюється особистим займенником, скорочення слів іноді доходять до межі: замість слів пишеться початкова літера - символ теми). Рема записується повно і часто навіть без відкидання об'єктивно зайвих слів і скорочень. Це пов'язано з тим, що студент встигає відчувати, що саме тут укладена нова інформація, але в нього немає часу проаналізувати її більш детально, оцінити важливе або неважливе, і він віддає перевагу записати цю частину фрази як можна повніше, щоб не загубити інформацію.

Те, що добір йде вже в ході надходження елементів фрази, підтверджують наступні спостереження. Викладач спеціально обривав читання не наприкінці фрази, а в якійсь її частині (не прочитавши двох-трьох слів) і цікавився, що студенти встигли записати. Регулярним і закономірним виявилось положення, коли незавершена фраза вже була записана, і в ній студенти встигали зробити скорочення, що відповідають вказаним вище елементам добору. На питання про те, чому одна частина фрази (звичайно початкова, що містить тему повідомлення) більш скорочена, чим інша (яка збігається з незавершеною рематичною частиною), студенти відповідали, що це вже було в попередньому реченні.

В міру надходження фрази відсівається також та частина її, в якій пояснюється причина того, що стверджується в першій частині. І лише наступною ланкою в тимчасовій послідовності добору виступає відкидання цілих фраз, що повторюють інформацію попередніх. Опускаються також фрази, що несуть додаткову інформацію (ілюстрації, окремі факти). Вони опускаються менш регулярно, навіть частіше фіксуються, але коротко, так що для студента залишається ясним, про який окремий факт йде мова. При цьому зв'язність тексту не порушується.

Таким чином, стадіальність добору в тимчасовому плані можна було б представити так: спочатку на внутрішньофразовому рівні в міру надходження фрази відкидається зайва несуттєва інформація, скорочено фіксується тема, відбирається і зберігається актуально значуща інформація; потім на міжфразовому рівні відкидається інформація, що дублює, і та частина менш важливої інформації, що не порушує логічну зв'язність тексту.

2. Говорячи про часову стадіальність добору, ми вже торкнулися питання про те, яка інформація відсівається, яка скорочується і яка строго зберігається в результаті добору. Систематизуючи цей матеріал, можна ще раз підкреслити, що відсіваються регулярно ті елементи речень, що не створюють структур-

ного мінімуму і не є актуальними (це неактуальні розповсюджувачі іменників - усі їхні означальні сполучення й адвербіальні розповсюджувачі при дієсловах); переважно відсіваються так названі детермінанти, обставини слів, виражені приіменниковими іменними сполученнями, що відносяться до всього речення, у цілому також у позиції не актуалізації; не фіксуються фрази, що дублюють за змістом попередні; можуть не фіксуватися речення або частини складних речень, що містять мотивацію висновку.

3. Які умови полегшують добір матеріалу при записі лекцій, а які, навпаки, ускладнюють його?

Одним з таких умов є чіткість логічної побудови лекції: суворе розмежування головної інформації і інформації, що деталізує. Це в значній мірі прискорює сприйняття й осмислення матеріалу.

На доказ можна привести результати невеликого експерименту: в ряді груп підготовчого факультету для запису був запропонований текст з фізики, у котрому чітко виділялися (і в структурі тексту, і інтонаційно) підтеми, основна інформація підтем, і інформація підтем, що конкретизує. Студенти справилися з записом в запланований час, і на наступному занятті викладачі виявили, що матеріал не просто записаний, але і добре зрозумілий основною масою студентів. У ряді інших груп була прочитана лекція на цю ж тему в цей же час, але вона була побудована таким чином, що логічні частини в ній не виділялися, порядок проходження висновків і частин, що конкретизують, не був єдиним, хоча логічних збоїв не було. Опинилося, що запис в цих групах тривав не 40, а 60 – 70 хвилин. Запис часто преривався питаннями студентів, проханнями повторити, ще раз пояснити, тобто гальмувалася не фіксація, а розуміння утримування тексту.

Коли після перерви викладачі намагалися провести бесіди з цієї теми, студенти просили перенести обговорення на наступний день, посиляючись на те, що вони не запам'ятали матеріал.

Надмірність інформації також істотно впливає на процес запису лекції. Наші експериментальні дані приводять до таких висновків: а) лекція, що не містить надлишкової інформації, записується з більш великою напругою, чим та, в якій дотримана міра надмірності; б) великий відсоток надлишкової інформації не тільки сповільнює темп запису лекції, але й утрудняє орієнтування в основній і додатковій інформації.

Друга ланка процесу запису лекцій - розумова обробка інформації - крім добору матеріалу включає ще і його підготовку до письмової фіксації (переформулювання). Прийма-

то вважати, що етап переформулювання проходить за вторичним добром, коли інформація згортається до знакової віхи і потім розгортається, переводиться зі знакового коду в код мовний, переформулюється відповідно до думки студента.

Наші експериментальні спостереження й аналіз записів лекцій, зроблених як вітчизняними, так і іноземними студентами, у цілому не підтверджують цього положення. Воно більш характерно для процесу конспектування друкарського тексту і лише фрагментарно спостерігається під час запису лекцій. Чим же характеризується процес переформулювання під час запису лекцій?

В цілому це завжди процес згортання (скорочення, а не розширення) формального боку тексту як на рівні окремої фрази, так і на рівні міжфразовому.

Що спостерігається на внутрішньофразовому рівні? Безперечним, доведеним психологами положенням є те, що процес сприйняття тексту включає етап перекладу зовнішньої мови у внутрішню мову, тобто в код змістів. Чи відбувається далі під час запису оформлення цього коду змістів в іншу форму мови, чим та, в якій вона була сприйнята? Чи є обов'язковим, чи є регулярним таке переформулювання? Аналіз студентських робіт показує, що в домінуючій більшості випадків фраза, сприйнята на слух, записується в тій же синтаксичній формі (конструктивно однотипній), в якій вона була сприйнята. Гадаємо, що це можна пояснити декількома причинами: фрази подаються переважно у формі, найбільш зручній для запису; синтаксична синонімія в мові спеціальних наук практично відсутня (це підтвердили дослідження О.Д.Митрофанової, Т.Г.Мухіної, Т.Б. Одинцової і ін.); якщо трансформація і можлива, то не завжди вона веде до згортання тексту.

І все ж таки елементи переконстрування на внутрішньофразовому рівні (правда, тільки в конспектах лекцій вітчизняних студентів) спостерігаються. Частіше це відноситься до перетворення складних речень у прості шляхом відкидання придаткової частини (звичайно причинного типу) або перетворення придаткової обставинної частини в приіменниково-іменне сполучення (такі випадки подані найбільш широко).

В усіх таких випадках процес переконстрування не є повним переоформленням речень, сприйнятих від лектора, і, що дуже важливо, студент здійснює його поряд і паралельно з процесом добору по ходу сприйняття матеріалу.

Другий тип перетворень більш складний: інформація, що міститься в трьох-чотирьох сусідніх реченнях, відбирається, концен-



грудься в одному судженні і передається одним реченням (переважно складним). Так звичайно згортаються різні типи повних умовиводів до рівня ентимем. У цих випадках дійсно має місце переформулювання в звичайному розумінні.

Третя складова ланка процесу запису лекцій - письмова фіксація фрагмента тексту, що пройшов розумову обробку (добір і переформулювання), - досліджувана порівняно мало. Вважається, що цей процес відбувається за тими ж психологічними параметрами, що і письмо у звичайних умовах. Відзначається, правда, що розподіл уваги (між переформулюванням і фіксацією внутрішньої мови) відбувається значно легше, якщо процес письма у студента досить автоматизований (Павлова, 1978, с. 16). Тим самим признається, що обидва ці процеси протікають на рівні свідомості.

Отже, запис лекцій являє собою складний комплексний психологічний процес, складові частини якого не хаотично накладаються одна на одну, а розподіляються між собою в часі. Ефективність процесу залежить від рівня сформованості мовленнєвих та мисельних вмінь.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Енгальчев В.Ф. Психологические условия эффективного усвоения лекционного материала: Автореф. дисс. канд. психол. наук. Тбилиси, 1983.
2. Ермолович В.И. Психологические особенности выполнения речевых действий: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1979.
3. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения: Дис. Д-ра психол. наук. М., 1973.
4. Митрофанова О.Д. Научный стиль языка: проблемы обучения. М., 1976.
5. Павлова В.П. Обучение конспектированию. М., 1978.

Поступила в редакцию 25.04.2000 г.

М.С.Журов

### Модификация методов тестирования личности в стремлении к аффилиации и власти

Проблема аффіліації і влади є однією з найбільш актуальних у вирішенні питань організації спільних відносин. Але методики, що використовуються для цієї мети, дуже трудомісткі і не достатньо точні. Введені модифікації при їх

використанні дозволяють суттєво підвищити їх надійність і швидкість проведення, що стало предметом даної статті.

Проблема взаимоотношений между людьми всегда составляла предмет и интерес в исследованиях психологов. Этому вопросу посвящены разработки многих авторов, среди которых метод Томаса-Килмена и Акоффа-Эмери занимает видное место и находит своё использование в практической работе в настоящее время. Однако введённый принцип меры, которая представляет ответ да или нет, позволяет выделить только крайние формы проявления контролируемых признаков, кроме того, необходимость ответов на вопросы и последующая обработка полученного материала существенно ограничивают использование этих методов. Наличие современных компьютерных технологий позволили снять эти трудности и сделать данные методики намного эффективнее. В данной публикации предлагается усовершенствованный вариант отмеченных методик, которые были апробированы в исследованиях оценки индивидуальной склонности в выборе определённой формы поведения с партнёром для достижения поставленной цели.

В оценке построения и характеристики взаимоотношения двух сторон существуют самые различные подходы. Используя характер формы поведения – «активную» и «пассивную» и её организационную сторону «индивидуальные действия» – «совместные действия» Томас и Килмен разработали методику, которая представляется в виде сетки или системы координат, где одна ось составляет промежуток от пассивного до активного поведения, а вторая от индивидуального до совместного поведения. Авторы методики не вводят меры по избранным осям координат, что естественно представляет существенную трудность. С помощью опросника они ограничиваются определением только преобладающей направленностью поведения. На основании этого выделяется пять стилей поведения: соперничество, уклонение, приспособление, сотрудничество и компромисс. Стиль компромисса находится в середине «сетки Томаса-Килмена», что естественно указывает на эту форму поведения как связывающую или переходную между граничными формами. Фактически интуитивно предполагается мера используемых характеристик, определяющих форму или стиль поведения.

Характеристики каждого стиля поведения в этой методике определяются следующим образом: «Соперничество» или конкуренция характеризуется активной формой поведения с индивидуальным принятием выбора цели средств и методов её достижения.



«Уклонение» характеризуется использованием пассивного поведения, что свидетельствует о недостаточности сил или невысокой потребности достижения цели с индивидуальным принятием решений. Уклонение или избегание в случае недостатка сил для достижения цели оказывается лучшим методом сохранения независимости и удовлетворения текущих потребностей.

«Приспособление» проявляется в случаях недостатка сил индивидуально достичь собственных интересов, но они совпадают с интересами другой стороны и в роли соучастия можно достичь желаемого результата при его распределении.

«Сотрудничество» характеризуется активной совместной деятельностью и определяется достижением более значимого результата. Высокий уровень аффилиации и активности действий определяется и возможен только при единстве цели. Сотрудничество можно характеризовать как сложное взаимообусловленное поведение.

«Компромисс», находясь в середине сетки Томаса-Килмена свидетельствует о частичном обмене тем, что у одной стороны в достатке на то, что ей надо. Фактически это отношения «ты мне, я тебе». Обмен совершается в меру понимания каждой из сторон тех ценностей чем они меняются.

Выделяя только пять форм поведения Томаса и Килмена условно назвали предложенную структуризацию решёткой, поскольку нет границ компромиссного поведения и меры перехода к остальным формам. Предложенный авторами опросник и описание каждой формы поведения по размещению её в «решётке» надолго определил репродуктивную форму использования в практике данной методики. Хотя сам принцип её построения и более обобщённый подход в характеристике поведения содержат в себе глубокое научное обоснование построения классификационных характеристик поведения. Фактически введение более точной меры чем «да-нет» по оси «индивидуальное-совместное» поведение показывает уровень или степень аффилиации в структуре складывающихся отношений. Ось «пассивное-активное» поведение отражает его организацию, связанную со способами разрешимости поставленной цели.

Для более точной меры признака по избранным осям координат при использовании классического метода построения опросника требовалось существенное расширение количества промежуточных вопросов, что резко увеличивало время проведения обследования и снижало эффективность использования методики. В силу различной степени обобщения вербальных описаний у каждого индивида, та-

кой путь повышения точности измерения контролируемых характеристик не даёт положительного эффекта.

Фактически стремление ввести более точную детализацию чем «да-нет» требует увеличения числа дополнительных вопросов. Это в свою очередь увеличивает толерантность формирования ответа и при достижении критического объёма вопросов конечный результат падает, что предопределило ограничение развития метода опроса, кроме этого существенно увеличивается время проведения исследований на одного испытуемого. В этом случае более эффективным оказался метод «шкалированной» оценки своего представления о проявлении контролируемой характеристики.

Суть метода заключается в том, что испытуемый на основании своих субъективных восприятий и оценок определял точку или некоторый интервал на каждой из шкал. Затем на основании этих данных определялась точка на плоскости координат «решётки» Томаса-Килмена. Такой вариант использования методики не уступает, а в ряде случаев более точен классической методики, но в скорости проведения несравненно превосходит метод ответов на вопросы и последующую их обработку. В компьютерном варианте такой способ оценки позволяет накапливать результаты многократных проб и быстро оценивать зону наиболее характерного состояния с границами её вариации.

Введённые дополнения позволяют использовать методику «Томаса-Килмена» для оценки индивида в склонности его выбирать определённую форму поведения для достижения поставленной цели в самых различных условиях и практически в любой аудитории, что существенно расширяет границу её практического использования.

Формирование коллективных отношений в рабочих группах во многом определяет эффективность их деятельности. Имея много общего в построении методики оценки организации совместной деятельности по Томасу и Килмену, Р. Акофф, Ф. Эмери в свою очередь предлагают методику совместимости двух индивидов. Для этой цели ими избраны базовые характеристики, как и в предыдущей методике, отражающие форму поведения «пассивная» и «активная» и его направленность на «себя» и на «внешние обстоятельства». Вторая составляющая является отличимой от формы организации поведения в предыдущей методике, а именно «индивидуальная» и «совместная» деятельность. В интерпретации результатов обследования просматривается организация поведения и склонность каждого из индивидов (в общем случае сторон) выступать против

внешних неблагоприятных воздействий совместно либо индивидуально.

Данная методика может быть широко использована в оценке аффилиации индивида. Недостатком методики является тот факт, что учитываются только неблагоприятные внешние воздействия и оценка реакции на них двух индивидуумов, но она имеет гораздо более широкий диапазон использования особенно если во внешние факторы внести не только неблагоприятные, но и благоприятные воздействия и реакцию партнёров в их взаимоотношениях.

В таком варианте данная методика нашла применение в оценке совместимости членов экипажей, боевых групп, рабочих коллективов и любых других объединений людей связанных необходимостью совместного пребывания при выполнении своей деятельности.

Методика Р. Акоффа, Ф. Эмери предполагает присутствие или отсутствие используемых характеристик т.е. ответ может быть да или нет. В действительности в диапазоне каждой из осей координат можно ввести меру, и тогда число возможных сочетаний пар может возрасти до неограниченного количества, что и наблюдается в действительности.

Недостатками как методики Томаса-Килмена так и Р. Акоффа, Ф. Эмери является предельно огрубленная мера признака – да или нет, что существенно обедняет вариативность оценки. Данные методики позволяют характеризовать индивидов только при крайне отчётливо проявляющихся признаках или поведения в состояниях, когда эти признаки достигают такого проявления. Не менее существенным недостатком является определение понятия «направлен на личные переживания либо на внешние обстоятельства». В ряде случаев эти характеристики, составляющие шкалу формы организации поведения, были переведены и соответственно трактуются как изменения своего внутреннего мира или приспособление к среде, а чувствительность к внешним обстоятельствам характеризуется приспособлением среды к своим интересам, т.е. наступательное действие на среду. Фактически как показатели по первой шкале – «склонность к активной или пассивной форме поведения», так и «склонность уходить в себя или активно воздействовать на среду» являются врождёнными характеристиками, а стереотипы поведения, базирующиеся на них являются результатом средового наполнения. Свободная трактовка врождённых и приобретенных форм поведения, которую допускают авторы методики существенно ограничивали диапазон её применения.

В силу того, что данные методики имеют общую ось «пассивное-активное» поведение,

они могут быть совмещены в одну, составляя трёхмерное пространство характеристики возможного поведения индивида. Либо в методике Р. Акоффа, Ф. Эмери возможно добавить третье измерение «прав-виноват». Фактически данная характеристика поведения присутствует в стандартной трактовке, которую дают сами авторы, но делается это по интуитивному пониманию и выбору самого автора, что существенно ослабляет широкую применимость этой методики в практике. Возможность и необходимость введения данной координаты в модернизированной методике Р. Акоффа, Ф. Эмери определяется тем, что при диагностике большой численности обследуемых на предмет признания своей вины в неудаче или обвинение окружения в неудаче наблюдается чёткое «нормальное» распределение. Основная масса лиц равномерно признаёт свою и чужую неправоту, но встречаются лица, которые категорически винят кого угодно и что угодно, кроме себя и противоположные им, которые винят во всём только себя.

Подчёркивая несомненную целесообразность использования методов Р. Акоффа, Ф. Эмери следует отметить их ограниченность, которая легко может быть устранима. Если учесть, что это пространство событий построено на дихотомических – линейно независимых базисных характеристиках, то по осям координат необходимо ввести меру контролируемого признака и тогда каждая точка плоскости будет характеризоваться как индивид, обладающий определённой долевой значимостью попарных характеристик, что неограниченно увеличивает число взаимодействующих форм отношений и практически даёт возможность отразить поведение с наперёд заданной точностью. В анализе 10 выделенных авторами вариантов отношений фактически рассматриваются только диагональные вершины.

Введение меры проявления признака может указать на силу выражения той или иной формы поведения. Однако, столь важная сторона разработки этих методик оставалась до сих пор без должного решения. Такое положение вещей более вероятно объясняется трудностью введения меры базовых признаков, что характерно в целом для психологии как ещё во многом описательной науки.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалёв А.А. Психология личности. Изд-во МГУ, 1988.
2. Хашенко В.А. Личностная типология способов поведения в конфликте // Методики социально-психологического исследования личности и малых групп. М., 1992.
3. Хьелл Л.Д., Зиглер. Теория личности. Изд-во Питер; С-Петербург, 1997.

4. Бандурка А.М., Друзь В.А. Конфликтология. Унив. внутр. дел. Харьков, 1997.
5. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность. - М., 1986.

Поступила в редакцию 11.05.2000 г.

**Е.В.Заика**

## Методика постепенного сжатия и расширения текста как средство развития мышления и памяти

Запропоновано процедури творчої переробки невеликих текстів, спрямовані на розвиток і удосконалення у школярів здібностей виділяти найбільш суттєве, стисло формулювати думки, ієрархізувати матеріал за ступенем його значущості, визначати ключові слова тексту та ін.

Проблема эффективного формирования способов и приемов полноценного понимания текстового материала, а также логического мышления и смыслового запоминания у школьников продолжает оставаться острой. В рамках разрабатываемой нами системы игрового тренинга познавательных процессов большое место уделяется формированию и совершенствованию способов понимания и запоминания текстов [1, 2, 3, 4]. Особое внимание при этом направлено на «отшлифовку» одного из центральных приемов осмысления текстового материала, обеспечивающего полное и прочное его запоминание – выделение и фиксацию в нем наиболее существенно-го, его «квинтэссенции» [5].

В отличие от ранее опубликованных игр и упражнений, в которых создаются лишь благоприятные условия и ситуации для формирования этого умения [2, 3, 4], в настоящей статье предложена методика, задающая конкретные алгоритмы и операции такого формирования, позволяющие существенно развернуть, экстериоризировать и акцентировать в сознании основные моменты, лежащие в основе этого умения.

Материал для работы – набор несложных текстов объемом 50-300 слов бытового, занимательного и научно-популярного содержания. Сразу же приведем несколько таких текстов.

### Текст №1.

В Англии оставленный на весь день в доме беспородный пес по кличке Чарли пришел в бешенство и устроил настоящий погром. Сначала он разорвал цепь, которой его приковали к батарее в кухне. Затем он разодрал в клочья

3 персидских ковра, обгрыз ножки у стола из орехового дерева, стоявшего в холле. Добравшись до спальни хозяев, Чарли разорвал все женские платья, а также изжевал всю мужскую обувь.

Когда чета Блекпулов, владельцев собаки, которые подобрали ее из жалости на улице, вернулась с работы, то разозленный пес не хотел пускать их в собственный дом. Пришлось вызывать полицейских, которые с помощью специального газа на время усыпили разбушевавшуюся псину. Сейчас у супругов две проблемы: куда девать Чарли, которого они стали бояться, и где снять новый дом, чтобы соседи не знали о случившемся и не показывали на них пальцами, хохоча во все горло.

### Текст №2.

В городе Нортамптон небольшая рыбака выжила, упав через трубу дымохода на раскаленные угли. Она подпрыгнула и приземлилась на пол перед удивленными хозяевами дома. Утверждают, что рыбку вытащил из ближайшего пруда, а затем уронил в трубу аист, которого ранее видели на крыше. Рыбка отделалась легкими ранениями. Хозяин дома мистер Брюин немедленно поместил рыбку в банку с водой и позвонил в Службу спасения при обществе защиты животных.

### Текст №3.

Опоздай Нейл О'Хейр хоть на несколько секунд, его сын очутился бы в желудке трехметрового питона. Вторым рождением обязан своему отцу семилетний австралиец. Ребенок спокойно спал в палаточном городке близ города Брисбена, когда на него напал питон. Трехметровое чудовище обвилось вокруг шеи мальчика и начало заглатывать его.

Оказать сопротивление громадному питону мальчик не мог – он лишь кричал. К счастью, крики услышал отец ребенка. Не раздумывая, он вступил в схватку с трехметровым монстром. После нескольких минут напряженной борьбы ему удалось вытащить мальчика из пасти гадины.

Ребенка доставили в ближайшую больницу на вертолете со рваными ранами лица и шеи. Пилот австралийской спасательной службы сообщил журналистам, что жизнь мальчика уже вне опасности.

Питон с места происшествия скрылся.

### Текст №4.

Власти одной из провинций Индонезии решили использовать обезьян для сбора кокосовых орехов. В провинции около 10 миллионов кокосовых пальм, чьи плоды в последнее время все труднее собирать – местные жители очень неохотно занимаются столь трудной и плохо оплачиваемой работой. Это и привело к идее использовать для сбора урожая обезьян – быстрые и ловкие животные после специаль-



ной подготовки вполне смогут заменить людей.

#### Текст №5.

Все началось с того, что стрелочник Джеймс Уайт из южноафриканского города Порт-Элизабет потерял обе ноги в результате железнодорожной катастрофы. Выйдя из больницы, Уайт серьезно задумался о будущем: передвигаться нелегко, а потеря работы означает нищету. И тогда он начал дрессировать бабуина, которого назвал Джеком. Обезьяна сравнительно быстро научилась доставать воду из колодца, выполнять простую домашнюю работу и даже окапывать деревья в саду. После этого Уайт приступил к основному. В течение нескольких месяцев он приучил Джека переводить железнодорожную стрелку. Джек оказался настолько способным, что за девять лет, в течение которых помогал хозяину, не допустил ни одной ошибки.

#### Текст №6.

Человек – микроскоп, да не простой, а... электронный. Острота зрения у американского 30-летнего художника Джоди Ойстройта выше, чем у лесковского Левши!

По словам Ойстройта, он видит мельчайшие клетки вещества, как бы «фотографирует» их и переносит на бумагу сверхтонкими кистями и карандашом.

«Микроскопическое зрение, – сказал в интервью журналистам Ойстройт, – у меня развивалось постепенно. Сначала, лет с пятнадцати, я почему-то принялся натуралистично и скрупулезно рисовать фактуру различных предметов – деревьев, мебели, камней, кожи животных. А потом вдруг стал замечать, что вижу гораздо более мелкие детали, неуловимые для обычного взгляда.

Недоброжелатели (а они у меня есть) говорят, что я в своих работах использую электронный микроскоп. Однако где б я его взял? Он мне не по карману».

Для разрешения сомнений была проведена официальная экспертиза способностей «человека-микроскопа». Он рисовал структуру кусочка мяса и листика растения, лежавших перед ним на столе. Рядом стоял мощный электронный микроскоп.

Джоди Ойстройт внимательно минутами рассматривал «натуру», а затем на чистом листе бумаги изобразил... чуть ли не атомное строение предметов. Скептики, подойдя к электронному микроскопу, смогли воочию убедиться, что художник лишь увеличил масштабы, но ничуть не исказил сущность изображаемого.

#### Текст №7.

В Маниле принято решение начать активную борьбу с тараканами, для чего городские власти призвали граждан помочь работникам

санэпидем-станций. А чтобы поощрить охотников за насекомыми, чиновники пообещали вознаграждение – по 6 центов за каждого пойманного паразита. Хитроумный ход возымел действие – жители столицы все как один бросились вылавливать тараканов и торжественно приносить их в чиновничьи кабинеты. Однако тараканов почему-то стало гораздо больше. Недавно причину неожиданного размножения «янычаров» наконец удалось установить. Манильские жулики открыли целые фермы по их разведению и начали продавать всем желающим только что вылупившихся детенышей по 3 цента за штуку. Властям пришлось закрыть пункты по приему пойманных насекомых, поскольку их буквально завалили тараканьими трупам.

Работа с текстами проводится в группах из 4 – 7 школьников. Ребята работают в одиночку или парами. Полученные результаты обсуждаются, аргументируются и в заключении совместными усилиями составляется наилучший вариант решения.

Предполагается три основных варианта работы с текстами:

1. сжатие текста – постепенный переход от исходного текста к его предельно возможному сокращению, выделению лишь его основного, наиболее важного содержания («выжимки», «квинтэссенции»); такая выжимка должна быть очень малого объема (лишь 1-2 предложения), но тем не менее все же сохранять наиболее существенную информацию, содержащуюся в исходном тексте (хотя и «очищенную» от массы не очень существенных подробностей), такой переход к предельно короткой выжимке совершается постепенно: сперва из исходного текста исключаются лишь самые несущественные подробности, затем одна за другой и более существенные (в порядке их важности) до тех пор, пока не останется лишь такая информация, исключение которой привело бы к полному распаду (или резкому искажению) смысла исходного текста;

2. расширение текста в пределах исходного материала – постепенный обратный переход от выделенной короткой выжимки основного содержания к его исходному виду; при этом на каждом промежуточном этапе квинтэссенция наращивается одной за другой ранее отброшенными подробностями, которые добавляются в порядке их существенности;

3. расширение текста за пределы исходного материала – постепенное добавление в него тех подробностей, которые в тексте отсутствуют, но тем не менее логически (или ассоциативно, или с достаточно высокой вероятностью) вытекают из него и вполне могли иметь место в действительности в описываемой си-



туации; при этом такие подробности добавляются в порядке их важности с учетом вероятности того, что они действительно имели место.

Эти три варианта работы могут применяться как к одному и тому же тексту (в указанной или в иной последовательности), так и раздельно к разным текстам, при этом процедуры сжатия и расширения текста, взаимодополняя друг-друга и акцентируя различные интеллектуальные операции, в конечном счете формируют один и тот же мыслительный прием.

Для того, чтобы мотивировать ребят на выполнение этих заданий, а также предельно четко и однозначно поставить перед ними цель (т.е. операционализировать и осмыслить довольно расплывчатые слова типа: сократите текст, вычеркните из него лишнее, уберите некоторые фразы) — применяется игровой прием записывания текста в условиях варьирования количества строк (или отведенного места, или числа слов), которые должны быть для этого использованы: именно столько строк на стандартном листе, исписанные обычным почерком, ни больше и ни меньше (но допускаются вариации в пределах плюс-минус одной строки).

Так, например, в варианте «сжатие» детям говорится: «Этот текст написан слишком подробно — занимает много места, в нем слишком много строк и слов. Из-за этого он не может быть напечатан в газете (или передан по телефону, телеграфу) — т.к. для его публикации или передачи на расстояние отведено несколько меньше места (или времени, или числа сигналов). Эти требования к объему материала — жесткие, обойти их невозможно. Единственный выход «спасения» текста — это несколько его сократить, т.е. убрать из него некоторые предложения, слова, некоторую часть информации. Причем такое сокращение должно быть как можно менее болезненным для текста. Разумеется, жалко отбрасывать любую его часть, но тем не менее, если уж нужно что-то отбрасывать, то отбросить надо нечто такое, от чего бы его основное содержание не пострадало (или пострадало как можно меньше). Так, этот текст надо сократить на 3 (или 5, или 6) строк».

Процедуру сокращения текста предлагается производить следующим образом: легкой карандашной линией зачеркнуть те предложения (или абзацы, словосочетания, слова), которыми, по мнению ребенка, можно пожертвовать в первую очередь, и при этом пронумеровать сокращаемые фразы в порядке их неважности: номер один получает самая неважная часть информации, которую убрать наименее жалко, номер два — та, от которой текст также не

очень пострадает, но она все же чуть-чуть важнее предыдущей, и т.д. В случае равной степени важности — неважности сразу двух-трех фраз им может приписываться один и тот же ранг. В результате ребенок получает как сам сокращенный текст (то, что осталось после зачеркиваний; иногда также допустимо и необходимо вместо двух-трех исходных фраз вписывать одну обобщающую более короткую), так и проранжированную последовательность информации в порядке возрастания ее важности.

После выполнения этого задания вводится новое: «Неожиданно ситуация изменилась, и теперь этот материал может быть опубликован (или передан на расстояние) лишь при условии, если он будет сокращен еще на 5 строк (или: до объема семи строк — ни больше и ни меньше)». Отбрасываемая информация так же вычеркивается карандашом и нумеруется, а в случае, когда несколько фраз сжимается до одной, эта новая фраза вписывается на полях текста (или на отдельном листике). Иногда после ряда таких зачеркиваний и обобщений возникает необходимость заново написать сокращенный вариант текста, сделав его связным и «гладким».

На заключительном этапе сокращения вводятся требования оставить от текста лишь две (или три, или четыре) строки. При этом подчеркивается, что в этих оставшихся строчках все же должна содержаться наиболее важная информация, содержащаяся в исходном тексте. На этой стадии выполнения задания уже, как правило, невозможно ограничиться отдельными вычеркиваниями, здесь уже необходимо сначала выписать несколько самых важных, ключевых слов или словосочетаний, которые уже никак не могут быть устранены, и затем из них самостоятельно составить одно-два коротких предложения, которые и представляют собой квинтэссенцию исходного текста. Наряду с этой квинтэссенцией предоставляется также ранжировка исключенной информации в порядке от наименее важной до наиболее существенной.

Отметим, что описанная процедура выполнения задания не только вводит детей в ситуацию дифференцировки материала на важный и неважный и стимулирует быстрое, точное и краткое формирование сути текста, но и на протяжении всей работы задает им конкретные приемы и способы такой дифференцировки и такого выделения, в том числе и внешние стимулы-средства (в смысле Л.С.Выготского), в частности: зачеркивания, нумерация, запись обобщающих фраз, оформление итогового сокращенного варианта с жестко нормированным количеством строк (или слов). В результате ребенок усваивает не только, что от него

требуется, но и как конкретно, какими приемами это может быть сделано.

Вариант «расширение» текста предполагает работу в противоположном направлении: от короткой квинтэссенции до исходного текста. При этом квинтэссенция может быть как получена предварительно самими испытуемые по процедуре сжатия текста (а теперь им предстоит проделать обратную операцию: ее расширение, заметим, что последовательность добавляемых к ней элементов далеко не всегда противоположна последовательности устраиваемых элементов: в свете точно выделенной главной информации, сформированной в квинтэссенции, все остальные подробности могут изменить свою значимость и поэтому будут добавляться в иной последовательности!), так она может быть предварительно составлена ведущим тренинга и задана игрокам в готовом виде (это целесообразно делать в тех случаях, когда работа по процедуре сжатия вызывает большие трудности: иногда ребятам представляется, что из текста уже ничего устранить невозможно, — все детали видятся им исключительно важными) или составлена другой группой игроков (и тогда работа строится по принципу: каждой из двух групп дается свой текст и они его сжимают до квинтэссенции, затем они обмениваются результатами своей работы и исходными текстами, и далее приступают к расширению нового для них содержания, с которым предварительно работали не они, а другая группа).

В целях четкой операционализации процедуры постепенного расширения квинтэссенции текста к его исходному варианту ребятам говорится следующее: «В подробном тексте описана ситуация, о которой можно напечатать лишь несколько строк (из-за дефицита газетной площади) или передать по телефону или телеграфу лишь несколько фраз (количество передаваемых слов жестко лимитировано). Эти несколько фраз, коротко отражающие суть происшедшего — перед вами. Однако когда эта выжимка уже была подготовлена, возникло новое требование: ее надо увеличить на 2 строки (или на одну, или на три), добавив к ней часть информации из подробного описания ситуации — те ее положения, которые вы считаете наиболее важными. Поскольку требования к объему передаваемого сообщения могут неожиданно изменяться и в дальнейшем, расположите добавляемую информацию в порядке важности (или проранжируйте: номер один припишите самой важной информации, номер два — достаточно важной, но в меньшей мере, чем под номером один и т.д.)». В дальнейшем вводится новое условие: необходимо только что расширенное сообщение снова увеличить на несколько строк, добавив к

нему еще часть информации и т.д. На всех этапах ребенок имеет возможность удерживать в поле зрения и сопоставлять: исходный полный текст; его краткую выжимку; промежуточные варианты расширения; проранжированный в порядке важности список добавляемых деталей. Работа в этом направлении прекращается тогда, когда постепенно расширяемое сообщение доводится до объема исходного текста.

Начиная с этого момента, возможно введение и третьего варианта работы: расширение этого исходного (предельно полного) текста еще дальше путем добавления в него других деталей (о которых в тексте в явном виде не сообщается, но тем не менее из имеющегося описания вполне можно полагать, что эти подробности имели место). Для придания смысла такой работе ребятам сообщают следующее: «Этот текст (исходный вариант) — сам по себе не что иное, как результат сокращения другого, более полного и подробного текста, который вам не известен. Ваша задача — попытаться восстановить этот неизвестный текст путем добавления к тексту, лежащему перед вами, ряда других наиболее правдоподобных деталей и сведений, которые, по всей вероятности, были в этом неизвестном нам варианте. Добавьте к исходному тексту еще 5 строк (или 4, или 7), потому что только при таком, увеличенном объеме он может быть опубликован или передан на расстояние. Добавляемые к нему сведения также ранжируйте по степени важности: от наиболее важного (номер один) до наименее важного. При этом следите, чтобы добавляемая вами информация ни в коей мере не противоречила имеющейся, а также была весьма правдоподобной — т.е. попытайтесь подойти максимально близко к этому неизвестному вам более полному варианту текста».

Приведем несколько приемов описанных процедур работы с текстами.

Сжатие текста №5. Прочитав два-три раза текст, попытаемся выделить в нем наименее важную информацию, которую при жесткой необходимости уменьшения объема текста можно отбросить более или менее безболезненно. Вероятно, это следующие сведения: имя стрелочника Джеймс Уайт, название города Порт-Элизабет, его местонахождение — южноафриканский; имя обезьяны Джек; что сперва он научил обезьяну одним действиям, а потом — другому; что на обучение переведения стрелки ушло девять месяцев (при этом пока воздержимся отбрасывать информацию о том, что обезьяна — бабуин, что железнодорожник боялся потерять работу, что Джек научился даже окапывать деревья в саду, — эта информация представляется несколько более важ-

ной, чем перечисленная вначале). Теперь про-ранжируем отбрасываемую информацию от наименее до более важной: 1) имя обезьяны Джек; 2) название города, его местонахождение и имя железнодорожника; 3) последовательность обучения; 4) срок обучения переводу стрелки. Однако если потребуется убрать из текста еще несколько строк, то тогда придется сокращать и далее в такой последовательности: 1) обезьяна – бабуин, 2) железнодорожник боялся потерять работу, 3) передвигаться ему стало нелегко; перечень же конкретных действий, которые обезьяна научилась выполнять помимо перевода стрелки обобщим одной фразой: «обучил ее помогать по хозяйству». После этих, а также возможных других сокращений и обобщений остается далее несокращаемая выжимка: «Лишившийся ног железнодорожник выдрессировал обезьяну, и она исправно переводила железнодорожную стрелку» (заметим, что изъятие хотя бы одной смысловой единицы из этой фразы, типа «исправно», «лишившийся ног», «выдрессировал» привело бы к существенному обеднению и искажению исходной информации, в то время как отбрасывание ранее перечисленных деталей хотя и обеднило ее, но все же не привело к существенному изменению).

**Расширение текста №1.** После нескольких внимательных прочтений текста сразу же формируем его выжимку: «Хозяева приютили бездомного пса, а он в доме устроил настоящий погром». Далее, если требуется, чтобы мы ее «нарастили на три-четыре строчки, то, вероятно, это будет следующая информация (в порядке важности): 1) оставленный один; 2) расшифровка обобщения «погром»: обгрыз мебель, разорвал ковры и одежду, изжевал обувь; 3) это было в Англии; 4) не хотел пускать хозяев в дом. Если бы потребовалось и далее наращивать текст, то это можно было бы делать в такой, например, последовательности: 1) оставленный на весь день, 2) пришлось вызвать полицию, 3) на время усыпили пса с помощью специального газа, 4) хозяева – супружеская чета, 5) они уходили на работу, 6) подробности погрома: три ковра, ножки стола, из орехового дерева, 7) проблемы, вставшие перед хозяевами: куда девать пса и снять новый дом, чтоб соседи не насмеялись, 8) что пес сделал сначала, что потом, 9) пришел в бешенство, 10) разорвал цепь, которой был прикован к батарее в кухне и т.д.

**Расширение текста №3.** Формируем выжимку: «Отец спас сына, вытащив его из пасти проглатывающего его питона». Далее ранжируем оставшуюся информацию в порядке важности: 1) сын семилетний, 2) это было в палаточном городке близ Брисбена, 3) мальчик кричал, 4) отец прибежал и боролся с питоном,

4) питон трехметровый, 5) у ребенка были раны на лице и шее, 6) схватка длилась несколько минут, 7) питон обвился вокруг шеи мальчика и т.д. Отметим менее важную информацию, которую стоило бы добавить лишь в последнюю очередь: питон уполз; мальчика доставили на вертолете в больницу; о том, что ребенок вне опасности, известно из сообщения пилота; это было второе рождение мальчика. Приведем возможные промежуточные варианты текста (более полные по сравнению с выжимкой): «В палаточном городке питон начал заглатывать семилетнего мальчика, на крики прибежал отец, схватка длилась несколько минут, и сын из пасти питона был вытащен»; «Ребенок спал в палаточном городке близ Брисбена, его начал заглатывать трехметровый питон. Семилетний мальчик сопротивляться не мог, лишь кричал. Крики услышал отец и быстро прибежал. После нескольких минут схватки он вытащил сына из пасти питона. У ребенка были раны на лице и шеи, но жизнь его вне опасности».

Приведем также еще несколько выжимок из других приведенных в статье текстов. Из текста №2: «Рыба, упущенная аистом в дымоход, упала в печь, но выпрыгнула и была спасена хозяевами». Из текста №4: «Урожай орехов с кокосовых пальм успешно собирают обезьяны». Из текста №6: «У одного человека – редчайший дар видеть глазами мельчайшие предметы, вплоть до молекул».

Варианты расширения текста за пределы исходного материала рассматривать здесь не будем; примеры подобного расширения можно найти в работе [1].

Обратим внимание на два момента, важных при проведении занятий с детьми по описанной методике:

1. для некоторых текстов существует не единственный правильный, оптимальный вариант выделения его квинтэссенции и последовательности оставшихся вне ее подробностей по степени их важности, а несколько (два-три), в зависимости от того, какие аспекты исходной информации акцентировать; сопоставление нескольких таких вариантов выполнения задания и их аргументация чрезвычайно полезны для развития логического мышления детей;
2. иногда в процессе сокращения текста дети путают две вещи: его основное содержание, выжимку (примеры см. выше) – и свою собственную интерпретацию содержания текста, его «мораль» (например, для текста №5: «обезьяны очень смысленные», «не можешь сам – воспитай себе друга», для текста №3 «Маленьких детей нельзя оставлять без присмотра», «В местности, где водятся питоны, разбивать палаточные городки опасно»). Во избежание такой



путаницы детям следует объяснить, что в выжимке обязательно сохранение ключевых слов и фраз исходного текста (железнодорожник, без ног, выдрессировал, обезьяна, переводила стрелку; питон проглатывал сына, отец его вытащил из пасти). Что же касается интерпретаций и обобщений по поводу описанного содержания (морали, выводов, обобщений, ассоциаций), то их формирование может составить особый, дополнительный аспект работы с текстом, который развивает также чрезвычайно важные интеллектуальные умения, однако для недопущения указанной путаницы их следует строго различать (например: сперва составляем выжимку, а потом выводы, или наоборот).

Систематическое выполнение описанных заданий способствует формированию и совершенствованию важнейших интеллектуальных приемов работы с текстами, лежащих в основе их глубокого понимания и прочного запоминания, а также совершенствованию устной и письменной речи школьников (умению строить фразы, выделяя в них главное и далее иерархизируя детали по степени их важности).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Заика Е.В. Игры и упражнения, формирующие умение находить скрытую информацию в тексте // Обдарована дитина. 1998. № 5–6.
2. Заика Е.В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся // Вопр. психологии. 1990. № 6.
3. Заика Е.В. Комплекс упражнений для развития логической памяти учащихся // Вопр. психологии. 1991. № 6.
4. Заика Е.В. Тренинг познавательных процессов школьников: игры и упражнения с текстами // Вісн. Харк. ун-ту. № 432. Сер. Психологія. Харків, 1999.
5. Заика Е.В. Экспериментальная психология памяти: Основные методики и результаты исследований. – Харьков, 1992.

Поступила в редакцию 17.05.2000 г.

Е.В.Заика, Ю.В.Боянович, К.Ю.Боянович

#### Факторы формирования невротических проявлений у школьников

Вивчався зв'язок між невротичними проявами у школярів та їх темпераментом, статтю, рівнем здоров'я, успішності навчання, проблемності сім'ї, самооцінкою. Показано наявність

організованої системи зв'язків між симптомами виявлення неврозів.

Пожалуй, наиболее распространенным видом нервно-психической патологии у детей и подростков сегодня являются неврозы. Чаще всего неврозы возникают в условиях нарушенных отношений в семье; прежде всего с матерью, которая является наиболее близким для ребенка человеком в первые годы его жизни. Свою патогенную роль в последующие годы могут играть также отношения с отцом, если он не способен своевременно разрешить личностные проблемы развития своих детей. Поскольку оба родителя также могут испытывать определённые личные проблемы, нередко сами больны неврозом, придерживаются догматических или искажённых взглядов на воспитание детей, это заставляет рассматривать невротическое заболевание ребенка как своего рода клинико-психологическое отражение личностных проблем родителей, порой начинающихся еще в прародительской семье.

Как психогенные заболевания формирующейся личности, неврозы отражают такие проблемы человеческих отношений, как общение между людьми, понимание, поиск своего «я», оптимальные пути самовыражения, самоутверждения, признания, любви и т.д.

На невроз, как психогенное заболевание формирующейся личности, оказывает влияние все, что может осложнить процесс формирования личности.

Из *социально-психологических факторов* такого рода – это наличие единственного ребенка в семье, эмоциональная изоляция одного из детей, недостаточная психологическая совместимость родителей и детей, конфликты, доминирование одного из взрослых (чаще матери или бабушки по материнской линии, если она проживает в семье); инверсия традиционных семейных ролей; низкая продуктивность совместной деятельности членов семьи, изолированность семьи в сфере внешних контактов.

К *социально-культурным факторам* относится весь комплекс проблем, связанных с проживанием в большом городе (с его ускорением темпа жизни, скученностью), все более сложный характер межличностных отношений, сочетающийся в то же время с некоторой обезличенностью; недостаточные условия для полноценного отдыха и эмоциональной разрядки.

К *социально-экономическим факторам* можно отнести неудовлетворительные жилищно-бытовые условия семьи; занятость родителей и привлечение других лиц для ухода за детьми.



Целью данного исследования является главным образом изучение самооценки и невротических реакций, проявляющихся в депрессивности, астении, вегетативных расстройствах, нарушениях поведения и сна, а также тревожности. В соответствии с поставленной целью предполагалось проследить зависимость невротических реакций у старшеклассников от уровня самооценки, здоровья, успеваемости, внутрисемейных проблем, пола и темперамента.

В структуре нервно-психической заболеваемости именно неврозы являются наиболее распространенным заболеванием как у взрослых, так и у детей (5, 6, 7). К ведущим невротическим нарушениям детского возраста относятся астеноневротический синдром и невротические реакции.

Данные врачебных приемов не дают полной картины заболеваемости неврозами: среди детей с расстройствами психики, выявленных при сплошном обследовании, лишь 20% уже состояли на учете у психоневролога (7). Это может объясняться тем, что исследование неврозов требует проведения направленной и достаточно продолжительной беседы с каждым из детей и по крайней мере — с одним из родителей. Легче поддаются учету явные формы нарушенного, делинквентного или психотического поведения, а также такие видимые признаки нервноности, как заикание, тики и др.

По данным ряда авторов (4, 6, 10) неврозы выявляются у 27 — 45% больных от общего числа детей с нервно-психическими нарушениями.

Наибольшее число неврозов, по данным *обращаемости*, наблюдается в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте (4). По данным *сплошного обследования*, наибольшее число неврозов выявляется у детей школьного возраста, причём больше неврозов в периоды возрастных кризов (6). Отмечается 12% минимальная распространенность у всех детей выраженных клинических нарушений адаптации в школе. Частота неврозов у школьников возрастает по мере увеличения времени обучения (8).

Мальчиков, больных неврозами в 1,4 раза больше. При неврастении это соотношение достигает 2,2. При истерическом неврозе, наоборот, девочек в 3,3 раза больше. Хотя расстройства невротического уровня в целом преобладают у мальчиков (3, 7), у девушек по сравнению с юношами заметно преобладание невротических расстройств, включая тревогу и депрессию.

С 12 лет соотношение мальчиков и девочек, больных неврозами, практически одинаково, так как именно к началу пубертатного периода

сглаживаются проявления невропатии. Изменение рассматриваемого соотношения в сторону более частых невротических расстройств у лиц женского пола заметно уже в юношеском возрасте и характеризуется обратным детству соотношением у взрослых: больных неврозами женщин на приеме в 2 раза больше, чем мужчин (9, 11). Следовательно в детском возрасте заметно преобладание лиц мужского пола, больных неврозами, а у взрослых — женского пола. При этом у женщин ведущей реакцией на стресс будут нарушения психических, а у мужчин — соматических функций организма (10).

При неврозах на фоне невропатии мальчиков значительно больше, чем девочек; без невропатии подобные различия минимальны. В отличие от невропатии, при которой число мальчиков выше, резидуальная церебральная органическая недостаточность не оказывает влияния на соотношение мальчиков и девочек при неврозах.

Если разделить всех больных неврозами по наличию или отсутствию психомоторных нарушений, то соотношение мальчиков и девочек существенно изменится (2). В группе без психомоторных нарушений (тиков, заикания, энуреза) мальчики встречаются только в 1,1 раза чаще, чем девочки, тогда как в группе с психомоторными нарушениями мальчиков в 1,9 раза больше. В свою очередь, значительная часть психомоторных нарушений — это проявления невропатии, а она в большей степени характерна для мальчиков. Следовательно, невропатию у мальчиков можно воспринимать как один из факторов биологического риска.

Нарушения поведения возбудимого круга (повышенная возбудимость, неуправляемость, расторможенность вместе с агрессивностью (драчливостью), конфликтностью и неуживчивостью) несколько чаще встречаются у мальчиков (15%), чем у девочек (11%).

Нарушения поведения тормозимого круга — боязливость, пугливость, робость и нерешительность, неумение постоять за себя, беззащитность совместно с повышенной эмоциональной чувствительностью, склонностью «все близко принимать к сердцу», легко обижаться, плакать и расстраиваться — более свойственны девочкам (22%), чем мальчикам (17%) (2).

#### ОБЪЕКТ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Обследование проводилось в Лицее Харьковского национального университета в 9-10-х классах. Обследовались учащиеся 1983 года рождения 8 человек (10,5%), 1984 г. — 41 человек (53,9%), 1985 г. — 26 человек (34,3%), 1986 г. — 1 человек (1,3%). Среди обследуемых бы-

ли учащиеся женского пола 49 человек (64,4%) и мужского пола 27 человек (35,6%).

Исследования проводились с использованием следующих методик (1):

1. **Детский тест-опросник неврозов** (Д О Н) Вл. В. Седнёва.

Утверждения опросника систематизированы в шести основных аспектах проявления невротических расстройств у детей: депрессии, астении, нарушений поведения, вегетативных расстройств, нарушений сна и тревоги.

2. **Личностный опросник Айзенка (адаптированный в ленинградском НИПНИ им. В. И. Бехтерева).** Направлен на определение личностных характерологических, темпераментных и поведенческих особенностей подростка. Опросник состоит из 57 вопросов, каждый из которых относится к одной из трех шкал:

1. Шкала "экстраверсия-интроверсия" включает 24 вопроса.

2. Шкала "нейротизм-стабильность" включает 24 вопроса.

3. Шкала "ложь-откровенность на грани цинизма" (или шкала "социальной желательности") включает 9 вопросов.

3. **Тест на самооценку** — знание человеком самого себя и отношение к себе в их единстве. Самооценка включает в себя выделение человеком собственных умений, поступков, качеств, мотивов и целей своего поведения, их сознание и оценочное к ним отношение.

Внутренний конфликт может быть вызван расхождением между

- а) самооценкой и оценкой окружающих;
- б) самооценкой и идеальным "Я", к которому стремится человек.

Самооценка способностей и возможностей личности выражает определенный уровень притязаний, определяемый как уровень задач, которые личность ставит перед собой в жизни и к выполнению которых считает себя способной.

Показатель **R** является коэффициентом ранговой корреляции по Спирмену и обозначает уровень самооценки. Он может быть заниженным (0-0,3), средним (0,4-0,6), высоким (0,7) и завышенным (0,8-1).

В качестве диагностического метода, предназначенного для изучения эмоциональных компонентов отношений человека к значимым для него людям и к самому себе, и отражающего как сознательный, так и частично неосознаваемый уровень этих отношений, использовался Цветовой тест отношений Эткинда (ЦТО).

Кроме того, производилась самооценка таких показателей, как «Успеваемость», «Здоровье», «Проблемность семейных отношений», которые производились по 5-балльной системе,

как наиболее приемлемой для данной категории обследуемых.

Обработка результатов обследования проводилась на ПК при помощи корреляционного анализа Пирсона.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

### 1. ПРОЦЕНТНОЕ РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТОВ

Оценка темпераментов по методике Г. Айзенка показала, что среди обследованных учащихся (всего 76 человек) доля представителей холерического темперамента оказалась наибольшей (36 человек; 47,4%); на втором месте оказались представители меланхолического темперамента (22 человека; 28,9%); на третьем и четвертом соответственно сангвиники (15 чел.; 19,7%) и флегматики (3 чел.; 3,9%) (см рис.1).

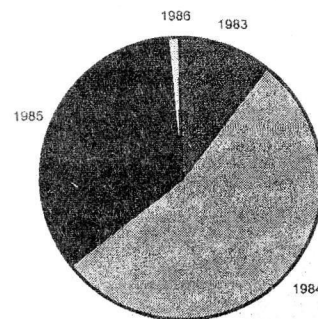


Рис. 1. Процентное распределение темпераментов.

### 2. ОСОБЕННОСТИ НЕВРОТИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ

Рассматривалось шесть аспектов проявления невротических расстройств у детей.

На диаграммах (рис. 2-7) обозначены зоны: до 11 баллов включительно — низкий уровень сформированности невротического расстройства; от 12 до 15 баллов — средний; от 16 до 20 баллов — высокий.

**Депрессивные проявления.** Было обнаружено, что у 17,1% обследованных учащихся наблюдался средний уровень выраженности готовности (риска) данной формы расстройств. У 2,6% — высокий уровень (см. рис 2).

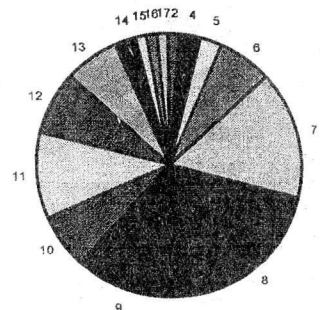


Рис. 2. Распределение показателей депрессивных проявлений.

**Астенические проявления** среднего уровня значимости обнаружили у 18,4% учащихся (см. рис. 3).

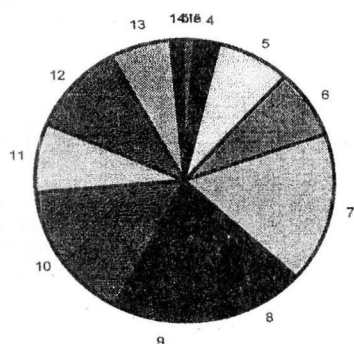


Рис. 3. Распределение показателей астенических проявлений.

**Поведенческие проявления.** У 47,3% детей наблюдались эти расстройства высокой степени выраженности, а у 17,1% - средней степени (см. рис. 4).

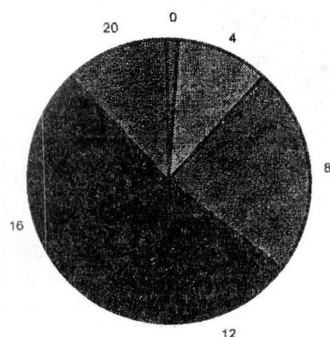


Рис. 4. Распределение показателей поведенческих проявлений.

**Вегетативные проявления** средней степени выраженности обнаружили у 21,0% обследованных детей, а у 7,8% наблюдались проявления этого расстройства в высокой степени (см. рис. 5)

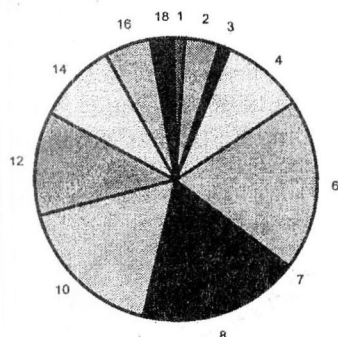


Рис. 5. Распределение показателей вегетативных проявлений.

**Нарушения сна** средней степени выраженности наблюдались у 27,6% обследованных, у 7,8% -- высокой (см. рис. 6).

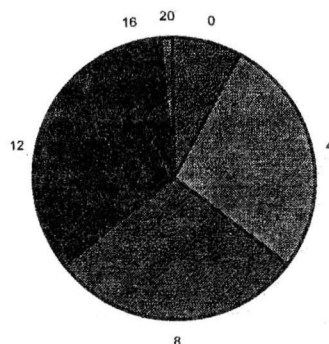


Рис. 6. Распределение показателей нарушения сна.

**Тревожность** средней степени выраженности наблюдалась у 25% обследованных; высокой степени -- у 1,3% (см. рис. 7).

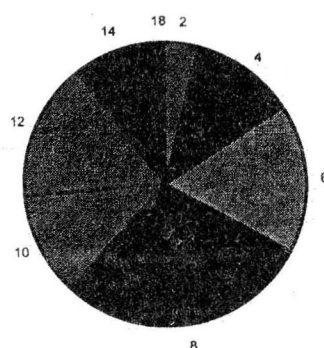


Рис. 7. Распределение показателей проявлений тревожности.

### 3. ПСИХОТРАВМИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ: ПРОБЛЕМЫ, СВЯЗАННЫЕ С СЕМЬЕЙ, ЗДОРОВЬЕМ, УЧЁБОЙ

Среди обследуемых оценили уровень проблемности своих **внутрисемейных** отношений как средний -- 13,2%; а как высокий -- 2,6% (см. рис. 8). Здесь и далее среднему уровню проблемности соответствует оценка "3", высокому -- "1" и "2". 84,2% обследуемых оценили внутрисемейные отношения как хорошие и отличные.

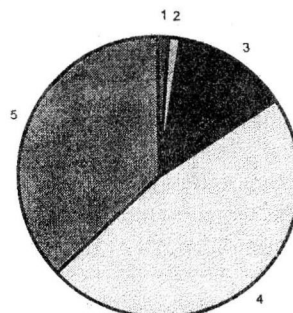


Рис. 8. Распределение показателей внутрисемейной проблемности.



**Здоровье.** 15,7% обследованных оценили уровень своего здоровья как средний; а 1,3% - как низкий (см. рис. 9). 82,8% обследуемых оценили уровень своего здоровья как хороший и отличный.

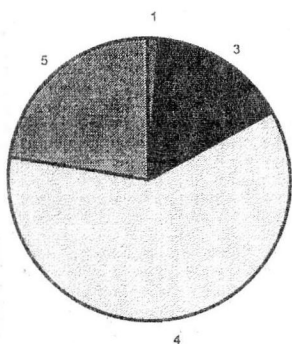
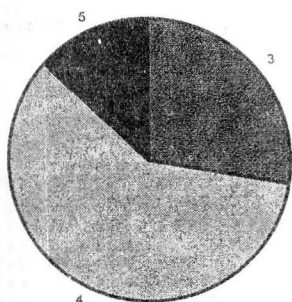


Рис. 9. Распределение показателей состояния здоровья обследуемых.

**Учёба.** 27,6% детей оценили свой уровень учёбы как средний (см. рис.10). 72,4% учащихся оценили уровень своей учёбы как хороший и отличный.

Рис. 10. Распределение показателей состояния учебной деятельности обследуемых.



#### 4. ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА НАЛИЧИЕ ВНУТРЕННЕГО КОНФЛИКТА

##### 4.1. Самооценка

У 21,05% обследованных была выявлена заниженная самооценка; высокая самооценка встречалась у 10,5%, а у 21,05% - завышенная; (см. рис 11; заниженной самооценке соответствует показатель 0,3 и ниже; средней - 0,4-0,6; высокой - 0,7; завышенной - от 0,8 до 1). В 47,4% случаев самооценка соответствует среднему уровню.

##### 4.2. Метод цветовых отношений

Заниженный уровень принятия себя был выявлен у 34,3% обследованных; высокий - у 17,1%; завышенный - у 22,3% (см. рис. 12). У 26,3% был выявлен средний уровень принятия себя, что соответствует нормативным данным.

Отдельно обращает на себя внимание тот факт, что 30,2% детей выбрали в качестве наиболее предпочитаемого черный цвет и отожде-

ствили себя с ним. Согласно теории Люшера чёрный цвет в этом случае символизирует не только протест против сложившейся социальной и внутрисемейной ситуации и негативное отношение к ней, но и агрессивность, крайний субъективизм, чувство обособленности, активное противодействие среде.

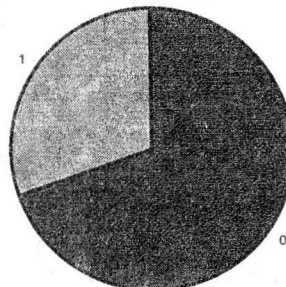


Рис. 13. Процент детей, выбравших черный цвет как наиболее предпочитаемый.

#### 5. ДАННЫЕ КОРРЕЛЯЦИОННО-СТАТИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

**Депрессивные нарушения** параметров, статистически достоверно связаны с:

1. астеническими расстройствами ( $r = 0,69$ ;  $p < 0,0001$ ),
2. поведенческими нарушениями ( $r = 0,37$ ;  $p < 0,001$ ),
3. нарушениями сна ( $r = 0,54$ ;  $p < 0,0001$ ),
4. тревожностью ( $r = 0,5$ ;  $p < 0,0001$ ),
5. у девочек более выражены депрессивные нарушения, чем у мальчиков ( $r = 0,45$ ;  $p < 0,0001$ ).

**Астенические расстройства**, кроме уже указанных параметров, достоверно связаны с:

1. поведенческими нарушениями ( $r = 0,3$ ;  $p < 0,008$ ),
2. нарушениями сна ( $r = 0,57$ ;  $p < 0,0001$ ),
3. тревожностью ( $r = 0,31$ ;  $p < 0,006$ ),
4. полом ( $r = -0,23$ ;  $p < 0,0045$ ).

**Поведенческие нарушения**, кроме уже указанных параметров, достоверно связаны с:

1. нарушениями сна ( $r = 0,23$ ;  $p < 0,044$ ),
2. тревожностью ( $r = 0,66$ ;  $p < 0,0001$ ),
3. чем более выражены поведенческие нарушения, тем менее успешна учёба ( $r = -0,25$ ;  $p < 0,03$ ),
4. чем более выражены поведенческие нарушения, тем больше проблем в семье ( $r = -0,3$ ;  $p < 0,008$ ),

**Вегетативные нарушения**, оказались достоверно связанными только с полом ( $r = -0,23$ ;  $p < 0,049$ ). У девочек чаще встречаются вегетативные нарушения, чем у мальчиков.

**Нарушения сна**, кроме уже указанных параметров, достоверно связаны с:

1. тревожностью ( $r = 0,33$ ;  $p < 0,003$ ),
2. самооценкой ( $r = -0,3$ ;  $p < 0,01$ ),
3. принятием себя ( $r = -0,25$ ;  $p < 0,026$ ).

*Тревожность*, кроме уже указанных параметров, достоверно связана с:

1. чем выше тревожность, тем более проблемная семья ( $r = -0,35$ ;  $p < 0,002$ ),

2. девочки более тревожны, чем мальчики ( $r = -0,32$ ;  $p < 0,005$ ).

*Самооценка*, кроме уже указанных параметров, оказалась связана с:

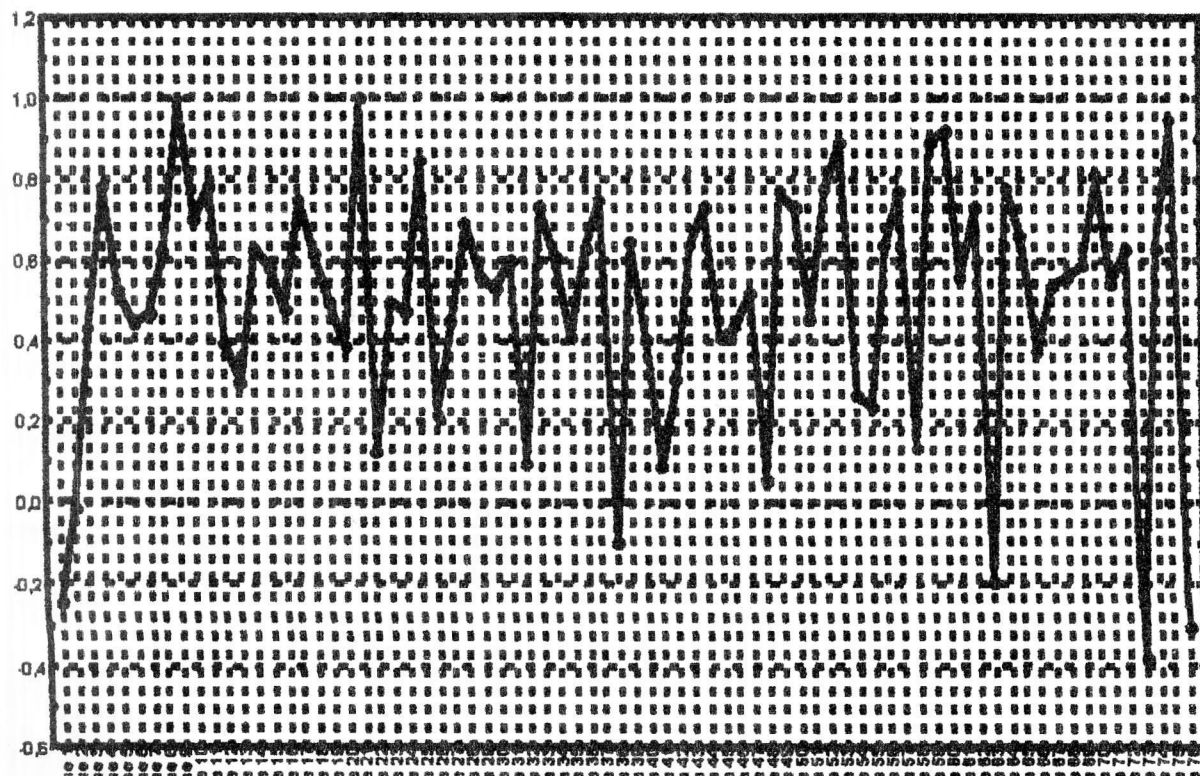


Рис. 11. График распределения показателей самооценки обследуемых.



Рис. 12. График распределения показателей, свидетельствующих о принятии самого себя.





0,00015) т.е. у холериков выше, чем у сангвиников

**Сангвиники – флегматики** различаются только по астеническим проявлениям (отрицательная связь;  $p < 0,05$ ): у сангвиников более выражены.

**Сангвиники – меланхолики** различаются по:

1. депрессивным проявлениям (отрицательная связь;  $p < 0,00006$ ): у меланхоликов более выражены;
2. астеническим проявлениям (отрицательная связь;  $p < 0,002$ ) у меланхоликов более выражены;
3. тревожности (отрицательная связь;  $p < 0,002$ ) у меланхоликов более выражены;
4. самооценке (положительная связь;  $p < 0,043$ ): у сангвиников более высокая самооценка.

**Холерики – меланхолики** различаются только по поведенческим проявлениям (положительная связь;  $p < 0,02$ ): у холериков более выражены поведенческие проявления.

**Холерики – флегматики** различаются только по поведенческим проявлениям (положительная связь;  $p < 0,0032$ ): у холериков более выражены поведенческие проявления.

На основании проведённого корреляционного анализа зависимостей между различными факторами, участвующими в формировании невроза, удалось построить корреляционно-статистическую плеяду. Анализ её структуры позволяет высказать предположение о наличии весьма организованной системы связей между этими факторами; более сложной чем обычно полагают. Это, с одной стороны, может свидетельствовать о том, что попытка изменить один какой-либо фактор (например, поведение, либо самооценку) вряд ли может быть успешной, т.к. он (фактор) является лишь одним из элементов системы, скорее всего, обладающей инерцией. С другой стороны, дальнейший анализ данной системы позволяет надеяться на то, что эффективное управление отдельными факторами может привести к желаемому изменению всей структуры невроза вплоть до её разрушения либо замены иной, адаптивной системой внутриличностных и социальных связей.

### ВЫВОДЫ

Наиболее вероятно появление невротических расстройств (депрессивных и астенических) у представителей флегматического и меланхолического темпераментов.

У сангвиников и холериков невротические расстройства могут проявляться в формах поведенческих нарушений и в нарушении сна.

Отдельно обращает на себя внимание тот факт, что 30,2% детей выбрали в качестве наиболее предпочитаемого черный цвет (что свидетельствует о негативизме, протестных реакциях, выраженном субъективизме, агрессивности и активном противодействии среде).

Такая характеристика, как самооценка, лишь у 47,4% учащихся соответствует нормативной, тогда как у остальных она дисгармонична (завышена либо занижена), что свидетельствует о наличии неосознаваемого внутреннего конфликта.

Анализ структуры корреляционно-статистической плеяды, отражающей внутриличностные и социальные связи учащихся (в том числе и с невротическими реакциями) свидетельствует о наличии организованной системы связей между симптомами проявления невроза.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Блейхер В. М., Крук И. В. Патопсихологическая диагностика. К., Здоров'я, 1986.
2. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков.— Л., 1988.
3. Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков.— Л., 1982.
4. Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации.— Вопр. психол., 1984, вып. 4, с. 89—95.
5. Карвасарский Б. Д. Неврозы.— М., 1980.
6. Козловская Г.В., Кремнева Л.Ф. Роль фактора среды и индивидуальной реактивности в возникновении и клинике пограничных нервно-психических расстройств детского возраста. — В кн.: Психогигиена детей и подростков. М., 1985, с. 66-91.
7. Лебедев Л.В., Козловская Г.В. О совершенствовании организационных форм профилактики неврозов у детей (по данным эпидемиологического обследования).— В кн.: Всесоюзная конференция по организации психиатрической и неврологической помощи детям. М., 1980, с. 24-26.
8. Манова-Томова В.С., Пирьев Г.Д., Пенушлиева Р.Д. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. — София, 1981.
9. Мягер В. К. Дизэнцефальные нарушения и неврозы.—Л., 1976.
10. Немчин Т. А. Состояния нервно-психического напряжения.— Л., 1983.
11. Соколов Л.В. Динамика психоневрологических нарушений у детей в процессе адаптации к детскому дошкольному учреждению. - Сб. науч. трудов Волгоградского мед. ин-та, 1985, №2, с. 102-103.

Поступила в редакцию 16.05.2000 г.

Е.Ф.Иванова

## Сравнительный анализ представлений о правах человека у жителей Харькова и Львова\*

В статті зроблений порівняльний аналіз уявлень про права людини у представників західного і східного регіонів України. Були встановлені як деякі спільні риси в ставленні до цього феномену, так і основні розбіжності між представниками цих регіонів.

В силу историко-политических обстоятельств Украина сложилась как многонациональное, мультикультурное государство, имеющее свою региональную специфику. Каждому региону Украины присущи самобытные черты мировоззрения и поведения, языковых и религиозных предпочтений, культурных традиций прошлого и отношения к вновь появляющимся реалиям. В особенности ярко это видно на примере Западного и Восточного регионов. Одни стороны их самобытности могут еще больше усугубляться на фоне тех трансформационных процессов, которые происходят в настоящее время в обществе, другие — нивелироваться, что может стать предметом специального изучения.

Одной из характерных черт трансформирующегося общества являются декларации государства относительно соблюдения прав человека. Как это выглядит в понимании самих граждан, как они оценивают сложившуюся в стране ситуацию в плане соблюдения и нарушений прав человека, где они черпают информацию по этому вопросу, какие права являются для них наиболее важными, есть ли в этом своя специфика на Западе и Востоке Украины и т.д. явилось тем аспектом этой большой проблемы, которому посвящено наше исследование.

Исследование проводилось в двух городах данных регионов — Львове и Харькове. Они были выбраны как достаточно типичные для

своих регионов. Группу респондентов составили работающие взрослые люди не пенсионного возраста, по 60 человек в каждом городе (30 мужчин и 30 женщин). Всего в исследовании приняло участие 120 человек.

Каждый респондент должен был ответить на вопросы двух анкет, закончить незаконченные предложения на тему прав человека и проранжировать список прав и свобод человека по степени важности. Полученные данные обрабатывались с помощью статистического пакета программ SPSS.

Не останавливаясь более подробно на методиках, применявшихся в данном исследовании, которые описаны в нашей статье (1), перейдем непосредственно к анализу полученных результатов (см. Табл. 1).

Прежде всего обращает на себя внимание нежелание одной пятой выборки работающих г.Львова ответить на вопрос относительно их оценки ситуации с правами человека в Украине, в то время, как для харьковчан ответ «затрудняюсь ответить» практически не характерен. В целом в Харькове ситуацию с правами человека оценивают хуже, чем во Львове. Действительно ли наши респонденты из Львова полагают, что ситуация с правами человека в общем неплоха? Анализ результатов, полученных по другим анкетам и методикам, может прояснить этот вопрос, и об этом мы будем говорить ниже. По данным же наблюдений экспериментатора, эти респонденты пытались дать социально желаемый ответ, интересовались, как надо ответить, что отвечают другие и т.п. (см. Табл. 2).

В ответах на данный вопрос анкеты повторяется та же картина. Больше половины респондентов из Львова затрудняются с ответом, и очень небольшая часть выборки отвечает утвердительно. Примерно столько же харьковских респондентов также считают, что реально могут защитить свои права в случае их нарушения, однако гораздо больше респондентов дают определенный ответ о невозможности их защиты (см. Табл. 3).

Таблица 1. Общая оценка с правами человека в Украине (%)

	Вполне удовлетвор-но	Отчасти удовлетвор-но, отчасти нет	Неудовлетвор-но	Затрудняюсь ответить
Харьков	3,3	23,0	67,2	6,6
Львов	1,7	30,0	48,3	20,0

Таблица 2. Возможность защитить свои права в случае их нарушения (%)

	Да	Нет	Затрудняюсь ответить
Харьков	14,8	63,9	21,3
Львов	16,7	28,3	55,0

\* Статья написана по материалам проекта, финансируемого Фондом Джона Д. и Кэтрин Т. МакАртуров, грант №57248.

Свои знания о правах респонденты обоих городов оценивают примерно одинаково – в среднем, не очень хорошо. Показательным является то, что пятая часть как одной, так и другой выборки считают, что знают права плохо.

Следующим вопросом анкеты был вопрос об источниках знаний о правах человека. Эти ответы распределились таким образом (см. Табл. 4).

В сравнительном анализе данных результатов прежде всего обращает на себя внимание то, что треть респондентов из Львова ответили, что вообще не получают информации о защите своих прав. Среди респондентов Харькова доля таких респондентов относительно невелика. Вообще структура источников информации о защите прав в этих двух городах – представителях разных регионов значительно отличается. У респондентов Харькова важнейшими источниками являются средства массовой информации. У львовян это специальная юридическая литература и информация от юристов и адвокатов. Харьковчане пользуются этими источниками в два раза реже. Таким образом, для харьковчан эти источники информации распределяются так: СМИ; родственники, друзья, знакомые; специальная юридическая литература; юристы и адвокаты. А у львовян это специальная юридическая литература; СМИ; юристы и адвокаты; другие источники информации; родственники, друзья, знакомые. В этой выборке относительно велика

(10%) доля респондентов, назвавших другие источники информации. Среди тех, кто пожелал их указать, были названы церковь и Интернет. Харьковчане не расшифровали, что имеют в виду под другими источниками.

Эти данные позволяют высказать предположение о том, что у работающих львовян большая практика обращения в юридические организации, чем у харьковчан. В определенной мере эти данные согласуются с приведенными в коллективной монографии львовских социологов (2), о степени авторитетности для жителей Львова точки зрения различных субъектов общественно-политической и частной жизни. Согласно этим данным (стр.100), средства массовой информации занимают место после известных политиков, ближайшего окружения и церкви (см. Табл. 5).

По этому вопросу также есть явные сразу же видимые расхождения. Для харьковчан самым главным для защиты прав человека является привлечение к ответственности виновных чиновников и улучшение законов. Для жителей Львова это, прежде всего, доступность юридической помощи. Они также считают достаточно важным наказание виновных (второе место), но на третье место у них выходит повышение эффективности судебной защиты прав. Как в вопросе об источниках информации о защите прав, так и выборе важнейших мер для их реализации жители Львова выбирают правовые и судебные институты.

Интересно сопоставить эти данные с отве-

Таблица 3. Знания о своих правах (%)

	Знаю хорошо	Знаю не очень хорошо	Знаю плохо
Харьков	19,7	60,7	19,7
Львов	18,3	55,0	26,7

Таблица 4. Источники знаний о правах человека (%)

	Спец. юридич. лит-ра	СМИ	Родств., друзья, знакомые	Юристы, адвокаты	Правозащ. орг-ции	Др.источники	Не получаю такой инф-ии
Харьков	9,8	60,7	18,0	8,2	1,6	4,9	4,9
Львов	18,3	18,3	8,3	16,7	-	10	33,3

Таблица 5. Что важнее всего для защиты прав человека (%)

	Улучшение законов	Привлечение к отв-сти виновных чиновников	Доступность юридич. помощи	Повышение эффект-сти суд. защиты прав	Содействие развитию неправит. правозащ. орг-ций	Активное отстаивание людьми своих прав
Харьков	32,8	36,1	16,4	9,8	6,6	14,8
Львов	15,0	23,3	33,3	16,7	5,0	13,3

Таблица 6. Ответственность за соблюдение прав человека (%)

	Государство	Сам человек	Правозащитные организации	Суд	Юристы
Харьков	72,1	18	16,4	4,9	1,6
Львов	68,3	30,0	8,3	10,0	3,3



тами на вопрос о том, кто несет ответственность за соблюдение прав человека (см. Табл. 6).

Обе группы респондентов полагают, что основная доля ответственности за соблюдение прав человека лежит на государстве. А вот остальные ответы в достаточной степени отличаются. Респонденты из Львова считают самого человека также явно ответственным за соблюдение прав. Хотя для харьковчан ответственность самого человека также занимает второе место, но таких ответов почти вдвое меньше. Хотя, по мнению респондентов обеих групп, суд не является институцией, несущей основную ответственность за соблюдение прав, в то же время респонденты из Львова называют его вдвое чаще. Эти данные в целом согласуются с приведенными выше.

Еще один блок составили вопросы о нарушении прав человека. Один из них формулировался так: «Нарушались ли какие-либо Ваши права человека?», а второй – «Нарушали ли Вы сами чьи-либо права человека?». Приведем данные об ответах на эти вопросы.

Таблица 7. Оценка нарушений своих прав человека (%)

	Да	Нет
Харьков	85,2	14,8
Львов	76,7	18,3

Таблица 8. Оценка собственных нарушений прав человека у других людей (%)

	Да	Нет
Харьков	27,9	72,1
Львов	11,7	85,0

Ответы на первый вопрос, в общем, имеют одинаковую тенденцию: подавляющее большинство обеих выборок полагает, что их права человека нарушались. Примерно такое же ко-

личество человек думает, что сами они права других людей не нарушали. Хотя в этом вопросе (ответив «да») харьковчане выглядят более рефлексивными и самокритичными.

Рассмотрим, какие же права респондентов, ответивших утвердительно, нарушались. Нам пришлось сгруппировать их ответы по смыслу, поскольку некоторые респонденты называли конкретные права, другие же, по сути, описывали ситуации (см. Табл. 9).

Прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что значительный процент респондентов, ответивших утвердительно на вопрос о том, нарушались ли их права, не могут назвать, какие же это были права. У харьковчан отмечается больший крен в сторону нарушений экономических прав, у львовян – гражданских. Часть львовской выборки даже ответила, что все их права когда бы то ни было нарушались. В харьковской выборке таких ответов не было. В ряде ответов прямо высказывалось нежелание говорить о нарушенных правах. Например: «То моя справа» или «Не скажу». Некоторые респонденты, кроме отмеченных в таблице нарушений их прав, называли также нарушение прав на охрану здоровья, на свободу передвижения и вероисповедания, а также невозможность пользоваться родным языком (видимо, речь шла о русском языке у респондента из Львова).

Как видно из таблицы 8, гораздо меньше респондентов полагает, что они сами нарушали чьи-то права. Тем не менее, такие все же есть. Какие же права, по их мнению, они нарушали? (См. Табл. 10).

В харьковской выборке большее количество респондентов ответило на этот вопрос утвердительно, поэтому и в конкретизации этих прав их ответы более разнообразны. Тем не менее, все они имеют единичный характер,

Таблица 9. Права респондентов, которые, по их мнению, были у них нарушены (%)

	Харьков	Львов
Гражданские права и свободы	11,5	16,7
Отсутствие национальной дискриминации.	1,6	6,7
Право на личную неприкосновенность	14,8	10,0
Право на труд	26,2	10,0
Право на оплату труда	18,0	21,7
Право на отдых	8,2	—
Право на частную собственность	—	6,7
Все права	—	11,7
Не знаю	14,8	23,3

Таблица 10. Права человека, нарушавшиеся самими респондентами (%)

	Харьков	Львов
Гражданские права и свободы	1,6	1,7
Право на личную неприкосновенность	3,3	-
Право на труд	1,6	-
Равные права в браке	1,6	-
Много	6,6	-
Не знаю	9,8	8,3

кроме одного: «не знаю» (или «не помню»). Некоторые респонденты пытаются добавить к этому рациональную мотивировку. Например: «Мы это делаем каждый день, всего и не припомнишь» (Харьков). «Можливо, і порушувала, але не знаю, які, тому що не повністю знаю свої права. І ці порушення не були виявлені відповідними органами» (Львов).

Ответы на вопросы, связанные с нарушением прав в жизни самих респондентов, показывают, что, к сожалению, основная масса не может применить имеющиеся знания по данному вопросу для анализа собственной жизни.

Еще два вопроса одной из анкет были открытыми и относились к нарушению и соблюдению прав человека в Украине. Приведем эти данные (см. Табл. 11).

Можно видеть явный акцент на нарушениях экономических прав у представителей обеих городов, особенно если добавить к ним отдельно выделенное право на пенсию. Больше половины и харьковчан, и львовян назвали именно их. А вот второе место у львовян, в отличие от харьковчан, занимают нарушения гражданских прав. С большой осторожностью можно предположить, что данные этой таблицы (о нарушении прав в Украине) в определенной мере служат отражением представлений о нарушениях прав, с которыми пришлось сталкиваться респондентам.

Достаточный интерес представляет и расшифровка того, что входит в графу «другие» в этой таблице. В выборке жителей Харькова несколько раз повторялись такие ответы: «право на нормальную жизнь» (3 человека), «право на судебную защиту» (3 человека), «нет возможности свободно менять место жительства» (2 человека) и другие. У жителей Львова это особо выделенные права на свобо-

ду слова (3 человека), личную неприкосновенность (2 человека) и частную собственность (2 человека). У некоторых в ответе на этот вопрос содержалась краткая оценка происходящего в стране: «Кожний робить, що хоче.» «Вбивають, крадуть, обманують».

Могут ли как-то уравновесить эти ответы о нарушениях прав ответы об их соблюдении? Приведем эти данные в таблице 12.

Необходимо сразу же отметить, что четвертая часть выборки в Харькове и пятая во Львове считают, что никакие права в Украине не соблюдаются. Если к ним добавить еще ответы «не знаю», то получается вообще половина выборки. В харьковской выборке в качестве соблюдаемых были названы политические права. Практически всеми, их назвавшими, они понимаются как право участвовать в выборах. Во львовской выборке соблюдаемым правом чаще всего было названо право на отдых. Достаточно разнообразны здесь и другие ответы, представительные и в количественном отношении.

В выборке харьковчан достаточно часто в качестве соблюдаемого называется право на свободу вероисповедания (8 человек), образование (6 человек), перемещение (2 человека). Были здесь и отговорки – «те, которые не нарушаются». Один из респондентов подытожил сквозившее во многих ответах так: «До конца не соблюдается практически ничего».

Такого типа ответов много у львовян: «Можливо, щось дотримується» (4 человека), «Майже усі, але частково» (2 человека). «Поки тебе не чипають, думаєш, що всі». Два человека отметили, что, возможно, право на жизнь. В ответах на этот вопрос было несколько ироничных, также отражающих отношение к этой проблеме в целом: «На папері чи в житті?» или

Таблица 11. Права человека, которые чаще всего нарушаются в Украине (%)

	Харьков	Львов
Все	8,2	13,3
Гражданские права	14,8	36,7
Экономические права	59,0	50,0
Право на охрану здоровья	24,6	18,3
Право на образование	18,0	13,3
Право на пенсионное обеспечение	8,2	26,7
Другие	26,2	23,3
Не знаю	14,8	8,3

Таблица 12. Права человека, которые соблюдаются в Украине (%)

	Харьков	Львов
Политические права	16,4	3,3
Право на труд	3,3	-
Право на отдых	9,8	8,3
Все	4,9	1,7
Никакие	24,6	21,7
Другие	29,5	36,7
Не знаю	23,0	25,0

“право на працю без оплати під страхом скорочення”. Есть и более серьезные резюме, типа:

“Важко сказати, адже їх так мало! На мою думку, людиною крутять, як хочуть, і для вигляду таки існують певні права, які не забезпечують вирішення найактуальніших проблем”.

Таким образом, если сравнить эти данные с ответами на закрытые вопросы об оценке ситуации с правами человека в Украине, то видно, что в целом они совпадают и рисуют негативную ситуацию в плане соблюдения прав человека в Украине.

Для выявления региональной специфики важными являются также данные о существующей иерархии прав и свобод человека у респондентов, принимавших участие в нашем исследовании. Им предъявлялся список из 20 различных прав и свобод для ранжирования. Полученные результаты показали, что между двумя выборками есть как полные совпадения, так и некоторые отличия. Как в одной, так и в другой выборке на первые (самые важные) места в иерархии прав и свобод попали одни и те же: право на свободу, личную неприкосновенность, труд, справедливую оплату труда и охрану здоровья. Единственное отличие в этой группе прав заключается в том, что в харьковской выборке второе место занимает право на личную неприкосновенность, а труд – третье, а во львовской выборке – наоборот. Вообще первые 8 позиций почти полностью совпадают в обеих выборках. Обратим внимание, что в перечень самых важных для респондентов прав попали те права, о нарушении которых они упоминали как в целом по Украине, так и конкретно в их жизни.

Совпадает в обеих выборках и последнее, самое мало важное право для респондентов – право участия в деятельности любых политических партий. Этот результат полностью совпадает с целым рядом других данных, свидетельствующих о политической апатии населения Украины в настоящий момент.

Проанализируем теперь те результаты, в которых обнаруживаются расхождения между представителями данных регионов. Прежде всего, это отношение к религии. Право исповедовать любую религию или не исповедовать никакой жители Харькова поставили на 19-ое, предпоследнее место, что говорит о малой значимости этой сферы в их жизни. У жителей Львова это право занимает 12-ое место в целом по выборке (а у мужчин даже 9-ое). Думаю, что в особых комментариях этот факт не нуждается, так как религиозные традиции всегда были и достаточно сильны в Западном регионе, с одной стороны, и представлены различными конфессиями, с другой.

Несколько менее явно выражены отличия в позициях права на отсутствие дискриминации по национальному признаку, однако они также имеют место: у львовян это право стоит на 13-ом месте, а у харьковчан на 17-ом. По всей видимости, в продолжение исторической традиции, проблема национальной дискриминации более остро воспринимается представителями западного региона.

Во львовской выборке 9-ую позицию занимает право на пенсионное обеспечение, в то время как в харьковской оно занимает 13-ую. Более, чем в три раза чаще львовяне назвали его и среди нарушаемых в Украине прав (таблица 11). Представляется, что одно из возможных объяснений этого факта может быть в том, что, во-первых, львовская выборка несколько старше (средний возраст – 40,2, а в харьковской – 38,6), и, во-вторых, в ней оказалось больше людей, приближающихся к пенсионному возрасту (после 50 лет): 12% против 3% в харьковской. Естественно, что для них эти проблемы являются более насущными и достаточно актуальными.

И еще одно явное различие между выборками. В харьковской выборке свобода совести находится на 10-ой позиции, во львовской – на 16-ой. Этому факту трудно дать какое-либо объяснение, поскольку он находится в противоречии с другими данными этих же респондентов. Однако, возможно, правдоподобно следующее рассуждение. Респондентам не давалось никакой расшифровки, что подразумевается под тем или иным правом или свободой. Поэтому каждый волен был вкладывать в них свое понимание и содержание. При общем низком уровне знаний оно, естественно, могло быть каким угодно. Это первый момент. Вторым состоит в том, что право на свободу слова, вероисповедания и отсутствия национальной дискриминации уже заняли во львовской выборке более высокие позиции. Возможно, эти права и есть то, что составляет основное содержание свободы совести, с точки зрения этих респондентов.

Вполне возможно, что в харьковской выборке свобода совести понимается несколько по-другому, тем более, что право на свободу вероисповедания и отсутствия национальной дискриминации занимают достаточно низкие места в списке (19 и 17, соответственно).

Проведенное исследование дает возможность сделать некоторые общие выводы.

1. Как и предполагалось, существуют как общие черты, так и некоторые отличия, связанные со спецификой регионов, в вопросе представлений и отношений к правам человека.

2. К общим чертам, выявленным как у жителей Харькова, так и Львова, относится их



отрицательная оценка соблюдения прав в Украине, отсутствие реальной возможности защитить свои нарушенные права, недостаточно хорошее их знание и неумение применить даже имеющиеся знания к реальным жизненным ситуациям.

3. К проявившимся различиям можно отнести структуру источников информации о защите прав человека и тех мер, которые, по мнению респондентов являются наиболее важными для защиты прав человека. Для представителей западного региона более важными оказались судебные инстанции, что, видимо, связано с большим опытом обращения к ним.

Несколько по-разному были названы и наиболее часто нарушаемые и соблюдаемые права человека в Украине. У представителей харьковской выборки сделан больший акцент на нарушении социально-экономических прав, у львовской – на гражданских. Среди соблюдаемых прав харьковчане назвали политические, а львовяне – право на отдых.

4. Несколько отличается и структура иерархии прав человека по степени важности для них. Хотя наиболее важные права и наименее важные в обеих выборках совпадают, можно говорить о большей важности права на свободу вероисповедания и отсутствия дискриминации по национальному признаку у жителей Львова и свободу совести у жителей Харькова.

5. Последнее, что необходимо подчеркнуть. Сделанные выводы относятся к группе работающих среднего возраста и не могут быть полностью распространены на представителей других возрастных и социальных групп. Наши исследования и предварительные данные показывают, что это может быть сделано лишь частично.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Е.Ф. Правосознание школьников в обществе переходного типа. – Вестник Харьковского университета №460. Серия психология. – Харьков, 1999. – с.51-55.
2. Львівщина – 98. Соціальний портрет у загальноукраїнському контексті. – Львів, 1999. – 348с.

Поступила в редакцию 15.05.2000 г.

О.Б. Колесник

### Особенности смысловой регуляции состояний хронической напряженности как функционального уровня деятельности

У статті наведені наслідки дослідження перебудови динамічної системи смислових утворень, пов'язаних з регуляцією психічних станів при хронічній психічній напруженості. Отримані дані свідчать, що хронізація психічної напруженості змінює емоційне відношення до цього стану у хворих на неврози, знижує їх оцінку власних мобілізаційних можливостей.

Психическая регуляция рассматривается в отечественной психологической науке как один из уровней регуляции активности биологической системы (С.Л.Рубинштейн, В.Н.Мясищев, Б.Г.Ананьев, К.А.Абульханова-Славская). Под уровнем психической регуляции понимается регуляция психических процессов, свойств и состояний, которая представляет собой один из уровней целостного контура регуляции жизнедеятельности человека.

Уровень психической регуляции обеспечивает мобилизацию и поддержание психической активности и представляет собой субъективное условие осуществления деятельности.

Вместе с уровнем психической регуляции выделяется уровень личностной регуляции собственной активности в плане ее мобилизации, направления и программирования на основании целей, мотивов и способностей личности. Соотнесение двух уровней регуляции – психического и личностного как соотнесение состояний, способностей и отношений индивида с объективными условиями его деятельности нашло свое выражение в принципе саморегуляции психической деятельности (К.А. Абульханова-Славская, О.А. Конопкин). В процессе саморегуляции произвольные и непроизвольные формы организации состояния сменяют друг друга, обеспечивая необходимый уровень активности и его длительность для решения текущих задач. К способам организации психической активности человека в целом относится, наряду с поддержанием мотивационной направленности, учетом возможностей человека и реальных условий его деятельности также приведение себя в состояние активности, соответствующее решаемым задачам, формирование психического состояния, необходимое для достижения поставленных целей.

В ходе овладения разнообразными видами деятельности формируются генерализованные умения и навыки саморегуляции как общая способность к произвольному построению своей целенаправленной активности.

В качестве основы регуляции поведения в отечественной психологии рассматривается система личностных смыслов (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев). Смысл как

структурный компонент деятельности обеспечивает ее регуляцию на основе личностных отношений и актуальных мотивов и выступает как регулятивный механизм для личностного уровня регуляции деятельности. Личностный смысл связывает мотивы и цели, опосредует их связи с исполнительской программой и способами реализации деятельности, выступает по отношению к деятельности системообразующим фактором. Смысловой компонент регуляции обеспечивает управление непосредственным течением поведенческого акта на всех этапах его развертывания от мотивационных детерминант до конечного результата. Определяя постоянные отношения человека к другим людям, окружающему миру и себе, динамическая система смысловых образований опосредует главные мотивы деятельности и способы ее реализации. В качестве основных свойств смысловых образований выделяют возможность их существования как в осознаваемой, так и в неосознаваемой форме и связанная с этим трудность их произвольного контроля. Механизмом непосредственной презентации субъекту личностного смысла различных явлений выступают эмоции как непосредственная оценка значимости для субъекта этих явлений, оценка их отношения к реализации его потребностей.

Изучению специфики личностной регуляции как одной из центральных задач разработки проблемы психической напряженности посвящено исследование Н.И. Наенко (1974). Рассматривая состояние психической напряженности как отражение субъектом сложной, неблагоприятной, значимой для него ситуации деятельности, повышающее или понижающее его мобилизационные возможности, приводящее к активному поиску решения задач или к пассивности и дезорганизации деятельности автор отмечает, что психологическим механизмом формирования психической напряженности выступают динамические перестройки устойчивых и ситуационных мотивов, сопровождаемые интенсивными отрицательными эмоциональными переживаниями. Характеризуя различные виды психической напряженности – операционную и эмоциональную, – автор отводит ведущее место в регуляции этих состояний личностному смыслу осуществляемых действий и получаемых результатов.

Как деятельность субъекта по управлению своими состояниями рассматривает Г.Л. Дикая произвольную саморегуляцию в экстремальных условиях, выделяя присущие этой деятельности объект – психофизиологическое состояние – и особенные способы ее осуществления (1986).

В качестве этапов динамики системы саморегуляции состояний выступает этап неосознаваемого, автоматического их регулирования в рамках активационного компонента в соответствии со структурой деятельности в обычных ее условиях, который сменяется в ускоряющихся условиях деятельности этапом актуализации потребности в самосохранении и самовосстановлении. В ходе этого этапа соотнесение субъективных и объективных условий деятельности также протекает на неосознаваемом уровне и проявляется в отрицательных эмоциональных переживаниях, которые выступают результатом непроизвольной активности систем психической саморегуляции. На этом этапе могут развиваться состояния хронической психической напряженности, пограничные состояния, приводящие к снижению эффективности и дезорганизации деятельности.

Изучение изменений, происходящих при хронизации психической напряженности в личностной регуляции состояний, и выступило задачей данного исследования. Предметом исследования явились изменение отношения к своему состоянию и способности к его регуляции, происходящие при трансформации состояния продуктивной психической напряженности в затрудняющие продуктивную деятельность пограничные состояния.

Для изучения психологических механизмов регуляции состояния психической напряженности, приводящих к ее хронизации, осуществлялось сравнительное исследование особенностей структуры этого состояния как в условиях сложной, напряженной ситуации у лиц с нормальной психикой (в период экзаменационной сессии у студентов ВУЗа), так и у группы больных с пограничными психическими расстройствами, обусловленными хроническим эмоциональным стрессом (больные неврозами). Психические состояния при пограничной патологии исследовались как модель для изучения хронической напряженности.

Роль фактора психической напряженности в генезе и протекании невротических расстройств показана многими исследователями (Г.Селье, Р.Лазарус, М.С.Роговин, Ю.М. Губачев, Б.В.Иовлев, Б.Д.Карвасарский, А.М.Вейн, Ю.А.Александровский, П.К.Анохин, Т.А.Немчин). При таком сравнительном изучении появляется возможность определить психологические механизмы хронизации состояния психической напряженности, обеспечивающие его структурно-динамическую перестройку и приводящие к переходу от состояния нормы к состоянию психической патологии. В качестве конкретных видов патологии в исследовании были выбраны неврозы и неврозоподобные расстройства у больных с

органическими заболеваниями головного мозга.

Диагностика умений и навыков человека регулировать уровень своего функционального состояния сложна и малоразработана. Как адекватный метод исследования мотивационной динамики рассматривается исследование динамики семантических систем, изменений в структуре семантических связей, наступающих под влиянием эмоциональных переживаний.

В исследованиях В.Ф.Петренко и В.В.Кучеренко было показано, что изменение эмоционального состояния перестраивает структуру семантических связей понятий в индивидуальном сознании (1988). Поэтому в качестве метода исследования изменений, происходящих в личностной саморегуляции состояний при хронизации психической напряженности использовался семантический дифференциал в модификации Г.Л.Исуриной. По 18 шкалам, соответствующим факторам оценки, силы и напряженности, оценивались понятия: «я», «мое самочувствие», «моя болезнь», «психотерапия», «напряженность», «умение расслабляться и успокаиваться», «умение мобилизоваться» и «лекарственная терапия».

Ограничивая рассмотрение результатов исследования системой субъективных отношений испытуемых к своему состоянию и способности его регулировать, на основании полученных данных можно сделать следующие выводы:

1. В группе здоровых наиболее высокие позитивные числовые значения имеют такие понятия как «я», «мое самочувствие», «умение мобилизоваться» и «умение расслабиться и успокоиться». При этом умение мобилизоваться оценивается наиболее высоко по сравнению с другими понятиями. Это свидетельствует о высокой ценности умения мобилизоваться в норме, которая связана со значением этой способности для интенсивной деятельности. Состояние напряжения оценивается также позитивно, что свидетельствует об оценке этого состояния здоровыми как продуктивного. Сравнение расстояний между понятиями показало, что наиболее близкими к понятию «я» оказались понятия «мое самочувствие» и «умение мобилизоваться».
2. В группе больных с невротоподобными состояниями на фоне органических заболеваний головного мозга наиболее высоко оцениваемыми понятиями также являются понятия «я» и «умение мобилизоваться», в то же время понятие «мое самочувствие» оценивается на много ниже, чем в группе здоровых. Наиболее близкими к понятию

«я» оказались понятия «умение мобилизоваться» и «лекарственная терапия». Состояние напряжения в этой группе оценивается также позитивно и с таким же численным значением, как и в группе здоровых.

3. В группе больных с невротическими расстройствами наиболее высоко оцениваемыми понятиями являются понятия «я» и «умение расслабляться и успокаиваться». При этом понятие «умение мобилизоваться» имеет одно из самых низких числовых значений среди оцениваемых понятий, что свидетельствует о негативном отношении к мобилизации, как повышению уровня активности. Негативное эмоциональное отношение к состоянию напряжения выражается в значительно более низкой оценке этого состояния по сравнению с двумя другими группами, достигающей отрицательных значений. Расстояние между понятиями «я» и «умение мобилизоваться» больше, чем в двух других группах.

Таким образом, исследование выявило специфику субъективного отношения к своему состоянию и способности к его регуляции в исследованных группах. При неврозах как пограничных состояниях, связанных с хронической напряженностью, затруднена мобилизация, приведение себя в состояние активности, соответствующей решаемой задаче. Хроническая психическая напряженность при неврозах снижает мобилизационные возможности, приводит к негативной оценке напряжения как повышения интенсивности состояния. Перестройка динамической системы смысловых образований при хронизации психической напряженности связана с непосредственной оценкой отношения этого состояния к реализации потребности в самосохранении и самовосстановлении.

Поступила в редакцию 24.04.2000 г.

О.І. Коляда

### Досягнення юнаком ідентичності як ознака його соціальної адаптованості

Статья раскрывает основные положения теории Э.Эриксона, касаемые периода 11-20 лет. Кризис идентичности, решаемый в этом возрастном отрезке, определяет успешность прохождения процесса социальной адаптации. Результатом этого процесса являются элементы Эго, соответствующие его

## адаптивності или неадаптивності.

Вивчення ідентичності в психології тісно пов'язане із ім'ям відомого дослідника, представника Его-психології, неофрейдиста Е.Еріксона. Крім того не менш відомий він як автор концепції психосоціального розвитку людини, без знання якої неможливий аналіз процесу досягнення (або недосягнення) ідентичності. Тому ми вважаємо за потрібне нагадати деякі її положення.

Концепція розвитку Е.Еріксона побудована згідно епігенетичного принципу, а саме: "все, що розвивається, має вихідний план розвитку, у відповідності з яким з'являються окремі частини - кожна має свій час домінування, - доки всі ці частини не складуть здатного до функціонування цілого" [4, 101].

Такими частинами в психіці людини, що розвивається, є елементи Его, час домінування яких у Еріксона називається психосоціальними кризами (див. Таблицю 1). Причому криза в розумінні автора теорії не означає катастрофічного зламу, це "скоріше момент зміни, критичний період підвищеної вразливості і зростаючих потенцій і, внаслідок

цього, онтогенетичне джерело можливого формування доброї чи поганої пристосовуваності" [4, 105]. Соціальна адаптація у Еріксона є основною функцією Его, тому елементи останнього визначають адаптованість чи неадаптованість індивіда на певному етапі його життя. Оскільки розуміння адаптованості відрізняється у представників різних течій в психології, ми вважаємо за доречне навести визначення цього поняття ще одного представника Его-психології Г.Гартманна. Адаптованою він вважав людину, "у якій продуктивність, здатність насолоджуватись життям та психічна рівновага не порушені" [1, 15].

На кожній стадії розвитку постає необхідність розв'язати той чи інший конфлікт (наприклад, "ідентичність - сплутанна ідентичність"), виникнення якого пов'язано із досягненням певного рівня зрілості психіки та змінами в системі вимог соціуму. Якщо умови, в яких проходить криза, є сприятливими для успішного розв'язання конфлікту, то Его набуває позитивного елементу (наприклад, ідентичності), і можна говорити про адаптованість людини. В протилежному випадку, коли конфлікт (криза) залишаються не-

Таблиця 1. Епігенетична концепція психосоціального розвитку людини Е.Еріксона.

VIII Пізня зрілість, 65 років - смерть								Інтегративність - безвихідність
VII Середня зрілість, 26 - 64 роки							Генеративність - стагнація	
VI Рання зрілість, 20-25 років						Інтимність - ізоляція		
V Юнацька, 12 - 19 років	Часова перспектива - часова сплутаність	Впевненість в собі - самоусвідомлення	Рольове експериментування - рольова фіксація	Учнівство - нездатність працювати	Ідентичність - сплутана ідентичність	Сексуальна поляризація - бісексуальна сплутаність	Лідерство та веденість - сплутаність авторитетів	Ідеологічна визначеність - сплутаність цінностей
IV Латентна, 6 - 12 років				Створення - відчуття неповноцінності	Ділова ідентифікація - відчуття некорисності			
III Локомоторно-генітальна, 3 - 6 років			Ініціатива - відчуття вини		Антиципація ролей - стримування рольового експериментування			
II М'язово-анальна, 1 - 3 роки		Автономія - сором, сумнів			Прагнення до самоствердження - невпевненість в собі			
I Орально-сенсорна, народження - 1 рік	Довіра - недовіра				Взаємне визнання - аутична ізоляція			
	1	2	3	4	5	6	7	8



розв'язаними, Его набуває негативного компоненту (наприклад, сплутаної ідентичності), її можна назвати неадаптованою.

Слід зазначити, що на кожній стадії розвитку, крім основного, розв'язуються і попередні конфлікти. Це означає, що нерозв'язана криза не є "діагнозом" на все життя. При певних умовах людина може набутися необхідних елементів Его і в не критичний для цього період. Крім того, навіть успішно розв'язаний конфлікт, може "переглядатися" на кожній стадії розвитку, ніби вимагаючи підтвердження. Отже, процес розвитку особистості є по суті безперервним процесом соціальної адаптації, причому результат залежить як від умов соціалізації (особливо в дошкільному дитинстві), так і діяльності самого Его, тобто інтрапсихічних процесів (особливо в зрілі роки) [3; 4].

В нашій статті ми розглянемо один з етапів соціальної адаптації, одну з психосоціальних криз, а саме кризу юнацького віку<sup>1</sup>, позначену як конфлікт "ідентичність - сплутана ідентичність" (або "ідентичність - змішування ролей").

Період 12-19 років характеризується яскравими фізіологічними змінами, новими специфічними вимогами соціуму до "майже дорослої" людини, новими ролями та новими ідентифікаціями, і відповідно новими задачами для Его. Крім того, конфлікти попередніх стадій розв'язуються знову, що звичайно позначається на умовах переживання домінуючої кризи (див. Таблицю 1, вертикаль 5).

Переживання потреби у довірі знаходить свій відбиток у пошуках тих людей, яким можна вірити, які заслуговують на довіру (див. Табл.1, I.5). Конфлікт "автономія - сором, сумнів" виражається у юнака бажанням, з одного боку, вільно вибирати шляхи виконання обов'язків, а з другого боку, страхом виявитися неспроможним, слабким в якійсь діяльності (див. Табл.1, II.5). Ініціативність, що шукає свого виходу ще з дитинства, виражається в пошуку своїх спрямувань, майбутніх цілей (див. Табл.1, III.5). Працелюбність підлітка відображена в бажанні (можливо, реалізованому) працювати там, де цікаво, а не там, де престижно та добре оплачувано (див. Табл.1, IV) [4].

До специфічних завдань цього періоду Е.Еріксон відносить :

1) розвиток захисних механізмів Его, що пов'язано із зростаючою силою імпульсів від

зрілого генітального апарату та потужної м'язової системи;

2) вміння консолідувати найбільш важливі життєві досягнення;

3) ресинтезування всіх ідентифікацій дитинства в єдине ціле та приведення їх у відповідність з ролями, що пропонуються значущою частиною суспільства [4].

Успішне розв'язання цих завдань і є шляхом досягнення Его ідентичності, яка поступово набирає в себе конституціонально зумовлені властивості, ідеосинкретичні властивості лібідо, ефективні захисні механізми, уявлення про добрі здібності, успішні сублімації та різноманітні ролі і базується на "відчутті тожності самому собі і неперервності свого існування в часі і просторі та на усвідомленні того факту, що твої тожність і неперервність визнаються оточуючими" [4, 58]. Суб'єктивно це переживається "просто як відчуття психосоціального благополуччя ... та внутрішньої впевненості у визнанні з боку авторитетів" [4, 175].

Соціально дезадаптованим можна назвати юнака, який в результаті кризи набув сплутану ідентичність. Цей негативний елемент Его має різні форми, які були виділені і вивчені Е.Еріксоном, причому деякі з них є відбитком процесів формування ідентичності ще до критичного періоду.

Зокрема, часова сплутаність як одна з форм патологічної ідентичності є регресією до тих ранніх форм розвитку, коли час ніби не існує. Підлітки, які характеризуються подібною недовірою до часу, кожне очікування сприймають як безсилля, сподівання - як загрозу, кожного можливого помічника - як потенційного зрадника. Поведінка такого юнака відрізняється загальмованістю, що, за думкою Е.Еріксона, спричиняється одночасними невірою в можливість того, що час може принести зміни, та страхом, що це може відбутися.

До форм сплутаної ідентичності належить також хворобливе самоусвідомлення, що фіксує протиріччя між самооцінкою, образом Я та образом себе у оточуючих. Поведінка юнака із цією формою ідентичності характеризується презирством до думки інших. Це явище є наслідком переживання другої психосоціальної кризи, коли сумнів і сором переважили відчуття автономності особи. При умові нормального розвитку юнак отримав би як наслідок впевненість у собі.

Розв'язання конфлікту третьої стадії в бік ініціативи додає до майбутньої ідентичності можливість рольового експериментування. Якщо наслідком є рольова фіксація, то єдиною придатною роллю, що дозволяє не відчувати

<sup>1</sup> Оскільки мова йде про теорію Е.Еріксона, то ми вважаємо за доцільне зберігати його назву періоду 11 - 20 років як юнацький вік, незважаючи на розбіжність із вітчизняною традицією визначення юнацького віку.

вини, є саморуйнівна, яка проявляється у повній відмові від амбіцій.

Набута неадаптованість після четвертої стадії позначається на юнакові у формі нездатності його працювати, що є наслідком глибокого почуття неадекватності власних загальних можливостей. Причому нерідко таке почуття відображає нереалістичні вимоги до себе або відсутність місця в оточенні для реалізації істинних можливостей. Юнак з цією формою сплутаної ідентичності характеризується зазвичай нездатністю зконцентруватися на певних видах діяльності, або в саморуйнівній заглибленості яким-небудь одним видом діяльності, або (і) надмірним неприйняттям суперництва.

Те, що сплутанність ідентичності відбувається в той період, коли індивід шукає близькості (не тільки сексуальної), призводить до того, що іноді патологія виявляється саме при спробі вступити в інтимну дружбу чи сексуальну близькість. "В значній мірі юнацька любов - це спроба досягнути чіткого визначення власної ідентичності, проектуючи розпливчастий образ власного Его на іншого і спостерігаючи його вже відображеним і таким, що поступово прояснюється" [3, 367]. Відповідно при слабкій ідентичності в процесі злиття з іншим ідентичність губиться. А істинна близькість неможлива без відчуття ідентичності індивіда.

Ще однією формою сплутаної ідентичності є негативна ідентичність. Вона проявляється, по-перше, у нехтуванні тими ролями, які вимагаються батьками і найближчим оточенням. По-друге, негативні ідентифікації обираються тоді, коли не дивлячись на їх загрозливість та небажаність, вони здаються найбільш реальними. Тобто негативна ідентичність необхідна, коли слід знайти своє місце в соціумі і захиститися від ідеалів авторитетів.

Кожне суспільство надає можливість юнакам визначатися із власною ідентичністю. Це відбувається під час навчання і рольового експериментування із місцем в суспільстві з метою знайти відповідне собі. Тут доречно зазначити, що саме з цим часто пов'язана юнацька злочинність, експериментування у стосунках з друзями, коханими, цікавість до філософії, релігійних течій і т.п. Термін визначення в кожного свій, але переживають його майже всі (іноді буває, що індивід рано і швидко визначається за допомогою обставин чи впливових людей). Тому Е.Еріксон називає підлітковий розум розумом мораторія, а цей період психосоціальним мораторієм, тобто відсуненням у часі юнаком прийняття на себе дорослих обов'язків. На його думку, психосоціальний мораторій характеризується вибірковою зневажливістю з боку суспільства

та визивною безтурботністю з боку юності. Крім того цей стан не вимагає свідомого переживання (як і відчуття ідентичності). По суті процес соціальної адаптації відбувається саме в цей період, і його результатом вже може бути адаптованість чи дезадаптованість юнака, що визначається формою ідентичності, яку він набув.

На останок, в процесі успішної соціальної адаптації цієї вікової стадії індивід отримує як базову психосоціальну якість вірність і озброєний нею йде у подальше життя готовим до наступних його завдань.

## ЛІТЕРАТУРА

- Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности. - Ереван: издательство АН Армянской ССР, 1988.  
Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб: Питер Ком, 1998.  
Эриксон Э. Детство и общество. - СПб: Ленато, 1996.  
Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М: "Прогресс", 1996.

Поступила в редакцию 17.04.2000 г.

М.Н.Корнєв, В.М.Фомічова

## Соціальні уявлення в структурі творчої особистості

В статье анализируется понятие социального представления, его роль, функция и социоментальный статус в жизнедеятельности человека. Обосновывается тезис о том, что социальные представления являются своеобразной формой практического мышления, которые ориентированы на общение, понимание и овладение материальной и духовной действительностью.

Творчий потенціал, творчі здібності людини – рушійна сила цивілізації та прогресу. Дослідження психологічних закономірностей творчості та стимулювання творчого потенціалу особистості набуває в наш час особливої актуальності.

Проблема становлення творчої особистості, її самореалізації та взаємодії зі світом багато у чому визначається характером її світосприймання.

Світосприймання як соціокультурний феномен відображає ціннісно-світоглядні підвалини самого процесу пізнання. Кожний пізнавальний досвід, яким би елементарним він не був, є первинним по своєму відношенню до процесу ґносеологічного уза-

гальнення і тому не може бути з нього виведений.

Думка про соціокультурні витоки творчості була висловлена у 30-ті роки Л.С.Виготським. Ще у ті роки він говорив про непродуктивність експериментального дослідження творчого процесу, особливо того напрямку у психології, який зараз відомий під назвою креативності. У більшості випадків ця проблема пов'язана з дослідженнями особистості вченого, діяльність якого веде до відкриття. Інакше кажучи, у цьому випадку вивчаються закономірності лише мислення і поза увагою залишається більш широка проблема творчої поведінки особистості.

Виокремлення в межах психологічної науки самостійної галузі знання – психології життя особистості призвело до появи парадигми життєтворчості, згідно якої особистість розглядається як суб'єкт життєтворчості, який творчо розробляє та здійснює свій особистісний життєвий проект і відповідає за свою долю (Л.В.Сохань).

Ідея життєтворчості особистості вимагає по-новому поставити питання про ціннісну детермінанту людської поведінки, її соціальну активність та свідому регуляцію.

Не випадково, що у 60-70 роки 20 ст. у західній психології на зміну біхевіористської орієнтації приходить когнітивістський напрям, представники якого дають своє пояснення детермінації поведінки людини. Це так званий "контекстуальний" (Дж.Брунер) спосіб пояснення людської поведінки, при якому акцентується увага індивіда на осмисленні ним свого внутрішнього світу і власної поведінки.

Контекстуальний тип поведінки пов'язаний з поверненням до наукового вжитку категорії соціальних уявлень, які є основою і способом сприйняття людиною навколишньої дійсності і в той же час її компонентом (С.Московисі).

Продуктивність такого підходу полягає у тому, що особистість розглядається як свідомий та активний суб'єкт своєї життєтворчості на рівні повсякденної дійсності, у реальних ситуаціях, а не тільки у процесі наукової та художньої творчості.

Без розуміння механізмів формування уявлень про власні наміри, своє ставлення до реальності та власної поведінки з боку особистості важко вірно оцінити суспільну значимість та силу творчого впливу її на конкретні умови життя.

Визначаючи функції та характерні ознаки соціальних уявлень, дослідники цієї проблеми (С.Московисі, Ж.Абрік, Д.Жоделе ) вважають ключовою ознакою їх віднесеність до форм і способів буденного пізнання дійсності, яка знаходиться в опозиції до наукового пізнання

світу. Розуміння людьми оточуючого світу, способи його осмислення, в яких би складних чи простих формах вони не відбувалися, завжди є способом інтерпретації та пізнання світу та себе з позиції здорового глузду. С.Московисі пропонує модель людини – "вченого-любителя", споживача вже готових наукових ідей, такого, який слідує за новинами науки. Не маючи спеціальної освіти та підготовки, всю інформацію він отримує за допомогою самоосвіти, спостереження, особистісних роздумів. Ця інформація трансформується в утилітарно корисні знання, що існують переважно в образній формі. Підкреслюючи образний характер соціального уявлення, С.Московисі підкреслює його активний, творчий характер, яке не зводиться до дзеркального відображення дійсності. Таким чином, соціальні уявлення виступають як форма соціальної репрезентації дійсності, як процес її творчої реконструкції на когнітивному рівні, в результаті якого дійсність стає елементом внутрішньої картини світу суб'єкту пізнання. С.Московисі порівнює соціальні уявлення з "теоріями", які впорядковують навколо однієї проблеми серію речень, що дозволяє класифікувати предмети та людей, описувати їх властивості. Ці теорії виступають як певні приклади та емоційно-оцінні судження, які в результаті створюють цілісний образ предмета, поєднуючи в собі атрибути поняття та образу.

Соціальні уявлення виконують функції опосередкування між когнітивними структурами індивіда та зовнішнім світом, пізнання та адаптації. Справа у тому, що у повсякденному житті людину завжди підстерігають незвичні факти, несподіванки, нові ідеї, тощо. В той же час, людина прагне зберегти свою внутрішню картину світу збалансованою, несуперечливою. Для цього їй необхідно адаптувати свої знання та оцінки явищ політичного, наукового плану до тих змін, які відбуваються в навколишньому світі.

У цьому плані соціальні уявлення зближуються з поняттями "буденної" або "життєвої" ідеології та аттитюдів. Те спільне, що об'єднує ці явища є система цінностей, прийнятна певними соціальними групами.

Зміст ідеології як і аттитюдів не зводиться до ціннісних уявлень про основні параметри бажаного суспільного устрою. Ідеологічний характер можуть мати судження про що завгодно: про літературу, виховання, спорт, тощо. Тому суспільство не може існувати без ідеології, які орієнтують людей на ті чи інші зразки бажаної соціальної реальності. Е.Дюргейм колись писав, що суспільство ґрунтується на ідеї, яку воно само себе створює.

Становлення концепції соціальних уявлень в умовах методологічної кризи соціальної психології, викликало питання про статус соціальних уявлень: чим вони є: явищем об'єктивної дійсності чи принципом переосмислення її? С. Московісі вважає, що соціальні уявлення є одночасно тим і іншим, вони є частиною понять, таких, як "ідеологія", "міф", "світогляд", "утопія", тощо. Головною функцією цих понять є трансформація наукового знання у здоровий глузд та її динаміка. Відповідно, спільним для тих понять є спосіб їх розповсюдження (передача, пропаганда), та спосіб функціонування (громадська думка, стереотипи, аттитюди).

Думка про зв'язок аттитюдів та уявлень належить С.Московісі. Концепція аттитюдів виникла як спроба знайти взаємозалежність соціальної організації від індивіда (зворотна залежність була представлена поняттям "цінність"). Аттитюди є індивідуальними, їх соціальність полягає у загальній значущості їх об'єктів, а їх сумарність має ситуативний характер і є підставою для опитування індивідів з певного приводу у певний час ("суспільна думка"). Ставлення громадян до певних загальнозначущих об'єктів має значення для багатьох практичних сфер життя: маркетингу, дослідження громадської думки, тощо.

В той же час, емпіричні дослідження доводять, що аттитюди публіки (уявлення) у більшості випадків мінливі, поверхові, випадково взаємопов'язані між собою. Це дає підстави багатьом дослідникам говорити про те, що люди не мають будь-якої організованої ідеології.

Дослідження ідеології як орієнтира свідомості змушує зважати на постійно зростаючу проблему суперечливості, непослідовності та ірраціональності індивідуальних висловлювань, їхньої відповідності реальній поведінці людини. Справді, індивіди змінюють своє ставлення до різних об'єктів під впливом факторів, не завжди усвідомлених (груповий тиск, приховані канали інформації, зараження, навіювання, тощо). Це обумовлюється не усвідомленою метою уникнути емоційного дискомфорту при втраті когнітивної нестабільності. Інакше кажучи, формування уявлень - це скоріше не логічний, а саме психологічний процес організації знань, думок, переконань.

У психічному відображенні світ представлений не сам по собі (об'єктивно), а у єдності з індивідом (суб'єктивним). Суб'єктивне - це конкретна домінуюча потреба, у якій виражена залежність людини від зовнішнього світу, тому уявлення про цей зовнішній світ є ідеально-ціннісний об'єкт, який твориться-конкретизується у суб'єктивній психічній ак-

тивності уяви. Відповідно, уява обумовлена своїм виникненням новою ситуацією - умовами, соціальним оточенням, тощо. Переживання суб'єктивного як об'єктивного є процесом об'єктивації, тобто новим рівнем психічного відображення. Таким чином, уявлення людини забезпечують для неї виробництво нового знання про світ, в той же час вони забезпечують знову встановлений "консенсус" між об'єктивним та суб'єктивним.

Отже, соціальні уявлення - це своєрідні форми практичного мислення, які орієнтовані на спілкування, розуміння та оволодіння матеріальною та духовною дійсністю, це результат соціо-ментального виробництва людини, реалізація її творчого ставлення до дійсності.

Поступила в редакцію 13.04.2000 г.

А.С. Кочарян, Т.Г. Журавлева

### Психотерапевтическая коррекция нарушений полоролевой структуры подростков

Представлено програму циклу психотерапевтичних занять з метою подолання порушень статевої ролі та гармонізації чоловічого та жіночого начал.

Психология, педагогика и социология на Украине и в странах СНГ долгое время развивались, говоря словами И.С. Кона, как «бесполоая психология», «бесполоая педагогика» и «бесполоая социология» бесполого индивида (3), что создавало и создает слишком много тупиков в решении социальных и педагогических задач. Адекватная социальная концепция пола нужна для решения проблем рождаемости и смертности, семьи и воспитания, профориентации и формирования здорового образа жизни, что придает изучению полоролевой психологии особую медико-психологическую и социальную значимость. В то же время фактор пола вплоть до сегодняшнего дня еще не получил признания в качестве важной исследовательской переменной, а систематических научных исследований по психологии пола в нашей стране все еще недостаточно. Вместе с тем в ряде работ (1, 2, 5 и др.) убедительно доказывается, что полоролевые свойства, пронизывая всю личность, являются ее стержневыми характеристиками и определяют во многом особенности ее когнитивного и социального поведения. Структурные и функциональные особенности симптомокомплекса маскулинности-феминности могут также рассматри-



ваться как фактор, предрасполагающий к формированию неврозов и психосоматических расстройств.

Нами (А.С. Кочарян) показано, что симптомокомплекс маскулинности-фемининности имеет закономерную возрастную динамику, вектор которой направлен в сторону дифференциации (отщепления) маскулинности от фемининных образований, а также выявлены и проанализированы основные нарушения структуры указанного симптомокомплекса. Последние прежде всего заключаются в ее упрощении («слипании») или неинтегрированном «расщеплении» маскулинных и фемининных полоролевых образований) или дисбалансе (сочетание несочетаемых качеств, несогласованность первичной и вторичной маскулинности и фемининности); в незрелых полоролевых структурах; в несбалансированном гиперразвитии маскулинных и фемининных образований и неодинаковой их выраженности на различных уровнях; в снижении интегративных функций идеал-образований маскулинности и фемининности и замене их на защитные (4).

Установлено, что механизмы участия симптомокомплекса маскулинности-фемининности в развитии психосоматической патологии и формировании девиантного поведения чрезвычайно многообразны. В подростковой среде, с представителями которой чаще всего приходится иметь дело школьному психологу, к этим механизмам прежде всего относятся: гиперкомпенсаторное маскулинное поведение, далеко не всегда соответствующее психофизиологическим возможностям подростка; хроническое психоэмоциональное напряжение; повышенный уровень чувства вины при выраженной фемининности, соматическое разрешение полоролевой проблемы.

Остановимся подробнее на особенностях полоролевой сферы так называемых «трудных» подростков и опишем некоторые доступные школьному психологу методики их психотерапевтической коррекции.

По нашим данным, симптомокомплекс маскулинности-фемининности в группах «трудных» подростков имеет отличную от подростков контрольной группы структурную и функциональную организацию. «Трудные» подростки являются более маскулинными и менее фемининными, чем их «нормальные» сверстники. Делинквентные проявления маскулинности в группе «трудных» подростков обусловлены, по-видимому, их агрессивностью, активностью, самостоятельностью, развитостью биологической основы (сами «трудные» подростки по маскулинным качествам считают себя более агрессивными, строгими, сильными, выносливыми и менее высокомерными, а по фемининным – менее тревожными,

робкими и дружелюбными, чем их ровесники из группы «нормы»). В то же время полоролевая и коммуникативная структура «трудных» подростков в большинстве являются незрелыми, регрессивными. И, наконец, в группе «трудных» подростков имеет место проблема идентификации подростка с отцом и матерью и нарушение взаимоотношений с ними.

Выявленные нарушения полоролевой структуры «трудных» подростков являются основанием разработки программы полоролевого тренинга, цель которого состоит в гармонизации мужского и женского аспектов личности, в «открытии» для подростков женского и мужского «объемов». Известно, что психотерапевтическое воздействие осуществляется с опорой на разные модальные «входы» (визуальный, аудиальный, кинестетический), поэтому в процессе такого тренинга использовано несколько психотерапевтических техник, относящихся к разным школам психотерапии и задействующих разные модальные системы.

Это, в частности, несколько модифицированные техники работы с полоролевыми проблемами в рамках клиент-центрированной терапии К. Роджерса (техника «аквариума» и техника автобиографии); техники направленного воображения и внутреннего диалога (элементы техники кататимного переживания Г.-К. Лойнера, техника имаготерапии Вольперта и т.п.), применяемые в психосинтезе; элементы социально-психологического тренинга и тренинга личностного роста; отдельные техники работы с телом; психотерапевтические метафоры.

#### Программа групповых психотерапевтических занятий.

Программа занятий рассчитана на 10 групповых сессий; в условиях школы это закрытая группа из 10-12 старшеклассников обоего пола, которая собирается 2 раза в неделю. Описанная программа является примерной и может видоизменяться в зависимости от возрастного и клинического (наличие психосоматических проблем) состава групп.

1 сессия. Цель – групповое знакомство. Сессия включает следующие процедуры.

Групповое знакомство. Каждый член группы, если желает, что-то говорит о себе.

Мы не регламентируем это знакомство ни по тому содержанию, которое сообщает о себе подросток, ни по времени. Это может быть небольшой рассказ о себе (делается акцент на внеролевых характеристиках), танец, песня, пантомима и т.п. В то же время такое знакомство может быть более или менее стандартизованным. Например, в процессе такого ин-

сначала могут быть получены ответы на следующие вопросы:

1. какие уменьшительные имена и прозвища Вы предпочитаете? Каковы основания для этого предпочтения?
2. на кого в семье Вы больше всего похожи? Чем? Опишите своих родителей, братьев и сестер;
3. кого из мужчин или женщин настоящего или прошлого (а, может быть, и литературных героев) Вы больше всего цените, кем восхищаетесь? Почему? Кого бы Вы могли считать «идеалом»?
4. какие книги (стихи, произведения искусства) больше всего на Вас повлияли? Когда и как?
5. какие события или внутренний опыт дают или дали Вам наибольшую радость? Наибольшие огорчения?
6. есть ли у Вас повторяющиеся сны или грезы?
7. что в себе Вы особенно любите?
8. есть ли в Вас что-нибудь, что Вы хотели бы изменить?
9. какие занятия интересовали бы Вас больше всего, если бы Вы могли быть тем, кем или чем хотели бы быть?

Знакомство, как правило, инициирует психолог-психотерапевт. Если кто-то из участников группы хочет уклониться от знакомства, он имеет право это сделать. Одним словом, в наших группах нет правила подчиняться некоторому групповому стандарту.

Ознакомление с правилами работы группы. В группе имеется только одно жесткое правило – это правило «стоп». Правило конфиденциальности рассматривается не как правило, а как пожелание. В группе также отсутствует традиционное для таких групп правило «мы», что обусловлено желанием избавиться от искусственности.

«Разогрев». С этой целью на данном и последующих занятиях используются психодраматические упражнения (например, «Какой по счету ребенок в семье», «Любимый – нелюбимый ребенок в семье», «Ближе к отцу – ближе к матери» и т.п.), психоскульптура, психогимнастические упражнения. В конце этой части занятия подростки ложатся на пол по схеме «голова – живот»: каждый человек укладывается на спину, кладя голову на живот другого члена группы. Затем исполняется групповая песня, звучит смех, рассказываются анекдоты и т.п.

Тематическая группа «Что во мне мешает мне жить». Группа ведется в роджерсианском ключе.

Техника направленного воображения – «сад моей души» (вариант – «внутренняя сила»). Возможен следующий примерный текст:

«Примите удобную позу, закройте глаза, расслабьтесь, почувствуйте, как ваше тело тяжелеет и теплая волна расслабления растекается по мышцам. Сейчас я буду предлагать вам кое-что представить, услышать, ощутить. Позвольте себе просто понаблюдать за собой.

Перед вами появляются красивые резные ворота. Вы протягиваете руку и открываете их. За ними виден прекрасный сад. Вы идете по дорожке и любуетесь яркими цветами, шелковистой изумрудной травой, слышите шелест листьев и пение птиц. Ветер доносит до вас аромат цветов и свежесть утреннего воздуха. Вас наполняет ощущение легкости и свободы. Вы гуляете по дорожкам и вот впереди замечаете необычное сияние. Чем ближе вы подходите, тем яснее проявляются контуры прекрасного цветка. Вас тянет к нему, вы чувствуете что-то близкое и родное. Подойдите и всмотритесь в него. Он неповторим и единственен, он прекрасен. Поговорите с ним, скажите ему то, что вы испытываете.

Откройте глаза и взгляните на мир так, как его видит этот цветок, узнайте, что он чувствует, что думает, как ему в этом мире.

Раз, два, три. Сейчас вы опять – это вы. Что вы сейчас испытываете к миру, к цветку? Скажите об этом. Скажите, что вы любите его.

А теперь попрощайтесь с цветком и возвращайтесь к воротам. Оглянитесь. Этот сад – сад вашей души, и вы в любой ситуации можете получить поддержку, вспомнив это место.»

Затем обсуждение. Ведущий дает позитивный настрой на следующее занятие.

2 сессия. Цель – столкновение с собственными проблемами, их первичная презентация. «Разогрев».

Проработка символических образов техники кататимного переживания Г.-К. Лойнера: «луг», «гора». Диагностический и коррекционный этапы.

(Отметим, что наиболее адекватными символами для решения полоролевых проблем являются следующие: лев, гора, огонь, луг, роза, вулкан. Суть сеанса состоит в том, что группа под определенное звуковое сопровождение визуализирует определенный образ: сначала его строит, а затем корректирует. В конце сеанса происходит обсуждение. В данной технике психотерапевтическим факторами являются моделирование поведения в воображении, релаксация, групповой эмоциональный позитивный настрой, катарсис и т.п.)

Опишем их.

#### ЛУГ

Символ луга служит своего рода «психологическим райским садом», т.е. хорошим началом психологического развития, в течение ко-

торого что-то пошло не так. Луг, с готовностью принимаемый большинством взрослых и детей, как легко вызываемое видение, является нейтральным или позитивным центром для игры их воображения, даже если они выросли в городе. Луг помогает вернуться к природе и к свежему началу. Многие участники тренинга могут вначале визуализировать луг, который они когда-то посещали в реальной жизни. В этом случае им предлагают походить по лугу, описывая словами то, что они при этом видят и какие эмоции испытывают. Их поощряют продолжать прогулку и описывать свои переживания до тех пор, пока они не найдут часть данного луга или другой луг, который они раньше никогда не видели и в который они могут спроецировать себя более свободно.

Из клинического опыта следует, что диагностически значимой является прежде всего протяженность зеленого поля травы на визуализированном лугу. Так же, как яркость и теплота солнечного света, освещающего луг, состояние травы дает достаточно точное указание на психологическое здоровье субъекта. Вкратце скажем, что сильно подстриженная трава часто является признаком сверхинтеллектуализации за счет полного подавления эмоциональной жизни человека. И наоборот, слишком высокая буйная зеленая трава может свидетельствовать о повышенной эмоциональности подростка, нежелании (а иногда и неумении) прислушиваться к логическим доводам, рационально подходить к решению неизбежных в нашей жизни проблем.

Второй этап работы с данным и последующими символическими мотивами – коррекционный – представляет собой исправление полученного ранее архетипического образа (позволяющего на символическом уровне рассматривать проблемы участников группы) и формирование оптимального устойчивого нового образа (т.е. построение на символическом уровне новой внутренней реальности). Так, субъекта просят представить себе зеленый, очень протяженный луг, залитый теплым солнечным светом, с сочной среднего размера травой, т.е. сформировать образ, вызывающий внутренний уют и покой.

#### ПОДЪЕМ НА ГОРУ

Второй мотив – гора – инициирует «психическое движение» вверх в символическом пространстве. Каждому участнику группы предлагается представить себя поднимающимся на гору и рассказать об этом своем пути. Высота горы, на которую он взбирается во время своей визуализации, соответствует субъективному уровню стремления к достижению в отношении того, что данная гора для него символизирует. Так, очевидно, что низкие горы или холмы прежде всего представляет себе чело-

век, которому не так уж и много нужно в этой жизни, человек, удовлетворяющий прежде всего свои витальные потребности. В своей очередь, слишком высокие горы могут свидетельствовать о наличии у подростка слишком высоких требований к себе и к другим, постановке и попытках решения разного рода сверхзадач, склонности все усложнять. При этом препятствия на пути к вершине, которые субъект практически всегда спонтанно визуализирует, являются его субъективным «самодиагнозом» и на языке символов демонстрируют природу тех реальных психических препятствий, которые мешают его личностному росту и которые он осознает, по крайней мере, бессознательно.

Достаточно часто психолог может столкнуться с тем, что участники тренинга визуализируют невысокие горы, которые они действительно видели в своей жизни или на которые поднимались. В этом случае им можно посоветовать оглянуться вокруг с вершины своей горы и постараться увидеть горы более высокие. Если они в состоянии увидеть хотя бы одну такую гору, их просят взойти на самую высокую.

Коррекционный этап при работе с этим мотивом сводится к визуализации достаточно высокой достижимой горы, на которую человек должен взойти, обязательно преодолев на своем пути достаточно сложные препятствия, о существовании которых он знает, но не боится их.

Техника направленного воображения: «Визуализация и гармонизация мужского и женского начал».

Терапевтическое содержание техники состоит в следующем. После визуализации мужского и женского начал с ними идет внутренний диалог: «Удовлетворены ли Вы своим женским (мужским) началом? Довольно ли оно Вами? Даете ли Вы ему пространство? Учитываете ли Вы его потребности? Каковы взаимоотношения между Вашим мужским и женским началом? Улыбаются ли они друг другу, берут ли друг друга за руки? Или, напротив, они изолированы и не вступают друг с другом в контакт? Разговаривают ли между собой мужское и женское начала, понимают ли они друг друга? Каким запрещает быть женскому началу мужское начало, и наоборот?» Это упражнение занимает 20-30 минут с последующим обсуждением. Аналогичная работа может быть проделана и для образов идеального женского и мужского начал.

Групповая разрядка. Групповая песня, танец и т.п. Позитивный настрой на следующее занятие.

3 сессия. Цель – проработка проблем на вербальном и эмоциональном уровне.

Приветствие (специальный групповой ритуал, который выбирает сама группа), обсуждение текущих проблем (личностных, связанных с ведением группы, а также организационных).

Ролевая игра «Суд». Действующие лица: судья, адвокат, прокурор, обвиняемый, потерпевший, два народных заседателя. Пример возможной темы судебного заседания: мальчик оскорбил влюбленную пару – мальчика и девочку, укрывшихся в подъезде его дома от мороза.

Групповое обсуждение. Создание позитивного настроя на следующее занятие.

4 сессия. Цель – проработка проблем на уровне визуальных образов.

Ритуал приветствия. Обсуждение текущих проблем.

Проработка символических образов техники кататимного переживания Г.-К. Лойнера: «лев», «извержение вулкана». Диагностический и коррекционный этапы.

#### ИЗВЕРЖЕНИЕ ВУЛКАНА

Сила извержения, тесно связанная с легкостью, с которой субъект может визуализировать начало извержения, а также характер и количество извергаемого материала, как оказалось, являются хорошим указателем на природу и количество аффективного напряжения, накопившегося в субъекте. Легкость, с которой человек может высвободить такое напряжение, и путь, которым он выполняет это, также часто имеют проекцию в картину извержения вулкана.

Таким образом, суть коррекционного этапа при работе с данным мотивом состоит в формировании образа спокойно дымящегося вулкана.

#### ЛЕВ

Поведение льва во время визуализации указывает на способность субъекта к самовыражению. В ходе ее лев противопоставляется каждому человеку из тех, кто действительно противостоит субъекту в жизни. Лев может или броситься на них и съесть, или лечь у их ног. Каждый такой случай обычно отражает способность субъекта победить своих противников в реальной жизни; и поэтому содержание коррекционного этапа при работе с данным мотивом определяется необходимостью либо приручить льва, найти с ним общий язык, может быть, даже одомашнить его, либо, напротив, стимулировать его активность и силу.

Техника направленного воображения: «Визуализация и гармонизация мужского и женского начал».

Групповое обсуждение проблем, возникших на группе. Позитивный настрой на следующее занятие.

5 сессия. Цель – проработка проблем на вербальном и эмоциональном уровнях.

Ритуал приветствия. Психогимнастический «разогрев».

Тематическая роджерианская группа: «Какой должна быть женщина, успешная во взаимоотношениях с мужчинами». «Техника аквариума». Проводится первая часть техники.

В смешанной группе методику «аквариума» можно использовать следующим образом: внутренний круг (однопольный) обсуждает тему групповой дискуссии, а внешний круг (противоположный по полу внутреннему) только слушает и не имеет права вступать в дискуссию. Проводятся три сессии: в первой – дискуссию ведет первый круг, во второй – круги меняются местами, в третьей – идет совместное обсуждение. Техника фасилитации такой группы является традиционной для роджерианских групп. Следует также сказать, что в таких группах переплетаются биографические, тематические и интеракционистские компоненты. Результат и доля каждого в нем зависят от степени доверия в группе, от готовности группы к терапевтическому контакту и т.п.

Групповая разрядка.

6 сессия. Цель – проработка проблем на вербальном и эмоциональном уровнях.

Ритуал приветствия. Психогимнастический «разогрев».

Тематическая роджерианская группа: «Какой должна быть мужчина, успешный во взаимоотношениях с женщинами». «Техника аквариума». Проводится вторая часть техники.

Групповая разрядка.

7 сессия. Цель – проработка проблем на вербальном и эмоциональном уровнях.

Ритуал приветствия. Психогимнастический «разогрев».

Тематическая роджерианская группа. 3-й этап «техники аквариума». Домашнее задание – составить автобиографию.

Групповая разрядка.

8 сессия. Цель – проработка проблем на вербальном и эмоциональном уровне.

Ритуал приветствия. Психогимнастический «разогрев».

Метафора «детской любимой игрушки».

Возможное содержание метафоры: «У каждого из нас есть любимая вещь. Была она и в детстве. Это – моя игрушка, которую я любил, защищал, одевал, брал с собой в постель. Это – игрушка, которая делала меня



счастливым. Если Вы не помните эту игрушку, Вы легко можете придумать ее сейчас. Это может быть кукла или плюшевый медвежонок, машинка, мячик, а, может быть, еще что-то – словом, то, что Вам действительно дорого.

Мы любим мечтать, и в своих мечтах часто погружаемся в наше прошлое. Погружаемся все глубже и глубже. И чем глубже мы туда погружаемся, и чем свободнее становится наше дыхание, и чем расслабленнее становится наше тело, тем светлее наше детство, наша радость, наши праздники, наши надежды. Вы видите глаза своей матери, своей бабушки, дедушки. Вы чувствуете их руки, принимающие, ласкающие. Вы слышите, как мать зовет вас, слышите свое имя, чувствуете ласковое прикосновение к вашей голове и все глубже и глубже погружаетесь в приятное расслабляющее ощущение детства. Любимая игрушка... Она - красная или голубая, она - мягкая на ощупь, она - добрая и принимающая. Мы можем вспомнить эту игрушку, которая была с нами. Вместе с ней мы много мечтали, мы думали о том, какими мы станем, кем мы будем, кто будет рядом с нами. Не секрет, что сейчас, повзрослев, мы можем чувствовать себя одинокими среди множества людей. Мы можем чувствовать, что недостаточно свободны, недостаточно счастливы. Мы можем чувствовать, что нас не понимают, что нам тяжело с другими людьми. Мы многое можем чувствовать, мы многое можем скрывать в себе. Я прошу Вас обратиться к центру своей личности, где каждый из нас может сказать: «Да, это «Я». Это «Я», не прикрытое маской. Это «Я», которое имеет право быть таким, какое оно есть. Оно может быть ранимым, капризным, не очень уверенным в себе. Но это честное «Я.» Найдите в себе это «Я» и обратитесь к нему. Попросите, чтобы это «Я» поделилось с игрушкой своими мечтами, своим счастьем и несчастьем, тем, насколько исполнились надежды и ожидания маленького ребенка, каким Вы были когда-то, тем, как ему живется сейчас...»

При помощи этой метафоры участники тренинга могут настроиться на получение внутренне значимой информации, высказываемой «устаами» любимой игрушки.

Техника автобиографии.

Суть техники состоит в следующем. Подроски просят дома написать автобиографию, причем соблюдать при этом определенную хронологическую последовательность не нужно. Важно войти в поток переживаний, навязанных тематическими групповыми сессиями, и рассмотреть свою жизнь под углом зрения предложенной на группе темы. На групповой сессии член группы зачитывает свою автобиографию. Все остальные слушают, не перебивая

и не переспрашивая. Это требование обязательно, так как в противном случае человек, работающий со своей автобиографией, может быть «выбит» из процесса переживания. Зачитывание автобиографии занимает около тридцати минут. Затем начинается второй этап групповой сессии: участники группы делятся своими мыслями, фантазиями и эмоциями по поводу только что прослушанной ими автобиографии, а ее автор при этом молчит. В групповом материале могут быть и собственно мысли по поводу услышанного, и случаи из собственной жизни и т.п. На третьем этапе групповой сессии (этот этап может быть пропущен) один из членов группы (он выбирается тем подростком, который работает со своей автобиографией) зачитывает вслух все ту же автобиографию (не свою). Наконец, на четвертом этапе групповой сессии автор автобиографии говорит, что он услышал, узнал, почувствовал и т.п. Вариантом данной техники может быть написание и зачитывание не автобиографии, а письма самому себе.

Групповая разрядка.

9 сессия. Цель - проработка проблем на уровне тела.

Ритуал приветствия. Психогимнастический «разогрев».

Упражнения на изучение языка жестов и поз. Обсуждение.

Определение телесных блоков и работа по их ослаблению. Обсуждение.

Групповая разрядка. Упражнения из практики групп танцевальной терапии (например, «Отображение» или «Свободный танец»).

10 сессия. Цель – проработка проблем на уровне тела.

Ритуал приветствия. Психогимнастический «разогрев».

Упражнение «Напряженные позы».

Напряженные позы не должны выполняться механически. При их выполнении следует сосредоточиться не на длительности времени удерживания той или иной позы, а на испытываемых ощущениях (боли, непроизвольных движениях, дрожи как естественной реакции на напряжение и одновременно показателя энергетизации мышц, сжимаемых «броней», удовольствия от высвобождения напряжения). Поза удерживается до тех пор, пока она не станет слишком неудобной или болезненной. Рекомендуется использовать известные напряженные позы («Арка Лоуэна», «Кольцо Лоуэна», «Прогиб таза» и т.п.).

Обсуждение.

Групповая разрядка.

Обсуждение эмоций, переживаний и мыслей, которые возникали в период сессии.

Это очень примерная программа групповых психотерапевтических занятий. Приведенную программу характеризует психотерапевтический эклектизм. Это позволяет проработать проблему на уровне различных модальностей: визуальной, аудиальной и кинестетической, на уровне эмоций. Психотерапевтические механизмы, которые актуализирует настоящая программа, крайне разнообразны: инсайт, катарсис, моделирование поведения, когнитивное переструктурирование, эмоциональное позитивное подкрепление и т.п. И все же это только часть большой работы по изучению полоролевого развития школьников и предупреждению его нарушений.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины. – Вопросы психологии. – 1991, № 4. – С. 74-82.
2. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Психогигиена пола у детей. – Л.: Медицина, 1986. – 336 с.
3. Кон И.С. Психология половых различий. – Вопросы психологии. – 1981, № 2. – С. 47-57.
4. Кочарян А.С. Личность и половая роль (симптомокомплекс маскулинности-фемининности в норме и патологии). – Х.: Основа, 1996. – 127 с.
5. Рудестам К. Групповая психотерапия. – М.: Прогресс, 1993. – 368с.

Поступила в редакцию 12.04.2000 г.

А.С. Кочарян, Н.Н. Терещенко

## Особенности картографии личностных полоролевых образований у девушек

У статі розглянуто особливості зв'язку статево-рольових шкал у дівчат 18-20 років. Подано психодіагностичну карту утворень маскулінності/фемінінності у дівчат. Отримано доповнення стосовно раніше запропонованої структурної організації симптомокомплексу маскулінності/фемінінності у дівчат.

Полоролевые свойства являются базовыми, стержневыми характеристиками личности, оказывающими значительное влияние, как на психологическое, так и соматическое здоровье человека, и играющими важную роль в социальной адаптации индивида [1, 2].

Вместе с тем, диагностика этих образований затруднена, что объясняется их многоуровневостью и сложностью организации – это не отдельные свойства личности, а их симптомокомплекс. Данные многих методик, диагностирующих образования маскулинности (М) и фемининности (Ф) не согласованы [1, 2]. С нашей точки зрения [2], анализ полоролевых шкал следует осуществлять по следующим позициям: 1) объект оценивания, 2) уровень оценивания (включенность биогенного и/или социогенного уровня), 3) механизм оценивания, 4) лежащая в основе методики концепция (часто имплицитная) М/Ф. Такой анализ позволяет ставить вопрос о стратометрической концепции диагностики образований

Таблица 1.

Связь полоролевых шкал [2]

Шкала	ММРІ	ПДО (м)	ПДО (м-ф)	ACL (м)	ACL (м-ф)	Baicom
ММРІ	1.00	0.10	-0.07	0.02	0.10	-0.23
ПДО(м)	0.10	1.00	0.74*	0.13	-0.23	0.21
ПДО(м-ф)	-0.07	0.74*	1.00	-0.01	-0.19	0.47*
ACL (м)	0.02	0.13	-0.01	1.00	0.12	0.14
ACL (ф)	0.10	-0.23	-0.19	0.12	1.00	-0.21
Baicom	-0.23	0.21	0.47*	0.14	-0.21	1.00
Szondi	0.1	0.18	0.19	0.36	0.05	0.14

\*p<0,01

Таблица 2.

Факторная матрица после ротации (метод Varimax)[2]

Факторы	ММРІ	ПДО (м)	ПДО (м-ф)	ACL (м)	ACL (ф)	Baicom
1 фактор	0.08	0.84*	0.80*	0.08	-0.20	0.29*
2 фактор	-0.39*	0.01	0.32	0.01	-0.26	0.57*

\*p<0,01

Обозначения: ММРІ – шкала выраженности мужских и женских черт ММРІ (5-я шкала); ПДО (м) – сырые баллы показателя маскулинности шкалы М/Ф ПДО; ПДО (м-ф) – показатель преобладания черт М/Ф шкалы М/Ф ПДО; ACL (м) – показатель маскулинности ACL-шкалы полоролевого поведения А.В. Heiblrn; ACL (ф) – показатель фемининности ACL-шкалы полоролевого поведения А.В. Heiblrn; Baicom – шкала D. Baicom; Szondi – показатель психосексуальной пропорции – шкала Dur-Mol в методике L. Szondi.

М/Ф: для оценки социогенного и биогенного уровней организации симптомокомплекса М/Ф следует использовать разные полоролевые методики. Более того, такая концепция позволяет перевести проблему низкой конкурентной валидности полоролевых шкал, а отсюда и их сомнительной пригодности, в качественно иную плоскость, а именно в проблему чувствительности различных полоролевых методик к разным уровням симптомокомплекса М/Ф.

Ранее мы [2] предприняли попытку построить карту образований М/Ф. В таблице 1 приведена связь наиболее используемых полоролевых шкал, а в таблице 2 их факторная структура.

На основании данных таблиц 1, 2 была построена психодиагностическая карта образований М/Ф, которая приведена на рисунке 1.

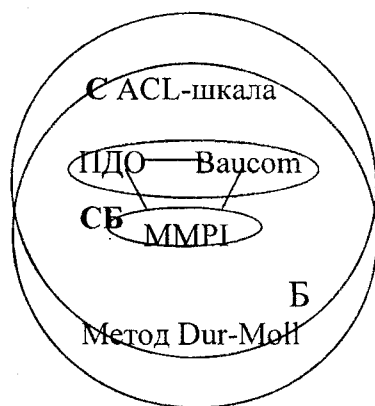


Рис. 1. Психодиагностическая карта образований М/Ф [2].

Обозначения: С – «социогенный» уровень; СБ – «биосоциальный» уровень; Б – «биогенный» уровень.

Как видно, ACL-шкала является изолированной от других шкал, она ориентирована на диагностику социогенного уровня полоролевых структур и выявление полоролевой концепции личности. Шкала Dur-Mol в методике L. Szondi, выявляющая биогенные аспекты М/Ф, не обнаруживает связи с другими мето-

диками. Вместе с тем, шкала D. Vaucot, шкала М/Ф ПДО и 5-я шкала ММРІ являются более близкими по психологической природе, т.к. направлены на диагностику биосоциального уровня М/Ф, то есть оцениванию подлежат биологические проявления, поведенческие и эмоциональные реакции (шкала D. Vaucot, шкала М/Ф ПДО), степень идентификации с традиционной культурой и социальной ролью мужчины и женщины (5-я шкала ММРІ) [2].

Вместе с тем, приведенная психодиагностическая карта построена на основе данных большой выборки мужчин и женщин, имеющих широкий возрастной разброс. Ранее [2] мы отмечали, что функции образований М/Ф у мужчин и женщин, а также у представителей разных возрастов существенно различаются. В частности мы имеем ввиду два основных положения: 1) корреляционные плеяды образований Ф/М у мужчин и женщин значительно отличаются; 2) имеет место закономерная возрастная динамика образований М/Ф, которая состоит в смене континуально-альтернативной (у мальчиков) и континуально-адьюнктивной (а точнее континуально-конъюнктивной) (у девочек) структуры симптомокомплекса М/Ф андрогинной в возрасте 15-16 лет. Поэтому возникает задача специфицирования психодиагностической карты по признакам пола и возраста, решению которой посвящена данная статья.

Цель нашего исследования состояла в построении психодиагностической карты образований М/Ф специфичной для женской популяции в возрасте 18-20 лет.

Было обследовано 25 девушек-студенток в возрасте 18-20 лет. Полученные данные были подвергнуты корреляционному и факторному анализу. В таблице 3 приведена корреляционная матрица связи полоролевых шкал у девушек.

Как видно из таблицы, обнаружены следующие значимые связи полоролевых шкал: положительная корреляция показателей feminинности Szondi и ACL; положительная корреляция показателей маскулинности ACL и

Таблица 3.

Связь полоролевых шкал у девушек

	Szondi (ф)	ACL (м)	ACL (ф)	ММРІ	ПДО (м)	ПДО (ф)	ПДО (м-ф)
Szondi (ф)	1,000	-0,007	0,461*	-0,037	-0,114	0,038	-0,119
ACL (м)	-0,007	1,000	-0,007	0,397	0,349	-0,321	0,461*
ACL(ф)	0,461*	-0,007	1,000	0,382	-0,058	0,374	-0,250
ММРІ	-0,037	0,397	-0,382	1,000	-0,150	-0,211	0,013
ПДО(м)	-0,114	0,349	-0,058	-0,150	1,000	0,020	0,867*
ПДО(ф)	0,038	-0,321	0,374	-0,211	0,020	1,000	-0,480*
ПДО(м-ф)	-0,119	0,461*	-0,250	-0,013	0,867*	-0,480*	1,000

\* $p < 0,05$

ПДО. Полученные результаты свидетельствуют о том, что 1) фемининная полоролевая концепция (показатель фемининности ACL-шкалы) имеет непосредственную связь с биогенной (глубинной) фемининностью (показатель фемининности Szondi); 2) маскулинная полоролевая Я-концепция не опирается на биогенную маскулинность и связана лишь с поведенческим уровнем симптомокомплекса маскулинности (связь показателей маскулинности ACL-шкалы и ПДО). Это означает, что маскулинная Я-концепция у девушек может иметь исключительно культурный генезис и представлять собой интериоризацию (интроекцию?!) маскулинных ценностей (норм) персонального роста (таких как, активность, независимость, предприимчивость и т.п.), которые приняты в нашей культуре как стандарты социальной реализации. В литературе [4, 5, 7] имеются данные о том, что маскулинность и фемининность связаны с самооценкой у женщин: маскулинная Я-концепция коррелирует с высокой самооценкой, а фемининная - с низкой. Это означает, что фемининная Я-концепция не согласуется с маскулинными культурными нормами, определяющими социальную реализацию молодой женщины в современном обществе. Поэтому высокая фемининность, на уровне Я-концепции сопряжена с отказом от самореализации и принятием пассивной и зависимой жизненной позиции.

В литературе [6] имеются попытки классифицировать общества на маскулинные и фемининные на основании средних балльных показателей по национальной выборке по девяти критериям. Группу маскулинных культур составили Япония, Германия, США, Великобритания, Мексика и Филиппины; в группу фемининных стран вошли скандинавские страны, Голландия, Франция, Португалия и др. В этом перечне из 53 национальных культур не представлены страны СНГ, в том числе и Украина. Думается, что Украина в этом ряду войдет в группу маскулинных национальных культур. Косвенным подтверждением этому является то, что Украина соответствует описаниям маскулинных культур: негативное отношение к бортам, контрацепции, мастурбации, гомосексуализму, сильное табу на открытое обсужде-

ние сексуальных проблем и т.п. Следует отметить, что не все критерии маскулинных культур в полной мере выдерживаются в Украине.

Глубинная маскулинность у девушек не находит непосредственного проявления в Я-концепции и поведении. Вероятно, что она подвергается блокировке и не имеет прямого выхода на вышеуказанные структуры. Вместе с тем, фемининность на поведенческом уровне, как соответствие социально-нормативному женскому поведению, является культурно обусловленной и не связанной с фемининностью биогенного уровня. Таким образом, мы сталкиваемся с двумя внутриличностными проблемами: 1) несогласованность биогенной и социогенной маскулинности, наличие разрыва между ними; 2) разрыв между фемининностью на уровне Я-концепции и фемининной поведенческой реализацией.

Для подтверждения этой гипотезы нами была проведена факторизация пространства полоролевых признаков и женских социальных ролей (таких как женщина-мать, женщина-сексуальный партнер, деловая женщина, женщина-друг и женщина-домохозяйка), отражающих поведенческий уровень. Операционально степень идентификации с женскими социальными ролями определялась как коэффициент корреляции между психосемантической структурой «Я» и каждой из предложенных ролей. Психосемантическая структура выявлялась с помощью методики семантического выбора [2]. Полученные данные подлежали факторизации с последующим вращением методом Varimax. В результате было выделено четыре фактора, три из которых связаны с указанными социальными ролями. Соответствующая факторная матрица представлена в таблице 4 (приведены признаки только со значимой нагрузкой по факторам).

Как видно из таблицы, принятие женских социальных ролей связано как с низкой социогенной маскулинностью, так и с высокой социогенной фемининностью. Вместе с тем, глубинная фемининность и фемининная Я-концепция обнаруживают связь только с принятием роли матери, что, вероятно, может быть проинтерпретировано как проявление материнских качеств, связанное с ассимиляци-

Таблица 4

Факторная матрица женских социальных ролей

1 фактор «Социальная фемининность».	2 фактор «Социальная маскулинность»	3 фактор «Глубинная фемининность»
MMPI (-0,575) Я-мать (0,567) Я-секс.партнер(0,855) Я-дел.женщина (0,855)	ПДО(м) (0,909) ПДО(м-ф) (0,774) Я-домохозяйка (-0,664) Я-друг (-0,739)	Szondi (ф) (0,681) ACL (ф) (0,813) Я-мать (0,471)



ей архетипа Великой Матери [3]. Можно сказать, что образуется «зазор» между глубинной фемининностью и социальными стандартами проявления женственности на поведенческом уровне. Другими словами, культурные нормы женского поведения являются «искусственными» по отношению к биогенному уровню фемининности, что, по-видимому, служит еще одним препятствием на пути социальной реализации женщины в маскулинной культуре. Следовательно, предположение о наличии разрыва между глубинной фемининностью, ее презентации на уровне Я-концепции и женской поведенческой реализацией подтвердилось.

Необходимо отметить, что полученная факторная структура согласуется с полученными ранее данными о том, что 5-я шкала ММРІ и шкала м/ф ПДО измеряют степень соответствия социально-нормативным представлениям о маскулинности / фемининности. В то же время, было обнаружено, что ACL-шкала в группе девушек-студенток 18-20 лет чувствительна к глубинным уровням симптомокомплекса фемининности.

Для углубления представлений об особенностях связи полоролевых шкал в группе девушек был проведен факторный анализ с последующим вращением методом Varimax. В таблице 5 приведена факторная структура связи полоролевых шкал у девушек.

Как видно, было выделено три фактора: 1) маскулинный; 2) смешанный; 3) фемининный. Полученная факторная структура с одной стороны согласуется с андрогинной моделью полоролевых свойств (факторы маскулинности и фемининности ортогональны), а с другой стороны позволяет предположить, что на определенном уровне организации симптомокомплекса М/Ф имеет место континуально-альтернативная модель: чем больше маскулинности, тем меньше фемининности (смешанный фактор). Такая двойственность дополняет ранее полученные данные об однородности структурной организации симптомокомплекса М/Ф. Однако, этот вывод носит гипотетический характер и нуждается в дальнейшей верификации.

На основе полученных данных была построена психодиагностическая карта образований М/Ф у девушек (рис.2).

Таким образом, полученные данные позво-

ляют сделать выводы о том, что, во-первых, психодиагностическую карту следует строить отдельно для образований маскулинности и фемининности, что позволяет отразить следующие особенности организации симптомокомплекса М/Ф у девушек 18-20 лет: 1) связь социогенных и биогенных аспектов образований фемининности; 2) независимость образований маскулинности социогенного и биосоциального (поведенческого) уровней от биогенной (глубинной) маскулинности; 3) имеет место как андрогинная, так и континуально-альтернативная модель полоролевых свойств у девушек. Во-вторых, показатели маскулинности и фемининности ACL-шкалы измеряют различные уровни полоролевых образований, так показатель ACL (ф) чувствителен к глубинным уровням симптомокомплекса М/Ф, т.к. связан с показателем фемининности по методике Dur-Moll L. Szondi; показатель ACL (м) отражает социогенный уровень (связь с ПДО и ММРІ).

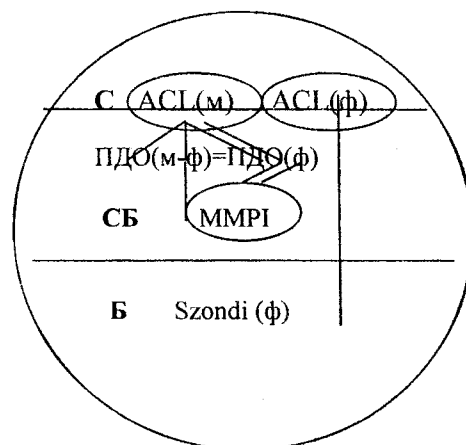


Рис.2. Психодиагностическая карта образований М/Ф у девушек.

Обозначения: — положительная связь; = отрицательная связь. С — «социогенный» уровень; СБ — «биосоциальный» уровень; Б — «биогенный» уровень.

Полученные результаты согласуются со стратометрической концепцией организации полоролевых свойств.

Дальнейшая работа видится в верификации и углублении представлений о структурных и функциональных особенностях образований М/Ф, что послужит основой для формулиро-

Таблица 5.

Факторная матрица связи полоролевых шкал у девушек

1 Маскулинный фактор.	2. Смешанный фактор.	3. Фемининный фактор
ACL М (0,450)	ACL М (0,674)	Szondi F (0,840)
ПДО М (0,949))	ММРІ (0,810)	ACL F (0,819)
ПДО MF (0,931)	ПДО F (-0,652)	

вания стратометрической концепции организации и диагностики полоролевых свойств.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Исаев Д. В., Каган В. Е. Психогигиена пола у детей. — Л.: Медицина, 1986. — 336 с.
2. Кочарян А.С. Личность и половая роль (симптомокомплекс маскулинности/фемининности в норме и патологии). — Харьков: Основа, 1996. — 127 с.
3. Юнг К.Г. Психологические аспекты архетипа матери (1939/1954) /пер. с англ. Баженова А. - Харьков, ХГУ, 1992. — 19 с.
4. Alpert-Gillis L.J., Connel J.P. Gender and sex role influences on children's self-esteem//J. Pers., 1989. — 57, №1. — P. 98-114.
5. Heilbrun A.B. Human sex role behavior. — New York: Pergamon, 1981. — 207 p.
6. Hofstede G. and al. Masculinity and Femininity. The taboo dimension of national cultures. — Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. 1998. — 238 p.
7. Lau S. Sex role orientation and domains of sex-esteem.//Sex Roles, 1989. — 21, №5-6. — P.415-422.

Поступила в редакцию 11.05.2000 г.

*Н.П.Крейдун, Е.Е.Поливанова,  
Л.Н.Яворовская, С.Г.Яновская*

### К вопросу об эффективности применения некоторых психологических методов в пенитенциарных учреждениях

У статті розглянуто напрямки психологічної роботи з жінками, що відбувають термін покарання в пенитенціарних закладах. Особлива увага привернута до групових форм роботи. Додано програму соціально-психологічного тренінгу, що розрахована на роботу з засудженими в умовах ізоляції від суспільства.

Изучение, психологический анализ разных проблем криминальной и пенитенциарной психологии не нуждаются в дополнительной аргументации. Связано это с развитием преступности в Украине и, к сожалению, с увеличением ее рецидива. Сегодня фиксируется возрастание количества преступлений, которые были совершены женщинами.

Так называемая "женская преступность" длительный период времени рассматривалась и анализировалась с позиций преступности вообще. И только в последние пять лет эта проблема начала рассматриваться как отдель-

ная. Одна из ее сторон - осужденная-женщина в условиях изоляции от общества, т.е. в период отбывания наказания в пенитенциарных учреждениях.

Естественно, попадая в учреждение по исполнению наказания, женщина-преступница попадает в совершенно специфические условия жизнедеятельности. На некоторых из них мы остановимся ниже. Эти условия накладывают отпечаток на функционирование психических и психологических процессов.

Изменения во всех сферах общества находят свое отражение не только в экономических, правовых, но и в морально-психологических отношениях. Это требует как отказа от догм, стереотипов в правовой системе, криминальной и пенитенциарной политике, так и реформ социальных структур, которые сдерживают преступность. Последнее неотрывно от системы социальных отношений, поэтому их оздоровление приобретает главную роль. В местах лишения свободы сохраняется критическая ситуация, которая диктует потребность научно-обоснованных изменений, психопрофилактической и психокоррекционной работы. В частности, практика учреждений подтверждает увеличение тенденции формирования различных микрогрупп. Выявление и изучение неформальных микрогрупп благоприятно сказывается на прогнозировании поведения отдельных ее членов, установлению возможного позитивного или негативного влияния группы на формальное объединение, в которое она входит, выбору наиболее эффективных методов влияния. Выявление, изучение и правильная оценка направленности такой микрогруппы создают условия для мобильного использования способов воспитательного воздействия на ее членов, определения ее эффективности и расширения в деятельности пенитенциарных учреждений.

Знания о характере и основах формирования неформальных групп дают возможность разрабатывать формы психолого-коррекционного влияния. Но изучение особенностей микрогрупп делинквентов усложняется тайным характером процессов в этих микрогруппах. Формирование групповых норм поведения делинквентов отличается конспиративностью и круговой порукой.

Индивиды, которые становятся лидерами микрогрупп, обычно контактны, эффективны в общении, достаточно подвижны и умеют выступить от имени всей группы.

К основным направлениям исследований микрогрупп делинквентов можно отнести: а) изучение закономерностей изменений психики осужденного, развития черт характера и мотивов поведения с целью определения влияния на его сознание факторов, связанных с изоля-

цией от общества; б) изучение морального влияния криминального преследования, изучение психологических состояний лишенных свободы, вызванных пониманием вины или невинности с целью создания необходимых условий для адаптации; в) изучение психологических особенностей женщин, обусловленных их возрастом, жизненным опытом, национальной принадлежностью, видом противоправной деятельности с целью разработки видов психологической коррекции; г) разработка групповых и индивидуальных методов психологической коррекции.

В отечественной психологии длительное время исследовались сложные вопросы изучения особенностей личностей, находящихся в местах лишения свободы. На начальном этапе пребывания человека в учреждениях по исполнению наказания психологическая работа с ним начинается с таких заданий, которые не вызывают настороженности, не требуют развернутых ответов и не являются утомительными.

В связи с этим, на первом этапе работы с женщинами- осужденными мы предполагаем проведение психодиагностики с целью выявления основных проблемных зон осужденных. Также на этом этапе решается задача формирования психокоррекционных групп.

Условия, сложившиеся в пенитенциарных учреждениях, диктуют необходимость использования различных форм психологической работы, в том числе и групповых.

Групповая работа в учреждениях по исполнению наказания может проводиться по следующим направлениям:

- адаптация к условиям изоляции;
- повышение личностной компетенции, направленной на нивелирование влияния на нее условий отбывания наказания;
- межличностное общение;
- ресоциализация личности;
- научение нормативным способам разрешения конфликтов;
- профилактика наркомании и алкоголизма.

Мы выделяем две категории участников тренинговых групп: 1) сотрудники учреждения по исполнению наказания; 2) женщины-осужденные. Вторая группа в свою очередь делится на три подгруппы:

1. начало срока отбывания наказания (нахождение в местах лишения свободы до 1 года);
2. середина срока отбывания наказания (1-3 года);
3. готовящиеся к освобождению.

Отбор в группы будет проводиться по результатам предварительного тестирования и собеседования с кандидатами. Собеседование будет проводиться индивидуально. В ходе со-

беседования у осужденного появляется возможность рассказать о своих проблемах, а у нас - понять, насколько он подходит для групповой работы. Мы предполагаем формирование однородных групп в количестве от десяти до двенадцати человек.

Как известно, проблема адаптации личности в режимных учреждениях является достаточно актуальной, ее особая актуальность, на наш взгляд, заключается во временной продолжительности нахождения в нем.

Адаптация, адаптивная личность, характеризуется объективными и субъективными критериями. В пенитенциарном учреждении объективными критериями являются: показатели производительности труда, отсутствие нарушений режима содержания, участие в общественной жизни. К субъективным критериям может быть отнесена «растворяемость» личности, принятие ею режима содержания, отсутствие невротических форм поведения, осознание ресоциальной жизненной перспективы, которая должна начинать свое формирование уже на начальном этапе отбывания наказания.

Ресоциализация, по нашему мнению, должна включать три направления работы, проводимой совместно с сотрудниками учреждений:

1. Формирование адекватного образа «Я» женщин-преступниц. Данная работа включает в себя корректирование самооценки личности, как аспекта ее самосознания, научение психологическим способам поведения.
2. Коррекция, формирование навыков просоциального межличностного общения. Работа включает в себя проведение тренинговых занятий с группами осужденных.
3. Повышение правовой компетенции личности. Данная работа предусматривает проведение совместно с сотрудниками учреждения занятий. Занятия могут проводиться в игровой форме, предусматривающих научение правовым формам разрешения различного рода конфликтов.

В связи с этим, групповая работа по адаптации является одним из условий отсутствия нарушений режима содержания.

Цели групповой работы могут быть весьма разнообразны. Выделим наиболее общие из них:

- Исследование психологических проблем участников группы и оказание помощи в их решении;
- Улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья;
- Изучение психологических закономерностей, механизмов и эффективных способов межличностного взаимодействия для соз-

дания основы более эффективного и гармоничного общения с людьми;

- Развитие самосознания и самоисследования участников для коррекции или предупреждения эмоциональных нарушений на основе внутренних и поведенческих изменений;
- Содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижение оптимального уровня жизнедеятельности;
- Изучение и профилактика факторов риска наркомании и алкоголизма.

К преимуществам групповых форм психологической работы относятся следующие:

- групповой опыт противодействует отчуждению, помогает решению межличностных проблем; человек избегает непродуктивного замыкания на самом себе со своими трудностями, обнаруживает, что его проблемы не уникальны, что и другие переживают сходные чувства, - для многих людей подобное открытие само по себе оказывается мощным психотерапевтическим фактором;
- группа отражает общество в миниатюре, делает очевидными такие скрытые факторы, как давление партнеров, социальное влияние и конформизм; по сути в группе моделируется система взаимоотношений и взаимосвязей, характерные для реальной жизни участников, что дает им возможность увидеть и проанализировать в условиях психологической безопасности психологические закономерности общения и поведения других людей и самих себя;
- возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами; в реальной жизни далеко не все люди имеют шанс получить искреннюю, безоценочную обратную связь, позволяющую увидеть свое отражение в глазах других людей;
- в группе человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров; если в реальной жизни подобное экспериментирование всегда связано с риском непонимания, неприятия и даже наказания, то тренинговые группы выступают в качестве своеобразного «психологического полигона», где можно попрактиковать вести себя иначе, чем обычно, протестировать новые модели поведения, научиться по-новому относиться к себе и к людям - и все это в атмосфере благожелательности, принятия и поддержки;
- в группе участники могут идентифицировать себя с другими, «сыграть» роль другого человека для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения, применяемыми кем-то; возникающие в результате этого эмоциональная связь, сопереживание, эмпатия способст-

вуют личностному росту и развитию самосознания;

- взаимодействие в группе создает «напряжение», которое помогает прояснить психологические проблемы каждого; этот эффект не возникает при индивидуальной психокоррекционной и психотерапевтической работе;
- группа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания; иначе, чем в группе, иначе, чем через других людей, эти процессы в полной мере не возможны; открытие себя другим и открытие себя самому себе позволяют понять себя, изменить себя и повысить уверенность в себе.

В силу специфики учреждений по исполнению наказания предстоит работа с однородными группами, что имеет свои преимущества и недостатки. К достоинствам подобных групп относятся:

- более быстрое достижение групповой сплоченности;
- более быстрое и легкое оказание поддержки друг другу участниками группы;
- быстрее достигается положительный эффект от работы.
- В то же время можно выделить и недостатки гомогенных групп:
- слишком большое сходство личностных проблем, которое мешает участникам увидеть разнообразие форм поведения и освоить новые навыки;
- взаимодействие может быть поверхностным;
- сходство проблем может препятствовать возникновению конструктивных противоречий и пониманию индивидуальных различий между людьми.

Особенностью данной программы является акцентирование внимания на проблемных точках развития группы, характерных для данного контингента участников. Основным источником проблем в групповой работе являются агрессия, монополизация, привлечение внимания, сопротивление, недоверчивость и образование группировок.

Женщины-осужденные, принимающие участие в работе группы, обладают высоким уровнем скрытой агрессии. Иногда она может быть открытой и проявляться в самых разнообразных поступках. Некоторые подавляют собственную агрессивность, что может вызывать появление у них соматических расстройств или психических нарушений. В то же время другие используют свою агрессию в качестве мотивирующей силы для достижения успеха.

Работа с проявлениями агрессивности в группе поможет человеку осознать собственную агрессивность, особенно она полезна для



людей, подавляющих свои агрессивные чувства.

Если агрессия человека вызвана чем-то, что произошло в группе, то можно извлечь пользу из этой ситуации для всей группы. Предлагая человеку исследовать свои негативные чувства, мы даем ему возможность понять, что вызвало его гнев. Также в процессе рассмотрения ситуации можно показать приемлемые пути выражения агрессивных чувств.

Члены группы могут монополизировать время группы по разным причинам и разными способами. Одни выступают слишком часто и по незначительным вопросам. Другие "копают" так глубоко и интенсивно, что это может испугать более застенчивых и замкнутых людей, которые могут предположить, что им тоже придется рассказывать о себе на таком же уровне. Некоторые любят перебивать выступающего своими замечаниями о том, что точно такой же случай произошел и с ними, пытаясь тем самым переключить внимание группы на себя.

Глубинными причинами монополизации зачастую являются тревожность и страх. Многие монополизаторы, представляясь активными членами группы, не говорят ничего существенного и просто пытаются уйти от необходимости серьезно работать. Такие люди обычно боятся признать наличие проблемы и необходимость работы над ней. Монополизация - это способ получить недостающее внимание. Возможно, в их окружении нет того, кто проявил бы к ним внимание, выслушал и принял их без осуждения. Отсюда их стремление занять позицию, в которой они оказались бы в центре всеобщего внимания.

Если монополизация проявляется слишком явно, остальные члены группы начинают раздражаться, и конфликт в группе неизбежен. В результате некоторые люди могут "отключиться" от работы в группе. Такую ситуацию можно предотвратить, начав работу с монополизацией заблаговременно.

Целью манипулирования вниманием или позерства является желание постоянно быть в центре внимания всей группы. Подобные люди остро нуждаются во внимании, принятии и одобрении, но пытаются достичь это негативными средствами. Скорее всего, такие способы поведения были найдены и опробованы ими в разных вариантах достаточно давно, и они привыкли ими пользоваться. Часто эти участники группы не уверены в себе и хотят поделиться с другими тем, что они знают, что они сделали или собираются сделать. При работе с людьми-позерами необходимо учитывать их болезненно завышенную потребность в общем внимании.

В работе с группами женщин-осужденных возможна ситуация сопротивления групповому процессу. Иногда может создаться впечатление, что сопротивляющиеся преднамеренно хотят разозлить руководителя группы, но обычно это не так. Наоборот, сопротивление часто является самозащитой, а не попыткой вывести из себя ведущего группы.

Чтобы помочь людям преодолеть сопротивление, надо помнить о том, что обычно оно является следствием полного недоверия. Групповая работа оказывает сильное эмоциональное воздействие, и обычно такие люди рано или поздно начинают принимать в ней активное участие. Зная о том, что они имеют возможность включаться в работу по своему усмотрению, члены группы чувствуют себя более свободно и в меньшей степени нуждаются в контроле.

Группировки - это небольшие подгруппы или пары людей, которые приходят в группу с уже установившимися отношениями, либо устанавливают какие-то отношения в процессе занятий. Группировки по своей природе имеют обособленный характер и могут отрицательно сказаться на процессе создания доверительной атмосферы и сплоченности группы. С другой стороны, они могут оказывать и благоприятное влияние на группу в целом, поскольку предполагают достаточно сильное чувство сплоченности. Иногда между членами какой-либо группировки и всеми остальными разгорается конфликт. Разрешая такие конфликты, можно создать действительно сплоченную атмосферу в группе. В конфликтной ситуации можно сформировать чувство общности, которое разрушит существующие барьеры. Важнее использовать группировки для уничтожения барьеров, чем пытаться разъединить или не замечать их.

Споры являются нормальным явлением в групповой работе, поскольку в межличностном общении часто возникают различные мнения по обсуждаемым вопросам. Они могут использоваться для того, чтобы обучить членов группы конструктивным методам разрешения конфликтов. В спорах проявляются сильные эмоции и их можно использовать для углубления взаимоотношений между участниками, для определения их собственной позиции или для стимулирования попытки разобратся с собственными мыслями и чувствами. С другой стороны, спор дает возможность научить принимать чужую точку зрения и соответствующим образом относиться к различию во взглядах, мнениях и убеждениях.

Однако, иногда спор может перерасти в ссору. Ссоры могут возникнуть из-за попытки захватить контроль над группой, желания обратить на себя внимание. Кроме того, причи-

нами могут быть неумение справляться с отрицательными эмоциями, чувством беспомощности. Приобретение навыков решения проблемных ситуаций с использованием техник мозгового штурма, приемов управления стрессом является хорошей альтернативой вербальной агрессии.

Итак, разрешение данных проблемных ситуаций, возникающих в ходе работы группы, позволит реализовать цели групповой работы.

Для оценки эффективности групповой работы будет использован набор психологических методик, позволяющих оценить уровень сформированности различных характеристик у женщин-осужденных.

В заключение мы приведем примерную программу тренинговых занятий со слушателями-женщинами, которая, по нашему мнению, позволит решить вышеуказанные задачи и проблемы.

Предлагаемая программа включает в себя ряд блоков, направленных на достижение сформулированных выше целей. В ходе работы со всеми выделенными видами групп она наполняется различными упражнениями, специфичными для конкретного контингента участников. Достижение цели обеспечивается также благодаря органическому сочетанию активных групповых методов работы и индивидуального подхода к каждому участнику (поведенческий тренинг, психо- и социодрама, сенситивный тренинг, личностно-центрированные техники и др.)

#### 1. Ориентация и мотивация участников.

Конкретизируется в задачах:

- информирование о возможностях тренингового метода;
- выявление трудностей в общении у членов группы.

#### 2. Знакомство с группой, с самим собой.

Конкретизируется в задачах:

- создание климата психологической безопасности;
- формирование установки на взаимопонимание;
- конкретизация личных и групповых целей.

#### 3. Психологический контакт.

Конкретизируется в задачах:

- отработка навыков установления психологического контакта как необходимого условия эффективного общения.

#### 4. Невербальное поведение

Конкретизируется в задачах:

- усовершенствование навыков считывания и интерпретации невербальной информации;

- выделение и анализ индивидуальных стереотипов интерпретации невербальной информации.

#### 5. Обратная связь (отражение, реагирование на сообщения).

Конкретизируется в задачах:

- усвоение эффективных приемов обратной связи.

#### 6. Активное слушание.

Конкретизируется в задачах:

- усвоение информации об активном слушании;
- отработка навыков и умений активного слушания
- отработка приемов вербализации.

#### 7. Гибкость ролевого поведения в группе

Конкретизируется в задачах:

- усвоение понятия социального статуса, социальной роли, ролевого ожидания и санкций; понимание пределов, в которых возможно самостоятельное варьирование ролевым поведением;
- усвоение поведенческого репертуара своих основных ролей.
- выявление и анализ индивидуальных стратегий и тактик поведения и общения.

#### 8. Переформулирование и анализ последствий принятия решений.

Конкретизируется в задачах:

- расширение диапазона видения или анализа ситуации;
- формирование навыка анализа последствий принятия решений.

#### 9. Формирование эффективных стратегий поведения в конфликте.

Конкретизируется в задачах:

- изучение индивидуальных стратегий поведения в конфликте;
- отработка умений преобразовывать ситуацию в бесконфликтную;
- ориентация участников в типах конфликтов.

#### 10. Урегулирование конфликтов

Конкретизируется в задачах:

- выявление стереотипов общения, являющихся конфликтогенными;
- предотвращение и грамотное разрешение конфликта.

#### 11. Выход из тренинга.

Конкретизируется в задачах:

- диагностика индивидуальной эффективности обучения;
- определение главной линии дальнейшей индивидуальной работы над собой и повышение мотивации к ней;
- снятие остаточного напряжения в группе.