

K-14038

ISSN 0453-8048

ПЗ27506

Міністерство освіти України

ВІСНИК

ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



№ 483

Харків 2000

Міністерство освіти України

ISSN 0453-8048

ВІСНИК

ХАРКІСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

№ 483

СЕРІЯ ПСИХОЛОГІЯ

започаткована у 1967 р.

Харків 2000

УДК 159.9: 316.77
159.9 /091
159.95
37.015.3

У віснику подано результати теоретичних та експериментальних розробок проблем фундаментальної та прикладної психології. Розглянуті проблеми особистості, когнитивної сфери, деякі питання педагогічної, медичної психології, особливості поведінки, що не відповідає нормі.

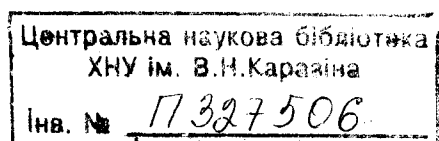
В вестнике представлены результаты теоретических и экспериментальных разработок проблем фундаментальной и прикладной психологии. Рассмотрены проблемы личности, когнитивной сферы, некоторые вопросы педагогической, медицинской психологии, особенности отклоняющегося поведения.

Редакційна колегія: д-р психол. наук, проф. О.Ф.Іванова (відп. ред.),
д-р психол. наук, проф., чл-кор. АПН України Ю.Л.Трофімов
д-р психол. наук, проф. О.К.Дусавицький,
д-р психол. наук, проф. О.С.Кочарян,
д-р психол. наук, проф. Л.Ф.Шестопалова,
д-р психол. наук, проф. Б.П.Гульман,
канд. психол. наук О.М.Лактіонов,
С.Г.Яновська (відп. секр.).

Адреса редакційної колегії: 61077, Харків, пл.Свободи, 4, Харківський національний університет, кафедра психології, тел. 45-71-53.

Друкується за рішенням Вченої Ради Харківського національного університету.
Протокол № 5 від 26 травня 2000р.

Реєстраційне свідоцтво KB № 4063



Содержание

Л.М.Балабанова

Перцентильні стандарти та їх використання в оцінці направленості адаптаційного реагування людини 7

Б.В.Білий

Вплив особистісних особливостей на вибір стилю поведінки у конфліктній ситуації 10

Д.А.Березняков

Место метакогнитивных знаний в триаде личность – образование – социум . 12

В.В.Вареник

До питання про створення професіограми фахівця служби пожежогасіння пожежної охорони 14

І.С.Вітенко

Аналіз актуальних психологічних проблем підготовки медичних кадрів в Україні 18

О.М.Гавалешко

Компонент творчості в структурі самосвідомості старшокласника 23

В.Л.Гавенко, И.М.Соколова

Исследование динамики изменения психологического состояния студентов в процессе обучения 28

В.Н.Гальченко

Определение обучающего эффекта упражнений на основе сопоставительного анализа операционального состава действий 31

С.А.Гарькавец

К вопросу о системе ценностей личности, находящейся в условиях социальной изоляции 34

Л.Е. Давыдова

Адаптивная активность различных социальных групп в условиях социального кризиса 36

А.А.Даніліч

Динаміка індивідуально – типологічних рис та якостей студентів в процесі навчання в вищому навчальному закладі 39

О.Б.Демидюк	
Целевое развитие метаспособностей в процессе обучения	41
М.И.Дорошенко	
Понимание как психологическая проблема исследования	44
О.Ю.Дроздов	
Засоби масової комунікації як фактор агресивної поведінки молоді	48
О.В.Дюжева	
Взаємозв'язок та взаємообумовленість соціальних установок і особистісних рис людини	53
О.О.Евдокімова	
Процес запису лекцій: психологічні характеристики та умови ефективності .	55
М.С.Журов	
Модификация методов тестирования личности в стремлении к аффилиации и власти	59
Е.В.Заика	
Методика постепенного сжатия и расширения текста как средство развития мышления и памяти	62
Е.В.Заика, Ю.В.Боянович, К.Ю.Боянович	
Факторы формирования невротических проявлений у школьников	67
Е.Ф.Иванова	
Сравнительный анализ представлений о правах человека у жителей Харькова и Львова	75
О.Б. Колесник	
Особенности смысловой регуляции состояний хронической напряженности как функционального уровня деятельности	80
О.І. Коляда	
Досягнення юнаком ідентичності як ознака його соціальної адаптованості ..	82
М.Н.Корнев, В.М.Фомічова	
Соціальні уявлення в структурі творчої особистості	85
А.С. Кочарян, Т.Г. Журавлева	
Психотерапевтическая коррекция нарушений полоролевой структуры подростков	87
А.С. Кочарян, Н.Н. Терещенко	
Особенности картографии личностных полоролевых образований у девушек	93
Н.П.Крейдун, Е.Е.Поливанова, Л.Н.Яворовская, С.Г.Яновская	
К вопросу об эффективности применения некоторых психологических методов в пенитенциарных учреждениях	97
А.П. Крупский	
К вопросу о проблеме «память-личность»	102

Кудермина Е.И.

Оптимизация процесса общения игроков волейбольных команд различных спортивных квалификаций с учетом их функциональных обязанностей 104

Г.В.Кукуруза, Н.М.Колотій

Проблеми психологічного здоров'я школярів та підходи щодо його оцінки .. 107

М.Ю.Лотоцкая

Особенности изменения аффективного компонента эмоций у больных параноидной шизофренией 109

И.Н.Лукашенко, О.В.Обозная

Репрезентация лингвистических способностей в обыденном сознании 113

Т.М.Лысенкова

Роль эмоциональных факторов и игровой деятельности в творческом обучении 116

Е.В.Назимко

Визуальная динамическая модель как средство формирования алгоритма познавательных действий по переводу 118

И.В. Найдовская

К постановке проблемы изучения профессионально значимых качеств женщин-руководителей 121

В.И.Носков

Мотивация умственной активности студента 126

В.Н.Павленко

Особенности представлений о правах этнических групп у школьников и студентов 133

Т.Д.Перепелюк

Розуміння молодшими школярами навчальних текстів з природознавства: постановка проблеми 137

В.В. Покладова

Внутрисемейное общение как фактор развития социального поведения личности 139

А.К.Польшин, Л.В.Жарова

Психологические особенности адаптации студентов к обучению в ВУЗе 141

Т.В.Сергеева

Модель динамики саморазвития субъекта в рамках гуманистической технологии 146

Г.К.Середа, Е.В.Заика

Методика целенаправленного анализа числового ряда для исследования произвольного запоминания 149

Д.В. Сутрін

Гендерна проблема в різних теоретичних аспектах 153

В.М.Тимошенко

Мотиваційні детермінанти оволодіння іноземною мовою майбутніми вчителями	156
--	-----

О.В.Тімченко

Психологічне забезпечення відновного періоду діяльності підрозділів особливого ризику	159
---	-----

О.Б.Федоренко

Особливості міжособистісного сприймання в учбових групах воєнізованого ВУЗу	162
---	-----

Л.О.Федосова

Формування психологічних механізмів захисту у осіб юнацького віку в умовах призову в армію	167
--	-----

В.Е.Христенко

Историко-психологический анализ основных теорий эмоций	174
--	-----

Л.П.Чепига

Виды Я-концепции подростков, обучающихся по системе Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова	176
--	-----

В. Шейнгольц

Проблема діяльності в умовах розвитку сучасної психології	182
---	-----

Л.Л.Шелегова

Психологические основы обучения взрослых (на опыте совместных семинаров НБУ и Банковских академий Германии по повышению квалификации сотрудников и преподавателей)	186
--	-----

Е.С.Язвинская

Диагностика семьи по уровням притязаний с применением диагностической методики, опросника «Реакции супругов на конфликт»	192
--	-----

С.И.Яковенко

Динамика изменений психики осужденного к лишению свободы	194
--	-----

М.Н.Яремчук

Особенности проявления агрессии детьми и подростками	197
--	-----

М.Д.Вовканич

Ефективність психокорекції юнаків з межовими нервово-психічними розладами.	200
---	-----

SUMMARY	204
---------------	-----

Л.М.Балабанова

Перцентильні стандарти та їх використання в оцінці направленності адаптаційного реагування людини

В статье рассматриваются вопросы количественной оценки параметров, которые характеризуют направленность адаптационных процессов у студентов в начальный период их обучения в вузе. Приводятся преимущества перцентильных стандартов в адекватной интерпретации нормативных параметров и их использование в построении индивидуального «психофизиологического профиля» человека.

Сьогодні досить гостро стоїть питання про формування і кількісне визначення, так званої адаптивності людини, під якою розуміють можливість здійснення адаптаційних перебудов на рівні окремо взятого організму та на особистісному рівні. Ці властивості, на думку багатьох дослідників, визначаються морфофункціональними, психофізіологічними, психологічними, поведінковими та соціальними особливостями індивіда. При цьому вирішальне значення надається психологічним властивостям особистості. Важлива роль відводиться також і стану морфофункціональної структури організму людини, що формує функціональну систему в процесі виконання діяльності. Це так звані внутрішні детермінанти процесу адаптації. За даними ряду дослідників адаптоздібність людини визначається рівнем і мірою гармонійності досягнутого фізичного і нервово-психічного розвитку, а також мірою реактивності організму до різних впливів і толерантністю до них (1). Всі ці питання дуже актуальні і для такої соціальної групи як студентство.

Розглядаючи студентство як особливу професійно-виробничу групу, об'єднану певною віковою категорією, зазначимо, що специфічні особливості праці і умови життя часто відбиваються на стані здоров'я майбутніх фахівців. З початком навчання у вузі, кожна людина опиняється перед необхідністю дотримувати певною мірою новий для нього розпорядок і режим дня, опановувати нові знання, уміння і навички, нові правила поведінки, звикати до деяких нових елементів взаємовідносин між людьми. Крім всього іншого, студентський вік - це початок становлення і реалізації власного погляду на життя. Природно, що все це викликає, особливо на перших порах, негативні психічні стани і вимагає певної адаптивної перебудови психіки і поведінки з боку людини.

Зазначимо, що процес адаптації до умов навчання являє собою активне формування студентами стратегій опанування стресовою ситуацією. В основі цієї стратегії лежать ті чи інші механізми різних рівнів регуляції інтегральної індивідуальності людини, яка може бути вивчена тільки при умові повного набору її характеристик: загальносоматичних (конституційних), функціональних і психодинамічних. Взяті разом вищеперелічені параметри, згідно Анан'єву Б.Г. (2), складають свого роду психологічну структуру особистості індивіда. При цьому необхідно пам'ятати, що за своєю природою людина, лише тоді є цілісним системним утворенням, коли в її структурі, при впливі зовнішніх сил, виникають процеси, направлені на протидію цим силам. Кожний ієрархічний рівень такої складної системи як організм вносить свій власний внесок в цілісну адаптивну реакцію, яка забезпечує кінцевий пристосувальний результат. Однак "ціна" такого адаптивного реагування у різних індивідів не однакова, що залежить від конкретних психологічних і індивідуально-типологічних особливостей суб'єкта.

У ході учбово-педагогічного процесу в вищій школі спостерігаються різні стратегії адаптації студентів до умов навчання. І оцінити ці адаптивні зміни з точки зору їх "нормальності" або "аномальності" буває часом досить складно. Як правило користуються середньостатистичними показниками і на їх основі роблять ті чи інші висновки. Однак при проведенні статистичних досліджень необхідно пам'ятати, що на невеликому числі фактів статистична закономірність не виявляється, тобто загальний висновок, отриманий на окремих прикладах з великою імовірністю приведе до помилки. Це пов'язано з тим, що коли розглядається сукупність фактів, то окремі, випадкові відхилення нівелюються, що і дозволяє виявити певну закономірність. Таким чином, в середній величині - явища знеособлюються. Так, середній бал академічної успішності факультету говорить про стан справ загалом "і в цілому", і нічого не говорить про успішність окремого студента. Отримані середні значення - це, в якійсь мірі, абстрактні величини, але вони можуть відображати об'єктивну реальність. Останнє ж відбувається тільки в тих випадках, коли середні значення виводяться з однорідної сукупності величин і в силу вступає закон великих чисел. Таким чином, можна погодитися з тим, що середнє значення є "кількістю своєї якості".

Розглядаючи норму, як прояв ймовірнісно-статистичної закономірності, проведемо аналіз тих умов, які повинні мати місце для того,

щоб ці статистичні процеси здійснилися. Однією з таких умов, що складають основу реалізації статистичних закономірностей, є наявність достатньої різноманітності тих або інших явищ. Статистичні системні закономірності неодмінно передбачають масові події - вони не можуть реалізовуватися в одиничних явищах (4).

Іншою важливою умовою здійснення статистичних системних процесів є наявність відносної незалежності взаємодіючих об'єктів, поведінка яких забезпечує гнучкість, рухливість, надійність, здатність загалом протистояти різким, раптовим зовнішнім змінам. Свобода, відносно незалежний зв'язок елементів системи (у відношенні один до одного і у відношенні до системи загалом), і обумовлює її імовірісно-статистичний характер. При цьому, чим більша міра свободи, тим система менш жорстко організована і, відповідно, вона більш ймовірнісна (5). Ймовірнісний характер багатьох систем об'єктивної реальності зумовлює існування законів типу норми, тобто законів з динамічними і розпливчатыми межами. І норми, в своєму ймовірісно-статистичному аспекті, можуть бути визначені як регулярність, правильність в масових випадкових проявах.

У сучасній психології, психофізіології і медицині розуміння норми як середньостатистичного варіанту набуло повсюдного поширення. Особливо широко цей підхід використовується для оцінки антропо- і соматометричних показників, ряду фізіологічних і біохімічних параметрів, а також при проведенні деяких психометричних вимірювань для статистичного контролю результату (що спостерігається при стандартизації тесту ММРІ, тесту Кеттела і т.п.). Представлення норми як середньостатистичної величини передбачає побудову варіаційного ряду, який крім середньоарифметичної величини, характеризується ще багатьма іншими величинами (медіаною, модою, середнім квадратичним відхиленням, коефіцієнтом варіації). Обмежена за певними правилами середня частина нормально розподіленого варіаційного ряду і являє собою зону статистичної норми. В такому випадку в розряд норми попадає, в залежності від способу обчислення, або 68%, або 50% всіх величин ряду. Кількісні показники, що попали в зону норми, прийнято називати нормальними, а ті, що не попали в неї утворюють дві рівновеликі зони "вище" і "нижче" норми. Технічна сторона такого статистичного нормування відпрацьована, однак труднощі виникають при інтерпретації одержаних даних. Справа в тому, що "за самою своєю природою цей закон лише в дуже обмежених випадках може бути поширений на фенотипічне утво-

рення. Такі утворення не виникають, як це передбачається Гауссовим законом, як результат впливу на ту чи іншу ознаку незліченної кількості чинників - позитивних, (що сприяють її збільшенню), і негативних, (що сприяють її зменшенню). Навпаки, діє такий могутній чинник, як культурно-історична середовище. Цей чинник має цілком певний зміст і спрямованість, соціальне оточення добре знає, що воно хоче від людини і якими повинні бути ті або інші її властивості і ознаки" (6, с.85). Це і обумовлює той факт, що варіаційний ряд далеко не завжди є нормально розподіленим.

Так, в наших дослідженнях вивчення отриманих гістограм розподілу вибраних показників показало, що розбіг антропометричних параметрів, а також і рівня артеріального тиску і основних шкал ММРІ, по відношенню до моди (величини, що найбільш часто зустрічається) характеризується правосторонньою асиметрією, що проявляється в більш значних відхиленнях у бік більш великих величин. Це веде до збільшення кількості неправильних (ложноположительних) результатів. Загалом, співвідношення середніх значень, які спостерігаються, і варіацій в той чи інший бік від середньої величини відображають все той же процес взаємодії необхідного (детермінованого) і випадкового, як властивості ентропії. І при аналізі масових явищ у всіх наукових дослідженнях для характеристики норми, як правило, використовується критерій статистичної поширеності. Це відноситься і до популяційної біології, і до демографії, і до соціологічних, і до психологічних досліджень. Особливо численні дані про нормальний характер тих або інших суспільних явищ з'явилися в останні роки в зв'язку з розвитком конкретних соціологічних досліджень. Так, на основі даних, що були отримані при анкетному опитуванні досить вузької групи людей, робляться узагальнення про "норму поведінки", "норму відношення до чого-небудь" і багато чого іншого. Однак цілий ряд соціологів і психологів справедливо зазначають, що потрібно вельми критично і обережно користуватися цими статистичними показниками при поясненні норми, оскільки конкретний аналіз інших груп і інших відносин може приводити до інших і навіть прямо протилежних результатів.

Із сказаного слідує висновок, що поширеність якого-небудь явища в системі не є достатньою основою для визнання його нормою. Отже, погляд на норму як середньостатистичну величину має певне значення в чисто практичних цілях, як і всякі середні показники взагалі. Однак середні показники часто дуже нівелюють різноманіття існуючих явищ, дуже приблизно відображають реальні зако-

номірності в тій або іншій системі. В реальній дійсності, норма включає в себе не тільки середньостатистичну величину, але і серію відхилень від цієї величини в певному діапазоні. Щоб врахувати ці відхилення від середнього, широке поширення отримують так звані перцентильні графічні стандарти, які розроблялися насамперед відносно тотальних розмірів тіла дітей і підлітків. Цей метод аналізу є однією з умов стандартизації методичних підходів і передбачає побудову так званих кумулятивних кривих. Кумулятивні, або інтегральні криві, являють собою діаграми накопичених імовірностей показника. Для їх отримання будуються гістограми розподілу кожного з показників. Перевага кумулятивних кривих полягає в тому, що вони дозволяють більш достовірно, ніж гістограми, оцінити характер розподілу показника, а також дають можливість виявити діапазон референтних величин.

У сучасних дослідженнях референтні величини використовуються все більш широко, іноді просто замість терміну "норма". Однак необхідно пам'ятати, що референтні величини не відповідають нормам і визначаються як сукупність величин, що отримуються при обстеженні референтної (випадково вибраної із здорової частини групи осіб, що досліджується) сукупності людей. При цьому референтні величини не протиставляються нормам, а є такими нормами, по відношенню до яких додержані всі умови їх розробки і використання. Іншими словами, це норми не реальні, а формалізовані або, умовні, які відображають реально існуючі вікові, статеві, професійні особливості, специфіку методу і умови дослідження. На перцентильних кривих виділяються дільниці варіаційного ряду, що включають 3, 10, 25, 50, 75, 90 і 97% випадків. Наближено можна сказати, що особи зі значеннями показника, що виходять за межі 10-го і 90-го перцентилів, повинні бути взяті під спостереження. А значення показника, що лежать поза межами 3-го і 97-го перцентилів, свідчать про певні порушення в зростанні і розвитку людини (7). Такий спосіб представлення "норми" має деякі більш можливі, ніж просто середні значення, оскільки дають уявлення про кількісні варіації показника у вибраній групі осіб. І він найбільш об'єктивно відображає закономірності формування "норми" конкретного вибраного показника в конкретній сукупності індивідів. Однак, на рівні окремо взятого індивіду цей метод має недостатньо інформативну можливість відносно визначення "норми" даної конкретної людини.

Сучасна техніка, що забезпечує отримання досить широкого кола показників, що піддаються об'єктивній реєстрації, дозволяє

провести одночасне вимірювання декількох параметрів. Однак навіть повне уявлення про їх кількісні характеристики не дає можливості ефективно вирішувати задачі кваліфікації і оцінки функціонального стану і адаптивних можливостей людини. Більш того, перелік кількісних значень параметрів без відповідної змістовної інтерпретації кожного показника і обліку індивідуальних характеристик суб'єкта може спотворити загальну картину, оскільки середньостатистичні дані будуть завжди містити дані про різнонаправленість відхилень і неоднозначність змін, що спостерігаються. Просте розширення комплексу показників, що досліджуються, за рахунок включення оцінок протікання різних фізіологічних і психологічних процесів при тій або іншій діяльності, не приводить до полегшення вирішення поставленої задачі - оцінки динаміки психологічної структури особистості студентів і її якісної характеристики.

У практичній роботі, особливо при рішенні задач професійної діагностики і відбору у вищій школі, дослідник стикається з необхідністю оцінювати в сукупності безліч даних. І для того, щоб додержати високі діагностичні вимоги до правильної оцінки отриманих даних, особливо тих, які мають високу внутрішню індивідуальну варіативність, необхідно розробити ефективні критерії оцінки отриманих результатів. Нам уявляється, що доступним і разом з тим інформативним способом спільної оцінки результатів, особливо при проведенні обов'язкових масових профілактичних оглядів студентів є метод "індивідуального профілю" (8). Цей метод об'єднує перевагу індивідуальних референтних величин і спільної оцінки результатів досліджень і ґрунтується на ряді принципових положень. Для адекватної оцінки функціонального стану студентів в наших дослідженнях цей метод "індивідуального профілю" був реалізований таким чином. У процесі проведення щорічних обов'язкових профілактичних оглядів студентів вимірювалися такі показники, як антропометричні, функціональні та психодинамічні. На основі отриманих результатів вимірювань була створена база даних і для кожного із параметрів будувалася кумулятивна крива і визначався референтний інтервал в межах 15 – 85 перцентилів (P15 – P 85). Потім визначалося місцеположення кожного параметру конкретного студента на відповідній перцентильній кривій. Значення кожного параметра у даного суб'єкта можуть бути вищими або нижче середніх для групи, позначених на шкалі перцентилів - 50%.

Порядок зображення параметрів може бути будь-яким, але звичайно параметри

об'єднуються в групи, всередині яких існує більш тісний взаємозв'язок. Точки, що зображають величину параметрів, сполучаються лінією, внаслідок чого виходить ламана крива - так званий "індивідуальний профіль". Він має індивідуальну форму, властиву даному студентові. По профілю легко виявити шляхом простого візуального аналізу гармонійність профілю, співдружні відхилення окремих параметрів, навіть якщо вони не виходять за межі референтного інтервалу і візуально оцінити внесок кожної підсистеми в загальну адаптивну реакцію людини. Такі зміни можуть використовуватися для раннього виявлення відхилень в стані здоров'я або оцінки ризику розвитку тих або інших психофізіологічних або особистісних змін студентів. При цьому визначаються слабкі ланки, що являють собою зону ризику відносно прориву адаптаційного бар'єру на рівні окремо взятого індивіда. Це має важливе прогностичне значення як для оцінки адаптивних можливостей студентів, так і для індивідуалізації підходу в учбово-педагогічному процесі при розробці заходів медико-профілактичного і психокорекційного напрямку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Громбах С.М. Социально-гигиенический аспект оценки состояния детей и подростков // Вестн. АМН СССР. - 1984. - N.4. - С. 75 - 80.
2. Ананьев Б.Г., Палей И.М. О психологической структуре личности // Проблемы личности. - М.: ВОНП. - 1969. - с. 39 - 50.
3. Корольков А.А., Петленко В.П. Философские проблемы теории нормы в биологии и медицине. - М.: Медицина, 1977 г. - 392 с.
4. Плахов В.Д. Социальные нормы. Философские основания общей теории. - М.: Мысль, 1985. - 251 с.
5. Семіченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии: уч. пособие. К: Магістр-S. - 1997. - 124 с.
6. Гуревич К.М. Психологическая диагностика и проблема индивидуальных различий // Психологический журнал. - 1998. - N3. - Т.19. - с. 84.
7. Миклашевская Н.Н., Година Е.З., Соловьева В.С. Медицинские аспекты возрастной антропологии // Антропология - медицине. - М.: Изд-во МГУ. - 1989. - С. 38 - 51.
8. Власов В.В. Эффективность диагностических исследований. - М.: Медицина, 1988. - 256 с.

Поступила в редакцию 19.05.2000 г.

Б.В.Білий

Вплив особистісних особливостей на вибір стилю поведінки у конфліктній ситуації

Поведение в конфликтной ситуации определяется личностными особенностями, в частности, темпераментом, интернальностью-экстернальностью и мотивацией достижения успеха.

Для дослідження стилю поведінки у конфліктній ситуації ми використовували тест К.Томаса, який дозволяє виявити пріоритетний стиль поведінки.

Для визначення суб'єктивного контролю використовувалась методика, яка була розроблена Бехтеревой. Найбільш відомою є шкала локуса контролю Дж. Роттера. Вона дозволяє виявити прийняття людиною на себе відповідальності у різних сферах життя, зокрема, у сфері невдач, та у сфері досягнень.

Для визначення потреби досягнення успіху використовувався опитувальник, який дозволяє диференційовано оцінити взаємопов'язані мотиваційні тенденції: прагнення успіху та прагнення уникнути невдачі.

Результати цих досліджень представлені у вигляді відповідних таблиць.

Таблиця 1.

Вибір стилю поведінки у конфліктній ситуації курсантами УнВС

Стиль поведінки	Кількість курсантів (в %)	
	чоловіки (в %)	жінки (в %)
Суперництво	19	21
Співробітництво	17	14
Компроміс	31	37
Уникання	14	16
Пристосування	19	12

Розглядаючи результати, що отримані за допомогою теста К.Томаса для дослідження поведінки у конфліктній ситуації, ми бачимо з таблиці 1, що у курсантів-чоловіків найбільш яскраво виражена тенденція вибору компроміса як основного стилю поведінки у конфліктній ситуації.

Результати більш докладного дослідження залежності вибору стилю поведінки у конфліктній ситуації від екстраверсії - інтроверсії та нейротизму представлені у таблиці 2.

Аналіз отриманих результатів дозволяє зробити такі висновки.

У курсантів-чоловіків, інтровертів з стійкими емоційними реакціями (ІС) найчастіше мають місце сполучення співробітництво + компроміс + пристосування. Такий вибір стилю поведінки для ІС є найбільш характерним, оскільки вони більш

схильні до пристосовування, ніж екстраверти з стійкими емоційними реакціями (ЕС), для яких найбільш характерним виявилось сполучення **співробітництво + компроміс + суперництво**. При цьому ЕС легко переходять від одного виду діяльності до іншого, легко спілкуються з іншими людьми. Найменш характерним є ЕС уникання конфліктів; вони більш говіркі та контактні. Крім того, ЕС більш схильні до конфліктів, ніж ІС, які є більш розсудливими, замкнутими, врівноваженими та обачливими.

Курсанти - чоловіки, екстраверти з нестійкими емоційними реакціями (ЕН) найчастіше обирають такі стилі поведінки у конфліктній ситуації як **суперництво, співробітництво та пристосовування**. Вони більш схильні до різких змін настрою, запальні, нетерплячі, схильні до емоційних зривів; вельми активні й воліють йти до розв'язання конфлікту своїм власним шляхом. ЕН не дуже зацікавлені у співробітництві у порівнянні з ІН, які найчастіше обирають у конфлікті такі стилі поведінки: **співробітництво + уникання + пристосовування**.

Тепер розглянемо взаємозв'язок екстраверсії - інтроверсії, нейротизму та стилю поведінки у конфліктній ситуації для жінок-курсанток.

Для курсанток ІС, як ми бачимо у таблиці 2, найбільш характерною є така послідовність обирання стилів поведінки: **суперництво + співробітництво + пристосовування**.

Для курсанток ЕС вибір стилю поведінки у конфліктній ситуації має таке сполучення: **співробітництво + компроміс + уникнення**.

Прагнення суперництва досить яскраво виражено у всіх курсанток.

Курсантки ЕН дещо схожі у виборі стилю поведінки з ІС. Це проявляється в тому, що і ЕН, і ІС на перше місце висуюють активні

стилі поведінки, тобто співробітництво та суперництво відповідно; при цьому ІС, на відміну від ЕН, не властиво брати до уваги інтереси опонента. Але ось у другу чергу обираються саме стилі поведінки, що передбачають врахування інтересів опонента, тобто співробітництво та компроміс відповідно, але міра активності ІС та ЕН тут різна. Ні тим, ні іншим не притаманно уникання конфліктів.

Суперництво як стиль поведінки у конфліктній ситуації у інтровертів переважає, в той час, як у екстравертів переважає співробітництво.

Таким чином, можна зробити висновок: курсанти Університету внутрішніх справ, і чоловіки, і жінки найчастіше обирають у конфліктній ситуації компроміс - як основний стиль поведінки.

Аналізуючи результати, отримані в ході тестування за опитувальником потреби досягнення успіху, який призначений для диференційованого оцінювання двох взаємопов'язаних, але протилежно спрямованих мотиваційних тенденцій прагнення успіху та прагнення уникнути невдачі, можна зробити висновок про те, що приблизно однаковий відсоток курсантів прагне досягти успіху чи уникнути невдачі, але тенденція уникання невдачі трохи переважає (таблиця 3).

Курсанти (чоловіки) ЕС - емоційно стійкі екстраверти, домінують у прагненні досягти успіху. Для жінок-курсанток прагнення досягти успіху притаманне емоційно стійким інтровертам та емоційно стійким екстравертам.

Отже, досягти успіху прагнуть індивіди з емоційно стійкими реакціями ІС та ЕС, оскільки вони більш стабільні, не схильні до неспокою, стійкіші відносно зовнішніх впливів, викликають довіру, більш схильні до лідерства, ніж ІН чи ЕН, які є не-стабільнішими, більш схильними переживати

Таблиця 2

Порівняльна характеристика для курсантів УнВС (чоловіків та жінок)

№	Стать	Темперамент	Вибір стилю поведінки
1	Ч	ІС	співробітництво + компроміс + пристосовування
2	Ч	ЕН	суперництво + співробітництво + пристосовування
3	Ч	ІН	співробітництво + уникання + пристосовування
4	Ч	ЕС	співробітництво + компроміс + суперництво

№	Стать	Темперамент	Вибір стилю поведінки
1	Ж	ІС	суперництво+ співробітництво+ пристосовування
2	Ж	ЕН	співробітництво+ компроміс+ суперництво
3	Ж	ІН	суперництво+ уникання+ компроміс
4	Ж	ЕС	співробітництво+ компроміс+ уникання

Таблица 3.

Сформованість потреби досягнення успіху у курсантів УнВС

Рівень	Бали	Курсанти (в %)	
		чоловіки	жінки
уникання невдачі	30 - 75	2,5	5,0
середній рівень	76-120	22,5	22,5
	121-164	20,0	17,5
прагнення успіху	165-210	5,0	5,0

Таблица 4.

Залежності потреби досягнення успіху від екстраверсії (інтроверсії) та нейротизму

Рівень сформованості потреби досягнення успіху	Курсанти (чоловіки) в %			
	ЕН	ЕС	ІС	ІН
30 – 75	-	-	-	2,5
76 – 120	7,5	5,0	2,5	7,5
121 – 164	-	15,0	5,0	-
165 – 210	-	5,0	-	-
Рівень сформованості потреби досягнення успіху	Курсанти (жінки) в %			
	ЕН	ЕС	ІС	ІН
30 - 75	2,5	-	-	2,5
76 - 120	7,5	5,0	2,5	7,5
121 - 164	-	10,5	7,5	-
165 - 210	-	2,5	2,5	-

невдачі та перейматися через дрібниці, емоційніші та тривожні.

Результати дослідження рівня суб'єктивного контролю у курсантів приведені у таблиці 5.

Отже, аналізуючи отримані результати, можна відмітити, що серед курсантів відсутні особистості, яким притаманні екстернальність; більшість курсантів і курсанток мають середній рівень сформованості локуса контролю.

Таблица 5.

Рівень суб'єктивного контролю курсантов УнВС

РСК	Курсанти (в %)	
	чоловіки	жінки
0 - 12	-	-
12 - 21	18,5	21,5
22 - 32	21,5	11,0
33 - 44	17,5	10,0

ЛІТЕРАТУРА

1. Психология личности: тесты, опросники, методики. - М.: Геликон, 1995. - 236 с.
2. Тюрина В.А., Ващенко И.В. Конфликты и управленческая деятельность. - К.: Знання, 1999. - 224 с.

Поступила в редакцию 11.04.2000 г.

Д.А.Березняков

Место метакогнитивных знаний в триаде личность – образование – социум

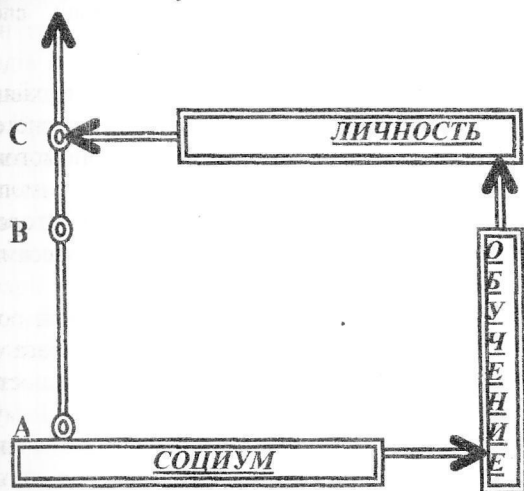
У статті показана необхідність зміни парадигми освіти у контексті взаємовідносин особистість – освіта – соціум на основі метакогнитивних знань: знань про себе, знань про пізнання, знань про предмет, та знань предмета.

Рост передовых технологий, увеличивающийся в геометрической прогрессии и умноженный на кардинальные перемены в нашем обществе, требует перестройки менталитета современного человека. Общество сейчас стоит на распутье, перед ним выросли качественно новые проблемы, с которыми оно никогда до этого не сталкивалось и которые невозможно решить со старым опытом, со старым менталитетом. Дело даже не в том, что мы находимся на рубеже тысячелетий. Это дата скорей символичная. Каким же образом не стать жертвой этого необратимого процесса ускорения, а научиться им управлять? Мы полагаем, что этого можно достичь, развив в человеке способности к автономности, к саморазвитию, к проактивности.

Проблема заключается в том, что нынешняя система образования не может их развить в необходимой мере. За последние годы по-

тенциальные возможности человека значительно возросли, благодаря внедрению новых технологий, зато реальные его возможности остаются довольно ограниченными. Традиционная система образования уже не может удовлетворять растущие требования общества. Этот разрыв неизбежно ведет к подавлению индивидуальности, живущей в рамках устоявшихся категорий. Мир изменился, но это осознают далеко не все. Для большинства социум становится источником всех проблем. Человек чувствует недостаточность приобретенных им знаний. Он и объективно и психологически ограничен той узкой специальностью, которой он овладел. Он боится выйти за рамки той надписи, которая стоит в его дипломе.

Это происходит потому, что традиционное обучение предполагает адаптацию обучаемого к определенным условиям, находится в противоречии с принципами развития его индивидуальностью. Индивидуум, таким образом, «подгоняется» под прагматические требования социума, что затрудняет полную реализацию всех природных способностей человека. В таком случае индивидуум либо теряет свои истинные способности, растворяясь в социуме, либо вступает с ним в конфликт, из которого нельзя выйти победителем. Но вина за это не лежит лишь на самом человеке. Ответственность с ним должно разделить и то образование, которое ограничило сущностное развитие индивидуума. Так необходимое нам сегодня образование ни коим образом не должно, как это происходит сейчас, значительно отставать от запросов социума, а опережать его, в некотором роде постоянно повышать планку, к которой будет подтягиваться социум. Цикл социум-образование-личность-социум можно представить следующей схемой:



Делая заказ образованию, социум находится в точке А, но за то время, пока образование будет выполнять этот заказ, социум уже будет

находиться в точке В. обучаемый же должен занять точку С. таким образом, эта цель не является замкнутой, а будет скорее напоминать увеличивающуюся в диаметре гармонично сбалансированную спираль.

Следует также отметить, что разграничение социум-образование-личность является условным, они скорее триедины. Обучение не самодостаточно, его нельзя рассматривать, как простой процесс приобретения знаний. Это вовсе не подготовка к жизни, а самый настоящий жизненный процесс, со всеми его сложностями присущим ему драматизмом. Уже в самом процессе обучения индивид приобретает столь необходимый жизненный опыт. Обучаемый не должен отделять предмет обучения от своей жизни, ему следует «жить в этом предмете».

Давайте вернемся к нашей схеме. Как же можно добиться того, чтобы обучаемый находился выше социума, ведь с помощью традиционного обучения этого добиться нельзя.

Следует, во-первых, изменить отношение к обучаемому. Из объекта обучения обучаемому следует превратиться в субъект обучения. Обучаемому следует находиться в центре системы образования.

Таким образом, индивидуализация обучения становится обязательным условием успешного обучения.

На практике индивидуализация осуществляется с помощью метакогнитивных знаний.

Первым шагом на этом пути является самопознание, без которого практически невозможно качественное саморазвитие. У обучаемого развиваются следующие метаспособности:

1. Автономность — позволяет обучаемому самостоятельно получать необходимые знания.
2. Способность к саморазвитию — изучив самого себя обучаемый достигает автономности.
3. Проактивность — обучаемый не подчиняется сложившейся ситуации, а сам влияет на нее.
4. Гибкость — обучаемый моделирует предмет сообразно своим потребностям.

Очень часто нам приходят мысли о самообразовании, но мало кто им занимается и достигает значимых результатов. И действительно, определенная неуверенность в своих силах при попытках самообразования может быть обоснована. Ведь индивидуум далеко не всегда знает КАК это сделать. Где тот инструмент, с помощью которого человек сможет изменить себя? Именно его и должны дать метакогнитивные знания, при которых изменяется подход к обучаемому. Преподаватель при всем своем желании не сможет сам сформиро-

вать такого специалиста, который бы достиг гармонии с социумом, самим собой. Каждая личность настолько уникальна, что к ней практически невозможно найти какой-либо стандартный подход, какую-либо универсальную формулу успеха. Разнообразие индивидуальных особенностей личности настолько велико, что сколько критериев мы не ввели бы в систему, обучаемый полностью в нее не впишется ввиду своей уникальности.

Имеет ли тогда смысл подбирать обучаемому его технологию обучения извне, основываясь на искусственно вычлененные особенности личности? Да и можно ли рассматривать личность как совокупность его индивидуальных особенностей? Ведь последние настолько взаимосвязаны, что разъединив их по категориям, мы вряд ли получим объективное представление о личности. В связи с выше сказанным видится логичным реализовывать принцип индивидуализации изнутри, руками самого индивидуума, не нарушая его целостности.

Лишь самый тончайший психолог может заставить обучаемого понять самого себя и на этой основе саморазвиваться. При всем уважении к преподавателям, мы вряд ли сможем найти классного специалиста и прекрасного психолога в одном лице.

Это ни в коем случае не упрек в адрес преподавателей, которым в определенной степени, конечно, необходимо в любом случае обладать определенными навыками психолога. Несомненно, настоящий преподаватель обязан помогать обучаемому встать на путь самопознания. Но только помогать, направлять его способности в нужное русло, но уж никак не делать это вместо него.

Никто лучше самого обучаемого не разберется в себе, чем он сам. Задача преподавателя заключается в том, что он должен дать обучаемому ключ к самому себе – метакогнитивные знания.

Но и сами метакогнитивные знания бывают разные. Следует выделить 4 их вида:

- знания о познании. Это и есть метакогнитивные знания в широком смысле, которые включают в себя:
- знания о себе. Обучаемый определяет свой тип мышления и стиль познания. Разработанная нами метакогнитивная лекция позволяет ему легко справиться с этим заданием.
- Обучаемый видит те максимальные результаты, которые он может достичь и, если они не соответствуют его жизненным целям, ему будет представлена возможность их изменить.
- знания о предмете. Это методология предмета. Сюда входят знания о том, КАК

лучше изучить предмет, а также терминология предмета.

- знание предмета.

Итак, мы определили, что метакогнитивные знания способствуют развитию самопознания, которое является основой саморазвития, а последнее, в свою очередь, служит средством для самореализации индивидуума в социуме. Таким образом, метакогнитивные знания в образовании выводят отношения личности и социума на принципиально новый уровень.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сергеева Т.В. Саморазвитие в рамках гуманистической технологии // Вестник Харьковского Ун-та №460 – Серия Психология., Харьков 1999 г. – с. 116-119.
2. Сергеева Т.В., Березняков Д.А. Метакогнитивні знання в межах інтерактивного автономного навчання. Наукові записки Харківського Військового Університету. Серія: Соціологія, Філософія, Педагогіка та Психологія. Випуск II, Харків-1999.
3. Learner Strategy for Learner Autonomy. Anita Wenden. Pentite Hall, 1991

Поступила в редакцию 20.04.2000 г.

В.В.Вареник

До питання про створення професіограми фахівця служби пожежогасіння пожежної охорони

В статті изложены результаты исследований профессиональной деятельности работников пожарной охраны и создание на основе эргономических требований профессиограммы специалиста службы пожаротушения.

Для створення професіограми фахівця служби пожежогасіння була здійснена систематизація ергономічних вимог за допомогою класифікаційних ознак, що поєднують вимоги з людиною як суб'єктом праці з однієї сторони, та засобами праці, умовами і процесами діяльності фахівця – з іншої [6].

Професійна діяльність фахівця служби пожежогасіння багатoproфільна, має багато рівнів, динамічна. В процесі своєї діяльності він постійно взаємодіє з людьми, що йому підпорядковуються і яким він підпорядковується, а також з тими, від кого залежить успішне виконання задач з гасіння пожеж; постійно має справу з технічними засобами пожежогасіння і документацією.

Діяльність фахівця служби пожежогасіння має структурні елементи, які дозволяють виділити найбільш відповідальні і небезпечні її моменти з точки зору змісту й умов виконання і які забезпечують успішне виконання завдань та потребують мобілізації психологічних якостей і психофізіологічних функцій.

У вигляді структурних елементів діяльності фахівця служби пожежогасіння виділяються такі:

- командна діяльність, яка найбільш актуалізується під час бойових дій з гасіння пожеж. Вона становить собою організацію гасіння пожежі в бойовій обстановці. Основними елементами є: оцінка обстановки і розробка тактичного плану гасіння, постановка задач підлеглим, керівництво ними в ході бойових дій, проведення заходів з дотримання правил техніки безпеки, підтримання підлеглих у постійній мобілізаційній готовності, оформлення бойових, плануючих, звітних та інших документів, доповідь старшому начальнику про стан справ, про обстановку, про виконання задачі, свої пропозиції;
- виховна діяльність полягає у навчанні і вихованні підлеглих, згуртуванні колективу пожежної варті й укріпленні дисципліни, організації і проведенні виховної роботи, впровадженні в практику досягнень педагогіки, психології, соціології, які сприяють підвищенню ефективності навчання, виховання підлеглих;
- адміністративно-господарська діяльність передбачає виконання задач життєзабезпечення служби, зокрема, дотримання порядку і норм забезпечення підлеглих усіма видами постачання, збереження державного майна, встановлення і забезпечення виконання підлеглими правил техніки безпеки на заняттях, роботах, організації виконання заходів з протипожежної охорони, із захисту навколишнього середовища.

Проведення перевірки підрозділу, занять, тренувань, пожежно-тактичних учень, виїздів на пожежі, загорання, аварії тощо, складання планів, оглядів, інформаційних листів, а також безпосередня участь у ліквідації пожеж і аварій - основа професійної діяльності фахівця служби пожежогасіння. Ця діяльність ставить дуже високі вимоги до особистих якостей фахівця. Навіть при достатній професійній підготовці, наявності необхідних знань, навичок і високого рівня мотивації виконання таких різноманітних і складних функціональних обов'язків може бути неефективним внаслідок недостатності фізіологічних і психічних ресурсів організму. Тому необхідний достатньо жорсткий психофізіологічний відбір, який доз-

воляв би з високою ймовірністю прогнозувати надійність майбутньої діяльності фахівця служби пожежогасіння.

Велике значення в діяльності фахівця служби пожежогасіння набувають міжособистісні відносини. Він проводить разом зі своїми підлеглими 24 години, протягом яких здійснюється майже безперервна взаємодія між ними. Ця взаємодія регламентується статутами та іншими нормативними документами.

Іншим видом діяльності є управління пожежним підрозділом під час ліквідації пожежі, наслідків аварії або стихійного лиха. Ця діяльність дозволяє формувати вже інші, особливі вимоги до умінь, здібностей і психологічних якостей індивідуума, тому що вона здійснюється в екстремальних умовах, які характерні для невеликої кількості професій. Виїзди на пожежі, загорання, аварії є найбільш важливим і відповідальним видом діяльності фахівця служби пожежогасіння.

Організовує бойові дії підрозділів і керує ними фахівець служби пожежогасіння - керівник гасіння пожежі (КГП). Як зазначають Я.С. Повзик та В.М. Панарін [4], по своїй суті діяльність КГП на пожежі полягає у виробленні рішень на бойові дії підрозділів і в організації їх успішного виконання. Будь-яке рішення насамперед є вольова дія: вольовий фактор є одним з моментів, що спрямовує процес прийняття рішення.

З психологічної точки зору прийняття рішення КГП є процес мислення, що проявляється в різноманітності пізнавальної діяльності щодо здійснення оперативного управління підрозділами під час виконання ними бойової задачі.

Основою будь-якого рішення КГП є проблема ситуація, тобто ситуація, яка вимагає втручання керівника, прийняття ним тактичного плану, покликаною перевести підпорядковані йому підрозділи з одного стану в інший, більш відповідний цілям і задачам, які визначаються обставинами, що складаються на пожежі [4].

Дуже часто виникає протиріччя між намаганням зберегти матеріальні цінності і в той же час забезпечити безпеку особового складу. Тактичні прорахунки фахівця служби пожежогасіння, які стали причиною значних матеріальних втрат (у тому числі і при понадмірному використанні вогнегасних засобів), тяжкі травми, пов'язані з порушенням техніки безпеки, а тим більше загибель людей вважаються найгрубішими помилками фахівця служби пожежогасіння. До типових помилок можна віднести: повільне нарощування сил та засобів; неякісну розвідку пожежі; неправильний вибір вирішального напрямку; невикори-

стання газодимозахисної служби; невикористання найближчих вододжерел; невмілу перекачку або підвіз води; неприйняття заходів щодо евакуації людей; неефективне використання пожежної техніки тощо. Аналіз помилок у діяльності фахівця служби пожежогасіння говорить про те, що причина неуспішності в його діяльності нерідко пов'язана з недостатньою компетентністю, млістю протікання психічних процесів, низькою емоційно-вольовою стійкістю в екстремальних ситуаціях.

Діяльність фахівця в певний період може ставати напруженою, що може призводити до втоми і перевтомлення, розвитку невротичних станів, зниження працездатності. Небезпечні фактори діяльності можуть призводити до розвитку психосоматичних і соматичних захворювань. Усе це передбачає наявність у фахівця-пожежника високої нервово-психічної стійкості, значних психофізіологічних резервів.

Іншим сильним фактором, який впливає на стан здоров'я фахівця служби пожежогасіння, є періодичне порушення нормального режиму "сон – пильнування", що виникає у зв'язку з цілодобовим чергуванням. Періодична втрата нічного сну в деяких індивідуумів може призводити до тривалих розладів усього циклу "сон – пильнування" і, як наслідок, - до невротичних захворювань.

Якщо розглянути режими функціонування всіх ланок системи "людина - техніка - виробниче середовище", то для фахівців служби пожежогасіння можна зробити висновок, що виробниче середовище не відповідає загальноприйнятим нормам, через що вони повинні працювати під час гасіння пожеж у засобах індивідуального захисту. Для оцінки ефективності роботи цієї системи використовується поняття надійності, тобто вірогідності виконання бойової задачі протягом визначеного часу.

Особливості праці фахівців служби пожежогасіння вивчалися шляхом опитувань та спостережень. У результаті вивчення встановлено, що особливостями їх діяльності є:

- загроза життю і здоров'ю, зумовлена обвалами конструкцій, вибухами, отруєнням токсичними газами та парами;
- ураження електричним струмом, робота на висоті, викиди вогню та нагрітих газів;
- висока температура, вологість, задимленість, обмежена видимість, шум, висока концентрація продуктів горіння;
- психологічні фактори: необхідність концентрації уваги, швидкого та правильного прийняття рішень в умовах дефіциту часу та інформації, висока відповідальність за дії вар-

ти, емоції негативного характеру, пов'язані з виносом обпалених та загинблих;

- значні фізичні навантаження, пов'язані з рятуванням людей, матеріальних цінностей, розбором конструкцій та обладнання, роботою з пожежно-технічним обладнанням та озброєнням, що посилюються при необхідності застосування недосконалих засобів індивідуального захисту органів дихання та зору [1, 2, 7].

Усі ці фактори можуть викликати ситуації дезорієнтації, дезадаптації, втрати контролю за своїм станом, відмову від діяльності, що може призвести до надзвичайних подій. Постійні вольові зусилля, спрямовані на подолання негативних емоцій, страху, підтримку працездатності на високому рівні для виконання бойової задачі, призводять до швидкого виснаження психофізіологічних резервів організму.

Із аналізу діяльності можна зробити висновок, що фахівець служби пожежогасіння повинен мати:

а) професійні риси

- розвинуте почуття обов'язку;
- бажання постійного вдосконалення своєї професійної майстерності;
- любов до професії;
- рішучість, витримку, енергійність, наполегливість, цілеспрямованість;
- сміливість і самостійність у прийнятті рішень;
- дисциплінованість, самокритичність;
- уміння прогнозувати ситуацію, передбачати можливі її зміни;
- уміння контролювати свої дії та дії підлеглих у складних ситуаціях;
- професійну інтуїцію;
- сміливість та рішучість у рішеннях і діях;
- схильність до ризику, якщо цього вимагають обставини під час виконання бойової задачі;
- витримку і самовладання.

б) психофізіологічні властивості

- здатність до швидких і точних рухових реакцій;
- швидку реакцію на об'єкт, який рухається;
- розвинуті такі властивості уваги як обсяг, розподіл і переключення;
- емоційну стійкість;
- низький рівень тривожності;
- сильну нервову систему або нервову систему середньої сили;
- гарну орієнтацію в просторі та часі;
- професійне мислення;
- високий або середній рівень інтелекту.

За класифікацією функціональних станів під час гасіння пожеж, внаслідок неможливості передбачувати в повному обсязі обставини на пожежі, функціональний стан фахівців може переходити від допустимого до недопус-

тимого: від межі професійної корисності напруження до моральної, а потім і до максимальної межі [5].

Надмірне напруження фізіологічних і психологічних ресурсів організму людини є потенційним джерелом розвитку різних захворювань.

Ефективність діяльності керівника значною мірою визначається його спеціальними знаннями й уміннями. Щоб керувати, потрібно бути компетентним, досконало знати всі умови діяльності, пожежні техніку, обладнання й озброєння.

Серед необхідних якостей фахівця одне з провідних місць належить організаторським здібностям. Організаторські здібності, на думку Л.І. Уманського [3], складаються з таких компонентів: організаторського чуття (мається на увазі здатність керівника швидко і глибоко проникати в психологію іншої людини, знайти для неї найбільш відповідне місце в колективі, використовуючи індивідуальний підхід); здатності психологічного впливу на інших людей - об'єднувати їх, мобілізувати і спрямовувати енергію колективу, виявляти при цьому вимогливість і критичність (у тому числі вимогливість до себе і самокритичність); схильності до організаторської роботи; комунікативних здібностей; відповідальності; швидкості і гнучкості мислення, вміння не губитися в нестандартних ситуаціях; специфічної пам'яті на обличчя, імена і прізвища підлеглих. Сила впливу керівника на підлеглих набагато збільшується, якщо він користується в колективі заслуженим особистим авторитетом.

На основі аналізу діяльності фахівців служби пожежогасіння можна зробити висновки про вимоги професії до індивідуально-психологічних властивостей індивіда.

Психомоторика. В умовах гасіння пожежі праця фахівця служби пожежогасіння стає не регламентованою, напруженою. Під час бойових дій умови праці набувають екстремального характеру. Все це потребує наявності у нього певних фізіологічних резервів організму: вміння зберігати працездатність в умовах бойової роботи або аварійної ситуації, дефіциту часу, витривалість при значних фізичних навантаженнях.

Психомоторні функції піддаються тренуванню. Залежно від терміну навчання рухи людини автоматизуються, стають все більш вільними та економними.

У зв'язку з цим велике значення має організація та якість проведення фізичної підготовки особового складу підрозділів пожежної охорони з урахуванням індивідуальних особливостей в області психомоторики.

Сенсорні та перцептивні властивості. Фахівець служби пожежогасіння отримує

інформацію через слуховий або зоровий аналізатори. Джерелом її є усні або письмові накази, розпорядження, різного роду документація, безпосереднє спостереження за діями підлеглих, доповіді підлеглих, повідомлення з підрозділів або з ділянок бойової роботи, візуальний контроль за процесом гасіння пожежі. Інформація може надходити безпосередньо під час особистого спілкування або ж надходити по засобах зв'язку. Вона може бути як розтягнутою в часі, так і мати терміновий характер, що потребує швидких рішень і дій. Увесь потік інформації фахівець повинний швидко сприйняти, зафіксувати у пам'яті, проаналізувати, узагальнити і прийняти рішення.

Оскільки діяльність фахівця служби пожежогасіння може набувати швидкого характеру, це потребує швидкості сприймання і розуміння усного мовлення.

Велике значення в роботі фахівців має характеристика зору, тому що їх праця в деяких випадках пов'язана з роботою в ізолюючих протигазах, що виключає корекцію зору за допомогою окулярів. Важливе значення в галузі зорової чутливості мають просторові характеристики зору (відстань, величина, форма). Враховуючи високий рівень звукових сигналів, фахівцям достатньо мати звичайний нормальний слух [2].

Увага. Сприймання інформації, що надходить, потребує максимальної концентрації уваги. Основні вимоги стосуються об'єму, розподілу і переключення уваги, які залежать від сили збуджувальних процесів. Вимоги до розподілу та переключення уваги підвищені, що пов'язано з керівництвом бойовими ділянками, ймовірністю виникнення під час гасіння пожежі небезпечних для здоров'я і життя факторів: можливі падіння будівельних конструкцій, вибухи тощо.

Пам'ять. Якщо виконання діяльності пожежника має пролонгований характер, інформація, що надходить, повинна бути зафіксована у довготривалій пам'яті з наступним її перенесенням в оперативну. Робота з різними видами документації потребує розвитку і короткотривалої пам'яті. Гарна пам'ять є однією з умов успішного виконання діяльності.

Мнемічні вміння. Вони пов'язані з побудовою і наступною зміною часо-просторового образу обставин на пожежі з урахуванням інформації, що постійно надходить до фахівця служби пожежогасіння, і допомагають у вирішенні ним проблемної ситуації гасіння пожежі. Мнемічні вміння сприяють також створенню фахівцем прогнозу ефективності бойової діяльності.

35%. Устойчивый интерес к врачебной деятельности также отсутствует у 18,6% врачей, которые имеют стаж работы более 15 лет.

Ситуация, что сложилась в здравоохранении Украины, позволяет утверждать, что наряду с проблемами экономического характера особую актуальность приобретает содержание психологической подготовки медицинских кадров.

Предлагается существенно изменить содержание психологической подготовки врача, исходя из интегральной модели личности специалиста-медика.

За підрахунками спеціалістів-експертів Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВОЗО) Україна посідає одне з передостанніх місць по рівню народження дітей, при цьому їх смертність, як і смертність серед дорослого населення, дуже висока. Ситуація, що склалась в Україні, свідчить не тільки про глибоку економічну кризу, несприятливу екологічну обстановку та недостатню забезпеченість лікувальних закладів новітньою медичною технікою і сучасними ефективними лікарськими препаратами, а також про низький рівень кваліфікації медичних кадрів, діяльність яких не відповідає сучасним вимогам світових стандартів.

Формування особистості спеціаліста-медика має свої специфічні особливості, зумовлені об'єктом їх діяльності. Рівень професіоналізму медичного персоналу визначається як сформованістю конкретних практичних навичок, так і їх поведінкою. Остання, як правило, є визначальною в оцінці хворих.

Аналіз результатів наших досліджень (1978-1994 рр.), які проводились у Міністерстві охорони здоров'я України, свідчать, що 65(±5)% листів, що надходять щорічно до Головного лікувально-профілактичного управління, складають скарги на порушення медиками етико-деонтологічних та психологічних принципів у процесі надання допомоги хворим та спілкування з ними. При цьому хворі люди, а вони більш чутливі і подразливі, звертають увагу у листах на грубість, нетактовність, черствість, байдужість, нестриманість медичних працівників. Відзначається також, що у лікарів і медичних сестер відсутні елементарні навички встановлення психологічного контакту, у зв'язку з чим хворі не могли або не хотіли (при відсутності уваги до них) розкривати свій суб'єктивний стан переживання хвороби.

Оскільки вказані явища носять не випадковий характер у роботі лікувально-профілактичних закладів і негативно впливають на процес діагностики і лікування хворих,

то виникає необхідність з'ясувати причини їх виникнення та знаходження шляхів усунення.

Результати опитування лікарів, спостереження за їх поведінкою в реальних умовах показали, що помилки їх продиктовані:

а) відсутністю: елементарних психологічних знань, необхідних для раціональної поведінки і спілкування з хворими різного профілю;

б) негативним відношенням до своєї професійної діяльності;

в) проявом негативних характерологічних якостей особистості;

г) пасивністю, пов'язаною з відсутністю достатньої мотивації;

д) відсутністю інтересу до професійної діяльності;

ж) нерозумінням значення та ролі психіки в розвитку соматичних і психічних захворювань;

з) відсутністю навичок оцінки психології хворого, психологічного впливу на психіку хворого та корекції поведінки.

Звідси, якщо абстрагуватись від економічних факторів, які, безумовно, впливають на поведінку медичних працівників, є підстави стверджувати, що найбільший вплив на успішну діяльність людини у сфері охорони здоров'я мають психологічні чинники.

Тому висококваліфікований професіонал-медик не може скластись як такий без кваліфікованої психологічної підготовки, оскільки психологічна готовність медичного персоналу є визначальним показником їх практичної діяльності.

Аналіз діяльності медичних працівників різних рівнів системи охорони здоров'я свідчить, що незважаючи на достатню, в більшості випадків, чисто професійну спеціальну медичну підготовку результати їх праці часто оцінюються населенням країни негативно. Причини цього - відсутність необхідних для їх успішної професійної діяльності достатнього пізнання психічних явищ та недооцінка психології як науки. Це зумовлено не лише суб'єктивними факторами, а й об'єктивними, так, психологічна підготовка лікарів не проводилась протягом останніх п'ятдесяти років; середній медичний персонал вивчення курсу "Загальна і медична психологія" (за нашою програмою і навчальним посібником) розпочав при колишньому СРСР у 1979 р. в обсязі 20 годин.

У цілому, щоб підвищити якість психологічної підготовки медичних кадрів, необхідно подолати ряд суттєвих протиріч між:

- необхідними особистісними характеристиками медичних працівників і реальними умовами, що складаються в процесі навчання та практичної діяльності;

- логікою загальної, всебічної підготовки медичного працівника і вузькоспеціальною в реальності;
- визнанням гуманної спрямованості педагогічного процесу у навчальних закладах і недостатком реальних заходів для цього у навчальному процесі;
- образом медичного працівника, сформованим в уяві населення на основі впливу літератури, засобів масової інформації, і тим, з якими вона зустрічається в реальності;
- завданнями навчального процесу, що стоять перед педколективами медичних учбових закладів і їх реальними вимогами до формування конкретних професійних знань, умінь і навичок;
- інтересом у студентів до навчання у медичних вузах та училищах і його відсутністю в подальшій практичній діяльності у сфері медицини;
- необхідною спрямованістю особистості на практичну діяльність в системі охорони здоров'я і реальною несформованістю її;
- вимогами психологічної готовності до медичної діяльності і фактичною відсутністю її в ряду професійно значущих якостей;
- бажанням присвятити себе медицині і невідповідністю до спілкування з хворими, що викликає внутрішній конфлікт особистості, незадоволення собою і професією.

До вирішення цих протиріч можна підходити з різних точок зору, але, як показав аналіз, загальним для них є психологічне трагікування, і наслідок цього, шлях їх подолання, пов'язаний із впровадженням сучасної психологічної освіти медичних працівників, удосконалення психологічної підготовки в системі підготовки медичних кадрів у цілому.

Проведені нами дослідження серед головних лікарів 20 лікувальних закладів (м.Київ, 1980 р.), у які були направлені випускники медичних училищ, констатували, що у молодих спеціалістів відсутні необхідні для успішної професійної діяльності психологічні якості, 70% із них відзначили недоліки в спілкуванні (відсутність навичок установлення контакту з хворими), несформованість таких якостей, як доброта, уважність, коректність і т.ін. Отримані дані виявились типовими для всіх випускників медичних закладів.

Пошуки причин недоліків психологічної підготовки показали, що формально програми підготовки насичені виховними заходами, але вони не результативні, несуть абстрактний характер, не впливають на формування психологічної готовності до діяльності.

Для більш певного виявлення якостей особистості, їх відповідності психологічним вимогам професії, проводились діагностичні

дослідження з використанням психологічних методик. Це дозволило оцінити такі якості, як комунікативність, організаторські схильності, пам'ять, концентрацію, розподіл і переключення уваги, точність і координація сенсомоторних дій, емоційну реактивність. Між тим, дані опитування керівників медичних-закладів доповнили дані експерименту, особливо в плані прояву якостей, які дуже складні для вивчення в умовах експерименту, зате легко проявляються у реальних ситуаціях практичної діяльності. Особливо це стосується таких характерологічних показників, як дисциплінованість, виконавчість, акуратність, спостережливість, чуйність, порядність, чесність та інші. З'ясувалося, що випускники медичних закладів проявляють в процесі взаємовідносин з хворими та їх близькими нестриманість, грубість, черствість, неухважність, гордовитість - 75% скарг хворих на медичний персонал складає прояв цих негативних якостей.

Для усунення недоліків у психологічній підготовці молоді до медичної праці важливо з'ясувати причини їх прояву, дати їм наукове пояснення і розробити шляхи зміни ситуації, що склалась.

Встановлено, що головною психологічною умовою реалізації і розвитку здібності особистості є наявність інтересу до цієї чи іншої діяльності. Залежно від того, як реалізуються потенційні психологічні можливості людини, її схильності, інтереси, залежить професійний успіх спеціаліста. На жаль, цей психологічний компонент готовності недостатньо враховується як молоддю, яка вибирає медичні професії, батьками дітей і викладачами навчальних закладів. Дослідження і аналіз даних з проблем розвитку інтересу у студентів та учнів медичних навчальних закладів свідчить, що у 24(±4)% із них уже після закінчення навчання відсутній інтерес до професії. Це при тому, що всі з них при вступі до медичних навчальних закладів стверджували, що їм подобається ця професія. Важливо відзначити, що серед тих осіб, що до вступу до медичних вузів і училищ працювали у лікувальних закладах, процент тих, у кого відсутній інтерес, значно нижчий, ніж у тих, хто з професією знайомився лише теоретично. У першому випадку - 12%, у другому - 21(±1)%.

Психологічні особливості професійного відбору в медичні навчальні заклади - один з найважливіших аспектів у процесі підготовки медичних кадрів. Оцінка цього процесу свідчить, що як система профорієнтаційних заходів, так і професійного відбору недостатньо ефективні. Так, на питання анкети: "Чи можете Ви стверджувати, що Вам подобається професія лікаря?", що було поставлено перед

випускниками, категорично "так" заявили: Луганський медичний університет - 59%, Дніпропетровський - 63%, Чернівецький - 77,8%. Особливу турботу викликала відповідь на питання "Якщо б Вам з'явилась нагода знову вибрати професію, Ви б подали заяву до медичного вузу?". "Так" - підтвердили 41,4% студентів Луганського медичного університету. Дніпропетровського - 47%, Чернівецького - 64,2%. Близько 10% студентів утрималось від відповіді.

Таким чином, з одного боку, для професійного самовизначення молоді, перевірки її придатності нібито були створені всі умови - профорієнтація, профвідбір, профнавчання. З іншого - у процесі навчання інтерес до професії і мотивація до діяльності знижується, часто виявляється відсутність здібностей до навчання. Це свідчить про необхідність прове-

дення подальших психолого-педагогічних досліджень, спрямованих на з'ясування цих негативних явищ, пошук їх причин і шляхів усунення.

Особливу увагу слід звернути на раціональне співвідношення стану підготовки медичних кадрів, особливо в плані формування особистості. Оскільки корініння якостей особистості проходить дуже складно, потребує багато зусиль. Актуальність же цієї проблеми очевидна. Так, проведене нами опитування хворих показало, що вони оцінюють такі характерологічні якості особистості, як уважність (100%), доброзичливість (100%), співчуття (96%) нерідко вище ніж професійне уміння, професійний рівень (92,5%). Як негативні якості медичних працівників хворі зазначили: неухважність (100%), грубість (95%), зарозумілість (94%), неохайність в одязі

Таблиця 1

**Модель інтегрованої безперервної психологічної підготовки
лікаря загальної практики**

Етапи інтегрованої безперервної психологічної підготовки лікаря		
Професійного самовизначення- дипломний (медкласи, мед- школи, медліцеї)	Професійного становлення- дипломний (медуніверситети, медакадемії)	Професійного вдосконалення- післядипломний (медакадемії післядипломної освіти)
Форми, методи та зміст професійної психологічної підготовки лікаря загальної практики		
1.Знайомство з особливостями і поведінкою лікаря загальної практики та організацією надання медичної допомоги хворим у лікувальних закладах.	1.Вивчення фундаментальних анатоμο-фізіологічних, біохімічних, гуманітарних, соціально-економічних та клінічних дисциплін.	1.Вивчення нових методів діагностики та лікування хворих.
2.Поглиблене вивчення медико-біологічних та фізико-хімічних дисциплін.	2.Вивчення психологічних дисциплін (загальної, соціальної, медичної, педагогічної)	2.Удосконалення та самоудосконалення стилю діяльності.
3.Загальне знайомство з психологічними явищами і їх роллю в процесі збереження здоров'я людей.	3.Пізнання індивідуальних психологічних можливостей за- своєння психологічних знань, вироблення навиків поведінки з хворим та колективів.	Подальше удосконалення навичок клінічного мислення, спілкування та поведінки, використовуючи: -рішення ситуаційних завдань; -рольових ігор; -психокорекції; -психотренінгу та вмінь.
4.Самопізнання та вироблення шляхів удосконалення психічних можливостей.	4.Пізнання та формування професійнозначимих характерологічних якостей, розвиток здібностей, психічних процесів та психічних станів.	4.Удосконалення навичок надання медичної допомоги хворим.
5.Знайомство з поведінкою хворих, їх психічними станами при різних захворюваннях.	5.Формування умінь спілкуватися та впливати на психіку хворого, використовуючи методи психологічного обстеження та психологічного впливу.	5.Вивчення: світових досягнень медицини, зокрема психосоматичних.
6.Усвідомлення вимог професії лікарів до людини, яка вибирає цей фах.	6.Розуміння психологічних проблем медицини. Знання психології хворих та психології лікувальної взаємодії в системі "лікар-хворий".	
	7.Використання методів психокорекції поведінки хворих.	

(77,5%).

Отримані дані дозволяють стверджувати, що основну роль у створенні оптимального контакту між медичними працівниками і хворими відіграє їх психологічна сумісність, сформованість тих якостей особистості, які повинні бути в неї в ідеальному варіанті.

Помилки у виборі професії, а потім і спеціальності впливають на поведінку медичного працівника в цілому. Дослідження свідчать про те, що випускникам медичних вузів не подобається їх спеціалізація (35%) і більшість з них хотіли б отримати іншу спеціальність. Звичайно, така відповідь пов'язана з різними чинниками і все ж, перш за все, з рівнем престижності спеціальності у суспільстві, економічною вигодою її.

З наведених даних можна зробити висновок, що готовність людини до майбутньої діяльності в сфері охорони здоров'я визначається організацією профінформаційної і профорієнтаційної роботи з кандидатами в медицину на довузівській стадії. І все ж такий висновок буде поспішним і обґрунтованим не повністю, оскільки при цьому не враховують-

ся динаміка і зміни інтересу в процесі підготовки студентів у медичних навчальних закладах в практичній діяльності лікарів. Тобто проблема більш складна і потребує системного аналізу і детального підходу до неї.

Виходячи з цього, ми звернулись до вивчення одного з найважливіших компонентів психологічної готовності - інтересу до діяльності у лікарів і студентів-медиків до навчання.

Перше було проведено серед курсантів (№=150) Київського інституту удосконалення лікарів (1989). У результаті аналізу даних установлено, що стійкий інтерес до лікувальної практики відсутній у 18,6% лікарів, що мають стаж роботи більш 15 років, із них 25% закінчили медичний інститут у свій час на "5" і "4". При оцінці їх професійних знань за тестово-еталонною системою комісією МОЗ України було з'ясовано, що 31,4% з них отримали - "2", "5" - 3,0%. У групі лікарів, що мали інтерес до професійної діяльності, показники були відповідно 18% - "2", "5" - 12,5%.

Аналогічне дослідження, проведене нами серед студентів (№=280) медичних навчальних

Таблиця 2.

Педагогічна та вікова психологія	Загальна психологія	Соціальна психологія
Вікові особливості психіки та поведінки людини. Психологічні закономірності формування особливості на різних етапах їх становлення. Психологічні основи навчання та виховання особистості. Особливості деваріантної поведінки дітей. Форми і методи виховання дітей, яким надається допомога у стаціонарах.	Загальна характеристика, типологія та властивості особистості. Здібності, темперамент і характер. Психосоматичні проблеми Потреби. Інтерес. Емоційно-вольова сфера та соціальні установки. Психічні стани. Психічні процеси. Психологічні особливості професійної діяльності. Психологічні методи дослідження особистості. Методологічні принципи психологічної науки. Психологія особистості.	Соціально-психологічні явища та управління ними в медичних колективах. Психологічний клімат і атмосфера в лікувально-профілактичних закладах. Особистість та міжособистісні стосунки в колективах. Конфлікти. Профілактика конфліктних ситуацій. Психологічні особливості створення сім'ї. Поведінка людини в сім'ї. Особливості сприймання людини людиною.
Медична психологія		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Методи дослідження психології особистості хворого та медичних працівників. 2. Психіка та індивідуальні схильності людей. 3. Психіка, свідомість, підсвідомість. Взаємозв'язок психіки і мозку. 4. Психічні процеси та їх зміни при соматичних та осоматичних захворюваннях. 5. Психологічні основи комунікаційної діяльності медичних працівників. Специфіка та роль спілкування медицині. 6. Емоційно-вольова сфера особистості та її роль в професійній діяльності лікаря. 7. Психосоматика. Зміни психіки та роль психіки у виникненні та розвитку захворювань. 8. Психологія хворого. 9. Психологія лікувального процесу. 10. Психокорекція, психотерапія, психопрофілактика, психогігієна. 11. Сімейна медична психологія. 		

закладів України (1981, 1986, 1990 рр.), свідчить, що інтерес до навчання відсутній у 21(±5)% студентів старших курсів. Рівень успішності, порівняно з тими студентами, що мають інтерес до навчання, у них нижчий. Так, тих, що не мають інтересу, вчать на "5"-2%, "3" - 40%. Відповідно, "5"- 10%, "3"- 12% - показники студентів, що навчаються з інтересом.

Аналіз показує, що в процесі адаптації студентів до навчання у вузі-а лікарів до практичної діяльності, інтерес може не лише виникати, якщо його не було, а й втрачатись, за умови, що він був.

Установлено також, що інтерес до навчання у медичному навчальному закладі не визначає його сформованість до майбутньої професійної діяльності. Тобто це різні області інтересів і визначаються вони різними суб'єктами діяльності, а значить і різними психологічними параметрами.

Природно припустити, що виявлені як негативні, так і позитивні якості особистості медичного працівника не з'являються і не втикають самі по собі, а мають передісторію розвитку і формування як закономірний продукт цілеспрямованого навчання і виховання в медичних закладах. Якщо в змісті професійного навчання не використовуються спеціальні фактори формування особистості професіонала, то це значить, що вони вилучені із сфери активного впливу на неї і не роблять неконтролюючого впливу, у гіршому варіанті - негативного. Вияв цих чинників, розробка і організація заходів нейтралізації останніх, створення протилежної системи- головне завдання в процесі підготовки та удосконалення медичних кадрів.

У цілому можна стверджувати:

- багато негативних якостей медичних працівників, що проявляються у їх практичній діяльності, характеризуються і пов'язані з відсутністю-або недоліками психологічної підготовки;
- психологічна підготовка проявляється у різних аспектах діяльності медичних працівників, тобто має комплексний характер;
- зміст програм підготовки медичних кадрів в області психології і деонтології потребує значної корекції;
- навчальний процес теоретизований, далекий від майбутньої професійної діяльності, потрібно його змінити, наблизити до реальних умов спілкування з хворими, що може бути здійснено шляхом використання імітаційних ігрових психологічних ситуацій, розбір поведінки медичних працівників в процесі засвоєння курсу психології, де повинна розглядатись і психограма діяльності спеціаліста-медика.

Така ситуація поставила перед нами завдання вирішення цих проблем. Що можливо, на нашу думку, лише при системному підході, урахуванні багатосторонніх зв'язків у процесі взаємодії "медичний працівник-хворий". Оскільки в такій взаємодії відносини визначаються комплексом властивостей і якостей кожного з них, нами запропонована модель Інтегративної безперервної професійної психологічної підготовки лікаря. Фрагмент моделі лікаря загальної практики поданий в таблиці 1.

Реалізація запропонованої моделі потребує включення у систему безперервної професійної підготовки медичних кадрів у відповідь чого, виходячи із специфіки медичної сфери, психологічного змісту.

Результатами наших досліджень встановлено, що достатній рівень психологічної підготовки лікаря може бути забезпечений при вивченні загальної, медичної, соціальної та педагогічної психології і включенні найважливіших професійно важливих питань, відображених в табл. 2.

При цьому нами встановлено, що достатній рівень професійної психологічної підготовки забезпечується активними засобами навчання.

Реалізація комплексної професійної психологічної підготовки медичних кадрів потребує системного підходу до навчального процесу на всіх етапах підготовки фахівців.

Поступила в редакцію 19.05.2000 г.

О.М.Гавалешко

Компонент творчості в структурі самосвідомості старшокласника

В работе рассматриваются структура, содержание и особенности проявления компонента творчества в структуре самосознания старшеклассника. Анализируется взаимосвязь таких внутриличностных структур и процессов творческого "Я" как образ "Я", творческие способности, творческое мышление и общение. Раскрываются особенности проявления этой взаимосвязи в ранней юности.

В рамках психології як науки актуальність проблеми творчого процесу, закономірностей творчого мислення і особливостей творчої особистості визначається тим, що саме в психології творчості яскравіше, ніж в інших психологічних дисциплінах, ставиться питання про співвідношення процесуальної та результативної сторін людської діяльності. Це питання виникло в зарубіжній психології в зв'язку з тим, що виявилась односторонність

традиційних вимірювань індивідуальних особливостей особистості, які були зорієнтовані на кінцевий результат діяльності особистості. Потреба в більш широкому трактуванні творчості призвела до визначення її через результат, процес, типологічні характеристики творчої індивідуальності та серидовище [18]. Безумовно, в структурі самосвідомості безпосередніший, актуалізований характер носять саме характеристики, риси творчої особистості. Останні є більш опосередкованими і вже через них реалізується закріплення та розвиток самосвідомості творчої особистості.

Психологічний аспект творчості визначається співвіднесенням двох її моментів – особистісного і процесуального. В такому змісті творчість “передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється новий продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю” [11, с.393].

Здібності займають своє місце в структурі особистості, реалізуючись, стають необхідним, але недостатнім компонентом творчої індивідуальності [9]. Творчі здібності проявляються дуже рано, коли і закладається фундамент особистості. Те, до чого проявляється найбільший інтерес, неприборкане прагнення зрозуміти, створити самому і є прояв здібностей.

Це, у свою чергу, призвело до уяви про природу творчих здібностей, яка протилежна вже існуючій: творчі здібності існують паралельно і незалежно від загальних і спеціальних здібностей як самостійний фактор, що має свою локалізацію. І, як наслідок, виділяється поняття творчої особистості, яке відрізняється від поняття загальної обдарованості, що характеризує лише інтелектуальний розвиток. Більше того, творчі здібності, творча обдарованість ніби протиставляються загальним здібностям і обдарованості рядом тверджень про те, що логіка і критичність розуму гальмують генерацію ідей. [3].

У відповідь на критичні зауваження зведення творчості до інтелекту виникла тенденція виділити певну специфічну здібність до творчості, яка не зводилась би лише до інтелекту. Вона знайшла своє послідовне втілення в методологічному підході Дж.Гілфорда, який виділив специфічний фактор, що відповідає, на його думку, власне творчій здібності, яка забезпечує дивергентне мислення [17].

Серед здібностей особистості була виділена як специфічна здібність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації і названа креативністю. Спроби диференціального визначення, наведення характе-

ристик креативності давались і окремими вченими-дослідниками.

Під креативністю Дж.Гілфорд розуміє систему якісно різних факторів, які знаходяться всередині загальної моделі інтелекту. Він виділяє чотири основних фактори креативності: оригінальність; семантична гнучкість; образна адаптивна гнучкість; семантична спонтанна гнучкість [14].

Е.Торранс креативністю називає здібність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, недостатності елементів, дисгармонії [14].

Г.Пирев вважає, що “терміном креативності, який прийнятий в психологічній літературі, позначається одночасно і творча діяльність і здібність до творчості” [10, с.46]. При більш широкому розумінні креативність досліджується і розглядається в чотирьох аспектах – як продукт творчої діяльності, як процес творчості, як здібність до творчості і як риса особистості в цілому. Очевидно, для визначення креативності як психічної категорії необхідно співвіднести її з категорією вищого порядку, а саме з розумінням творчості.

Поняття “креативність” охоплює певну сукупність мислительних і особистісних якостей, що сприяють у психологічному змісті становленню творчості. Одним із інтелектуальних компонентів креативності, який не вичерпує повністю її змісту, є здатність особистості до дивергентного мислення. Така здібність пов'язана з широким діапазоном когнітивних та особистісних характеристик особистості і відіграє важливу роль на перших етапах процесу творчості.

Дивергентність, зазначає Д.Б. Богоявленська, що визначається як “здатність мислити в різних напрямках”, відповідає явищу пошуку виходу в ширший “простір”. Одним із показників дивергентності виступає оригінальність. Дійсно, продуктивний процес завжди призводить до оригінального результату, але випускається з виду, що він не має однозначної зворотньої залежності.

За оригінальністю можуть стояти різні, часом прямо протилежні явища: це може бути і змістовний творчий процес, проникнення в глибину об'єкту, що пізнається, вияв суттєвих взаємозв'язків. А може бути “оригінальничанням”, що не має ніякого відношення до процесу творчості, навіть психологічною неадекватністю [3].

Що стосується творчого мислення, то воно тісно пов'язане з загальною творчою спрямованістю особистості, що виявляється через її прагнення до самовиявлення, самоактуалізації та самовдосконалення. Найбільш ефективним засобом його розвитку є вирішення спеціально розроблених проблемних задач. В особливо-

ствах прояву творчого мислення простежується самореалізація можливостей і молоді людини періоду ранньої юності. Як зазначає В.В.Столін, розвиток творчих здібностей тісно корелює з креативною організацією мислення [13]. В даному контексті він розуміє:

- взаємозалежність, яку визначають оригінальність, нетривіальність, нестандартність мислення та здатність проектувати різноманітні ідеї у невизначеній ситуації, де немає орієнтирів;
- спроможність змінювати уявлення так, щоб бачити приховані від спостереження сторони предмета;
- можливість бачити об'єкт під новим кутом зору та знаходити йому нове застосування.

Слід розглянути творчість як генерацію та реалізацію перетворюючої суті особистості. В творчості людина постає як самотворча, саморозвиваюча істота, як суб'єкт і одночасно результат своєї власної діяльності [15]. Серед багатьох детермінант творчості особливе місце займає образ "Я", самосприйняття та самоставлення.

Творче ставлення до себе реалізується з допомогою цілісної системи соціально-психологічних механізмів творчої діяльності. Результатом актуалізації механізму самоідеалізації є усвідомлення своєї сутнісної цінності, ставлення до себе як до носія універсальних творчих здібностей. Розглядаючи самоактуалізацію як механізм творчої взаємодії зі своїм власним "Я", необхідно виділити якісно новий зміст, якого набуває це поняття у своєму розвитку. Так, слово "само" наповнюється в процесі розвитку новим змістом і розглядається як вказівка на об'єкт самоактуалізації, тобто реалізацію самого себе; як підкреслення самостійної і спонтанної активності; сформованості самодостатньої структури [6].

На думку К.Роджерса, оскільки особливістю творчості є хвилююче почуття відокремлення, то в ньому проявляється вплив специфічно особистісного, власного "Я", яке вносить структуру у ставлення до неї індивіда, його "свій" спосіб сприйняття дійсності. Саме ця підсвідомо організована особиста вибірковість надає продуктам творчості їх естетичні властивості [12]. Він вважає, що основним спонукаючим мотивом творчості є прагнення людини реалізувати себе, проявити свої можливості – "прагнення до розвитку, розширення, удосконалення, зрілості, тенденції до вираження та прояву всіх здібностей і "Я" [12, с.413].

А.Маслоу пише про досвід творчості як "втрата в теперішньому". Цей досвід завжди описується як втрата себе або свого "Я", а іноді як долання себе. Відбувається ніби злит-

тя з реальністю, заміна "Я" і "не-Я", і в результаті майже завжди весь досвід переживається як екстаз, захоплення [8].

Як вважає Басін Е.А., однією з важливих умов і механізмів творчості є емпатія. Діалектика творчого процесу, на його думку, полягає в роздвоєнні реального "Я" творця на "Я" і "не-Я", у збереженні суб'єктності і одночасному виході за свої межі [2].

Деякі з дослідників вказують на негативні характеристики творчої особистості, а саме:

- існування зв'язку між творчими здібностями і показником нарцисизму (гостро вираженим почуттям власної унікальності, непереносимістю не уваги до себе та відсутністю емпатії) [4];
- творча особистість має досить високу думку про себе і схильна говорити про себе більш відкрито ніж більшість людей, сприймає себе таким, який відрізняється від інших [4];
- творча особистість ідентифікує себе з іншими особистостями і відрізняється легкістю в зміні ролей [16].

Разом з цим, ще одним переживанням, що супроводжує творчість, є прагнення до спілкування. Як вважає К.Роджерс, це єдиний засіб пом'якшити тривожне почуття відокремленості і запевнити самого себе в приналежності до певної групи. Людина говорить не для того, щоб спілкуватись, але коли творчий акт відбувся, вона хоче поділитись із іншими своєю новою якістю – "Я-відношенню-до-оточуючого-світу" [12].

В основі творчого спілкування лежить реалізація системи комунікативних здібностей: а) здібність акумулювати та використовувати творчий досвід інших; б) здібність до співробітництва; в) здібність організовувати навчально-творчу діяльність; г) здібність відстоювати свою точку зору та переконувати інших; д) здібність уникати конфліктів та успішно їх вирішувати.

Слід торкнутися питання соціальних здібностей з точки зору творчості, що забезпечують індивіду екстраординарні здобутки в галузі соціальних взаємин. Як психологічне явище соціальна креативність торкається проблематики змістовних характеристик рівнів інтелектуального розвитку особистості, творчих форм взаємодії з соціальним середовищем [9, с.19-26].

Аналіз і узагальнення психолого-педагогічної літератури, присвяченій творчій особистості (В.А.Андреев, О.Н.Лук, В.О.Моляко, Пономарьов Я.А., Д.Н.Богоявленська, Н.С.Лейтес і ін.), а також дослідження проведені групою під керівництвом В.Н.Алфімова [1], дозволяють сформулювати певний варіант творчої особи-

стості старшокласника, яка може стати основою для вивчення особистості старшокласника.

Саме в цьому віці в людини частіше виявляється та чи інша здібність, яскраво виражений інтерес до чого-небудь. Юнак свідомо формує свій характер, свої погляди на життя, суспільство, на самого себе, намічає більш віддалені життєві перспективи, які можуть визначити його долю. Тому саме в цьому віці найбільш точно можна ідентифікувати спеціальну обдарованість. Поняття обдарованості розглядається як характеристика психологічних ресурсів особистості, що виступають як психологічні механізми щодо діяльності творчого типу. В розумінні обдарованості існують дві позиції: максимальний кількісний ріст творчого потенціалу особистості і максимальний якісний ріст творчих здібностей.

У період ранньої юності творча активність починає приймати форму самостійного формування проблем і дослідницьких пізнавальних задач. Це виявляється в появі стійких особистісних інтересів, що робить дослідницьку активність умовою творчого перетворення раніше засвоєних знань і саморозвитку старшокласника, тобто умовою особистісного росту.

В контексті даної роботи ми розглядаємо творчість в період ранньої юності через особистісну структуру образу "Я", в якій проявляються рівень оригінальності, інтуїції, асоціативності сприйняття, уяви та емпатійності. Такі особистісні особливості і складають основу креативного потенціалу старшокласника. Всебічний розвиток творчих здібностей юнаків та дівчат залежить від сприятливих умов спілкування, схвалення, розуміння та підтримки.

В структурі творчої особистості старшокласника ми виділяємо пізнавальний, мотиваційний аспекти та аспект самоставлення.

Для розвитку творчих здібностей необхідний певний рівень розвитку загальних здібностей, на фоні загального розвитку мотивацій та самоставлення особистості. Як складовими *пізнавального аспекту* ми відмічаємо:

- інтелектуальне сприйняття – вміння бачити проблему, самостійно її виділяти з потоку інформації;
- концентрація уваги – занурення, зосередження, відволікання від стороннього;
- загальні розумові здібності, що включають у себе такі якості, як самостійність, кмітливість, вдумливість, критичність, гнучкість, здатність до узагальнення;
- інтелектуально-творчі якості. Тут конкретніше зупинимося на їх складових, таких як: креативність – здатність продукувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні способи

вирішення завдань; дивергентність мислення – альтернативність, здатність мати декілька підходів до вирішення однієї задачі і варіювати ними; оригінальність мислення – своєрідність прийомів розумової діяльності особистості; асоціативність мислення – здатність використовувати різні асоціації, аналогії; інтуїція – пряме бачення суті речей, знаходження правильного рішення без усвідомлення шляхів і засобів досягнення.

Мотиваційний аспект включає в себе наступні потреби:

- в самоактуалізації – прагнення до найповнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей, прояв їх в діяльності;
- в пізнанні – прагнення поглибити свої знання;
- в досягненні – прагнення бути успішним, досягати мети;
- до творчості – прагнення до творчої діяльності, її продовження і розвитку.

І.С.Кон вважає, що творча активність передбачає, з одного боку, вміння звільнитися з-під влади звичайних уявлень і заборон, шукати нові асоціації, а з іншого – розвинутий самоконтроль, організованість та самоорганізованість. Оскільки юнацький вік більш рухливий і схильний до захоплень, то щоб стати творчо продуктивною особистістю "юнак потребує більшої інтелектуальної дисципліни і зібраності, відрізняючись цим від своїх імпульсивних однолітків" [5, с.75].

Аспект самоставлення можна представити, на нашу думку, з точки зору розвитку світогляду, як існування переконань і принципів, чіткої життєвої позиції; наявності "Я-концепції", як системи уявлень про себе, на основі якої будується взаємодія з іншими людьми і ставлення до себе; самоповаги, як визнання себе особистістю; комунікативних якостей, як умінь спілкуватись, вирішувати конфлікти, здатності до співробітництва в творчості; організаторських умінь, як схильність до організаторської діяльності та самоорганізації.

Реалізація і самореалізація творчих можливостей, комунікативних здібностей молодій людині залежать від ряду зовнішніх та внутрішніх умов. На соціальному рівні їй приходить долати труднощі, що зумовлені аспектами неадаптивності юнацтва, обмеженими матеріальними можливостями сім'ї, відсутністю позашкільних творчих осередків, де вони мали б можливість задовільнити духовні потреби, вимушеною необхідністю суворо структурувати вільний час відповідно до загальноосвітніх занять, неузгодженням їх творчих орієнтацій з орієнтаціями референтного оточення та ін.

Психологічна сторона труднощів юнацтва виявляється і в самореалізації «Я-концепції», найчастіше всього в її динамічному, ідеальному (фантастичному) та майбутньому «Я». Внутрішні труднощі пов'язані з емоційно-нестабільною тенденцією в розвитку структурного «Я», а саме з ускладненням самопізнання - неадекватним рівнем самооцінки і рівнем домагань. Водночас, інтелектуально обдаровані підлітки і юнаки виявляють більше самокритичності, ніж ровесники із середніми даними. Відмінність між реальним та ідеальним «Я» в них швидко збільшується: у світлі зростаюння рівня домагань своє реальне «Я» здається таким учням незадовільним, зумовлюючи тим самим підвищену уразливість і коливання в самооцінках. Так у творчої особистості незадоволення собою виступає стимулом до діяльності і подолання труднощів.

Соціальна активність у період ранньої юності є базовою для розвитку критичності, здатності змінювати засвоєні стереотипи діяльності, на ній ґрунтується готовність для саморозвитку і самовдосконалення. На фоні вікових новоутворень, підвищеної критичності до себе, а особливо до інших, їх випробування життям може проявлятися *критичність* до тих норм і правил поведінки, співжиття, які пропонують і вимагають від них соціальні інститути [6]. В цей період зростаюча критичність думки юнаків та дівчат до суспільних норм і правил збільшує можливості в аналізі ними власної поведінки, в здатності її самостійно регулювати, що відповідає якісно новому рівню самосвідомості, творчому підходу до виникаючих проблем.

Отже, юнацький вік найбільше відкритий для творчих звершень. Його відрізняє особлива легкість, гнучкість та продуктивність мислення, емоційність, захопленість та прагнення до самовираження. Юність – це сензитивний вік для формування високих особистісних та суспільних ідеалів, вік у якому визначається найбільш смілива мрія людини, що і зумовлює її долю.

Важлива роль у розвитку творчого «Я» належить і спеціальним методам навчання та виховання, які застосовуються нами у спеціально розробленій комплексній програмі тренінгових занять для роботи в юнацьких групах. Оскільки розвиток особистості є базою її становлення, то пов'язані з ним тренінги стають частиною системи виховання, самовиховання, саморозуміння, самоставлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алфимов В.Н., Артемов Н.Е., Тимошко Г.В. Творческая личность старшеклассника: модель и развитие. – Донецк.: 1993. – 64с.
2. Басин Е.А. Творчество и эмпатия //Вопросы философии. – 1987. – №2. – С.54-66.
3. Богоявленская Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей. //Пс.ж-л. – 1995. – т.16 - №5. – с.49-58.
4. Дунчев В.Н. Исследование когнитивных стилей в связи с проблемой креативности. Дисс.канд.психол.наук. – М., 1986.
5. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1980. – 192с.
6. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн.для учителя. - М.: Просвещение, 1989. – 255с.
7. Марков С.Л. Внутриличностные структурные детерминанты профессионального самотворчества студентов. Дисс.канд.психолог.наук. К., 1990.
8. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / Пер.с англ. Г.А.Балла: ИП АПН Украины и др. – К.:Донецк, 1994. – 52с.
9. Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога: Матер.допов.та повід.на Міжнар.конф.27-29 квітня 1998р. – К.: Гнозис,1998. – 584с. С.19-26.
10. Пирев Г. Пс. Харак-ка та творчеството. – В кн. Пс. на творчеството. – София., 1981. – с.42-52.
11. Психология. Словарь /Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. –М.: Политиздат, 1990. – 494с.
12. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер. с англ. – М.: Изд. гр. «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
13. Столин В.В.Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284с.
14. Трик Х.Е. Основные направления экспериментального изучения творчества. //Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.В.Петухова.М., Изд-во МГУ, 1981. – 400с. С.398-304.
15. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества: Моногр. – М.: Высш.шк., 1989. – 143с.
16. Dellas V., Gaier B. Identification of creativity. The individual. – Psychol. Bull., 73, I, p.55-75.
17. Guilford J.P. Intellectual resources and their values as seen by scientists. – In: Scientific creativity: Its recognition and development. N.Y.,1963.
18. Rhodes M. An analysis of creativity. – Phi Delta Kaplan, 42, p.305-310.

Поступила в редакцию 11.05.2000 г.

В.Л.Гавенко, И.М.Соколова

Исследование динамики изменения психологического состояния студентов в процессе обучения

В статті розглядається динаміка зміни психологічного стану студентів перших років навчання в ВНЗ. За допомогою методики вивчення і оцінки скарг, психічних змін і розладів у студентів і наступним кореляційним аналізом отриманих результатів виявлен своєрідність такої динаміки.

Непрерывно возрастающие интенсивность и напряженность учебной деятельности студентов, связанные с принципом обучения на высоком уровне сложности, широким использованием технических средств в учебном процессе, обуславливают закономерное увеличение учебных и нервно-психических нагрузок [1,2,5,8]. В особенно неблагоприятных условиях, нередко приводящих к снижению уровня психического здоровья, уменьшению резерва адаптационных возможностей, вплоть до срыва адаптации, а так же формированию пограничных нервно-психических и психосоматических расстройств, находятся студенты. Большинство работ, посвященных данной проблеме выполнено в рамках медицинских и физиологических дисциплин, хотя она весьма актуальна и для медицинской психологии [2,6,8]. С этой точки зрения исследование динамики изменения психологического состояния студентов дает возможность адекватно решать вопросы социальной и психологической профилактики возникновения предболезненных психосоматических расстройств и предупреждения срыва адаптации. В существующей литературе, посвященной применению статистических методов в психологии и медицине, а так же большое количество монографий в различных областях науки и техники содержат исчерпывающий материал по статистической обработке экспериментальных результатов [3,4,5,6]. Однако подходы к анализу статистических данных могут быть различны. Принято анализировать с требуемым уровнем значимости три статистических момента: первый начальный - среднее значение α ; второй центральный момент - дисперсия (σ - стандартное отклонение или СКО); и, наконец, так называемый смешанный второй момент - корреляционная функция (собственная или взаимная). Корреляционный анализ широко используется в психологических и в других исследованиях, однако, надо сделать ряд уточнений и дополнений.

Пусть рассматриваются два ряда чисел X_i и Y_i , в каждом из которых их число равно n , тогда можем записать:

$$R(X, Y) = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - A_x)(Y_i - A_y)}{\sigma_x \sigma_y}, \quad (1)$$

где $R(X, Y)$, A_x , A_y , σ_x , σ_y - соответственно коэффициент взаимной корреляции, средние значения и СКО (стандартное отклонение).

Анализ соотношения (1) позволяет установить, что $X_i - A_x$ и $Y_i - A_y$ есть не что иное, как флуктуации ΔX и ΔY , которые определяются относительно среднего уровня A_x и A_y , следовательно при анализе коэффициента взаимной корреляции средние уровни не учитываются.

Далее, в формуле (1) осуществляется нормировка относительно СКО, что так же исключает зависимость коэффициента взаимной корреляции и от СКО.

Таким образом, $R(X, Y)$ может описывать характер изменения процессов X и Y без учета их важнейших характеристик, каковыми являются их средние значения и СКО.

В настоящей работе предпринята попытка учесть средние значения и СКО при анализе взаимной корреляции. Корреляционный анализ широко используется в психологических и в других исследованиях. Анализ корреляций в некоторых случаях имеет собственное диагностическое значение. Так, установлено, что в «эмоционально-напряженных ситуациях» у людей с сильным типом нервной системы формируются новые или усиливаются старые корреляционные связи между различными показателями; слабый тип нервной системы предопределяет ослабление или исчезновение корреляций - распад имеющейся системы.

По нашему мнению использование отношения среднего значения к величине стандартного отклонения (СКО) - (A/σ) значительно углубляет анализ результатов, полученных при массовом исследовании и позволяет судить об их стабильности или нестабильности.

Целью настоящего исследования являлось изучение динамики изменения психологического состояния студентов Медицинского университета (1200 человек) первых лет обучения при массовом исследовании в условиях естественного эксперимента.

Для выявления наиболее ранних проявлений изменений и расстройств в различных психических сферах у студентов нами был использован опросник «Динамика психологического состояния», разработанный проф. В.Л.Гавенко и проф. Н.Е.Бачериковым в 1992.

Анкета содержала 111 вопросов и позволяла оценить наличие и количество жалоб, изменений и расстройств во всех психических сфе-

рах. Динамика изменения психологического состояния исследовалась по следующим сферам: сознание, восприятие, память, внимание, мышление, эмоции, эффекторно-волевая, вегетативная сферы и общее самочувствие. Согласно принятой нами модели анализ корреляционных связей между исследуемыми параметрами проводился с учетом значения коэффициента стабильности полученных результатов A/σ .

Нами установлена закономерность, характеризующая динамику изменения психического состояния студентов, а именно: чем больше корреляционных связей и чем выше значение коэффициента взаимной корреляции, тем менее стабильны полученные результаты по коррелируемым парам показателей, и, наоборот, чем меньше число корреляционных связей и, чем меньше значение коэффициента корреляции, тем более стабильны и определены полученные результаты по коррелируемым показателям. В первом случае можно говорить о большей жесткости связей и, соответственно, о большей вариативности результатов, что предполагает наличие большего выбора, а во втором случае - такое проявление менее вариативно, сочетается с малодифференцированным и неустойчивым поведением и самоотношением.

Из возможного числа комбинаций по величине коэффициента взаимной корреляции из 9-ти показателей клинической методики были выбраны только те, значение которых превышали 0.37.

Было выявлено, что средний процент числа

корреляций в группах женщин выше, чем в группах мужчин как на первом, так и на втором курсах. Так, для женщин 1-го курса число корреляций составляло 93.3%, а для мужчин - 73%. На втором курсе число корреляций составляло для женщин - 90%, а для мужчин - 86%. Такое общее уплотнение корреляционной матрицы, для студенток по сравнению со студентами и на первом и на втором курсах говорит о том, что для студенток характерно большее количество жалоб на общее самочувствие, большая функциональная нагрузка и взаимовлияние исследуемых параметров.

В таблицах 1-4 приведены усредненные значения коэффициентов взаимной корреляции для мужчин и женщин первого и второго курсов. В таблицах выше диагонали представлены усредненные значения коэффициентов корреляции, а ниже диагонали - проценты коррелируемых пар показателей, имеющих корреляцию между соответствующими показателями сфер, превышающую значение 0.37.

Как видно из таблиц 1-4 студенты мужского и женского пола имеют значительные различия, как по процентному соотношению коррелируемых пар показателей, так и по величине коэффициента взаимной корреляции.

Как показал анализ наибольших значений коэффициентов корреляции (см табл. 1-2, выше диагонали), для мужчин и женщин первого курса, коррелируемые пары близки как по содержанию показателя, так и по величине коэффициента корреляции. При этом имеет место незначительное превышение величины корреляционной связи для студенток.

Таблица 1.

Значения коэффициентов взаимной корреляции для мужчин первого курса

	общ.с	сознан	воспр	память	вним	мышл	эмоц	эф.-вол	вегет
общ.с	1	0.624	0.574	0.624	0.440	0.510	0.623	0.6	0.655
созн	80	1	0.597	0.570	0.556	0.568	0.645	0.595	0.597
восп	90	60	1	0.660	0.575	0.587	0.670	0.592	0.579
память	80	60	70	1	0.653	0.653	0.626	0.631	0.665
вним	70	50	30	70	1	0.518	0.636	0.562	0.570
мышл	70	40	60	70	70	1	0.664	0.543	0.584
эмоц	100	90	60	100	70	80	1	0.795	0.727
эф.-вол	90	60	70	80	90	90	100	1	0.582
Вегетат.	90	70	90	60	30	50	90	90	1

Таблица 2.

Значения коэффициентов взаимной корреляции для женщин первого курса

	общ.с	созн	восп	пам	вним	мышл	эмоц	эф.-в	вегет
об.с	1	0.678	0.692	0.648	0.524	0.523	0.797	0.709	0.772
созн	100	1	0.649	0.597	0.570	0.532	0.710	0.627	0.642
восп	100	86	1	0.690	0.594	0.568	0.738	0.662	0.665
пам	100	90	90	1	0.624	0.595	0.682	0.672	0.673
вним	95	71	95	95	1	0.557	0.641	0.568	0.590
мышл	86	86	90	90	71	1	0.626	0.582	0.542
эмоц	100	100	95	100	95	95	1	0.819	0.787
эф.в	100	95	100	100	100	95	100	1	0.687
Вег.	100	100	100	100	90	100	100	100	1

По сфере общего самочувствия для студенток ко второму курсу наблюдалось уменьшение 100%-ой корреляции с другими показателями психологического состояния за счет снижения жалоб на сознание и память. У студентов же при переходе на второй курс наблюдалось резкое увеличение 100%-ых корреляций по всем исследуемым сферам, кроме мышления и памяти. По изменению величины коэффициента корреляции у студенток сфера общего самочувствия наиболее сильно была взаимосвязана со сферой вегетативных проявлений (0.772 -0.836), со сферой эффекторно-волевой (0.71-0.85) и со сферой эмоций (0.797-0.870). Для студентов при переходе на второй курс наблюдалась сильная положительная связь между сферой памяти и вегетативной, восприятием, вниманием, мышлением, общим самочувствием (см. табл. 1 и 3).

Как для мужчин, так и для женщин сфера эмоций связана сильной положительной корреляцией с эффекторно-волевой сферой и сферой вегетативных проявлений, а также с восприятием и сознанием. Наряду с общим характером изменения корреляционных взаимосвязей, наблюдаются и различия. Так, например, у женщин сфера эмоций связана также с общим самочувствием, а у мужчин с мышлением.

Как показал анализ наибольших значений коэффициентов корреляции для мужчин и женщин второго курса (см. табл. 3-4., выше диагонали), сфера эмоций у мужчин и у женщин связаны сильной положительной корреляцией с эффекторно-волевой сферой, памя-

тью, общим самочувствием, в тоже время для женщин эмоции связаны с вегетативными проявлениями, а для мужчин с вниманием.

Как показали результаты экспериментального исследования у студентов мужского пола сфера памяти в значительной степени связана с эмоциями, мышлением, вегетативными проявлениями, а у женщин память сильно коррелирует с общим самочувствием, эффекторно-волевой сферой и вниманием.

Было установлено, что общее самочувствие у студентов и у студенток связано с эффекторно - волевой сферой, памятью и эмоциями. Только для студенток наблюдалась связь общего самочувствия с вегетативными проявлениями и восприятием.

Таким образом можно сделать вывод о том, что влияние эмоций на втором курсе для студентов обоего пола снизилось до 20% по сравнению с первым курсом; влияние общего самочувствия снизилось на втором курсе на 17.5%. Причем на обоих курсах студенты женского пола по сфере общего самочувствия более чувствительны к остальным показателям, чем мужчины.

На втором курсе резко выросло влияние эффекторно - волевой сферы и памяти как для студентов, так и для студенток с 7.5% на первом курсе до 17.5% на втором. Сфера вегетативных проявлений несколько снизилась на втором курсе: с 15% до 12%.

Влияние сферы восприятия ко второму курсу снизилось у мужчин и у женщин: с 10% до 5%. Нагрузка сферы внимания у мужчин на

Таблица 3

Значения коэффициентов взаимной корреляции для мужчин второго курса

	общ.с	созн	восп	пам	вним	мышл	эмоц	эф.-в	вегет
общ.с	1	0.562	0.574	0.786	0.660	0.572	0.689	0.715	0.665
созн	100	1	0.616	0.535	0.508	0.536	0.589	0.574	0.561
восп	100	100	1	0.674	0.580	0.579	0.633	0.511	0.736
пам	75	100	75	1	0.654	0.696	0.755	0.647	0.688
вним	100	75	100	75	1	0.662	0.717	0.684	0.543
мышл	75	50	75	75	50	1	0.635	0.512	0.588
эмоц	100	100	100	100	75	75	1	0.806	0.629
эф.в	100	100	100	100	75	100	100	1	0.676
Вег.	75	75	50	100	100	75	100	75	1

Таблица 4

Значения коэффициентов взаимной корреляции для женщин второго курса

	общ.с	созн	восп	пам	вним	мышл	эмоц	эф.-в	вегет
общ.с	1	0.716	0.677	0.813	0.673	0.639	0.870	0.846	0.836
созн	86	1	0.715	0.586	0.619	0.577	0.686	0.615	0.598
восп	100	86	1	0.593	0.609	0.551	0.687	0.617	0.584
пам	86	86	100	1	0.702	0.616	0.811	0.816	0.712
вним	86	71	57	86	1	0.582	0.603	0.700	0.618
мышл	86	71	57	86	71	1	0.660	0.658	0.637
эмоц	100	100	100	86	100	100	1	0.871	0.734
эф.в	100	100	100	86	86	100	100	1	0.742
Вег.	100	100	100	86	86	71	100	100	1

втором курсе выросла: с 2.5% до 5%.

У студентов обоего пола количество корреляционных связей со сферой сознания уменьшилось с 7.5% до 2.5% ко второму курсу.

Указанные факты позволяют говорить о количественных и качественных различиях в динамике изменения психологического состояния студентов мужского и женского пола.

Необходимо отметить, что для студентов изменения протекают через усложнение связей между исследуемыми показателями, а для студентов через качественную реорганизацию структуры этих связей. Неоднородность исследуемых факторов по направлению влияния и по своему функциональному смыслу позволило выделить различные варианты адаптации студентов к условиям психоэмоционального напряжения, характеризующие адаптационные возможности студентов как с точки зрения адаптивности реорганизации структуры взаимосвязей, так и с точки зрения уменьшения резерва адаптационных возможностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов В.А., Пуцай С.А., Кутько И.И. Функциональная диагностика психических заболеваний: Методические рекомендации, - Донецк, 1990. - 12 с.
2. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства // Москва. Медицина 1993 - 399 с.
3. Бешелев С.Д., Гурвич Ф.Г. Математико - статистические методы экспертных оценок. - М: Статистика, 1980.- 263 с.
4. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике.- Киев.: Наукова думка, 1989.- 200 с.
5. Гавенко В.Л. Функциональная диагностика предболезненных психических и сосудистых изменений у молодых лиц // Охрана здоровья детей и подростков. -1991.- вып. 18.- с.55-6
6. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии: Пер. С англ.-М.: Прогресс, 1976.- 494 с.
7. Казначеев В.П. Общая патология и адаптация человека: размышления врача - клинициста // Бюл. Сибирского отделения АМН СССР, 1987, № 6 с. 19-27
8. Семичев С.Б. Предболезненные психические расстройства. Л.: Медицина, 1984.- 183 с.

Поступила в редакцию 17.04.2000 г.

В.Н.Гальченко

Определение обучающего эффекта упражнений на основе сопоставительного анализа операционального состава действий

Розібрані граматичні вправи з точки зору їх навчального ефекту, який розуміється як адекватність дій студентів реальним комунікативним задачам. Пропонується алгоритм рішення граматичних вправ. Проведено порівняння традиційних класичних вправ і вправ, які побудовані на системно-діяльнісному підході.

Практика преподавания иностранных языков в техническом вузе показывает, что большинство студентов-первокурсников не владеют необходимым уровнем использования грамматических знаний для целей коммуникации. При овладении родным языком грамматические структуры осваиваются на основе психологических механизмов, которые коренным образом отличаются от освоения языка в ситуации целенаправленного обучения. При овладении иностранным языком грамматическими навыками нужно овладевать целенаправленно.

Трудности у студентов возникают из-за отсутствия автоматизма при выборе нужной грамматической конструкции и оформлении предложения. В этой связи актуальным становится определение способа введения грамматического явления и пути достижения автоматизации освоенных явлений при выполнении упражнений, т.е. выбор подхода к организации упражнений.

В современных курсах иностранных языков (мы рассматриваем в данном случае английский язык) предлагается большое разнообразие упражнений, направленных на автоматизацию коммуникативных навыков. Они систематизированы по различным критериям; по видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо); аспектам языка (фонетика, лексика, грамматика); уровню (начальный, средний, продвинутый); по темам; по режиму (познание, тренировка, творчество) и т.д.

Но каков обучающий эффект этих упражнений? Конечно, обучающий эффект упражнений в определенной степени зависит от субъекта их выполняющего: от его индивидуальных и психологических особенностей, от способности обучаться. Тип обучаемости студента имеет разные характеристики: по скорости, например (быстро - медленно), по сложности (легко, без труда - с трудом) и т.д.

Мы же остановимся на оценке обучающего эффекта упражнений в рамках различных типов обучения (см. Табл. 1).

Мы предполагаем, что определить обучающий эффект упражнений можно на основе сопоставительного анализа операционального состава действий, необходимых для осуществления конкретного вида речевой деятельности, и операционального состава действий, которые осуществляет обучаемый в процессе выполнения упражнения. Степень адекватности действий служит критерием оценки обучающего эффекта.

Нами была предпринята попытка определить обучающий эффект упражнений в условиях традиционного обучения грамматике в сравнении с технологией, построенной на принципах системно-деятельностного подхода, реализующего развивающее обучение. Исследования проводились на военном-строительном факультете Харьковского государственного технического университета строительства и архитектуры.

Результаты, полученные нами в ходе эксперимента, показывают, что при выполнении грамматического упражнения, например, перевода английских предложений на употребление нужного времени, действия студента, обучаемого традиционно, сводятся к следующему:

1. читает предложение, чаще всего не до конца, останавливаясь на каждом слове (что не позволяет осмыслить высказывание в целом и не служит опорой для выявления смысловых связей);

2. выбирает из предложения незнакомые слова и ищет их в словаре, осуществляя пословный перевод. В результате тратит очень

много времени на поиск слов в словаре, теряя смысловые связи;

3. если название темы задано студенту в готовом виде, то он пытается употребить нужное время, ориентируясь на это формальное сообщение;

4. даже владеющие грамматическим материалом студенты теряются, если предложение длинное, состоящее из нескольких предложений. При переводе они искажают смысл, так как смысловые связи представляют для них еще большую сложность;

5. даже студенты с положительным типом обучаемости «терпят фиаско», потому что утомляются, используя лексическую, а не структурно-смысловую ориентацию. Если же упражнение задано без информации об отрабатываемой теме, то и достаточно подготовленные студенты с трудом находят ориентацию. У них нет инструмента.

Результаты показывают, что традиционные классические упражнения формулируют условия в терминах теоретических знаний и мало что дают для их практического использования. Упражнения, построенные по бихевиористской схеме, в основе которых лежит построение по аналогии, выполняются механически, без осознания студентами механизма собственных действий.

Студенты, обучаемые по программе развивающего обучения, уже на первом уроке получают ориентировку во всем предмете. Мы исходили из следующих положений системно-деятельностного подхода:

1. знания о предмете сообщались не в готовом виде, а усваивались в процессе и в результате деятельности, т.е. осуществлялись познавательные действия;

Таблица 1.

	Традиционное "классическое"	Практическое "бихевиористское"	Развивающее
Получение знаний	в готовом виде, в виде правил	путем имитации, по аналогии, методом проб и ошибок	Осознание предмета через выведение всех явлений из его сути посредством специальных действий
Ориентация	на эмпирическое мышление и специальное заучивание правил и материала	на эмпирическое мышление и заучивание материала путем частого повторения	На системно-теоретическое мышление и произвольное запоминание материала
Учебный материал представлен	в виде правил и примеров	в виде ситуаций и образцов	Через систему проблемных задач
Что развивает	использование теоретических знаний	использование практических навыков	Интеллект, синтез теории и практики

2. это были не изолированные действия, а система взаимосвязанных действий (то, что было целью в предыдущем действии, выступало способом осуществления последующего);

3. наличие исходной стратегической задачи, которая обеспечивала организацию действий в вышеописанную систему.

Сначала у учащихся формировалось теоретическое понятие "о единицах" лингвистического анализа. Когда они открывали общую зависимость, они использовали ее как общее средство осознания грамматического строя. Все свойства языка выводились в процессе обучения как частные проявления ранее обнаруженной общей закономерности.

Необходимо подчеркнуть, что грамматические упражнения в нашей технологии по своей сути становятся грамматическими задачами. Основой построения таких грамматических задач предлагается модель коммуникативной природы языка, которая отображает речевой характер человеческого мышления. Эта модель строится обучаемыми в результате выведения сущности изучаемого предмета на основе его происхождения.

Анализируя предложения на родном языке на предмет выяснения отношения слов друг к другу, обучаемые выделяют пять типов слов, обозначающих само действие (Р), субъект (S), объект или орудие этого действия (О), среду, в которой происходит действие (AdM), и их определения (Attr). (Для обозначения взяты символы из букв английских названий членов предложения). Обучаемые составляют обобщенную модель предложения, которая демонстрирует соответствие синтаксических категорий языка реальной действительности. Модель имеет следующий вид:

S - P - O - AdM

| | | |

Attr

Далее, отвечая на вопрос, какими грамматическими средствами выражается содержание, обучаемые понимают, что форма слова обслуживает смысл. Они определяют, что субъект S связан со значением предметности и выражен именами, а действие (предикат) Р связано со значением процесса и выражается глаголом.

Дальнейшая конкретизация модели обусловила переход с синтаксического уровня на морфологический и привела к выявлению того факта, что при одинаковом вещественном содержании основным отличием рядов (синтагматический и парадигматический анализ предложений на родном и английском языках) является их отношение к действительности и

средством выражения этого отношения служит форма Р (обучаемые открывают значение таких категорий как время, вид, наклонение). Они открывают также, что форма Р не является свободной, а связана с S (категория лица и числа), а направленность действия выражается формой Р (выделяют категорию залога).

Таким образом, студенты выявляют сущность изучаемого предмета, которая заключается в связи формы и содержания, и конкретизируют исходную общую зависимость формами изучаемого языка.

В процессе решения грамматической задачи студенты используют алгоритмы. Например, для решения указанного выше упражнения на перевод предложений используется следующий алгоритм:

1. выделить предикаты Р (студенты знают, что предикат имеет формальные признаки, и могут определить его место в предложении);
2. подчеркнуть главные слова в группах;
3. определить отношение групп к предикату;
4. разделить предложение на смысловые группы;
5. пометить их соответствующими символами (S, O, AdM, Attr) и соотнести их с соответствующим предикатом.

И только после установления смысловых отношений на основе формальных (строєвых) признаков обучаемые осуществляют лексический анализ.

Смысловая интерпретация предложения в виде структурной модели становится способом решения грамматической задачи, что опосредованно побуждает обучаемых к смысловому анализу, а не пословному переводу предложения. При схватывании смысла предложения студент опирается на ключевые структурные элементы, а не на конкретное лексическое значение слов. Такой перевод предложения на уровень смыслов адекватен мыслительным операциям, которые осуществляет человек в процессе понимания и порождения речевого высказывания.

Для выявления уровня обучающего эффекта учащимся предлагался ряд заданий теоретического и практического характера. Основной показатель — запоминание способа деятельности, а его объективным показателем рассматривалось совпадение действий обучаемых с заданным алгоритмом. Анализ результатов обучения по таким характеристикам как точность, полнота и скорость решения показал, что студенты, обучаемые традиционными методами, чаще не справлялись с заданиями, чем студенты, обучающиеся по нашей технологии. Студенты, обучаемые традиционно, как бы шли к «невидимой цели», ведь трудно искать «черную кошку в темной ком-

нате, если ее там нет». У таких студентов нет изначальной, гипотетической ориентации. Обучаемые по нашей технологии знали цель и осознавали систему действий и их назначение. Знания обучаемых были продуктом их собственной деятельности. У студентов, обучаемых традиционными методами, ориентировка была узкой, она создавалась в масштабах только одного конкретного урока. Кроме того, следует сказать о показателях внутреннего состояния. У обучаемых по нашей технологии отсутствовало напряжение, быстрая утомляемость и присутствовало удовлетворение от того, что задание выполнено. У них поддерживается постоянная мотивация, интерес, поиск нового, создаются условия для развития интеллектуальных способностей. Обучение проходит как форма самореализации и направлено на развитие не только знаний о предмете, но и о процессе познания (метакогнитивные знания) и о себе самом в процессе осуществления этого познания. Можно сделать вывод о том, что алгоритм решения грамматической задачи в нашей технологии адекватен реальным коммуникативным задачам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сергеева Т.В. Методические указания и задания по английскому языку к теоретическому вводу курсу грамматики: Учебное издание, - Харьков: ХИСИ - 1985.- 31с.
2. Сергеева Т.В. Решение грамматических задач в технике смысловой интерпретации, моделирующей речевое мышление человека // Вестник ХГУ -1999. № 439. Серия психология.- С.297-301.
3. Гальченко В.М. Систематизація вправ на основі операціонального складу дій для запезпечення оперативного зворотнього зв'язку в межах навчання технології саморозвитку // Наукові записки ХВУ - 1999. Випуск 4. Соціальна філософія, педагогіка, психологія.- С.146-150.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология, - М: Логос, 1999.- С.186-191.

Поступила в редакцию 27.04.2000 г.

С.А.Гарькавец

К вопросу о системе ценностей личности, находящейся в условиях социальной изоляции

У статті на прикладі неповнолітніх та дорослих засуджених аналізуються деякі особливості системи цінностей

особистості, що перебуває в умовах соціальної ізоляції. Визначається вплив факторів ізоляції на систему цінностей особистості. Охарактеризована залежність значущих факторів соціальної ізоляції від релевантних ціннісних категорій особистості засудженого.

Система ценностей личности, находящейся в условиях социальной изоляции, изначально отличается от системы ценностей "внеизоляционной" личности, поскольку предполагает значительное сужение конкретных форм ее жизнедеятельности. Более того, это отличие имеет тенденцию к дальнейшему углублению, так как условия социальной изоляции выступают своеобразным катализатором данного процесса. При этом отмеченная особенность характерна как для подростков и юношей, так и для взрослых.

Отличие между ними, в основном, состоит в том, что несовершеннолетние, в силу своей сверхвысокой сензитивности, без достаточного критического осмысления, через эмоции вбирают в себя специфический смысл изоляции быстрее, чем взрослые.

Главная же особенность этого смысла заключается в необходимости личности ориентироваться на такие ценности, которые способствовали бы ее выживанию и сохранению в условиях социальной изоляции.

Ранее Ю. М. Антоняном, М. И. Еникеевым, В. Е. Эминовым [1], А. Р. Ратиновым [2, 3], Г. Ф. Хохряковым, Г. С. Саркисовым [4] и др. были проведены исследования ценностных ориентаций осужденных, которые имели социологическое, криминологическое и психологическое значение. Исследователи отмечали наличие у осужденных в качестве релевантных ценностей "свободу", "справедливость", "материальные блага", "прошлую и будущую жизнь" и др. . Вместе с тем, авторы отмечали и особую значимость ценности собственного "Я", актуализация которого зависит от положения, занимаемого тем или иным осужденным в специфической иерархии внутригрупповых отношений.

В условиях социальной изоляции человек ограничивается в выполнении функций, ранее возлагавшихся на него обществом.

Положение его изменяется и социально, и психологически. При этом, прежде всего, данное изменение связано с отношением к нему массового обывательского сознания. Для окружающих он "преступник", и осознание этого проявляется как в социальном, так и психологическом аспектах. Причем, если первое осознано принимается осужденным (отношение со стороны окружающих, поразоражение в гражданских правах и т. п.), то второе - пере-

нос социальной оценки на всю личность - вызывает его протест. Для большинства осужденных, в этом противопоставлении проблема сохранения своей самости актуализируется настолько, что они вынуждены вести борьбу за сохранение ценности своего "Я".

Противопоставление себя общности, к которой они принадлежали ранее, приводит их к объединению в понятие "мы", что является достаточно эффективным средством социально-психологического противостояния с "они", то есть с теми, для кого они и являются преступниками. Как отмечает Г. Ф. Хохряков, осужденные не могут компенсировать свою ущербность в какой-то другой общности и поэтому вынуждены быть вместе, еще более консолидируя себя [5].

Отмеченная особенность детерминирует и систему ценностей осужденных, которая приобретает специфическую направленность, работая на "мы" и против "они". В самой же системе ценностей личности, находящейся в условиях социальной изоляции, ценностей, которые бы являлись неизвестными или незначимыми для человечества, нет. Осужденные исповедуют те же ценности, но считают, что общество, отвергнув их, предало забвению и общезначимые ценности. У них формируется иной взгляд на эти ценности, а равно и понимание ими их значения. Отношение же осужденного к своей общности и понимание им ее целей является основным признаком, который имеет объективный характер и показывает качество идентификации индивида с ней.

При проведении исследования системы ценностей личности, находящейся в условиях социальной изоляции, кроме того, что были учтены результаты, полученные указанными исследователями ранее, было обращено внимание и на так называемые факторы социальной изоляции, значимость которых исследовал В. Ф. Пирожков [6]. Учитывая, что социальная изоляция - это не просто одна из форм жизнедеятельности человека, но и система со своими "координатами и точками отсчета", все же было бы неправильно полагать, что она является специфически обособленной и замкнутой. Ценности, которые выступают в релевантном значении для осужденных, в полной мере продуцируются и при ранжировании актуально значимых факторов социальной изоляции.

Так, из 19 факторов, выделенных В. Ф. Пирожковым [6, с. 12], 15 напрямую связаны с ценностью "свобода" (жизнь под постоянной охраной и надзором; ограничение свободы передвижения; принудительное проведение досуга и т. п.), 3 - с психологическим восприятием своего положения и окружающей атмосферы (переживание наказания; взаимоотношение с окружающими; мо-

ральнопсихологический климат), и 1 - с критическим отношением к окружающей действительности (недостатки в работе учреждения по исполнению наказания).

Факторы, связанные с ценностью "свобода", несомненно, занимают одно из первых мест среди ранговых значений. При этом, чем больше в сознании осужденного этот фактор ассоциируется с данным понятием, тем более высокое место он занимает в иерархии ранговых значений. Так, например, у В. Ф. Пирожкова фактор срока изоляции среди несовершеннолетних осужденных занимает первое место, а фактор перспективы досрочного освобождения второе. При этом факторы психологического восприятия заняли только 14, 15 и 16 ранги, а критического отношения - 19 ранг [6, с. 15-16].

Анализ отношений к факторам социальной изоляции со стороны осужденных во взаимосвязи с их релевантными ценностными категориями показывает, что данные результаты могут иметь несколько иные значения. Это подтверждается результатами, полученными при более тщательной конкретизации смыслового содержания факторов социальной изоляции. Так, понимая под моральным переживанием наказания его справедливость и неотвратимость, несовершеннолетние осужденные ответили ему 3 ранговое место, а взрослые осужденные - 5. Морально-психологическому климату - 5 и 3 соответственно. Что касается отношения к недостаткам в работе учреждения, то результаты были еще более дифференцированы. Так, при конкретизации недостатка в работе медицинской части у несовершеннолетних этот фактор занял 6 ранговое место, а у взрослых - 4, что подтверждает релевантность ценности "здоровье" как для первых, так и для вторых.

В совокупности с другими недостатками критическое отношение заняло в иерархии ранговых значений 11 место у несовершеннолетних осужденных и 6 у взрослых (см. таблицу).

Следовательно, в системе ценностей личности, находящейся в условиях социальной изоляции, релевантные ценностные категории выступают как в прямом своем значении, так и непосредственно налагают свой отпечаток на специфику обуславливающих ее факторов.

Исходя из того, что осужденные на протяжении достаточно длительного времени вынуждены находиться вместе и таким образом еще больше способствовать своей консолидации, такие абсолютные ценности, как "свобода", "справедливость", "здоровье" и др., составляющие основное содержание факторов социальной изоляции, в своем систематизирующем значении, являются своеобразными

идентификаторами их общности, то есть "мы". Вместе с этим общность "мы" выступает той гранью, которая в обычной жизни существует между различными общностями людей и не заметна в такой степени, в какой она существует на самом деле между осужденными и свободными гражданами.

Таблица. Ранжирование факторов социальной изоляции в группах несовершеннолетних - Н/Л и взрослых осужденных - ВЗР.

Факторы социальной изоляции	Средние ранговые значения	
	Н/Л	ВЗР.
Взаимоотношения с администрацией учреждения	8	12
Жизнь под охраной и надзором	6	2
Моральное переживание наказания	3	5
Морально-психологическая атмосфера	5	3
Невозможность удовлетворения половых потребностей	19	11
Огранич. в получении посылок - передач	7	15
Огранич. в пользовании деньгами	18	17
Ограничения в питании	14	10
Ограничения сво-го общения	4	8
Огранич. сво-го передвижения	9	4
Перспектива досрочного освобождения	1	7
Принуждение к общению с людьми "хуже меня"	17	18
Принуждение к участию в воспит. мероприятиях	16	19
Принудительное проведение досуга	15	13
Принудител. хар-р труда	12	14
Разные недостатки в работе учреждения	11	6
Срок изоляции	2	1
Строгая регламентация распорядка дня	10	9
Цензура переписки	13	16
Коэффициент удаления	1, 15	0, 95

Таким образом, специфическое содержание системы ценностей личности, находящейся в условиях социальной изоляции, необходимо рассматривать через призму её зависимости от базовых ценностей и с учетом качества идентификации личности с общностью "мы". При этом значимые в общности ценности "предлагаются" личности в своем абсолютном значе-

нии и остаются такими вне зависимости от влияния факторов социальной изоляции. Более того, они налагают свой отпечаток на них.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонян Ю. М., Еникеев М. И., Эминов В. Е. Психология преступника и расследования преступлений. - М.: Юрист, 1996. - 257с.
2. Ратинов А. Р. Психологическое изучение личности преступника. - М.: Изд-во юр. лит., 1976. - 193с.
3. Ратинов А. Р., Ефремова Г.Х. Правовая психология и преступное поведение: Теория и методология исследования. - Красноярск.: Изд-во Красноярского ун-та, 1988. - 253с.
4. Хохряков Г. Ф., Саркисов Г. С. Преступления осужденных: причины и предупреждения. - Ереван: Айастан, 1988. - 280с.
5. Хохряков Г. Ф. Парадоксы тюрьмы. - М.: Изд-во юр. лит., 1991. - 234с.
6. Пирожков В. Ф. Криминальная психология. Подросток в условиях социальной изоляции. - Кн. 2. - М.: Ось-89, 1998. - 320с.

Поступила в редакцию 17.05.2000 г.

Л.Е. Давыдова

Адаптивная активность различных социальных групп в условиях социального кризиса

У роботі представлені різні концепції, які визначають адаптивність особистості в умовах соціальної кризи. Виділяються види адаптації різноманітних соціальних та вікових груп. Розглянута психологічна характеристика прогресивних та регресивних адаптантів.

Любое изменение жизненной ситуации вызывает у человека стресс. Но жизнь невозможна без определенной степени нервно-психического напряжения, и у каждого есть свой определенный уровень стресса, при котором он чувствует себя относительно «комфортно».

Критические ситуации от стресса до кризиса требуют от человека различной внутренней работы. Более трудные жизненные ситуации могут потребовать от него определенной психической перестройки, пересмотра уровня своих жизненных притязаний, включения механизмов адаптации. Такого рода психические процессы достаточно тяжелый труд. Жизненные стереотипы, которые формируются в про-

цессе повседневного уравнивания организма со средой, составляют в известной степени основу человеческой личности. Существует ряд ситуационных неврозов, причиной которых является ломка жизненных стереотипов, необходимость быстрой психологической перестройки в целях адаптации. Отмена старого стереотипа и выработка нового - трудная задача, и в большей степени зависит от психических свойств личности (темперамента, эмоциональных реакций, уровня интеллектуальных способностей, физического состояния организма и др.)

Кризисы общественной системы, быстро изменяющие мир вокруг нас, всегда тяжело переживаются основной массой населения, т.к. необходимо в достаточно короткий срок сделать выбор между привычным прошлым и шагом в неизвестное будущее и сменить жизненные стереотипы. Насколько легко сделать этот выбор индивиду-группе зависит от способности к адаптации, от характера адаптационной и адаптирующей активности.

Согласно концепции Гарбузова В.И. [2], адаптивность личности обеспечивается эволюционно отобранными целесообразными врожденными особенностями ее натуры. Одной из составляющих натуры человека, обеспечивающей адаптивность, являются инстинкты. Выделяются семь основных инстинктов: 1) самосохранения, 2) продолжения рода, 3) альтруистический, 4) исследования, 5) доминирования, 6) свободы, 7) сохранения достоинства. Порядковый номер инстинкта отражает его место в иерархическом ряду.

Альтруистический инстинкт социализирует не только приспособительную сущность всех остальных инстинктов, но и личностные тенденции и ориентации в целом. Инстинкты мощно влияют на сознание, особенно в экстремальных условиях, стимулируя работу по смене жизненных стереотипов, определяя характер адаптации.

Рассмотрим, как проявляется адаптивная активность в период общественного кризиса в различных возрастных и социальных группах.

Безусловно, наименее приспособленными к глобальным переменам в общественной жизни являются люди пожилого возраста и молодежь. Ситуация субкризиса общественной системы бесповоротно перечеркивает все жизненные замыслы, оставляя в виде единственного выхода из положения изменение самой личности, ее смысла жизни. В пожилом возрасте ухудшаются процессы приспособления к новым условиям в силу ряда причин: трудно меняются жизненные стереотипы, инстинкт самосохранения, который становится доминирующим у этой категории в условиях экономического спада, сложно удовлетворяется в

силу физической слабости, снижения общей работоспособности.

В данном случае адаптация принимает вынужденный характер, и мы имеем дело с регрессивными неадаптами [7], которые не знают, как жить в новых условиях, и не имеют надежного способа решения проблем. Не имея возможности (и желания) изменить себя, эта категория общества пытается задержать наступление неизвестного будущего.

В юношеском возрасте довольно легко проходят процессы приспособления к новому, однако человек еще не созрел как личность, жизненные стереотипы, система жизненных ценностей фундаментально не сформировались у него в силу дефицита опыта и знания. В этом возрасте ведущим становится «либертофильный» инстинкт [2], инстинкт свободы, который характеризуется склонностью к отрицанию авторитетов, терпимостью к боли, лишениям, стремлением к самостоятельности. В поведении доминируют упрямство, негативизм, невосприимчивость к внушению, характерны предрасположенность к риску, авантюризм, оптимистичность. Этому возрасту свойственно также следование выбранным эталонам, принятие частичного знания за полное. Однако в период кризиса общественной системы эталоны старого мира уже ушли, а нового еще не закрепились. Отсутствие работы, возможности выбора места учебы в соответствии со своими желаниями, возможности быстрой самореализации приводят к тому, что процесс адаптации у молодежи принимает зачастую искривленные формы, идет по «ложному руслу». Часть молодежи «утоляет нормальную жажду свершений эксцентричным (асоциальным) поведением, наркотиками, бесконечной погоней за любовными победами» [5].

Эту часть молодежи можно отнести к прогрессивным неадаптам, которые также не знают, как жить в сегодняшних условиях, но в отличие от регрессивных адаптантов баланс приобретений и потерь оценивают со знаком «плюс». Процесс адаптации здесь носит добровольный характер.

Наиболее приспособленными к условиям кризиса общественной системы являются люди среднего возраста в силу высокого уровня работоспособности, сформированности личностных ценностных ориентаций, способности к изменению жизненных стереотипов добровольно или по необходимости. Но и в этой возрастной группе процесс адаптации протекает по-разному и зависит от многих причин. Рассмотрим виды социальной адаптации в условиях кризиса, характерную для разных социальных групп, взяв за основу классификацию Шабановой М.А. [7]. Была выделена категория регрессивных адаптантов, т. е. тех, ко-

торые более или менее справляются со своими проблемами, но те способы решения проблем, которыми они овладели, позволяют освоиться с новыми условиями лишь регрессивно, т. е. совокупный значимый минус больше, чем совокупный значимый плюс. Это в первую очередь жители села, которых реформы затронули в меньшей степени, чем городских жителей: характер отношений с руководством, правовые рамки практически остались без изменений; экономические условия изменились не так резко - ведение приусадебного хозяйства обеспечивает не только выживание, но и может приносить определенный доход. Немаловажную роль играет и многовековая привычка к покорности, инертность, зафиксированная в жизненных стереотипах этого класса. Многие из них не понимают сущности и необходимости проводимых реформ, не принимают способы и качество их проведения, исходя из жизненного опыта и устоявшегося быта. Основная их тревога - неуверенность в завтрашнем дне.

Рабочие и служащие нижнего и среднего звена в различных отраслях производства с различной формой собственности в большинстве своем представляют еще одну группу регрессивных адаптантов, поскольку для них в целом утрачено больше, чем приобретено - гарантии в работе, зарплате, социальная и правовая защита, нормальное пенсионное обеспечение в будущем и т.п.

Первое место в системе ценностей и потребностей этой категории населения занимают в основном биологические и материальные потребности (быт, пища, сексуальные потребности). И в случае их удовлетворения представители этой категории без особого напряжения примут декларируемые социальной средой новые ценности, нормы, способы социального действия, которые, по сути, для них второстепенны. Они составляют часть группы добровольных адаптантов, но большинство представителей этой категории населения - вынужденные адаптанты, для которых новые модели социального развития, ценности, нормы менее соответствуют их объективным возможностям и являются менее предпочтительными, однако они вынуждены использовать их. Это происходит вследствие частичного удовлетворения ведущей потребности. Если в определенный момент она начнет полностью удовлетворяться, т. е. в руках окажется более или менее надежный способ решения или смягчения актуальных жизненных проблем в изменившихся условиях, процесс адаптации легко перейдет в русло добровольной. В случае еще менее полного удовлетворения ведущей потребности, действия этой категории населения так же легко могут принять неадаптивный или даже де-

задаптивный характер (голодовки, акции протеста, социальные вспышки и др.)

Значительная часть творческой интеллигенции представляет прогрессивный тип адаптантов, т.е. новые социальные условия, как таковые, принесли в целом ей больше приобретений, чем потерь. Поскольку ведущим в системе ценностей и потребностей в социальной группе являются творческие и интеллектуально-нравственные потребности, а доминирующими групповыми инстинктами - инстинкты свободы, исследования, альтруистический, то совокупный значимый плюс, который несут в их понимании проходящие реформы (более высокая степень свободы, возможности более полной самореализации), превосходит совокупно значимый минус (материальные трудности, социальная незащищенность и т.п.). Адаптация этой социальной группы носит в основном добровольный характер, т. к. ценностные ориентации представителей группы изменяются без особого напряжения, ибо они сами осознают преимущества нового перед старым. В отношении второстепенных для них потребностей, они просто надеются на лучшее, хотя и осознают, что для этого пока лично у них нет никаких оснований.

Однако в этой социальной группе четко выделяется часть, которая активно не принимает нового в том виде, в котором оно сейчас представляется и старается воздействовать на социальную среду путем попыток изменения ценностей, норм, моделей социального действия. Попытки эти малоуспешны и поэтому они вынуждены подчиниться (временно или окончательно) новым «правилам игры». Эта группа пополняет ряды вынужденных адаптантов.

Еще одну группу добровольных прогрессивных адаптантов представляют «новые богатые» различного происхождения и руководители высшего и среднего звена. В данном случае декларируемые социальной средой новые ценности, нормы, способы социального действия полностью «вписываются» в систему ценностных ориентаций и возможностей представителей этих групп и даже создают более благоприятные условия для их реализации. В данном случае ведущими являются социально-статусные потребности, инстинкт доминирования, сохранения достоинства.

Степень распространения добровольной адаптации показывает, в какой степени в данный момент времени новые ценности, нормы, модели социального действия не противоречат ценностям, нормам, потребностям индивида - группы. От степени включенности различных социальных групп в процесс добровольной адаптации зависит судьба реформ и скорость их проведения.

Очевидно, что чем дольше длится кризис, чем сильнее он затрагивает ценности и потребности основной массы населения, чем дольше индивид-группа вынуждена бороться за удовлетворение инстинкта самосохранения, подавляя другие инстинкты, которые являлись доминирующими в докризисный период, тем выше вероятность резкого пополнения группы вынужденных адаптантов—неадаптантов—дезадптантов. В случае, когда количество неадаптантов—дезадптантов достигнет своей критической величины, ход развития реформ предсказать трудно.

В свете вышеизложенного важно знать, в какой степени добровольная и вынужденная адаптации распространены сегодня, более внимательно рассмотреть, к чему приводит добровольная адаптация, а к чему — вынужденная у разных социальных групп, какие последствия это может иметь в ближайшем и отдаленном будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балл Л.Н. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие.// Психологический журнал №5, 1997.
2. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия.// СПб., 1994
3. Джеймс М., Джонвард Д. Рожденные выигрывать.// М.:Издательская группа «Прогресс», «Прогресс — Универс», 1995.
4. Примаков Л.П. Резервы человеческой психики.// М.: «Прогресс», 1998.
5. Селье Г. Стресс без дистресса.// М.: «Прогресс», 1979.
6. Урманцев Ю.А. Природа адаптации.// Вопросы философии №12, 1998.
7. Шабанова М.А. Добровольные и вынужденные адаптации.// Свободная мысль №1, 1998.

Поступила в редакцию 28.04.2000 г.

А.А.Даніліч

Динамика индивидуально — типологических рис та качеств студентов в процессе навчання в вищому навчальному закладі

Статья посвящена одному из аспектов общей социально — психологической адаптации личности, а именно, адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении. Исходя из позиций выделения индивидуально — типологических черт личности и динамики их

изменения в ходе обучения проанализированы результаты исследования студентов с помощью теста Кеттелла. В статье содержится сравнительный анализ усредненных профилей личности студентов различных факультетов вуза и различных курсов обучения.

Одним з аспектів загальної проблеми соціально—психологічної адаптації особистості є адаптація студентів до умов навчання в вищому навчальному закладі. Актуальність цього питання обумовлена логікою розвитку психологічної науки, яка переходить до більш глибокого вивчення динаміки психічних явищ. Проблема має і велике практичне значення. Скорочення строків соціально—психологічної адаптації є одним з факторів підвищення якості підготовки спеціалістів в університеті.

Метою нашого дослідження було виявити динаміку індивідуально — типологічних рис та якостей студентів. В процесі навчання у студентів формуються риси особистості, які забезпечують успішність діяльності. Експериментально — психологічне дослідження індивідуально — типологічних рис особистості студентів вна дасть можливість виявити риси, що змінюються в процесі навчання, та прослідити їх значення в пристосуванні до навчального процесу. З позицій підходу виділення індивідуально — типологічних рис особистості були проаналізовані провідні риси та якості студентів Харківського державного педагогічного університету. Як відомо, 16 первинних факторів тесту Кеттелла достатньо адекватно відображають провідні особистісні риси, а 4 вторинних — актуальні тенденції [1]. Дослідження проводилось на 4 факультетах ХДПУ: природничому, філологічному, фізико — математичному та дошкільного виховання. Вивчались провідні особистісні особливості та тенденції студентів 1, 3, 5 курсів на кожному з зазначених факультетів. За результатами тестування були визначені профілі особистості студентів кожного курсу. Усереднений профіль особистості з урахуванням максимальних та мінімальних значень факторів тесту Кеттелла виражали умовною формулою, де три перші літери позначають фактори, за якими отримані максимальні значення, а другі три — за якими отримані мінімальні значення [2]. Аналіз усередненого профіля особистості виявив домінуючі особистісні риси та тенденції студентів. Згідно з метою з'ясування динаміки особистісних рис студентів дослідження проводилось в різних напрямках. На першому етапі аналізу отриманих результатів були визначені профілі студентів кожного факультету в цілому та не кожному курсі окремо.

Профіль особистості студентів філологічного факультету характеризувався високими значеннями факторів I (7.1 ± 0.2 стена), L (7.0 ± 0.2), Q (7.0 ± 0.2), низькими – факторів B (4.4 ± 0.2), C (4.8 ± 0.2), M (4.9 ± 0.2). Серед вторинних факторів максимальні оцінки були отримані по фактору F1 (7.6 ± 0.2), мінімальні – по фактору F3 (4.2 ± 0.2). Усереднений профіль студентів факультету філології ILQ – BCM. Домінуючими особистісними рисами студентів є чутливість, залежність, ознаки соціального конформізму (фактор I), афективна ригідність, спрямованість інтересів на себе, надмірна самооцінка (фактор L), підвищена сензитивність, інтропунитивність (фактор Q), невисокий показник розумових здібностей (фактор B), низька емоційна стійкість (фактор C), реалістичність, орієнтація на зовнішні обставини, бідність фантазії (фактор M).

Результати аналізу отриманих даних по факультету дошкільного виховання були такими. Усереднений профіль студентів усього факультету мав вигляд AIL – BCF, F1 – F3. Актуальні особистісні особливості студентів описувались високими значеннями факторів A (6.8 ± 0.2), I (7.0 ± 0.2), L (7.2 ± 0.2) і низькими факторів B (4.9 ± 0.2), C (5.1 ± 0.2), F (5.1 ± 0.2). Серед вторинних факторів максимальні оцінки були отримані по фактору F1 (7.1 ± 0.1), мінімальні – по фактору F3 (4.2 ± 0.2). Студенти характеризувались такими особливостями особистості, як відкритість, емоційність, активність у спілкуванні, злагідність (фактор A), соціальний конформізм (фактор I), спрямованість інтересів на себе, надмірна самооцінка, афективна ригідність, недовірливість, помисливість (фактор L), невисокі показники інтелекту (фактор B), низька емоційна стійкість (фактор C), тривожність, пригніченість, в'ялість, стриманість (фактор F).

Усереднений профіль студентів природничого факультету мав вигляд LQQ3 – BFC, де максимальні значення були отримані по факторам L (7.0 ± 0.2), Q (7.1 ± 0.2), Q3 (6.7 ± 0.2), F1 (7.2 ± 0.2), мінімальні – по факторам B (5.0 ± 0.2), F (4.8 ± 0.2), C (5.1 ± 0.2), H (5.1 ± 0.2), M (5.1 ± 0.2), F3 (4.7 ± 0.2). Можна зробити висновок, що студентам природничого факультету притаманні такі особистісні риси, як спрямованість інтересів на себе, надмірна самооцінка, афективна ригідність, недовірливість, помисливість (фактор L), інтропунитивність, сензитивність (фактор Q), надмірна самооцінка, самоконтроль, піклування про суспільну репутацію (фактор Q3), низька емоційна стійкість (фактор C),

тривожність, пригніченість, в'ялість, стриманість (фактор F), середні показники інтелекту (фактор B). Співвідношення вторинних факторів свідчить про підвищену тривожність і емоційну нестійкість студентів, що являється загальним показником для студентів всіх факультетів.

Результати вивчення особистісних особливостей студентів фізико-математичного факультету показали, що усереднений профіль мав вигляд ILQ-CMF, F1-F3. Високі показники були отримані по факторам I (6.9 ± 0.3), L (7.3 ± 0.4), Q (7.1 ± 0.2), F1 (7.2 ± 0.2), а низькі – по факторам C (5.0 ± 0.2), M (5.0 ± 0.2), F (5.1 ± 0.4), F3 (4.4 ± 0.2). Серед провідних особистісних рис студентів слід відмітити чутливість, залежність, ознаки соціального конформізму (фактор I), спрямованість інтересів на себе, надмірна самооцінка, афективна ригідність, недовірливість, помисливість (фактор L), інтропунитивність, сензитивність (фактор Q), низька емоційна стійкість (фактор C), реалістичність, орієнтація на зовнішні обставини, бідність фантазії (фактор M), тривожність, пригніченість, в'ялість, стриманість (фактор F).

Наступним етапом аналізу отриманих результатів було вивчення динаміки особистісних трансформацій з урахуванням терміну навчання в ВНЗ. Порівнювались дані, отримані при дослідженні студентів 1, 3 і 5 курсів на різних факультетах. Було протестовано 311 студентів природничого, фізико-математичного, філологічного факультетів та факультету дошкільного виховання.

Особистісний профіль студентів 1 курсу мав конфігурацію AIL – BGM, F1 – F3. Провідні особистісні риси і тенденції виражались в високих значеннях факторів A (6.6 ± 0.2), I (6.8 ± 0.2), L (6.7 ± 0.2) і низьких значеннях факторів B (5.1 ± 0.2) G (5.1 ± 0.2) M (4.3 ± 0.1). Серед вторинних факторів максимальні значення були отримані по фактору F1 (6.9 ± 0.1), мінімальні – по фактору F3 (4.6 ± 0.1). Актуальними особистісними тенденціями студентів 1 курсу були відкритість, емоційність, активність у спілкуванні, злагідність (фактор A), чутливість, соціальний конформізм (фактор I), спрямованість інтересів на себе, надмірна самооцінка, афективна ригідність, недовірливість, помисливість (фактор L), середні показники інтелекту (фактор B), залежність від випадку, бажання не обмежуватися правилами, (фактор G), реалістичність, орієнтація на зовнішні обставини, бідність фантазії (фактор M). Співвідношення показників вторинних факторів свідчило про такі домінуючі осо-

бистісні тенденції та реакції поведінки, як підвищена тривожність і емоційна нестійкість студентів (F1 – F3). В профілі студентів 3 курсу відбулися зміни. Високі показники були отримані по факторам I (6.8 ± 0.2), L (7.4 ± 0.2), Q (7.1 ± 0.1), а низькі – по факторам B (5.0 ± 0.2), C (5.1 ± 0.1), M (5.1 ± 0.2), загальна формула ILQ – BCM, F1 – F3. Отже, серед вже зазначених рис, таких як чутливість, ознаки соціального конформізму (фактор I), спрямованість інтересів на себе, надмірна самооцінка, афективна ригідність, недовірливість, помисливість (фактор L), реалістичність, орієнтація на зовнішні обставини, бідність фантазії (фактор M), з'явилися нові: низька емоційна стійкість (фактор C), гипотимія, невпевненість в собі, стурбованість (фактор Q). Такі ж риси притаманні і студентам 5 курсу, особистісний профіль яких слід виразити формулою ILQ – CFH, де максимальні значення отримали фактори I (7.2 ± 0.2), L (7.4 ± 0.1), Q (7.4 ± 0.2), а мінімальні – фактори C (4.6 ± 0.2), F (4.2 ± 0.2), H (4.6 ± 0.2). До провідних особистісних рис, зазначених у студентів 3 курсу, таких як чутливість, соціальний конформізм (фактор I), спрямованість інтересів на себе, надмірна самооцінка, афективна ригідність, недовірливість, помисливість (фактор L), гипотимія, невпевненість в собі, стурбованість (фактор Q), низька емоційна стійкість (фактор C), добавились характерні для цієї групи риси. Це тривожність, пригніченість, в'ялість, стриманість (фактор F), сором'язливість, обережність, невпевненість в своїх силах (фактор H), що, можливо, пов'язано з розумінням наступних змін в житті в зв'язку з закінченням навчання та новими вимогами до себе. Співвідношення вторинних факторів залишалось однаковим для студентів всіх курсів: високі значення F1 і низькі F3, що говорить про такі тенденції поведінки, як підвищена тривожність (фактор F1) та емоційна нестійкість (фактор F3).

Таким чином, аналіз отриманих результатів дозволив виявити спільні для всіх студентів університету особистісні риси, такі як: підвищена тривожність та емоційна нестійкість, чутливість, соціальний конформізм, спрямованість інтересів на себе, надмірна самооцінка, афективна ригідність. Поряд з ними проявились ознаки, характерні тільки для студентів певного факультету, які залежать від особливості навчальної діяльності. Для особистісного профілю студентів дошкільного факультету відмінними рисами є відкритість, емоційність, активність у спілкуванні, злягдність; природничого факультету – надмірна самооцінка, самокон-

троль, піклування про суспільну репутацію; фізико-математичного факультету – реалістичність, орієнтація на зовнішні обставини, бідність фантазії. Також проявилась певна динаміка індивідуально-типологічних рис особистості в залежності від різного терміну навчання в університеті. У студентів – випускників підвищується тривожність, стриманість, обережність, невпевненість в своїх силах. Отримані результати, що показали характерні зміни особистості студентів в процесі навчання, стануть корисними при вивченні проблеми соціально – психологічної адаптації студентів до навчання в вищому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беседин А.Н., Липатов И.И., Тимченко А.В., Шапарь В.Б. Книга практического психолога.- Харьков, 1996.424 с.
2. Шестопалова Л.Ф. Особенности системы отношений и ценностно-ориентационной сферы у больных cerebro-vasкулярными расстройствами, подвергшихся радиационному воздействию // Актуальное прогнозирование нарушений психического здоровья после ядерной катастрофы в Чернобыле. Киев, 1995, с.115-118.

Поступила в редакцию 11.05.2000 г.

О.Б.Демидюк

Целевое развитие метаспособностей в процессе обучения

У статті особлива увага приділяється комплексному розвитку метаздібностей, які імпліцитно містять в собі цілий ряд підпорядкованих здібностей. Виділяються такі метаздібності: здібність до саморозвитку; здібність до синергетичної взаємодії з навколишнім середовищем; емпатичне відношення до світу, до себе та до людей, що складає основу духовності. Можна стверджувати, що розвиток однієї метаздібності веде до розвитку інших.

Проблема розвиваючого обучения в педагогике и психологии поставлена давно. В отечественной психологии она была впервые сформулирована Л.С.Выготским в начале 30-х годов. Он обосновал ведущую роль обучения в развитии, отметив, что обучение должно идти впереди развития, быть источником нового в развитии. Выдающийся украинский психолог Г.С.Костюк многие свои исследования посвя-

тил идеям развивающего обучения. В работах Г.С.Костюка и его сотрудников специально рассматривались различные формы взаимозависимости обучения и развития.

Точка зрения, признающая ведущую роль обучения в развитии, представлена также в работах психологов разных стран. Однако, многие вопросы, касающиеся решения данной проблемы, еще требуют разработки. Актуальными, в частности, являются вопросы о развитии способностей обучаемых в процессе освоения знаний.

Еще в 80-е годы А.Н.Леонтьевым была поставлена задача перехода к прямому формированию способностей и созданию "педагогики способностей". Однако, она так и не была решена из-за отсутствия четких знаний о психологической природе способностей и закономерностях их формирования.

Следовательно, необходимость разработки психологически адекватных развивающих технологий, обеспечивающих возможности для реализации перестройки обучения с целью ориентации его, в первую очередь, на развитие способностей обучаемых, очевидна.

При создании Гуманистической Технологии Саморазвития (ГТСР) учитывалась не только логика учебно-воспитательного процесса, но и психологические закономерности развития личности обучаемого. [1]

Впервые обосновывается теоретически и реализуется практически на материале английского языка технология построения целостного курса обучения предлагающая принципиально новое научное решение проблемы прямого формирования способностей в процессе освоения знаний.

В рамках ГТСР развиваются не отдельные способности, а так называемые метаспособности. К ним относятся:

1. Способность к саморазвитию;
2. Способность к синергетическому взаимодействию, которая определяет успех в социуме;
3. Эмпатическое отношение к миру, к себе и к людям, что составляет основу духовности.

По нашему мнению, целенаправленное формирование в процессе обучения данных метаспособностей имеет особую актуальность. Объясняется это тем, что в связи с изменениями в обществе, возникла общественная потребность в этих способностях. Однако, главной движущей силой в их развитии является личная мотивация, а точнее метамотивация (т.е. триада метамотивов Самопознание-Саморазвитие-Самореализация), которая касается поведения, вызываемого потребностями и ценностями роста. Поскольку "без нужды ничего не изменяется, и менее всего человеческая личность" (К.Юнг) [2; С.134].

Мы согласны с ключевым положением гуманистической психологии, согласно которому каждый индивидуум имеет потребность роста, то есть потребности развивать свои задатки и способности. Для развития необходимо постоянно приобретать знания, преобразовывать и применять их. А это возможно только при наличии таких важнейших способностей (по В.Н.Дружинину) как обучаемость, креативность, интеллект.

Но чтобы это было не просто развитие, а саморазвитие необходимы еще такие качества как проактивность и автономность. ГТСР создает условия и среду развития для данных способностей и качеств, которые, по нашему мнению, являются составляющими одной метаспособности: способности к саморазвитию. Происходит это следующим образом. Выясняя еще до начала обучения амбиции студентов и объясняя возможности, которые предоставляются различными типами обучения (развивающим, эмпирическим и традиционным), мы инициируем самостоятельное принятие решения обучаемыми. Свободный выбор типа обучения и режима работы, а следовательно, и конечного результата возлагает ответственность на студентов. Обучаемые понимают, что они несут ответственность за свое будущее, что оно в значительной степени зависит от их собственных решений, а не только от окружающих условий. Студенты движимы ценностями - которые ими продумываются, отбираются и принимаются. Их поведение есть продукт их собственного сознательного выбора, базирующегося на ценностях, а не продукт окружающих условий основанный на чувствах. Они фиксированы на целях, а не на средствах, и отчетливо подчиняет средства целям. А это, согласно С.Кови, свидетельствует уже о наличии проактивности - самой важной способности человека, высокоэффективного в любых обстоятельствах.

Принятие ответственности за свои действия - существенный момент самореализации. А самореализация означает - в каждом выборе решать в пользу роста. Каждый выбор имеет свои позитивные и негативные аспекты. Выбрать традиционный тип обучения - значит оставаться при известном и знакомом. Выбрать развивающий тип обучения - значит открыть себя новому.

Индивидуальный режим работы, самоуправление, самоконтроль и самооценка процесса и результатов обучения способствуют развитию автономности. Реализация автономности в обучении предполагает ситуацию, в которой обучаемый одновременно является и субъектом и объектом собственных действий. Он формирует свою личность.

Обучаемость выражает познавательную активность субъекта и его возможности к усвоению новых знаний. Особенно важное значение имеет формирование возможностей к обучению на сензитивных этапах обучения, в том числе при переходе от школьного обучения к специальному, предполагающему овладение различными видами профессиональной деятельности.

Постоянное приобретение знаний (ассимиляция, по Ж.Пиаже) является необходимым условием преуспевания в жизни. Ведь то умение, которое постоянно не совершенствуется, с каждым днем утрачивается. Как сказал Бенджамин Бриттен, «учиться - это все равно, что плыть против течения: как только прекращаешь грести, течение относит тебя назад».

Следовательно, важнейшим аргументом в пользу значения ГТСР является то, что данная технология создает условия для формирования в процессе обучения не только эксплицитной обучаемости (т.е. способности к обучению, основанной на целенаправленных сознательных усилиях со стороны обучающегося), но и имплицитной обучаемости (т.е. способности обучаться без целенаправленных сознательных усилий со стороны обучающегося). (термины введены В.Н.Дружининым).

Для проявления креативности необходима соответствующая (творческая) среда. С помощью ГТСР учебный предмет становится средой развития, создаются условия творческого обучения. В рамках ГТСР обучаемый знакомится с заданием, определяет в чем заключается основная цель его выполнения, на основе анализа условий и учета ресурсов, которые представляют собой конкретизацию выделенного для решения задачи правила в виде абстрактной модели, вырабатывает стратегию решения выраженную абстрактными символами. После этого конкретизирует обобщенное решение, т.е. получает результат.

Выдвигая, в процессе выработки стратегии решения, различные и в равной мере правильные идеи относительно одного и того же объекта, варьируя пути решения проблемы, студенты развивают креативность.

Таким образом, у студентов, избравших в рамках ГТСР развивающий тип обучения, проявляется креативность, которая характеризуется шестью параметрами, выделенными Дж.Гилфордом:

1. Способностью к обнаружению и постановке проблемы;
2. Способностью к генерированию большого числа идей;
3. Гибкостью - способностью продуцировать разнообразные идеи;
4. Оригинальностью - способностью отвечать на раздражители нестандартно;

5. Способностью усовершенствовать объект, добавляя детали;

6. Способностью решать проблемы, т.е. способностью к анализу и синтезу [3].

Способность к применению знаний отождествляется с интеллектом. При решении задачи студент должен выделить единственно верную гипотезу и сформулировать правило, ведущее к решению проблемы. Тем самым происходит развитие интеллектуальных способностей. ГТСР обеспечивает развитие трех форм интеллектуального поведения:

1. Вербального интеллекта (запас слов, эрудиция, ясность и беглость речи);
2. Способности решать проблемы;
3. Практического интеллекта (умения добиваться поставленных целей).

Интеллект проявляется также как и при обработке информации в ходе познания (отделении релевантной информации от нерелевантной, формировании из отобранной информации непротиворечивого целого), так и при выработке стратегии.

Испытуемые, решающие задачи наиболее успешно, тратят относительно больше времени на планирование, выбор стратегии и кодирование условий задачи и очень мало - на ее исполнение. Объясняется это тем, что основная трудность при решении задач состоит не в самом решении, а в правильном понимании сути задачи.

Способности несводимы к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека. Они обуславливают легкость и быстроту их приобретения. Способность детерминирует скорость и легкость овладения той или иной деятельностью. Чем больше развита у человека способность, тем успешнее он выполняет деятельность, быстрее ею овладевает.

Развитие одной метаспособности влечет за собой развитие другой. Саморазвитие - это путь к самоактуализации. А самоактуализирующиеся люди (по А.Маслоу) имеют следующие характеристики:

1. Более эффективное восприятие реальности и более комфортабельные отношения с ней;
2. Принятие (себя, других, природы);
3. Спонтанность, простота, естественность;
4. Чувства сопричастности, единения с другими;
5. Более глубокие межличностные отношения.

Эти личностные качества, которые на первый взгляд кажутся независимыми и различными могут быть поняты как проявления или производные единого фундаментального отношения к миру. По нашему мнению, они являются основой синергетического взаимодействия и эмпатии.

Чувство общности с человечеством (понятие введенное А.Адлером) является самым подходящим для описания тех чувств по отношению к человечеству, которые характерны для самоактуализирующихся людей. По отношению к людям они испытывают общее и глубокое чувство идентификации, симпатии, любви. Самоактуализирующиеся личности способны к большей самоотдаче. Эмпатическое отношение к другому - процесс переживания его мира как собственного, способствует самопониманию индивида и есть необходимым условием плодотворного общения.

Неоднозначно трактуя сущность этого явления, ученые вместе с тем считают, что эмпатия является не только профессионально важным качеством личности, но и предопределяет успех коммуникации (В.Г.Ананьев, А.Маслоу, К.К.Платонов, К.Роджерс).

На III съезде Общества психологов Украины (Киев, 2000) отмечалось, что концепция развивающего обучения в современной психолого-педагогической литературе в основном ориентирована на развитие познавательных, интеллектуальных и творческих способностей. Однако, обучение в новой парадигме образования выдвигает на первый план задачу развития духовности в человеке. Воспитать личность - вот что стало сегодня педагогическим идеалом. Обучение должно ориентироваться на овладение общечеловеческими ценностями, на развитие духовных способностей. Духовные способности - это интегральное проявление интеллекта и духовности человека. Именно духовность определяет поведение, поступки, чувства, а интеллектуальное развитие выступает как одно из условий проявления духовных способностей. [4]

В рамках ГТСТ нравственные качества и духовность развиваются через самопознание, переоценку и оценку себя. Гуманистическое педагогическое руководство, которому Г.С.Костюк отводил особую роль в процессе становления личности ученика воплощено в обучение. Студент планирует свою деятельность, предусматривает ее результаты, контролирует и несет за нее ответственность, т.е. он выступает субъектом собственной деятельности, а значит, и субъектом самовоспитания.

Хотя каждый элемент - способность, входящий в состав метаспособности, существует автономно и функционирует в пределах своих полномочий, сама целостность благодаря интеграции приобретает новые свойства, которых нет ни в одной из способностей. Гармоничное сочетание трех метаспособностей и пропорциональное развитие элементов-способностей открывает перед человеком возможность самоактуализации.

А.Маслоу представлял самоактуализирующегося человека не как обычного человека, которому что-то добавлено, а как обычного человека, у которого ничто не отнято. Актуализироваться - значит становиться реальным, существовать фактически, а не только в потенциальности. Следует также взять во внимание тот факт, что самоактуализация - не единичное достижение, это процесс, не имеющий конца.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сергеева Т.В. Учебная Технология Само-развития//Научные записки Харьковского военного университета. Социальная философия, педагогика, психология. - Х.: ХВУ, 1999. - Вып. II. - С. 162-166.
2. Райгородский Д.Я. Психология личности. Т.1. Хрестоматия. - Самара: Издательский Дом "БАХРАХ", 1999. - 448 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. -СПб.: ПитерКом, 1999. - 368 с.: (серия "Мастера психологии").
4. Творча спадщина Г.С.Костюка та сучасна психологія. Матеріали III з'їзду Товариства психологів України. -К., 2000, -311с.

Поступила в редакцию 16.05.2000 г.

М.И.Дорошенко

Понимание как психологическая проблема исследования

Розуміння - це складна аналітико-синтетична діяльність мозку, спрямована на розкриття внутрішньої суті предметів, процесів і явищ, на усвідомлення зв'язків, відношень, залежностей, що у ній відбиваються. Необхідна умова розуміння будь-яких фактів - достатні знання і життєвий досвід, що є ключовими компонентами цього процесу. Критерієм розуміння є сформульована у слові думка, що відбиває знання істотних ознак предмета або явища.

Исследованию понимания посвящено большое число работ в отечественной и зарубежной психологии. Проблема понимания приобрела особую актуальность в последнее время, потому что стал очевидным факт необходимости глубокого и сознательного осмысления большого количества информационных источников. С этой проблемой также тесно связан вопрос о повышении активности, самостоятельности и прочности усвоения прочитанного материала учащимися, потому что только на этой основе могут вырабатываться

устойчивые и прочные знания. Проблема понимания в наше время стала междисциплинарной: она является предметом анализа одновременно в нескольких областях научного познания – физике, философии, истории и т.д. В современной науке выделяется, по меньшей мере семь основных направлений её исследования – методологическое, гносеологическое, логическое, семантическое, лингвистическое, коммуникативное и психологическое.

Остановимся на психологических исследованиях по проблеме понимания.

В большой энциклопедии термин «понимание» определяется как «осознания, отражение в мозгу связей, отношений между предметами и явлениями реального мира, одна из сторон мышления». В малой энциклопедии даётся такое же определение, однако с той разницей, что понимание обозначает не как сторона, а как процесс мышления. Следует заметить, что во всех случаях ничего не говорится о том, какие другие стороны или процессы или виды мышления стоящие в одном ряду с пониманием.

Благодаря работам И.П. Павлова и его многочисленных сотрудников и учеников стал известен основной физиологический механизм понимания – временная нервная связь или ассоциация. И что самое главное – открывалась, таким образом, возможность более детального изучения физиологической основы понимания.

«Временная нервная связь,» - писал И.П. Павлов, - «есть универсальнейшее физиологическое явление и в животном мире и в нас самих. А вместе с тем, оно же и психическое – то, что психологи называют ассоциацией, будет ли это, образование соединений из всевозможных действий, впечатлений или из букв, слов и мыслей.» [7, 325]

У человека, как показал И.П. Павлов, в основе понимания лежит совместная деятельность первой и второй сигнальных систем. Особенно велика регулирующая роль второй сигнальной системы в понимании речевого материала. Она заключается главным образом в том, что слово как обобщение, «многообъёмный» раздражитель, «не идущий ни в какое сравнение с условными раздражителями животных», как бы аккумулирует опыт человека и в нужный момент позволяет использовать этот опыт или включить его в новые связи.

В свете учения Павлова о высшей нервной деятельности, понимание необходимо изучать как процесс актуализации старых и образования новых связей.

В свете учения Павлова о высшей нервной деятельности, понимание необходимо изучать как процесс актуализации старых и образования новых связей, а уровни понимания долж-

ны характеризоваться особенностями временных связей в обеих сигнальных системах. О необходимости выявления ассоциации писал и И.М. Сеченов. Это требование является очень важным. Подлинное изучение понимания возможно лишь при условии выявления связей или ассоциаций, лежащих в его основе.

В отечественной психологии выделяется два направления экспериментальных исследований по проблеме понимания. Где мнения отечественных психологов по поводу того, какое понятие считать ближайшим родовым понятием «процесс понимания», несколько расходятся. Одни авторы считают, что ближайшим родовым понятием процесса понимания является понятие «мыслительный процесс», другие авторы называют более широкую психологическую реальность «познавательный процесс». Проанализируем эти два направления экспериментальных исследований.

По мнению Г.С. Костюка понимание не следует рассматривать, как самостоятельный процесс, потому что «процессы понимания – это и есть процессы нашего мышления, направленного на раскрытие тех или иных объектов в их существенных связях с другими объектами.

Нет никаких оснований отделять понимание от мышления, рассматривать его как самостоятельный процесс. Как результат понимание является целью, на достижение которой направлена работа нашей мысли. Взятое же как процесс, оно является процессом мышления» [5,12]

С.Я. Рубинштейн говорит о понимании как о специфическом познавательном процессе. С другой стороны, понимание есть результат познавательной деятельности и в этом своём качестве он имеет специфические черты. Понимание – это высший уровень познания. Соответственно этот уровень раскрывает внутренние основания происходящего и внешние его отношения.[8].

Изучением закономерностей восприятия и понимания занимался Артёмов В.А. Результаты его исследований показали, что восприятие и понимание речи – это два неразрывно связанных процесса. «Понимание является сложным мыслительным процессом. Оно состоит в раскрытии подлинных связей и отношений, существующих между явлениями объективного мира, в проявлении к ним того или иного отношения» [1,194]

Некоторые психологи: А.А. Смирнов, Н.А. Менчинская различают два вида понимания: непосредственное и опосредствованное. Характерным для непосредственного понимания считается то, что оно достигается сразу, не требует усилий или каких-либо мыслительных операций и сливается с восприятием предме-

тов. Опосредствованное же понимание развёртывается постепенно, проходя ряд этапов или ступеней. Оно представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, включающую различные мыслительные операции, и «сопровождается иногда довольно мучительным эмоциональным переживанием интеллектуального затруднения, возникшего перед нами; настойчивым стремлением преодолеть его, найти решение вопроса» [5]

Корнилов Ю.К. рассматривал понимание как процесс мышления (однако не во всём точно совпадающий с общими характеристиками процесса мышления), как процесс познания объективного мира, делает вывод о том, что «главная» суть понимания – это познавательное взаимодействие системы наших знаний и поступающей информации. [4,7]

Понимание – активный процесс, являющийся неотъемлемой частью процесса познания личностью окружающего мира. Г.А. Костюк, а вслед за ним Л.П. Доблаев, указывали на зависимость понимания от эмоциональной активности человека, личности в целом.

Попытку разграничить понятия «понимание» и «мышление» сделал Л.П. Доблаев [3], который исходит из того, что посредством мышления человек познаёт предметы и их отношения не только в их реальности (в натуре), но и в виде их образов или отображений, созданных другими людьми (живая речь, произведения науки, литературы, искусства, графического изображения и т.п.)

Исходя из этого Л.П. Доблаев выделяет два вида мыслительной деятельности: мышление, направленное на познание предметов в их реальности – это мышление в узком смысле слова и мышление, направленное на познание предметов, созданных другими людьми – понимание.

Следовательно, понимание выступает здесь, как познание чего-то созданного другим субъектом, того, в чём замешан другой человек, где он принял участие.

Л.П. Доблаев определяет понимание как осмысление продуктов опосредствованного и обобщённого отражения связей и предлагает различать две стороны понимания: понимание как процесс и как эффект познавательных процессов [3]

А.В. Антонов понимание рассматривает как «процесс психического отражения объектов познания», в котором путём анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения и других умственных операций образуются новые системы понятий, которые объединяют в себе продукты восприятия с соответствующими элементами знаний, приобретёнными в предыдущем опыте» [2,45]

Автором в определении отрицается представление о фиксированности места понимания в иерархии психических процессов, допускается возможность осуществления понимания (интеллектуальные чувства, интеллектуальная интуиция) до самих ступеней абстрактного мышления. К тому же в приведённом определении понимания подчёркивается роль предыдущего опыта в процессе понимания, что также очень важно для раскрытия природы и механизмов данного вопроса.

Различия между пониманием и мышлением находит А.Н. Соколов. Он считает, что понимание не всегда тождественно мышлению. То, что нам знакомо, мы понимаем непосредственно, без рассуждений, не думая, думаем же мы тогда, когда нам трудно что-либо понять. Если это так, то мышление является каким-то компонентом понимания, может быть очень важным, но всё же не единственным. [10, 164]

В результате А.Н. Соколов приходит к выводу о том, что «понимание есть сложный комплексный процесс, охватывающий большинство известных нам психических процессов»

«Результативные» аспекты понимания получили развитие в работах Н.И. Жинкина, А.Р. Лурия и других исследователей, считающих понимание письменного речевого сообщения (художественной литературы, иностранных текстов, учебных и научных текстов) специфическим процессом, во многом отличающимся от понимания картин, объектов, свойств личности. Специфика процесса понимания текста заключается в осуществлении сложной работы, в результате которой из развёрнутого сообщения выделяется основная мысль, воспринимаемое сообщение компрессируется во внутренней речи реципиента до некоторого «комплекса смыслов». Это происходит путём сжатия сообщения до смысловой темы, представляющей собой своеобразный внутренний код, эквивалентный содержанию воспринимаемого текста.

В понимании выделяется две стороны: генетическая и процессуальная. При анализе понимания в возрастном плане исследуется развёртывание его форм на протяжении всей жизни человека. Понимание со стороны процессуальности выражается в его стадиях [6]

Первая стадия понимания – это стадия, на которой происходит воздействие внешней среды (предметной и социальной) на органы чувств человека, превращающие это воздействие в психический образ. Данной стадии понимания соответствуют значения «видение», «слышание» и др. Словом, обобщающим указанные смыслы, является «восприятие». Поэтому первую стадию понимания назовём **стадией восприятия**.

На второй стадии полученный образ предмета соотносится с эталонными представлениями. В результате значение с эталона переносится на воспринимаемый предмет. Условием переноса является совпадение их формальных характеристик. Данную стадию понимания назовём **стадией узнавания**. Соответствующие ей лексические значения — «узнавание» и «распознавание».

Третья стадия понимания — стадия соотнесения значений предмета. Если на стадии узнавания перенос значения осуществляется при условии достаточно полного совпадения формальных характеристик предмета и эталона, а при невыполнении этого условия предмету приписывается ряд гипотетических значений, заимствованных у разных эталонов, то на стадии соотнесения эти значения сопоставляются друг с другом с целью выявления их противоречивости.

На четвёртой стадии понимания осуществляются поиски путей снятия обнаруженной противоречивости значений. Более того, если они даже не противоречивы, парциальный характер каждого требует устранения множественности значений и приведения их к общему знаменателю. Поначалу эти поиски происходят на образном уровне, не вербализуются и не осознаются. Субъективно акт нахождения результирующего значения переживается как его предчувствие, как чувствование его. Поэтому данную стадию мы называем **стадией чувствования значения**.

Пятая стадия процесса понимания — **стадия толкования**. Если на стадии чувствования значение ещё не осознано, не локализовано, не зафиксировано в словесном выражении, т.е. существует в неозначенном виде, то на стадии толкования оно вербализуется, превращаясь в объект знаковых манипуляций.

На шестой стадии понимания — **стадии осознания** — благодаря знаковой оформленности значения появляется возможность приписывания знаку разных значений и, следовательно, возможность сознательного выбора какого-то одного из них. Но всего лишь возможность. Реализуется она на следующей стадии.

Седьмая стадия — **стадия определённости отношения** к каждому из имеющихся значений. Это отношение носит характер шкалы с отрицательными оценками слева от средней точки, символизирующей индифферентность отношения, и положительными — справа. Совокупность отношений, заданных на множестве наличных значений предмета, позволяет выбрать наиболее вероятное гипотетическое значение.

На восьмой стадии осуществляется выбор этого значения. В результате оно превращает-

ся в точку зрения, которую человек начинает считать своей собственной. Поскольку в большинстве случаев она не определена в плане истинности, постольку может считаться мнением. Поэтому данную стадию мы назовём **стадией мнения**.

И, наконец, на девятой стадии мнение, проходя проверку практикой, превращается (или не превращается) в умение. Иными словами, мнение как гипотетическое значение о предмете становится регулятором поведения человека по отношению к данному предмету. Это — последняя стадия понимания — **стадия умения**.

Таким образом, определяя понимание как процесс, в результате которого «значение чего-либо берётся в ум» человека в нём можно выделить девять стадий: восприятия, узнавания, соотнесения, чувствования, толкования, осознания, отношения, мнения и умения. Коммуникативная природа данного когнитивного ряда проявляется в понимании, с одной стороны, реального собеседника, и с другой — собеседника вымышленного.

Характеристикой глубины понимания являются не только стадии этого процесса, но и ступени и уровни понимания. Наиболее общая теория уровней понимания разработана в психологии А.А. Смирновым. [11]. Основной характеристикой уровней понимания он считает глубину понимания, которая характеризуется тем, «до какого порядка сущности проникает наша мысль в процессе понимания». «От начальной ступени,» — продолжает А.А. Смирнов, — «где мы выделяем в предмете не какую-либо одну сторону и причём несущественную для него, а некоторый случайный признак, мы переходим к более высоким уровням понимания, вскрывая различные стороны предмета, более существенные для него, выявляя более разнообразные связи с другими предметами.»

А.А. Смирнов выделяет семь ступеней понимания, различающихся глубиной: 1.- отнесение познаваемого предмета к самой общей категории; 2.- отнесение предмета или явления к общей категории хорошо известных предметов; 3.- вычленение специфических особенностей в познаваемом предмете на основе сравнения; 4. - переход на основе анализа, синтеза, абстрагирования и конкретизации, обобщение и индивидуализации от восприятия в целом к осмыслению отдельных частей предмета или явления и к пониманию их взаимосвязи; 5. - установление причинно-следственных связей с помощью индукции и редукции; 6. - установление логических связей между осмысливаемыми явлениями; 7. - ступень действий людей и выяснение мотивов этих действий.

В заключении хотелось бы отметить, что существующие в настоящее время концепции

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 разбивку 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