

K-14038

Міністерство освіти України

П 324029

ВІСНИК

ХАРКІВСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

№403

СЕРІЯ ПСИХОЛОГІЯ

започаткована у 1967 р.

Харків
1998

ISSN 0453-8048

Міністерство освіти України

ВІСНИК

ХАРКІВСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

№403

СЕРІЯ ПСИХОЛОГІЯ

започаткована у 1967 р.

Харків 1998 р.

УДК 159.9: 316.77
159.9/091
159.95

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

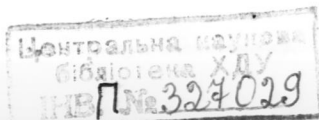
В вестнику представлені результати теоретических и експериментальных разработок проблем фундаментальной и прикладной психологии. Рассмотрены проблемы личности, когнитивной сферы, некоторые вопросы медицинской психологии, особенности отклоняющегося поведения.

Редакційна колегія: д-р психол. наук, проф. О.Ф.Іванова (відп. ред), д-р психол. наук, проф. О.К.Дусавицький, д-р психол. наук, проф. О.С.Кочарян, канд. психол. наук О.М.Лактіонов, С.Г.Яновська (відп. секр.).

Адреса редакційної колегії: 310077, Харків, пл.Свободи, 4, університет, кафедра психології, тел. 45-71-53.

© Харківський державний
університет 1997 р.

K-14038



Содержание

И. Х. Абуслим

Некоторые методы психокоррекции в комплексе
реабилитации подростков в условиях
специализированного учреждения 7

Т.И. Белоус

Уровень субъективного контроля управленческого
потенциала руководителя школы 10

А.К. Бровченко

До побудови концепції інтериорізації моральних
цінностей у молоді на сучасному етапі розвитку
суспільства 14

І.О. Вахоцька

Взаєморозуміння між людьми як
психологічна проблема 18

І.В. Ващенко

Конфлікт і девіантна поведінка 23

Ю.А. Гимаева

О взаимовлиянии образовательных технологий и
социально-психологического фактора. 27

І.В. Гришаєва, Л.Ф. Бурлачук

Особливості статево-рольової поведінки молоді та
підлітків та загроза захворювання на СНІД 33

Е.А. Гузьман

Некоторые особенности эмоциональной стороны
взаимодействия ребенка со взрослым. 38

В.Ф. Гультай

Особенности болевой апперцепции у больных
неврозами и язвенной болезнью желудка
и двенадцатиперстной кишки 43

<i>В.Ф. Гультай</i>	Личностные особенности больных язвенной болезнью желудка и двенадцатиперстной кишки	48
<i>М.Е. Жидко</i>	Особенности сновидной продукции у лиц, страдающих невротическими расстройствами	54
<i>Т.Г. Журавлева</i>	Функциональная структура симптомокомплекса маскулинности-фемининности у пубертатных подростков из семей разного типа	60
<i>Т.Г. Журавлева</i>	Особенности структуры симптомокомплекса маскулинности-фемининности у пубертатных подростков	65
<i>Е.В. Заика</i>	Психологические механизмы развития личности ребенка-дошкольника при восприятии сказки.	68
<i>Е.В. Заика, С.Абоюнус, Х.Збидат</i>	Межэтнические различия в развитии мышления и памяти: сравнение украинских и израильских школьников	76
<i>Е.Ф. Иванова</i>	Историческая память: попытка экспериментального исследования	78
<i>С.Г. Кисель, В.В. Плохих</i>	Особенности функционирования оперативной памяти в механизмах совмещенной деятельности	82
<i>О.Б. Колесник</i>	Некоторые особенности эмоциональной сферы у больных невротами	88
<i>А.С. Кочарян</i>	Особенности полоролевой сферы агрессивных подростков	94

<i>А.С. Кочарян</i>	
Полоролевые детерминанты когнитивных способностей	101
<i>Н.П. Крейдун</i>	
К вопросу об исследовании нравственных ориентиров современных подростков и юношей.	104
<i>С.М. Кучеренко</i>	
Оценка психологической готовности студентов к профессиональной деятельности как одно из направлений повышения качества подготовки специалистов	107
<i>С.М. Кучеренко</i>	
Применение блочного принципа анкетирования для оценки психологической готовности выпускников к профессиональной деятельности.	111
<i>А.Н. Лактионов</i>	
Категориальное пространство опыта человека.	115
<i>В.Л. Лапшина</i>	
Коррупция как социокультурное явление: опыт аналитического исследования	122
<i>И.М. Мельник , Т.В. Мирошник</i>	
К вопросу об обучении профессиональным социально-перцептивным качествам рекламных агентов.	127
<i>В.И. Мозговой</i>	
Особенности симптомокомплекса стрессоуязвимости у подростков, проживающих в зоне, пострадавшей от аварии на ЧАЭС	131
<i>В.И. Мозговой</i>	
Структура симптомокомплекса стрессоуязвимости: возрастной аспект	134
<i>Е.Е. Поливанова</i>	
Основные направления исследований мотивационной сферы личности в современной психологии.	139

<i>И.А.Семенкина</i>	
Механизмы развития, варианты и психологическая коррекция коммуникативной формы сексуальной дезадаптации	145
<i>С.І. Сковов</i>	
Про мотиви злочинної діяльності рецидивістів	148
<i>А. А. Теличкин</i>	
Актуальные проблемы психологической подготовки работников милиции для участия в миротворческих миссиях ООН.	153
<i>М.В. Удовенко</i>	
Игровой тренинг развития эмпатии у подростков: основные подходы, методические рекомендации и упражнения	158
<i>В.М. Фомічова</i>	
Атракція як фактор сумісності сімейних пар	162
<i>А.А. Цеван</i>	
Генезис агрессивного поведения подростков: аналитический обзор	165
<i>А.І. Яблонський</i>	
Психологічні умови формування мотиваційної готовності до педагогічної діяльності	168
<i>Л.Н. Яворовская, Т.П. Чернухина</i>	
Изучение внутренней картины болезни у подростков, страдающих туберкулезом легких	173
<i>С.Г. Яновская, Л.В. Елсукова</i>	
Некоторые социально-психологические особенности женщин-предпринимательниц.	178
<i>А.С. Ячина, Л.П. Кузнецова</i>	
Особенности поведения супругов в конфликтных ситуациях	181
Summary.	185

Некоторые методы психокоррекции в комплексе реабилитации подростков в условиях специализированного учреждения

Основне завдання комплексної реабілітації підлітків-інвалідів, хворих ДЦП, є їх соціальна адаптація до самостійного життя. В старших класах необхідно корінним образом змінити методичні підходи до реабілітації підлітків, хворих ДЦП. На перший план повинні вийти психофізичні засоби зновлювання та форми самостійних занять.

Пропонується підбір та навчання індивідуальним комплексам лікувальної фізкультури; тренування пам'яті, уваги та мислення, як основи інтелекта; самовпливання (аутогенетія), як активний метод психотерапії підлітків.

Основной задачей комплексной реабилитации старшекласников-инвалидов ДЦП, является их социальная адаптация к самостоятельной, полноценной жизни.

Органическое поражение центральной нервной системы накладывает отпечаток не только на характер подростка, но и на широкий круг вопросов развития и воспитания больных детей.

Типичными их характерологическими особенностями являются повышенная возбудимость, некоторая инертность психики, повышенная инфантильность, несамостоятельность, впечатлительность. Некоторые дети способны рассуждать о многих вещах, фантазировать, но с неохотой занимаются конкретным делом, особенно если при этом необходимо длительно и упорно преодолевать трудности. Другие, поддерживаемые рассуждениями и убеждениями взрослых, не пытаются даже мобилизовать свои возможности, исходя из убеждения, что они больны и ничто им не поможет.

Эти дети впечатлительны, легко ранимы, быстро утомляются даже при незначительном интеллектуальном напряжении. Для них характерны колебания настроения, повышенная возбудимость. Следует учитывать, что больной ребенок с самого рождения не знает своих возможностей, так как ограничение опыта в силу двигательных нарушений замыкает круг его представлений о действии. Поэтому формирование личности подростка, раскрытие его резервных возможностей должны лечь в основу психической и физической реабилитации.

Положительным является то, что в этом возрасте дети способны к большему контакту и пониманию. Длительные, многолетние, не отличающиеся многообразием формы и средства реабилитации вызывают у подростка недоверие и неохоту заниматься ими. Тем более, выйдя из

стен специализированного учреждения, он остается предоставлен самому себе.

Поэтому, в старших классах необходимо на наш взгляд коренным образом изменить методические подходы к реабилитации детей, больных ДЦП, формируя осмысление полезности, эффективности психологических и физических средств восстановления; внедряя и обучая различным формам самостоятельных занятий.

Психологическая реабилитация должна включать, в первую очередь, воспитание уверенности в том, что ограничение двигательных возможностей не является препятствием к полноценной будущей жизни, что само усовершенствование, воспитание воли, целеустремленности, настойчивости, тренировка памяти и физических качеств позволит этим детям освоить многие специальности. Работа в ряде специализированных учреждений Иордании и Украины позволила нам сформировать определенный комплекс психологической и физической реабилитации, основными формами которой являются самостоятельные занятия подростка, и в первую очередь:

- аутогенная тренировка, как активный метод психотерапии, психо-профилактики и психогигиены, повышающей возможности саморегуляции многих функций организма. Простота лечебных приемов, тенденция к нормализации под их влиянием высшей нервной деятельности, эмоциональной сферы, вегетативных функций организма, привлечение больного к процессу лечения превращает аутогенную тренировку в систему активирующей психотерапии и делает ее доступной широкому кругу. Аутотренинг позволяет решать несколько задач: обучать максимальной личной релаксации, тренировать образное мышление и вербальный самоприказ; воспитывать личностные качества.

- тренировка памяти, внимания, мышления (как основы интеллекта) с использованием различных игр, задач. Например: запоминание определенного количества слов и цифр с последующим их увеличением; тренировка в уме сложения и вычитания 2-х, 3-х, 4-х значных цифр; запоминание знаменательных дат, имен; заучивание стихов и т.д. Главное, чтобы подросток сам выбрал подходящие для него методики.

- подбор и обучение индивидуальным комплексам лечебной физкультуры, которые позволяют повысить общую работоспособность, улучшить функции сердечно-сосудистой и дыхательной систем, корригировать осанку, позы и движения.

Лечебная гимнастика должна быть простой, эффективной.

Ее элементы возможно использовать во время прогулки, просмотра телепередач, прослушивания музыки, купания в ванне. Это позволит не загружать процедурами весь день и сделать этот процесс естественным.

- ведение дневника самоконтроля, воспитывающего дисциплинированность, контроль за выполнением различных методик реабилитации, и их результаты. В дневнике должны фиксироваться: частота и длительность проведения различных методов психической и физической реабилитации, ежедневные результаты (например, время задержки дыхания на вдохе и выдохе, время удержания прямых ног, количество запоминаемых слов или цифр за определенное время и т.д.).

Такой подход к комплексной реабилитации подростков-инвалидов может быть использован не только в специализированных учреждениях, но и в домашних условиях. Он позволяет подростку сознательно включиться в процесс восстановления и совершенствования собственных функций.

Если в специализированных учреждениях подросток находится под присмотром специалистов, то в домашних условиях вся деятельность по оказанию ему помощи ложится на плечи родных и близких.

Разработанные нами рекомендации для родителей позволят им быстро и психологически правильно оказать поддержку ребенку, болеющему детским церебральным параличом.

Ниже мы приводим текст памятки для родителей

1. Определенная ограниченность функций опорно-двигательного аппарата Вашего ребенка не является причиной, регламентирующей полноценную и интересную жизнь в будущем. Ваша задача помочь ребенку это осознать.

2. Мы предлагаем Вам программу реабилитации Вашего ребенка, с помощью которой возможно добиться нормального функционирования всех органов и систем; улучшить умственные способности ребенка; концентрацию внимания; сформировать целеустремленную личность.

3. При выполнении данной программы Вы должны учитывать следующее:

- * Ваш ребенок ограничен в естественных движениях, поэтому ему необходимо постоянно дополнительные движения, выполняющие компенсирующую функцию;

- * общая работоспособность человека зависит от состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем, которые требуют постоянной тренировки;

- * чтобы добиться желаемых результатов и поддерживать их на достаточном уровне Ваш ребенок должен научиться работать над собой ежедневно, сделать это естественным, обычным процессом, не утомляющим в быту;

- * сложность будет заключаться в том, что для детей с ДЦП характерны повышенная возбудимость, инфантильность, инертность психи-

ки, несамостоятельность, повышенная впечатлительность, нежелание длительно и упорно концентрировать внимание. Однако, эти особенности вполне обратимы и поддаются коррекции, но при условии систематичности занятий;

* в связи с выше сказанным, многие упражнения могут выполняться в процессе обычного ритма жизни, например:

а) различные движения в суставах при купании в ванне или при просмотре телепередач;

б) упражнения для осанки при обычной ходьбе по улице или квартире;

в) упражнения для укрепления мышц туловища легко выполняются, лежа на ковре при просмотре телепередач;

г) дыхательные упражнения и упражнения, тренирующие сердечно-сосудистую систему - на прогулке или по дороге в школу;

д) упражнения для повышения интеллекта, памяти, логики, концентрации внимания являются интересными играми для взрослых и детей.

4. Что всегда должен помнить Ваш ребенок. Его мышцы склонны к спазму и напряжению. Ему необходимо научиться расслаблять как отдельные группы мышц, так и в целом. После любого упражнения необходимо вначале расслабить мышцы, дать им отдых, а затем только вновь напряжение. В ином случае вместо укрепления мышцы можно получить ее дополнительный спад.

5. В программе Вам будет предложен метод аутотренинга. При освоении этой методики степень эффективности психической и физической реабилитации будет значительно выше.

6. Вначале Вы должны изучить данную программу вместе с вашим ребенком, помочь ему ее освоить, определить возможности ее осуществления. Затем контролировать и стимулировать ее выполнение до тех пор, пока Ваш ребенок не увидит конкретные результаты и не поймет сам насколько это ему необходимо.

Т.И. Белоус

Уровень субъективного контроля управленческого потенциала руководителя школы¹

В роботі досліджується можливість використання рівня суб'єктивного контролю індивіду як характеристики особистості, яка може бути використана при професійному відборі, роботі з кадрами та психологічному консультуванні. Досліджено зв'язок РСК з психологічним статусом, характеристиками агресивності, сильними та слабкими сторонами в управлінській діяльності педагогів та керівників шкіл. Зроблено висновок про можливість використання РСК для виявлення управлінського потенціалу особистості.

В современной литературе по психологии менеджмента наметилась тенденция рассматривать управленческий потенциал как некий личностный конструкт, способность, основанную на знании основ психологии, видеть причины и следствия происходящих событий, умение влиять на их развитие и ход и разрабатывать стратегию и тактику взаимодействия с сотрудниками партнерами и соперниками в условиях рынка и постоянно возникающих проблемных ситуаций (4, 12, 13).

Шпалинским В.В. была в связи с этим выдвинута гипотеза о том, что уровень субъективного контроля (так называемый "локус-контроля" может быть не только одной из составляющих управленческого потенциала руководителя, но и характеристикой личности, которая может быть использована при профессиональном отборе, работе с кадрами, психологическом консультировании(12). Наша работа и выполнена в рамках экспериментального исследования правомерности выдвижения этого предложения.

Известно, что все люди различаются по тому, кому они приписывают ответственность за свои действия. Одни при этом ссылаются на судьбу, случай, обстоятельства ("так уж случилось", "не повезло"), другие принимают ответственность на себя, связывая результат со своим характером, способностями, усилиями ("сам виноват"), третьи возлагают ответственность на других ("мне помешали", "это все из-за тебя"). Эта склонность приписывать ответственность внешним силам или собственным усилиям получило название "локус-контроля".

Введение Д.Роттером понятий об экстернальности и интернальности и двух полярных типов контроля над событиями, присущих каждому индивиду(9), побудило психологов к исследованию связи типа локализации контроля с характеристиками психики поведения (2, 5, 10, 12). Оказалось, что локус контроля, характерный для индивида универсален по отношению к любым типам событий и ситуаций, с которыми ему приходится сталкиваться. Один и тот же тип контроля характеризует поведение данной личности в случае неудач и в сфере достижений. Выявлено также, что характеристики УСК могут изменяться у одного и того же человека в зависимости от того, представляется ему ситуация сложной или простой, приятной или неприятной, выгодной или невыгодной (5,6,8,9,10,12). В различных исследованиях зафиксировано, что интерналы, в отличие от экстерналов, более естественно независимы и самостоятельны. Среди лиц, добившихся успехов в бизнесе и менеджменте, большинство находится на полюсе интернальности, то есть име-

¹ Настоящая работа выполнена в рамках исследования "Управленческий потенциал менеджера образования", проводимого в Харьковском государственном педагогическом университете под руководством профессора Шпалинского В.В.

ют высокий УСК. По данным Шпалинского В.В.(обследовано свыше 400 человек) среди "солидных" руководителей средних школ более 70% интерналы. Интерналы менее склонны подчиняться давлению других и способны на сопротивление, когда ими манипулируют. Они более активно ищут информацию и обычно более осведомлены о ситуации, чем экстерналы. У интерналов более высокий психологический статус и большая согласованность образов реального и идеального "Я".

В связи с этим предложено изменение локуса-контроля строить не как одномерную характеристику, а как многомерный профиль обобщенной, генерализованной переменной, компоненты которой привязаны к типам социальных ситуаций разной степени обобщенности(1,6,8,9,10).

Таким образом, оказалось, что профиль УСК может быть использован в качестве одной из важнейших характеристик личности.

Объектом нашего исследования были слушатели спец.факультета "Менеджер образования" ХГПУ им. Г.С.Сковороды (учителя и в основном завучи и директора школ региона). Всего было исследовано 124 слушателя. Согласно общепринятой методике диагностики УСК (1), 86 слушателей принадлежали к экстернальному типу контроля (школа общей интернальности), а 38 к интернальному, таким образом, слушатели были разделены на две группы: с низким и высоким УСК.

Далее исследовался психологический статус каждого из слушателей (исследование проводилось на 2, последнем году, функционирования этих групп). Определение психологических статусов проводилось при помощи социометрической методики по пяти критериям (7). Были также выявлены характеристики агрессивности, всех участников эксперимента с использованием опросника Басса-Дарки (11). Также согласно методике М.Вудкок, Д.Френсис (4) были определены сильные и слабые стороны в управленческой деятельности интерналов и экстерналов. Изучались следующие параметры: умение управлять собой, наличие четких личностных ценностей, способность к саморазвитию, способность творчески решать проблемы, умение влиять на людей, умение обучать и быть наставником. Максимальный результат по каждому параметру мог варьировать от 0 до 7 баллов.

Обнаружилось, что у интерналов средняя величина психологического статуса (в качестве эмпирического эквивалента ее величины традиционно принималось число выборов, полученное каждым слушателем по всем критериям) в 1,8 раза превысила величину психологического статуса у экстерналов.

Что касается исследования характеристик агрессивности как комплексного феномена, то результаты распределились следующим образом.

Таблица.

Распределение результатов исследования агрессивности.

№	Субшкалы агрессии	Возможное количество баллов	Интерналы: ср. кол-во баллов на одного испытуемого	Экстерналы: ср. кол-во баллов на одного испытуемого
1.	Физическая агрессия	10	2,6	6,2
2.	Косвенная агрессия	9	4,2	6,8
3.	Раздражительность	11	5,7	8,4
4.	Негативизм	5	4,0	4,1
5.	Обида	8	3,2	5,4
6.	Подозрительность	10	4,0	6,0
7.	Вербальная агрессия	13	5,1	9,3
8.	Чувство вины	9	5,1	9,3
9.	Общая агрессивность	32	11,9	22,3
10.	Враждебность по отношению к окружающим.	18	7,2	11,4

Как видим, показатели агрессивности по таким существенным шкалам, как общая агрессивность и враждебность (шкалы 9,10), превалирует у экстерналов, то есть у лиц с низким уровнем субъективного контроля, (70% и 63% против 37% и 40%).

Обработка результатов теста М.Вудкок и Д.Френсис показала, что средний показатель группы экстерналов по 6 параметрам равняется 3,35 балла, а группы интерналов 5,5 баллов, то есть испытуемые с высоким УСК (интерналы) выявили более высокий уровень качеств, необходимых для успешной управленческой деятельности. Их наиболее сильными сторонами оказались такие параметры, как умение управлять собой, способность к саморазвитию, умение обучать и быть наставником. Слабыми сторонами, требующими развития, у экстерналов зафиксированы размытость личностных ценностей, неумение управлять собой, слабое умение влиять на людей.

В заключение добавим, что проведенное исследование возможной связи между показателями креативности (использовались рисуночный и вербальный тесты П.Торренса) и уровнем субъективного контроля, наличие такой не выявили. Коэффициент связи в этой выборке оказался статистически не значимый (порядка 0,16).

Таким образом, проведенное исследование дает повод считать, что уровень субъективного контроля может быть использован в качестве одной из интегральных характеристик способности личности к управленческой деятельности, а также для выявления ее управленческого потенциала.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Бажан Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля. \\ Психологический журнал. 1984г., N3, т.5.
2. Білоус Т.І. Досвід побудови і аналізу багатомірного "локусу-контролю" у педагогів і керівників шкіл. Збірник наукових праць ХДПУ ім. Г.С.Сковороди, серія педагогія, випуск 5, 1997.
3. Бурлачук Л.Ф., Савченко Е.П. Психодиагностика. К., 1995.
4. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. М., 1991.
5. Муздыбаев К. Психология ответственности. М., 1983.
6. Общая психодиагностика. Под ред. Бодалев А.А., Столин В.В., М., 1987.
7. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. М., 1978.
8. Phares E. Locus of control in personality & Morristown, 1976
9. Rotter J. Generalized expectancies for internal versus-external control of reinforcement & Psychologizal monographs, 1966, vol.80(1).
10. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
11. Учебно-методические рекомендации по психодиагностике личности. Сост. Иванова Е.Ф., Мельник И.М. ХГУ, 1993.
12. Шпалинский В.В., Головченко Г.Т. Психология менеджмента. Х., 1997.
13. Щекин Г.В. Практическая психология менеджмента. К., 1997.

Поступила в редакцию 22.01.98 г.

А.К. Бровченко

До побудови концепції інтеріоризації моральних цінностей у молоді на сучасному етапі розвитку суспільства

В статье затрагивается проблема взаимообусловленностей процессов, сопровождающих развитие нравственной личности, и социальных процессов в связи с соответствием психологического состояния личности на определенном этапе нравственного развития в юношеском возрасте состоянию социума в целом. Автор поднимает вопрос об изучении влияния этого соответствия на

процесс интериоризации нравственных ценностей. Відбивається передположення о том, что поступающую из внешней среды информацию нравственного содержания бно и индивидуальными особенностями растущего человека. Автор делает вывод: даже предпосилки к восприятию информации определенного типа, соответственно к усвоению вполне определенных норм.

Діяльнісна сутність особистості сучасної молоді безсумнівно складається не тільки з світоглядної та професійної спрямованості. Вона вибирає в себе і моральні якості, які необхідні для самореалізації та досконалого пристосування до навколишнього світу, процесів протилежно спрямованих, але необхідних для розвитку і формування особистості саме у тому значенні цього слова, яке розуміє її не як данність, а як результат важких випробувань, що надаються зростаючій людині у процесі її життя.

Можливо це мав на увазі К. Юнг, говорячи про значну складність формування особистості і зв'язаний з цим ризик. Дійсно, слова «Багато покликаних, та мало вибраних», сказані близько тисячі років тому, актуальні і нині. А чи треба взагалі втілювати в життя цей педагогічний ідеал - «виховання особисті»? Вічна дитина у дорослому, може бути і те, що саме вона, вимагаючи своєї завершеності, створює цю нескінченну кількість теорій та практичних методів, які обертаються все кругом питання - що ж саме змінюється в дитині у процесі її психічного розвитку, коли кількість переходить в іншу якість і народжується особистість.

«Особистість як повна реалізація цілісної нашої сутності - недосяжний ідеал. Однак недосяжність не є доводом проти ідеалу, тому що ідеали не що інше, як указники путі, але ніяк не мета. Як дитина повинна розвиватися, щоб стати вихованою, так і особистість повинна спочатку розгорнутися, поперед тим як її можна буде почати виховувати» [1].

І в результаті саме моральні якості, згадувані вище, підвищують активність особистості, що тільки формується, як потенційного суб'єкту історичного процесу, дозволяють реалізувати свою внутрішню соціально-психологічну готовність до творчої діяльності в умовах соціальної кризи суспільства. З іншої обмежують цю активність, спрямовуючи її саме у тому напрямку, який є відповідним не тільки прагненням самої людини, скільки меті підпорядкувати ці прагнення законам існування всякої як істоти, так і ідеї у цьому доволі хаотичному але ж і складному світі. У основі всякої дії, яку відтворює людина, завжди лежать ціннісні орієнтації, що складаються на базі настанов особистості. А спроби провести паралель, структурно поєднати процес розвитку конкретної особистості і історію суспільства взагалі вже не викликають непорозуміння і сприймаються як дещо природне [2].

І що є особливо важливим у наш час стрімких змін, коли руйнуються соціально-психологічні стереотипи, до того ж не встигаючи замінитися новими, процес інтеріоризації моральних цінностей, доволі не визначених на даному історичному етапі, настільки ж розпливчастий та важко визначаємий. Але ж без спроби вловити психологічні закономірності цього процесу неможливим стає подальший розвиток ідей формування моральної особистості зі всіма притаманними їй психологічними особливостями.

Зрозуміло, неможливість реалізації частини системи руйнує вже існуючу, нічого не пропонуючи взамін. При цьому складно визначити, чи нестабільність суспільства порушує програму розвитку особистості сучасного юнака, або психічне розбалансування, невизначеність системи цінностей та, що слідує за тим, аморфність і розпливчастість спрямованості особистості порушують ціннісну структуру всього суспільства.

В рішенні цієї проблеми, яка стоїть на межі психології, етики та педагогіки, зіткнення протилежно спрямованих питань дає обґрунтування розвитку особистості у найвищому розумінні цього слова, в якому вона є максимально наближеною до абсолюту психологічною цінністю. І в цьому випадку базовим поняттям стає саме інтеріоризація моральних цінностей, входження моральних ідей, втілене у щось безпосередньо сприймаєме, в психіку зростаючої дитини, переробка і перетворення з чужого і зовнішнього в дещо, що складає сутність тієї ж поставленої мети розвитку.

І звичайно, ця проблема не є новою. Теоретичне дослідження її намагалися проводити, об'єднуючи досягнення всіх наук про людину, вчені на протязі багатьох століть, що доводить не її невіршальність, а простягнуту у часі актуальність [3]. Але як зазначає В.П. Москалець, торкаючись у своїй науковій праці практичного боку цього питання, результати проведеного раніш порівняльного аналізу свідчать, що поняття духовності у роботах, як педагогів, так і психологів не набуло ще концептуального означення і цілісної експериментальної верифікації. Методика і практика виховання духовності у школі ще не одержала, на його погляд, повного і всебічного психологічного обґрунтування. А відсутність психологічних досліджень проблеми моральності та її виховання гальмує розробку і введення в учбово-виховний процес нових педагогічних технологій [4].

Але ж повертаючись до проблеми психологічного обґрунтування саме процесу інтеріоризації моральних цінностей дуже важливим може вважатися дослідження питання, якої інтенсивності та результативності досягне цей процес в юнацькому віці. В цьому віці, який є перехідним від дитинства до дорослості, в якому не здолані ще деякі проблеми

дитини, але вже виникають складності дорослого життя, відбувається не просто накопичення та переробка морального досвіду. Процес інтеріоризації, можливо, набагато ускладнюється в зв'язку з необхідністю руйнування дитячих стереотипів.

Для особистості що формується в юнацькому віці, можливо, здійснюється дещо схоже на стадію ляльки, коли за зовнішнім спокоєм (порівняно с підлітковим віком) ховається дуже важка перебудова морального світогляду. І здається дуже інформативним і гідним уваги психологів теоретичне співпадання внутрішнього стану сучасних юнаків і стану нашого суспільства взагалі, в якому напруга у відношеннях зі світом і удавана внутрішня стабільність змінились відносно мирним співіснуванням з оточуючими народами та внутрішнім розбалансуванням. Треба пояснити, що мова ведеться тільки про моральну паралель.

Виходить, чим би не було це співпадання, його значення не можна переоцінити. І в чому б не з'являлись ознаки цього соціального фактору у психологічному житті юнацтва, або в гальмуванні, або в сприянні розвитку моральної особистості, вплив його безсумнівний і цього не можна не враховувати.

Але яким би не був невизначеним зміст моральних цінностей суспільства взагалі, певною мірою можна зробити висновки про те, що завжди зростаюча людина за неможливістю засвоїти абсолютно всю запропоновану інформацію морального змісту доволі протирічного по своїй природі, фільтрує її у зв'язку зі своїми психологічними особливостями і звичайно, спрямованістю виховання. І якщо щодо виховання все може бути відносно зрозумілим, які ж особливості психологічної структури людини впливають на цей важковловимий процес інтеріоризації моральних цінностей, відштовхуючи одні норми і засвоюючи інші, роблячи їх частиною спрямованості особистості, стає питанням сповненим протиріч.

Але вивчаючи тільки зміни, що відбуваються під впливом виховання, процесу, який піддається керуванню та довільному зміненню напрямку за волею вихователя, можна прийти до односторонності розуміння психологічних основ вивчаемого процесу. Звичайно, відносно саме цього змісту своєї свідомості (а також частково несвідомого) людина, яка тільки з'явилася на цей світ, є *tabula rasa*, але те, що буде написаним на ній, непередбачене тільки цілеспрямованою діяльністю вихователя, яким би професіоналом він не був.

І саме в юнацькому віці ми можемо спостерігати результати цього співвідношення процесів виховання, тобто привнесення інформації із зовнішнього світу в психіку дитини, і фільтрування цієї інформації, яке є здатністю самої зростаючої особистості. Саме це співвідношення мети

виховання, методів його можливого впливу на психіку вихованця і одержаних результатів дає висновки про те, у чому полягає роль в процесі інтеріоризації моральних цінностей самої особистості.

Мабуть ідеальним для спостереження було б продовження його в часі, починаючи від новонародженої дитини до юнака, щоб дійсно вловити всі відхилення від запланованого шляху. Але це практично неможливо. Тому найрозумнішим і найраціональнішим є спробувати проаналізувати кризові стадії розвитку моральності у людини. А як було зазначено раніш, одна з криз видається на юнацький вік, що і здається важливим поводом для вивчення процесу інтеріоризації моральних цінностей саме на цьому життєвому стані.

ЛІТЕРАТУРА

1. Юнг. К.Г. Конфликты детской души. - М.: Канон, 1994.- 336 с.
2. Жук Л.Г. Формування гуманістичного світогляду молоді. Культура у філософії XX століття: Матеріали IV Харківських міжнародних Сходовориднівських читань. - Харків, Ун-т внутрішніх справ, 1997. - 428 с.
3. Коновалова А. В. Растерянное общество. Критика современной буржуазной социологии и психологии морали. - М.: Мысль, 1986. - 220с.
4. Москалец В.П. Психологічні основи виховання духовності в українській національній школі. - К.:УДПУ, 1996.-336 с.

Поступила в редакцию 23.01.98 г.

І.О. Вахоцька

Взаєморозуміння між людьми як психологічна проблема

В статті розглядаються соціально-психологічні аспекти дослідження одного з боків спілкування - проблеми взаєморозуміння вчителя і учнів. Аналізуються деякі причини виникнення нерозуміння.

Однією з найважливіших психологічних передумов високої ефективності будь-якої діяльності, в тому числі і навчальної, є взаєморозуміння між людьми, що включені до неї.

Психологія взаємного розуміння привертає до себе увагу все більшої кількості дослідників. Нею займаються психологи, філософи, психолінгвісти, фізіологи, спеціалісти в галузі організації та управління тощо. Та, незважаючи на це, деякі аспекти цієї проблеми до цього часу залишаються недостатньо дослідженими, хоча актуальність їх вивчення не вик-

ликає сумнівів. Одним з таких аспектів проблеми є питання формування у майбутніх вчителів вміння налагоджувати взаєморозуміння з учнями.

Процес розуміння індивідом іншого індивіда не тотожний розумінню ними предметів і явищ навколишнього середовища. Ще більш складним є встановлення взаєморозуміння між людьми. Вітчизняні психологи здійснювали і здійснюють спроби дослідити явища, що є підґрунтям взаєморозуміння людей.

Взаєморозуміння людей - це такий рівень їхньої взаємодії, за якої вони усвідомлюють зміст і структуру справжньої і можливої чергової дії партнера, а також взаємно сприяють досягненню єдиної мети. Для взаєморозуміння недостатньо спільної діяльності, потрібна взаємна співдія. Вона включає свій антипод - взаємопротидію, з проявом якої виникає недорозуміння, а потім і нерозуміння людини людиною.

Джерелом (причинами) недорозуміння можуть бути:

- відсутність або викривлення сприймання людьми один одного;
- відмінності в структурі подання в сприйманні мовних та інших сигналів;
- дефіцит часу для мислительної обробки одержаної і висловленої інформації;
- задумане або випадкове викривлення інформації, що передається;
- відсутність можливості виправити помилку або уточнити дані;
- відсутність можливості єдиного понятійного апарату для оцінки особистісних якостей партнера, контексту його мови та поведінки;
- порушення правил взаємодії в процесі виконання конкретного завдання;
- втрата або перенос на іншу мету спільних дій тощо.

Вказані причини, як свідчать дослідження, інколи виникають і в педагогічному процесі. Для досягнення взаєморозуміння між вчителем та учнями необхідно створювати спеціальні умови. Коротко охарактеризуємо деякі з них.

Розуміння мови особистостями, що взаємодіють. Воно починається зі сприймання і розуміння окремих слів, які є лексичними одиницями мови. Точніше кажучи, навіть не зі слів, а з фонем, в лінійній послідовності яких розгортається мовне повідомлення. Під фонемою розуміється найкоротша смислорозрізнена (фонологічна) одиниця [6]. Вона повинна бути сприйнята партнером. Сприймання, а значить, і розуміння відбудеться, якщо у людини вже є система психологічних ознак, за якими сприймаються і запам'ятовуються фонemi.

Декодування фонем дозволяє розкрити смисл всієї системи слів, яка висловлює певну думку. Після того, як будуть зрозумілі окремі речення,

починається розуміння повідомлення загалом. Для розуміння цілого повідомлення реципієнт повинен співвіднести речення одне з одним, вибрати з них ті, які мають ключове, провідне значення, і сформулювати загальну думку висловлення, а інколи і розшифрувати той мотив висловлювання, який складає його підтекст [6]. Знання підтексту мови є необхідною умовою “глибинного прочитання” думок. Він виявляється з контексту розмови, тобто з того загального середовища, в яке вкраплені явища, що сприймаються.

До контексту взаємодії двох індивідів, як правило, належать вони самі як самостійні особистості і ситуація їхньої діяльності (поведінки). Декодування сигналів від цих складових контексту якраз і створює умови для досягнення взаєморозуміння між людьми.

Усвідомлення якостей людей, що взаємодіють. Люди розрізняються за переконаннями, потребами, інтересами, ідеалами, почуттями, рисами характеру, здібностями тощо. Ці та інші якості вчителів доводиться оцінювати, безпосередньо спостерігаючи за учнем, з яким він взаємодіє. Зробити це можна лише шляхом вивчення дій, вчинків, загалом діяльності учня.

У діях та діяльності особистість виявляє себе, тобто розкриває для інших свої якості. Оцінка якостей дає змогу робити висновок про мотиви і цілі діяльності учня, його вчинки, що в свою чергу є свідченням того, чи йде партнер на взаємодію або протидію. Таке закінчення необхідне вчителю для встановлення взаєморозуміння з учнем.

Виявлення впливу на особистість ситуації взаємодії з партнером. Під ситуацією розуміються обставини і обстановка, що об’єктивно складаються, які сприяють або перешкоджають взаємодії індивідів. Обстановка складається з предметів, речей, засобів та знарядь, якими користуються особистості, що взаємодіють, і в оточенні яких вони знаходяться. Кількість та якість елементів обстановки, їх розміщення в просторі та зміна в часі створюють конкретні обставини взаємодії.

Обставини нерідко спонукають людей змінювати свою поведінку, інколи навіть таким чином, що її психологічний зміст втрачається за зовнішнім боком вчинків. С.Л.Рубінштейн пише про це так: “У повсякденному житті, спілкуючись з людьми, ми орієнтуємося в їхній поведінці, оскільки ми начеб-то читаємо її, тобто розшифровуємо значення зовнішніх даних і розкриваємо смисл отриманого тексту в контексті, що має свій внутрішній психологічний план. Це “читання” протікає бігло, оскільки в процесі спілкування з оточуючими у нас виражається певний більш чи менш автоматично функціонуючий психологічний контекст до їхньої поведінки” [5]. Підтекст виявляється з особистісних якостей індивіда і ситуації його взаємодії з партнером. При цьому вчитель діє тим успіш-

ніше, чим більш він підготовлений у соціально-психологічному відношенні.

Вироблення згоди і практичне її виконання за встановленими правилами. Офіційна заява осіб, що взаємодіють, про згоду розуміти і діяти за певними правилами багато до чого зобов'язує. Вона змушує виконувати взяті на себе зобов'язання, адже розходження слів зі справами свідчить про порушення взаєморозуміння, а цього не можна приховати.

Дотримання правил взаєморозуміння на практиці, в житті є критерієм досягнутого взаєморозуміння. Воно буде тим вищим, чим більш прийнятні для спільної діяльності вироблені правила. Вони не повинні сковувати партнерів. Для цього їм необхідно періодично виправляти, тобто узгоджувати свої дії. Краще за все це робити в ситуації рівноправного положення індивідів.

Такі найзагальніші умови досягнення взаєморозуміння між людьми. Воно виникає на основі і в ході їхньої взаємодії. Останнє є першопричиною соціально-психологічних явищ, одним з яких є взаєморозуміння. Тому вивчення взаєморозуміння є необхідною умовою ефективної діяльності вчителя з навчання та виховання учнів.

Аналіз літератури, спостереження та дослідно-експериментальна робота дають підґрунтя окреслити деякі шляхи розвитку взаєморозуміння між вчителем та дітьми. Ця робота повинна починатися з першого уроку і проводитися протягом всього періоду викладання навчальних дисциплін. Багато в ній залежить від майстерності вчителя, від його вміння доцільно використовувати соціально-психологічні явища, які виникають у класі.

Насамперед вчителю необхідно дізнатися про домінуючі мотиви діяльності учнів, їхні інтереси та індивідуальні можливості по оволодінню програмою. Потім він зобов'язаний оцінити рівень розуміння учнями тих термінів та категорій, які будуть використовуватися ним на уроках, тобто рівень їхньої проінформованості. Зробити це можна шляхом опитування (усного або письмового).

Для оптимізації взаємодії вчителя та учнів оцінка самої розумової дії має не менше значення, ніж оцінка його результату - обсягу знань. Оцінка тільки результату дії інколи веде до того, що учень прагне його досягти будь-яким шляхом, у тому числі випадковим та неоптимальним. А оцінка самої дії змушує учня удосконалювати її і приходить таким чином швидше і впевненіше до добрих результатів.

Разом з тим поєднання вказаних оцінок сприяє розвитку творчого мислення в учнів. Розвиток творчого мислення - це один із шляхів для досягнення взаєморозуміння між учителем та учнями. Розв'язання цієї

проблеми не випадково займає одне з центральних місць в діяльності школи.

Підґрунтя творчості складає розвиток мислення. Його формування у дітей зближує процес їхньої розумової діяльності з мисленням вчителя, що якраз і сприяє виникненню взаєморозуміння між ними.

На встановлення взаєморозуміння вчителя з учнями має вплив те взаєморозуміння, яке існує між учнями. Воно створює той контекст, з якого педагогу доводиться виявляти певний контекст, щоб досить глибоко зрозуміти своїх учнів. Практично вчитель стикається з розв'язанням ще одного психологічного завдання, яке формулюється так: яка структура взаєморозуміння між учнями даного класу. Для її розв'язання він може використати метод вироблення згоди. Сутність методу полягає у визначенні осіб, які поділяють думку одного зі своїх товаришів і офіційно заявляють про згоду діяти відповідно з його пропозицією.

Проведені нами дослідження показали, що в кожному класі є ініціатори, до яких прислухаються і з якими швидко погоджуються інші учні. Згода відбувається тому, що ініціатори і учні відразу розуміють один одного. З ініціаторами, як правило, дружать, їх у всьому підтримують. З ними не конфліктують. Заперечують думку тих, хто підтримує іншого ініціатора. При зміні навчального завдання ініціатори інколи змінюються, їх майже завжди знають вчителі.

Розкривши структуру взаєморозуміння між учнями, досвідчені вчителі враховують її при встановленні взаєморозуміння з класом. Вона активно використовується для якісного проведення всієї навчально-виховної роботи і дає змогу вчителям доцільніше впливати на учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982. 200 с.
2. Кондратьева С.В. Понимание учителем личности учащегося // Вопр. психол. 1980. № 5. С. 143-147.
3. Кондратьева С.В. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга // Психология межличностного понимания. М., 1981. С. 158-174.
4. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія. К., 1995. 304 с.
5. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959. С. 180.
6. Физиология речи. Восприятие речи человека. Л., 1976.

Поступила в редакцию 23.02.98 г.

Конфлікт і девіантна поведінка

У статті зосереджується увага на значенні конфліктів у житті людини та наслідках, до яких приводять конфлікти, якщо нехтувати досвідом вирішення конфліктів.

Сьогодні конфлікт став домінуючим осередком суспільних відносин. Він присутній як у явних, так і у латентних формах. Конфлікт можна спостерігати у повсякденному житті, сімейних стосунках, зіткненнях різноманітних пропозицій стосовно перспективи розвитку держави. Він присутній там, де є співпраця і згода. Отже, головне питання полягає в тім, щоб навчатися жити з конфліктом, віддаючи собі звіт у його стимулюючому впливі у тих випадках, коли він розвивається у певних рамках, і усвідомлюючи його руйнівний характер, коли він переростає ці рамки, а не у поверненні до безконфліктного стану.

Оскільки у суспільстві відбулися радикальні, а головне, незворотні зміни, які характеризуються змінами політичної системи, економічних відношень, стану культури тощо, то це привело до того, що конфлікти одночасно можна спостерігати на усіх рівнях соціальної організації:

- на цивілізаційному рівні - це конфлікти, що пов'язані з ломкою попередньої і затвердженням нової системи цінностей;
- на соціальному рівні - це конфлікти між попередніми способами організації суспільного життя і спробами створити нову систему суспільних стосунків на основі демократизації і ринкової економіки;
- на рівні структурних змінень - це конфлікти між старими і новими соціальними прошарками і групами;
- на інституціональному рівні - це конфлікти, що пов'язані з конкурентоспроможністю виробництва, перебудовою організаційних відношень і фінансових зв'язків, здатних забезпечити працю ці виробництва у нових умовах;
- на рівні повсякденного життя - це конфлікти, що пов'язані з використанням людьми нових можливостей соціального самоутвердження і із складними процесами адаптації більшості населення до нових цінностей, норм, вимог ринкових відношень.

Зміни, що відбулися, привели до появи конфліктів трьох видів:

- конфлікти, що існували і раніше, але приховано;
 - конфлікти, що пов'язані з боротьбою за владу, вплив, власність та інші способи самоутвердження у політичному та соціальному просторі;
 - конфлікти депривації (коли певна частина населення, особливо люди похилого віку, не знаходять собі місця у новому соціальному просторі).
- Саме переплетення цих трьох видів конфліктів і свідчить про соціальної кризу, тобто кризу усього суспільства, яка у свідомості людей

сприймається у цілому як ситуація хаосу і невизначеності, втрати ціннісних орієнтирів, ірраціональності. На практиці це виявляється у зростанні усього комплексу явищ девіантної поведінки, у руйнуванні загальнолюдських норм поведінки і правил спілкування тощо.

Серед дослідників, що займаються вивченням проблеми конфліктів та їх наслідків, існує чимало підходів. Але найбільш розповсюджений - діхотомічний підхід: конфлікт з приводу ресурсів і ціннісний конфлікт. Можна зазначити, що сама по собі діхотомія: «конфлікт - консенсус» або «напруженість - стабільність» зберігається: як важлива проблема XIX-XX ст. Тому доцільно ознайомитися з поглядами дослідників цієї проблеми, зокрема, Еміля Дюркгейма.

Е. Дюркгейм розглядає проблему взаємостосунків суспільства і особистості. Для нього суспільство є «реальність *sui generis*». Воно стоїть над людиною, кожним індивідом, який з'являється на світ, застає суспільство і його інститути у готовому виді. Більше того, покоління людей змінюють один одного, а система суспільних інститутів - родинні зв'язки, сім'я, культу і обряди, держава з її установами, моральними вимогами - залишається незмінною. Уся сукупність суспільних зв'язків і інтересів, вважає Е. Дюркгейм, скріплюється колективною свідомістю, яка і є лише іншою назвою для суспільства. Колективна свідомість існує незалежно від індивідуального, більше того, вона не може бути зведеною і до суми індивідуальних свідомостей і уявлень. Суспільство, за Е. Дюркгеймом, має більш фундаментальну основу свого існування, чим індивід. Індивід має уявлення про оточуюче середовище завдяки тому, що суспільство створює засоби сприйняття цього світу: основні поняття, що формують свідомість людини, закріплені у мові і самі вони являють собою певну проекцію суспільних стосунків у індивідуальній свідомості.

У свідомості кожного індивіда існує як би дві свідомості: «одна, загальна нам із всією нашою групою, яка являє собою не нас самих, а суспільство, що живе і діє в нас; друга, навпаки, являє собою те, що в нас є особистого і відмінного, що робить із нас індивіда»[1, С. 126]. У цій подвійності індивідуальної свідомості містяться вирішальні передумови особистісного конфлікту, який постійно знаходиться у полі зору Е. Дюркгейма.

Проблема моральності те ж знаходиться у полі зору дослідника. При цьому вона протиставляється стосункам, що засновані на інтересі. Якщо інтерес і зближає людей, то лише на деяку мить. Інтерес створює між людьми лише зовнішній зв'язок. При обміні різні сторони залишаються без один одного і, здійснивши угоду, кожен опиняється знову наодинці. Свідомості індивідів у цьому випадку приходять лише у поверхнєве торкання. «Якщо дивитися у глибину, - пише Е. Дюркгейм, - то виявиться, що у будь-якій гармонії інтересів ховається скритий і тільки

відкладений на час конфлікт. Бо там, де господарює лише інтерес, ніщо не стримає стикання егоїзмів, кожне «Я» знаходиться відносно іншого «Я» на воєнному положенні, і будь-яке перемир'я у цьому вічному антагонізмі не може бути довговічним» [1, С. 192-193].

Дійсна природа органічної солідарності, за думкою Е. Дюркгейма, пов'язана, з одного боку, з розвинутою системою права, а з іншого, з моральною самосвідомістю. При цьому моральність розглядається Е. Дюркгеймом у якості конкретної сукупності норм, що впливають на реальну поведінку індивідів через розуміння ними своїх прав і обов'язків. «Кожен народ виробляє свою систему моральності, що визначається умовами, в яких він живе. Цьому неможливо нав'язати йому іншу моральність, - якою б високою вона не була, - не дезорганізує його; а такі потрясіння не можуть не відчуватися хворобливо окремими людьми». У той же час у моральних вимогах, як і у будь-якій діяльності, важливо зберігати міру. «Моральність не може панувати над мірою промислових, торговельних і інших функцій, не паралізуючи їх, а вони, між тим, мають життєве значення. Так, вважати багатство безморальним - не менш погибельна помилка, чим бачити в ньому благо на перевагу» [1, С. 222-223].

Для кожного типу соціальних стосунків є своя соціально припустима норма патології або відхилень. Так, злочини, самогубства, психічні захворювання або нещасний випадок - пожежі, дорожні пригоди - все це явища небажані. Але суспільство поки ще не знайшло засобів як від них позбавитися. Вони повторюються з певною частотою і періодичністю. Якщо зібрати статистичні дані, що стосуються цих фактів, то виявиться, що вони володіють певною стійкістю. Для кожного суспільства існують свої норми соціальної патології - злочинів, самогубств, які фіксуються соціальною статистикою. Еміль Дюркгейм вважає, що слід збирати соціальні факти і аналізувати їх у якості свого роду природнонаукових даних.

Особливої уваги заслуговує феномен самогубства. Е. Дюркгейм поділяє самогубство на три групи: егоїстичні, альтруїстичні та засновані на аномії, тобто на втраті головних ціннісних орієнтирів у житті, руйнуванні змісту існування у результаті особистісної кризи. Як правило, констатує дослідник, аномічні самогубства здійснюються в умовах моральної кризи, що руйнує колективну свідомість у суспільстві. Але не всі соціальні потрясіння, як говорить Е. Дюркгейм, породжують моральну кризу у суспільстві. Війна, наприклад, веде до посилення патріотичних почуттів, до посилення солідарності і внутрішньої згуртованості суспільства. Ці періоди характеризуються різким зменшенням самогубства і навіть психічних захворювань.

Витоки і природу кризи вдач, яку пережило європейське суспільство на початку ХХ ст., Е. Дюркгейм вбачає у тому, що «за невеликий відрізок часу у структурі наших суспільств відбулися глибокі зміни; вони звільнилися від сегментарного типу із швідкістю і в масштабах, подібних яким неможна знайти в історії. Ось чому моральність, яка відповідає цьому типу, зазнала регрес, але інша не розвилася досить швидко, щоб заповнити пустоту, що залишила колишня моральність у нашій свідомості. Наша віра похитнулася; традиції втратили владу; індивідуальне судження звільнилося від колективного. Але, з іншого боку, у функцій, що роз'єдналися у ході перевороту, ще не було часу для взаємного пристосування, нове життя, яке відразу вирвалося нагору, ще не змогло повністю організуватися... Якщо це так, то ліки від зла полягають у тому, щоб дбати про відновлення традицій і звичаїв, які, не відповідаючи сучасним соціальним умовам, змогли жити лише удаваним життям. Що необхідно - так це припинити аномію, знайти засоби заставити гармонічно співпрацювати органи, які ще зводяться у безладному русі, внести у їх стосунки більше правди, все більше зменшуючи джерело злу - різного роду зовнішнє нерівенство.

Первинний обов'язок сьогодні - створити собі нерівність. Таке діло неможливо здійснити засобами імпровізації у тиші кабінету; воно може виникнути тільки довільно, поступово, під тиском внутрішніх причин, завдяки яким воно стане необхідним. Рефлексія може і повинна служити тому, щоб визначити мету, яку слід досягти» [1, С. 379-380].

Суттєвий компонент нової моральності - як її розуміє Е. Дюркгейм, - полягає в регулюванні конфліктів. Народи, пише він за півтора десятиліття до початку першої світової війни, волали до стану, коли стосунки між суспільствами будуть регулюватися мирно. Але ці природні людські спрямування можуть бути задоволені лише тоді, коли усі люди утворюють єдине суспільство, яке підпорядковане одним законам. «Точно так, як приватні конфлікти можуть стримуватися лише регулюючими діями суспільства, що містить у собі індивідів, так і інтерперсональні конфлікти можуть стримуватися тільки регулюючими діями одного суспільства, яке містить у собі усі інші. Єдина сила, здатна стримувати індивідуальний егоїзм, - це сила групи; єдина сила, здатна стримувати егоїзм групи, - це сила іншої, яка охоплює їх групи» [1, С. 375-376].

Узагальнюючи дослідження Е. Дюркгейма можна казати, що він створив раціоналістичну теорію вирішення конфліктів на макрорівні. Доцільність його винаходів полягає у тому, що практична задача врегулювання конфліктів передбачає з'ясування механізмів їх розгортання, тобто з'ясування механізму взаємостосунків конфліктів на різних рівнях.

Саме такої ж точки зору дотримуються і такі вітчизняні дослідники проблеми конфліктів (Андрєєв С., Здравомислов А. та інші), які

зазначають, що, наприклад, конфлікт інтересів у нашому суспільстві не діхотомічний (демократія проти номенклатури), а багатоплановий. І тому до правил вирішення конфліктів (національних, міжособистісних, тощо) слід віднести таке правило: будь-яке узагальнення або генералізація веде до поглиблення конфліктної ситуації і перетворення її у безвихідь і тому слід цього уникати. Отже, необхідно вилучати взагалі предмет конфлікту або зменшувати його значення в очах конфліктуючих сторін, що сприятиме розщепленню конфліктних ситуацій, і, як наслідок, буде приводити до зменшення напруженості та до розповсюдження форм поведінки, що являють собою загальноприйняті культурні і моральні стандарти поведінки, які зафіксовані у традиціях, уявленнях про чесність, порядність у повсякденному спілкуванні, виконанні своїх обов'язків по відношенню до ближнього. При цьому можна буде сподіватися, що кількість реальних форм негативної поведінки (злочини, вбивства, організована злочинність, грабежі, помста, відказ від турботи про дітей та старих батьків, хабарництво, наркоманія та інші), тобто форм поведінки, що знаходяться на межі порушення закону (правового регулювання), значно зменшиться і стане предметом також і морального осуду, а не буде виправданням певної частини населення відносно своєї поведінки.

Отже, знання конфліктів підвищує культуру спілкування, робить життя людини не лише більш спокійним, але й більш стійким у психологічному відношенні. І, як наслідок, людина, яка ознайомена з досвідом вирішення конфліктів, вже використовує певні правила, що спрямовані на врегулювання конфліктів (уникає насильства як засобу вирішення конфліктів; знаходить засоби виходу із безвихідних ситуацій у тих випадках, коли насильницькі дії вже сталися і є заходом поглиблення конфліктів; добивається взаємопорозуміння між сторонами, які протистоять у конфлікті), тобто вона усвідомлює наслідки конфліктів, які можуть привести до порушення закону.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дюркгейм Е. О разделении общественного труда. Метод социологии. М., 1991.

Поступила в редакцию 05.02.98 г.

Ю.А. Гимаева

О взаимовлиянии образовательных технологий и социально-психологического фактора.

Стаття знайомить з результатами порівняльного дослідження впливу зміни освітньої технології з розвиваючого навчання на традиційне та переформування складу

класної групи на динаміку особистісних утворень учнів 3-х, 5-х, 6-х класів. Аналізуються тенденції особистісного розвитку, що з'являються внаслідок взаємодії цих факторів.

Развитие психики и личности человеческого индивида определяется его принадлежностью к социальной группе и включенностью в процесс совместной предметной деятельности. Ребенок вовлекается в систему общественных отношений, и такое взаимодействие создает условия для освоения как способов действия с предметами культуры, так и способов построения отношений с людьми. С другой стороны, в деятельности формируются и преобразуются личностные качества индивида, более того, они существенно зависят от характеристик самой деятельности.

Учебная деятельность как ведущая деятельность младшего школьного возраста может быть реализована в рамках различных типов обучения, в частности: традиционного (ТО) и развивающего (РО). В наших предшествующих работах мы рассматривали влияние учебных технологий РО и ТО на динамику личностных образований в младшем школьном и переходном возрастах. Однако, мало изученным остается вопрос об устойчивости сформированных в рамках РО особенностей личности в условиях смены образовательной технологии и структурно - групповых преобразований.

Целью настоящего исследования было проследить эффекты, связанные с переходом от РО к ТО и изменением состава классной группы. Эксперимент проводился на базе средних школ г.Харькова и охватил учеников 3-х, 5-х, 6-х классов, которые в младших классах обучались по типу РО, а в средних – по типу ТО (всего 136 учеников). Кроме того, что для всех них переход в школу 2-ой ступени был связан со сменой образовательной технологии, часть классов была переформирована в связи с созданием профильных и непрофильных параллелей. В результате образовались смешанные классные группы, объединяющие как бывших учеников РО, так и учеников, обучавшихся с 1-го класса по типу ТО. Всего в эксперименте участвовало 5 групп учащихся: третьеклассники (РО-3, 24 человека), ученики 5-го и 6-го классов с однородным в отношении образовательной технологии составом (РО-5(о), 53 человека, РО-6(о), 43 человека), ученики 5-го и 6-го классов с гетерогенным составом (РО-5(с), 16 человек, РО-6(с), 16 человек). Ученики гетерогенных классов участвовали в лонгитюдном исследовании.

Нами были использованы проективные методики “Дом-Дерево-Человек” (ДДЧ, 8 показателей) и “Рисунок несуществующего животного” (РНЖ, 19 показателей). Показатели методики РНЖ оценивались с помощью двухбалльных шкал (0-1) за исключением показателей “тре-

возможность" и "агрессивность", в отношении которых шкала была четырехбалльной. Для сравнения групповых средних значений исследуемых показателей, выраженных в процентах, был применен *t*-критерий Стьюдента.

Полученные результаты представлены в *таблице 1* и *таблице 2*.

Таблица 1

Групповые средние значения показателей по методикам ДДЧ и РНЖ (в процентах).

Показатели	РО-3	РО-5(о)	РО-5(с)	РО-6(о)	РО-6(с)
незащищенность	27,75	31,5	23,9	28,1	28,1
тревожность (ДДЧ)	15,5	21,1	20,5	15,3	17,2
недоверие к себе	24,25	29,9	30,2	26,8	36,4
чувство неполноценности	15,0	13,4	12,4	14,3	11,8
враждебность	13,2	19,1	6,3	15,5	11,1
фрустрация	11,7	16,3	13,7	15,8	18,8
трудности общения	13,1	19,4	19,1	21,3	24,2
депрессивность	1,4	1,9	0,7	0,5	5,5
социальная активность	45,8	35,8	25,0	37,2	31,3
социальная пассивность	8,3	9,4	25,0	7,4	18,8
вербальная агрессия	25,0	43,3	31,3	46,5	43,8
страхи	54,2	34,0	31,3	51,2	37,5
тревожность (РНЖ)	59,3	48,7	30,9	46,9	28,9
положительная самооценка поведения	45,8	11,3	6,3	18,6	21,9
отрицательная самооценка поведения	16,7	14,2	18,8	20,9	40,6
положительная самооценка идеальной продукции	0	1,9	0	7,0	6,3
отрицательная самооценка идеальной продукции	4,2	4,7	12,5	9,3	0
защита от вышестоящих с агрессией	8,3	22,6	43,8	32,6	18,8

защита от вышестоящих с тревогой	25,0	5,7	0	32,6	0
защита от нижестоящих с агрессией	4,2	7,6	12,5	16,3	6,3
защита от нижестоящих с тревогой	0	3,8	0	7,0	6,3
защита недифференцированная с агрессией	0	32,1	18,8	30,2	18,8
защита недифференцированная с тревогой	41,7	15,1	6,3	30,2	25,0
астеничность	8,3	1,9	31,3	18,6	18,8
поверхностность суждений	54,2	39,6	56,3	46,5	50,0
конформность суждений	33,3	26,4	31,3	37,2	37,5
агрессивность	26,2	21,8	8,3	23,8	6,2

При сравнении групп РО-5(о) и РО-3 выявлено, что в 5-ом классе значительно повышаются значения показателей “тревожность” (ДДЧ), “враждебность”, “фрустрация”, “трудности общения”, понижаются значения показателей “положительная самооценка поведения”, “защита недифференцированная с тревогой”. В группе РО-5(с) по сравнению с 3-им классом (РО-3) значительно повышается выраженность показателей “тревожность” (ДДЧ), “защита от вышестоящих с агрессией”, понижается – “враждебность”, “тревожность” (РНЖ), “положительная самооценка поведения”, “защита недифференцированная с тревогой”, “агрессивность”. Между группами РО-5(о) и РО-5 (с) обнаружены значимые отличия по показателям “незащищенность”, “враждебность”, “тревожность” (РНЖ), “астеничность” и “агрессивность”. Все показатели, кроме “астеничности”, выше в группе РО-5(о). При сравнении групп РО-6(о) и РО-5(о) выявлено, что в 6-ом классе повышаются значения показателей “защита от вышестоящих с тревогой” и “астеничность”, понижается – “тревожность” (ДДЧ). Относительно 3-го класса остаются более высокими значения показателей “фрустрация” и “трудности общения”, более низкими – “положительная самооценка поведения”, повышаются – “защита от вышестоящих с агрессией”. В группе РО-6(с) по сравнению с 5-м классом (РО-5(с)) психоэмоциональная ситуация практически не меняется: значительно повышается только уровень показателя “депрессив-

ность". Относительно 3-го класса повышаются значения показателей "недоверие к себе", "фрустрация", "трудности общения", "депрессивность", понижается - "тревожность" (РНЖ), остается низким - "агрессивность". Между группами РО-6(о) и РО-6(с) обнаружены значимые отличия по показателям "депрессивность" (выраженность выше в группе РО-6(с)), "тревожность" (РНЖ) и "агрессивность" (выраженность выше в группе РО-6(о)).

Таблица 2

Уровень значимости различий групповых средних значений показателей методик ДДЧ и РНЖ (по критерию Стьюдента).

Показатели	РО-3	РО-5(о)	РО-3	РО-3	РО-5(с)	РО-3	РО-5(о)	РО-6(о)
	РО-5(о)	РО-6(о)	РО-6(о)	РО-5(с)	РО-6(с)	РО-6(с)	РО-5(с)	РО-6(с)
незащищенность							0,05	
тревожность(ДДЧ)	0,01	0,001		0,05				
недоверие к себе						0,05		
враждебность	0,05			0,01			0,001	
фрустрация	0,05		0,01			0,01		
трудности общения	0,05		0,01			0,01		
депрессивность				0,01	0,05		0,01	
тревожность(РНЖ)				0,01		0,01	0,01	0,05
положительная самооценка поведения	0,01		0,05	0,01				
защита от вышестоящих с агрессией			0,05	0,05				
защита от вышестоящ с тревогой		0,01						
защита недифференцированная с тревогой	0,05			0,01				
Астеничность		0,05					0,05	
Агрессивность				0,01		0,01	0,05	

Итак, изменение состава класса – это фактор, обуславливающий своеобразие динамики личностных особенностей детей. Ученики РО вообще болезненно реагируют на смену типа образовательной технологии: в 5-ом классе дети и гомогенных, и гетерогенных групп становятся более тревожными (ДДЧ) и менее склонными к положительной оценке

своих действий. То есть, поощряемые прежде нормы самовыражения “вдруг” перестают быть адекватными, причем для ученика это совершенно нелогично, поэтому ведет к росту внутренней конфликтности, а следовательно – и к повышению тревожности. Но в группе с однородным составом (РО-5(о)) по сравнению с 3-м классом растут враждебность и трудности общения, в то время как у учеников РО в смешанных классах враждебность и агрессивность падают при появлении склонности защищаться от вышестоящих с агрессией. Видимо, в случае смешанных классов задача установления контактов с новыми соучениками оказывается более важной по сравнению со всеми другими. Снижение враждебности и агрессивности способствует ее решению, так как, фактически, означает демонстрацию лояльности и терпимости (это особенно существенно, если учесть, что в смешанных классах бывших учеников РО в процентном отношении меньше, чем учеников ТО). Склонность к агрессивной защите от вышестоящих (учителей) растет, поскольку, во-первых, учитель выступает в качестве явного источника новых непривычных норм и правил, во-вторых, это более доступное направление разрядки напряженности (конфликт с одноклассниками будет “стоять” дороже), в-третьих, технология ТО предполагает некоторое противостояние учеников и учителя. В итоге, ученики РО-5(о) по сравнению с учениками РО-5(с) более тревожны (РНЖ), враждебны, агрессивны и испытывают большую незащищенность, так как ситуация обучения в меньшей степени требует проявления кооперативности.

К 6-му классу ситуация и в гомо- и в гетерогенных группах относительно стабилизируется: ученики приспосабливаются к новым условиям обучения и взаимодействия, с чем связано снижение уровня тревожности, в гетерогенных классах завершен этап знакомства, и актуализируются процессы интеграции. На этом фоне более четко проступают общие для обеих групп тенденции: уровень фрустрированности и трудности коммуникации, переживаемые учениками из смешанных классов (РО-6(с)), достигают их выраженности в гомогенных классах. Это, на наш взгляд, результат систематического рассогласования условий осуществления деятельности и личностных образований, сформированных в младших классах, что свидетельствует об их относительной устойчивости (рост трудностей коммуникации отчасти может быть связан с началом подросткового возраста). Но механизмы отреагирования этого противоречия принципиально отличаются: в гомогенных классах растет количество разных видов защит от вышестоящих, в гетерогенных классах увеличиваются недоверие к себе и депрессивность, так что ученики РО-6(о) оказываются более агрессивными, а ученики РО-6(с) – более депрессивными. Другими словами, если в гомогенных классах конфликтность принимает более внешние формы, эк-

стеріоризується, активизує опір, то в гетерогенних — інтеріоризується, породжає тенденцію “інтерпретувати на себе”, пасивно підстрайкується, підчиняється і реагує внутрішніми станами. Причому, тенденції, намічаються в гетерогенній групі, ближче до тих, які були виявлені нами раніше в класах ТО, ніж в класах РО.

Таким чином, вплив актуально діючого соціально-психологічного фактора виявляється в умовах зміни типу навчання достатньо потужним, щоб частково загасити особисті ефекти, безпосередньо пов'язані з конфліктом освітніх технологій. Його вплив, поряд з власною зміною типу навчання, так само посилює тенденції до уніфікації і спотворення особистого розвитку дітей.

Поступила в редакцію 13.02.98 г.

І.В. Гришасва, Л.Ф. Бурлачук

Особливості статево-рольової поведінки молоді та підлітків та загроза захворювання на СНІД

В статті представлені результати дослідження моделей поведінки підлітків і молоді в контексті епідемії СНІДу.

В дослідженні був використаний опитувальник, розроблений на кафедрі психології здоров'я Гентського університету (Бельгія). Вибірка складалася з 621 респондента. Аналіз даних показав наявність представлення про прийнятність варіантів поведінки, які ускладнюють формування поведінкових стратегій, що зменшують ризик інфікування.

За даними Всесвітньої організації здоров'я з початку глобальної епідемії СНІДу в усьому світі вірусом імунодефіциту людини було інфіковано близько 30 мільйонів осіб. На сьогоднішній день 21,8 мільйона дорослих, більшість з яких молодше 25 років, є або вірусоносцями, або хворіють на СНІД. Беручи до уваги довгий інкубаційний період захворювання, вважається, що багато хто з них було інфіковано ще в підлітковому віці [1]. В Україні, з 7 тисяч інфікованих, більшість — це молоді люди, вік категорії від 15 до 29 років належить 72% інфікованих жінок та 69% чоловіків [2,3].

В матеріалах міжнародних організацій, діяльність яких присвячено вивченню проблем СНІДу неодноразово підкреслювалася світова тенденція до зростання кількості жінок серед інфікованих та хворих [1,4,5]. Якщо у 1986 році серед загальної кількості хворих на СНІД в країнах Європейського регіону особи жіночої статі становили 12 відсотків — то на середину 1997 на долю жінок припадав уже 21%, а серед інфікова-

них 42%. При цьому вік інфікованих жінок в середньому нижчий за вік чоловіків [4].

Порівняно більша вразливість жіночої статі щодо інфікування та захворювання зумовлена низкою факторів біологічного, психологічного та соціального походження [4,5,6]. Похідною від них є також проблема більш високого, у порівнянні з чоловіками, ризику для жінок інфікуватися через гетеросексуальні контакти. За підрахунками ВОЗ у 1996 та 1997 роках, серед жінок, що захворіли на СНІД, найбільш поширеним було інфікування через гетеросексуальні контакти - 46.6% та 46.1% (серед інфікованих чоловічої статі цей шлях передачі вірусу зустрічався у 14.% та 16.1% відповідно) [5]. В Україні кількість випадків передачі вірусу через гетеросексуальні контакти посідає друге місце серед усіх випадків інфікування (після інфікування під час введенні наркотиків ін'єкційним шляхом - 64.3%). За даними на першу половину 1997 року на них припадало 24.4 відсотки всіх діагностованих заражень.

В усьому світі підлітків та молодь відносять до своєрідної групи ризику по відношенню до зараженням ВІЛ. Характерні для цього віку спроби експериментувати з алкоголем, наркотиками, перший досвід статевих стосунків - все це підвищує ризик потрапити в небезпечні ситуації. Пошук нових вражень, бажання самоствердитися у власних очах та очах оточуючих, продемонструвати свою дорослість досить непросто поєднати із дотриманням правил безпеки. Проте відсутність впевненості у появі ефективних лікувальних засобів з одного боку та темпи поширення епідемії з іншого, примушують молодих людей формувати нові моделі поведінки в соціальних контактах та в інтимних стосунках в тому числі. Особливо важливо це для жінок. В дослідженнях, присвячених вивченню статево-рольової поведінки, підкреслюється, що її роль поєднує в один і той же час відповідальність за безпеку та здоров'я пари і неможливість одноосібно забезпечити це без згоди партнера, а отже залежність від установок партнера щодо безпечної поведінки [7,8,9,10]. Для розуміння чинників, що детермінують дотримання або недотримання правил безпечної поведінки в гетеросексуальних контактах необхідно знати уявлення молодих людей про прийнятні моделі поведінки та зміни, яким піддаються ці уявлення під впливом тих чи інших факторів.

В нашому дослідженні було зроблено спробу виявити вплив сексуального досвіду на ставлення молодих людей до припустимості певних варіантів поведінки в парі, які в свою чергу сприяють або не сприяють дотриманню правил запобігання інфікуванню.

Респонденти та методи дослідження

Квотована вибірка нараховувала 621 респондента віком від 16 до 23 років 275 хлопців (44,3%) та 346 дівчат (55,7%). Всі опитані навчалися в різних навчальних закладах міста Києва. 34,2% - старшокласники се-

редніх шкіл, 18,2 % - учні ліцею, 23,3% - студенти коледжу та 24,3% - студенти перших курсів вищих навчальних закладів. Середній вік респондентів становив 18,9 (SD 1,9). Середній вік сексуального дебюту - 16,2 (SD 8,6). Більшість опитаних - (88,6%) - жителі міста Києва.

В дослідженні було використано опитувальник, розроблений дослідницькою групою психології здоров'я та поведінки Гентського університету (Бельгія), перекладений та адаптований на кафедрі медичної психології та психодіагностики Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Більш детальну інформацію про опитувальник можна знайти в роботах Buysse A. & Van Oost P. 1997 [11].

Респондентам було запропоновано оцінити припустимість з їхньої точки зору 12 варіантів поведінки, які при обробці даних було згруповано в 5 блоків: I) запитання про попередній сексуальний досвід; II) ініціювання інтимних стосунків; III) пропозиція користуватися презервативом; IV) висловлення негативних емоцій; V) відмова від інтимних стосунків за певних умов. Респонденти оцінювали наскільки для них є прийнятним кожен із запропонованих варіантів, використовуючи шкалу від 1 бала (абсолютно не згоден) до 5 балів (повністю згоден).

Для визначення впливу досвіду статевих стосунків на поведінку вибірку респондентів було поділено на три групи: I - ті, що не мали досвіду - 261 респондент (42%); II - мали один контакт - 44 (7%); III - мали більше, як один контакт - 314 (51%). При статистичній обробці було використано багатомірний дисперсійний аналіз факторних оцінок MANOVA.

Таблиця 2

Вплив досвіду на прийнятність певних варіантів поведінки.

$*p < .001$

	I M/SD	II M/SD	III M/SD	F
1) Визнач. поперед. досвіду партнера				
Юнаки	3.51 1.1	3.34 1.12	3.64 1.01	1.49
Дівчата	3.36 .10	2.64 .96	2.81 .89	10.72*
2) Ініціюв. стосунків				
Юнаки	3.09 .85	2.96 .87	3.34 .85	8.21*
Дівчата	2.64 .89	2.63 .96	2.81 .89	2.60
3) Пропоз-я користув-ся презервативом				
Юнаки	4.15 1.08	4.28 .76	4.28 .89	.94
Дівчата	3.87 1.2	3.86 1.22	4.1 .95	3.97
4) Висловлення негативних емоцій				
Юнаки	2.72 .86	2.53 .80	3.14 .86	21.05*
Дівчата	2.85 .81	2.91 .99	3.30 .81	19.34*
5) Відмова від інт. стос.				
Юнаки	3.79 .98	3.67 .99	3.41 1.1	8.77*
Дівчата	4.07 1.07	3.81 .94	3.89 .97	2.92

Результати та їх обговорення

Набутий досвід істотно вплинув на ставлення юнаків до ініціативи в стосунках (2), висловлення негативних емоцій (4) та відмови від стосунків (5). При цьому респонденти чоловічої статі третьої групи вважали прийняття ініціативи та висловлення негативних емоцій достовірно більш припустимим, ніж респонденти першої та другої груп ($F(2;588) = 8.21, p < .001$; $F(2;588) = 21.05, p < .001$). Зворотня залежність була виявлена щодо відмови від статевого контакту. Достовірно відрізнялося ставлення респондентів I та II груп від III. Чим більш досвідченими були респонденти, тим менше вони дозволяли собі відмову ($F(2;588) = 8.77, p < .001$).

Стосовно дівчат, достовірно відрізнялося сприйняття більш досвідченими респондентками припустимості вивчення попереднього сексуального досвіду партнера (1) та висловлення негативних емоцій (4). Респондентки I групи найвище оцінили припустимість запитань про попередній досвід свого партнера, у порівнянні з респондентками II та III груп ($F(2;588) = 10.72, P < .001$). Стосовно висловлення негативних емоцій, у дівчат-респондентів спостерігалася така сама тенденція як і у респондентів-юнаків. Із зростанням досвіду, зростала припустимість такого варіанту поведінки ($F(2;588) = 19.34, p < .001$).

Найбільш цікавою була динаміка ставлення юнаків щодо можливості відмовитися від інтимних стосунків. Навіть за відсутності власного бажання або незгоди партнерки користуватися засобами запобігання, можливість відмови оцінювалася респондентами третьої групи як менше припустима у порівнянні з іншими групами. Така ж тенденція спостерігалась і у респондентів-дівчат. Може бути кілька спроб пояснення: припустимо, що у більш досвідчених партнерів посилюється розуміння того, що інтимні стосунки це не те середовище, де гідно діяти лише враховуючи власні бажання, необхідно зважати на бажання партнера. Оскільки достовірною була різниця в оцінках респондентів саме чоловічій статі, ймовірно, що вони перебувають під впливом певного стереотипу. Традиційно, ініціація стосунків є прерогативою чоловіків і таке розуміння посилюється з набутим досвідом (див. табл. 1), а відмова - прерогативою жінок. В такому контексті відмова від стосунків може призвести до порушення стереотипу маскуліності в уяві самого респондента та в уяві його партнерки. Так чи інакше, але керуючись стереотипом про небажаність такої поведінки, респондент ставить дотримуваним правилам безпеки під загрозу.

Зменшення припустимості обговорення з партнером його попереднього досвіду для респонденток II та III груп у порівнянні з I, можливо, певною мірою відображує деякий негативний досвід. Припустимо, що

для респонденток без досвіду, питання про попередні стосунки теоретично сприймалися як додаткова інформація - "чи не були ці стосунки небезпечними?" і тому справедливо оцінювалися ними вище. Але на думку більш досвідчених респондентів, в реальному спілкуванні такі запитання порушують атмосферу довіри та романтичності, до яких особи жіночої статі є більш чутливими а, отже, вживання таких запитань стає більш обережним, зменшуючи для дівчини шанс дізнатися про небезпечний досвід партнера.

Помічено позитивну динаміку в уявленнях опитаних про припустимість висловлення та обговорення негативних емоцій. В уявленні респондентів без досвіду специфіка спілкування в парі обмежує можливість висловлення критики та вносити власні пропозиції. На думку більш досвідчених респондентів вираження негативних емоцій більше припустимо і це веде в свою чергу до більш конструктивного обговорення парою проблемних ситуацій.

Висновки

Запропоновані опитувальником варіанти поведінки звичайно не відтворюють всю палітру взаємовідносин партнерів. В той же час, здійснено спробу змодельювати деякі ситуації, які допомагають зрозуміти уявлення респондентів про моделі прийнятної для юнаків та дівчат статевої поведінки, а також відображують розподіл ролей в парі. Формуючи повсякденну поведінку сучасної молоді ці фактори в тому числі впливають на готовність партнерів дотримуватися (або не дотримуватися) правил безпеки: запобігати захворюванням, що передаються статевим шляхом та небажаній вагітності. Визначені обмеження, тиск традиційних уявлень про прийнятність тої, чи інші поведінки, взаємна розбіжність в очікуваннях партнерів протилежних статей визначають напрямки пошуку потенційних "конфліктних зон", які безумовно повинні знайти своє відображення в освітніх програмах з статевого виховання, однією з найголовніших задач яких повинно стати озброєння молодих людей необхідною інформацією та навичками ефективного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Weekly Epidemiological Report WHO, 24 January 1997.
2. Епідемія СНІДу в Україні і світі. Аналітичний огляд. Комітет боротьби із захворюванням на СНІД. Київ - 1996.
3. Ukraine Human Development Report UNDP Kyiv 1997, pp.47-48.
4. WHO Facing HIV/AIDS/STDs: A gender-based response. Amsterdam 1995.
5. WHO HIV/AIDS Surveillance in Europe Quaterly Report No 54 1997\2.

6. Don C.Des Jarlais and Samuel R. Friedeman Gender differences in response to HIV Infection // Psychological, Neuropsychiatric and Substance Abuse Aspects of AIDS. New York 1988, pp. 159-162.
7. O'leary A., Jemmott L.S., Goodhart F., Gebet J. Effects of an institutional AIDS prevention intervention: Moderation by gender // AIDS Education and Prevention, 1996, Vol.8, No 6, pp.516-528.
8. Browne J., Monochiello V. Condoms - dilemmas of caring and autonomy in heterosexual safe sex practices// The Interdisciplinary International Journal of Sexual health, 1996, Vol.9, No 1, pp.24-33.
9. Strebel A. Prevention implications of AIDS discourses among South-African Women// AIDS Education and Prevention, 1996, Vol.8 No 4, pp.352-374.
10. Seal A. Women STD and safe sex - a review of the evidence. The Interdisciplinary International journal of Sexual Health. 1996, Vol 9 (1), pp. 48-54.
11. Buysse A. Cognitive Representations and Behavioral Characteristics of Intimate Interpersonal Interaction in Dating Relationships. 1997, Gent, pp.76-82.

Автори висловлюють щире подяку професорові Паулетті Ван Оост та докторові Анн Басс з Гентського університету за допомогу в організації дослідження, а також співробітникам Київського інституту психології Захарчук Тамарі Петрівні та Строчак Олені Миколаївні за участь в анкетуванні респондентів.

Поступила в редакцію 15.02.98 г.

Е.А. Гузьман

Некоторые особенности эмоциональной стороны взаимодействия ребенка со взрослым.

В статті приведені результати дослідження емоційного компоненту у взаємовідносинах між дітьми дошкільного віку та їх батьками. Зроблено спробу інтерпретувати отримані дані з позицій гештальт-психології.

В дошкольном возрасте удовлетворение жизненных потребностей во многом зависит от взрослых. Модель общения, которую задают взрослые, помогает (или мешает) ребенку в процессе организации своей встречи с потребностью. В этом возрасте ребенок еще не имеет четкой системы убеждений о самом себе и своем присутствии в окружающем мире (Пиаже, 1962). Такая система формируется на основе того, как родители встречают потребности и желания ребенка, как они реагируют на проявление его чувств, развитие эмоциональности.

Поскольку способность принимать точку зрения другого человека, не теряя своей собственной, появляется у ребенка лишь к 7-8 годам, до этого времени дети полностью доверяют информации о себе, которую получают от значимых взрослых. Данный возрастной период характеризуется, в частности, накоплением большого числа образцов, способов, моделей поведения, и далеко не все из них оказываются полезными для ребенка. В гештальт психологии этот процесс связывают с понятием интроекции (4), и суть его состоит в том, чтобы взять что-то (некий опыт) из внешнего мира и ввести это внутрь. Если получаемый опыт совпадает с собственными желаниями и потребностями, то он становится частью меня, естественно ассимилируется, превращается в «Я-сам».

Однако родители часто предлагают ребенку разнообразные «надо» и «нельзя», которые могут быть целесообразными в данной ситуации с точки зрения взрослого, но абсолютно не совпадать с потребностью и желанием ребенка. И в этих случаях речь идет об отрицательных интроектах. Если родитель говорит ребенку: «Нельзя выражать свой гнев, только плохие дети так делают», то ребенок может только подчиниться, то есть интроецировать приказ взрослого, подавив собственную волю и желание, поскольку ребенок все сделает для того, чтобы оставаться любимым. Когда такой приказ повторяется, то ситуация в неосознанной форме превращается в опыт: «в жизни нет места гневу». В этом процессе важно не столько то, что было интроецировано то или иное содержание, сколько тот факт, что желание другого заняло место своего собственного желания.

По мнению американского гештальт-терапевта В. Окландер(3) у детей наибольшая часть симптомов, требующих терапии, прямо связана с подавлением «недозволенных» эмоций, в том числе гнева. Когда ребенок получает в ответ на выражение собственного гнева негативную эмоциональную реакцию родителей, то через некоторое время он решает, что такая опасная эмоция должна подавляться. Но организм на неосознанном уровне стремится к некоему гомеостазу, а следовательно, стремится высвободить энергию гнева каким-либо социально приемлемым способом. Один ребенок может прибегнуть к ретрофлексии злости, то есть обратить против себя самого то, что он хотел бы сделать с другими. Он может грызть ногти, выдергивать клоки волос, душить себя приступами астмы и т.д. Другой ребенок прибегает к дефлексии гнева. Ни при каких обстоятельствах он не выражает подлинного чувства. Тем не менее, энергия остается и должна быть выражена. Ребенок выбирает вытолкнуть ее и ударяет кулаком. Но это лишь ненадолго улучшает его состояние, поэтому приходится постоянно

повторять дефлексивные действия. Некоторые дети проецируют свой гнев на других и т.д.

Целью нашего исследования было следующее : выявить возможную связь между особенностями эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия и различными нарушениями контакта у детей (интроекции, ретрофлексии, дефлексии и т.д.).

В отношении взрослых нас интересовали прежде всего следующие моменты:

- умение распознавать состояние партнера, понимание причин этого состояния и способность к сопереживанию;
- безусловное принятие индивидуальных особенностей ребенка;
- отношение к себе, принятие себя в качестве родителя;
- способность воздействовать на эмоциональное состояние ребенка.

В связи с этим нами было осуществлено экспериментальное исследование особенностей эмоциональной стороны взаимодействия матерей с детьми дошкольного возраста. В качестве методов мы использовали опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия (1), а также разработанную нами анкету «Дети глазами родителей».

Опросник содержит ряд утверждений, касающихся особенностей материнской чувствительности, отношения к ребенку и характера детско-родительского взаимодействия; состоит из трех блоков: блок чувствительность (способность воспринимать состояние ребенка, понимание причин состояния, способность к сопереживанию); блок эмоционального принятия (чувства матери во взаимодействии с ребенком, безусловное принятие, отношение к себе как к родителю, преобладающий эмоциональный фон взаимодействия); блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия (стремление к телесному контакту, оказание эмоциональной поддержки, ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия, умение воздействовать на состояние ребенка).

В эксперименте приняло участие 58 матерей, дети которых посещают детские сады Дзержинского района г.Харькова. Возраст детей - от 5 до 6 лет, возраст матерей - от 26 до 44.

Перейдем к анализу полученной ситуации в целом. Ответы матерей на вопросы позволяют сделать выводы о том, что они, как правило, высоко оценивают свою способность воспринимать состояние ребенка (в среднем 4.18 баллов из 5 возможных). Наиболее высокие показатели имели также такие характеристики, как чувства, испытываемые в ситуации взаимодействия (3.7), и стремление к телесному контакту (4.0). Это позволяет положительно оценить эмоциональное взаимо-

действие в целом. Можно сказать, что родители хорошо знают особенности ребенка, умеют распознавать его эмоциональное состояние, стремятся к более тесному контакту с ним.

Однако при построении взаимодействия родители далеко не всегда считают необходимым учитывать эмоциональное состояние ребенка. Об этом говорят низкие показатели (в среднем - 2.8) по шкале «ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия». Фактически родители игнорируют эмоциональное состояние ребенка, его желания и ориентируются на свои собственные планы, свое настроение или внешние социальные требования. От ребенка в данном случае ожидается подчинение требованиям взрослого, отказ от собственных желаний. В подтверждение этого свидетельствует и тот факт, что в ответах на вопрос «Выполняет ли ребенок Ваши указания без обсуждения?» родители в 49 случаях из 58 выбирали вариант «чаще всего». Имеет место тенденция к подмене желаний ребенка своими собственными, то есть создание благоприятной ситуации для усвоения ребенком отрицательных интроектов. Родители часто переоценивают возрастные возможности ребенка, забывая, что он имеет право на свое собственное настроение и не всегда может справиться с ним по первому требованию взрослого.

Относительно низкие показатели характеризуют и такие шкалы, как «способность к сопереживанию» (3.4) и «оказание эмоциональной поддержки» (3.5). Можно сделать вывод о том, что эмоциональное состояние ребенка редко вызывает сочувствие и сопереживание родителей. В результате дети остаются один на один со своими проблемами. В то же время родители достаточно высоко оценивают свою родительскую компетентность, о чем свидетельствуют показатели по шкалам «отношение к себе как родителю» (4.4) и «умение воздействовать на состояние ребенка» (4.27). Такая оценка своей компетентности, по-видимому, более близка к идеалу, чем к реальности. Об этом свидетельствует хотя бы выбор ответов на вопрос «Как реагирует ребенок на Ваши замечания?». Родителям было предложено несколько вариантов, но выбор распределился только среди трех: «обижается и замолкает» - 26 ответов из 58, «плачет» - 17, «старается исправить ошибку» - 9, остальные не ответили. Вполне очевидно, что такие реакции ребенка на замечания, как обида и плач, говорят о нежелании объяснять ребенку необходимость выполнения требований, выбор неадекватной формы предъявления этих требований.

Интересными представляются также ответы родителей и на другие вопросы анкеты. Например, из десяти предложенных эмоциональных состояний ребенка, родители должны были выбрать те, которые по их

мнению наиболее заметны окружающим. Наибольшее предпочтение было отдано такому социально приемлемому чувству, как радость. Практически все родители его отметили. Но ни один из родителей не отметил такую эмоцию, как гнев. Очевидно, что в жизни ребенка встречаются ситуации, вызывающие данную эмоциональную реакцию. К тому же проявление гнева довольно трудно не заметить со стороны. Поэтому игнорирование можно объяснить существованием у самих родителей отрицательных интроектов по отношению к гневу. И велика вероятность того, что эти интроекты будут «переданы» детям в процессе воспитания.

При оценке результатов была выявлена также некоторая зависимость между преобладанием негативного эмоционального фона взаимодействия и наличием ретрофлексивных действий у детей. В 6-ти из 8-ми случаев отмечаются такие действия (обгрызание ногтей, кусание губ, головная боль). Хотя данная зависимость требует более глубокого изучения и более солидного количественного подтверждения, можно предположить, что негативный эмоциональный фон взаимодействия несет в себе переживания злости, раздражения, а низкая степень эмоционального принятия матерью ребенка - невозможность выразить эти чувства. Следствием такой ситуации может быть появление ретрофлексивных действий.

Представленная картина позволяет сделать некоторые выводы об общем характере взаимодействия ребенка и родителей, а также о том месте, которое должен, по мнению родителей, занимать ребенок в этом взаимодействии. Несмотря на то, что эмоциональное взаимодействие с ребенком складывается, как правило, благоприятно, происходит неравноправное распределение ролей. Центром ситуации остается взрослый человек, а ребенку отводится неравноправная, подчиненная позиция. Мы видим явное предпочтение одной родительской функции и упущение другой: осуществление воспитательной функции проводится в ущерб созданию наиболее благоприятных условий для развития ребенка (безопасности, эмоционального принятия и поддержки). Коррекционная работа по восстановлению контакта, следовательно, должна проводиться в направлении восстановления равноправия партнеров эмоционального взаимодействия, обеспечения такого эмоционального фона, который обеспечил бы ребенку возможность для проявления своих чувств, желаний и позитивное эмоциональное развитие. Дальнейшее исследование предполагается проводить в направлении изучения особенностей взаимодействия детей и родителей в условиях экспериментальной игровой ситуации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Захарова Е.И. Опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Семейная психология и семейная терапия, 1997, №1.
2. Кедрова Н. Перевод с детского или игра в принцессу // Гештальт-терапия с детьми, выпуск 1.-МГИ, 1996.
3. Оклендер В. Окна в мир ребенка: руководство по детской психотерапии / Пер. с англ.- М.: «Класс», 1997.
4. Робин Жан Мари. Гештальт-терапия.-М: «Эйдос», 1996.

Поступила в редакцию 05.03.98 г.

В.Ф. Гультай

Особенности болевой апперцепции у больных неврозами и язвенной болезнью желудка и двенадцатиперстной кишки

Проаналізовані особливості больової аперцепції при різних клінічних формах неврозів, а також проведено порівняння за цим показником з групою хворих на виразкову хворобу шлунка і дванадцятипалої кишки. Виявилось, що у хворих на невроз більш виражена, ніж у нормі аперцептивна готовність сприймати ситуацію як альгогенну. У хворих на виразкову хворобу шлунка і дванадцятипалої кишки виявлений феномен "сліпоті" до альгогенно і стимуляції на рівні аперцепції. У статті обговорюються одержані дані.

В литературе имеются специальные исследования, касающиеся фактора "апперцепции" боли [8;9]. Согласно D.V. Petrovich [8; 9], этот фактор играет важную роль в переживании болевого опыта и связан с болевой толерантностью. При неврозах и пограничных нервно-психических заболеваниях отмечается гиперестезия и гиперсенситивность [5]. Вместе с тем вопрос о том, являются ли последние некоторым "физическим" фактором или за ними лежат психологические особенности указанной группы больных до сегодняшнего дня не получил однозначного решения. Фактор болевой апперцепции предрасполагает к готовности воспринимать внешнюю стимуляцию как альгогенную. При этом боль реализуется через механизмы воображения и проекции. По-видимому, вышеуказанные механизмы чрезвычайно важны при исследовании психогенной боли. При этом психогенные боли невротического и психосоматического регистров могут обнаружить различия в психологических механизмах обеспечения. Б.Д. Карвасарс-

кий [3] указывает, что проблема психогенных болей, психологические механизмы их обеспечения являются важной и мало изученной проблемой неврологии.

МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ. Использовался модифицированный нами тест болевой апперцепции (ТБА) D.V. Petrovich [8]. Тест включает 17 рисунков, на каждом из которых изображен человек, страдающий от боли: например, от кровотокашей раны предплечья, от боли при сверлении зуба стоматологом, от сломанной ноги и т.п. Рисунки в целом соответствовали оригинальной версии ТБА D.V. Petrovich [8]. Испытуемых просили оценить интенсивность и продолжительность переживания боли человеком, изображенным на картинке. Испытуемые отвечали на два вопроса: 1) насколько сильную боль чувствует человек на картинке? 2) насколько долго ему будет больно? Испытуемые отвечали по 7-балльной шкале лайкертовского типа: от "нет боли" (1 балл) до "боль невыносимая" (7 баллов); и от "секунд" (1 балл) до "месяцев" (7 баллов) (параметр продолжительности болевых ощущений).

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ строилась следующим образом. Каждый испытуемый получал последовательно 17 картинок со следующей инструкцией: "Я буду показывать Вам по одной картинке. Попытайтесь, если сможете, представить чувства человека на каждой картинке. Затем выберите наиболее подходящие ответы на следующие вопросы: а) насколько сильную боль чувствует человек? б) насколько долго ему будет больно? Экспериментатор дает испытуемому два напечатанных вопроса и две 7-балльные шкалы (горизонтальные линии с отмеченными на ней семи пунктами, т.е. объединение шкал визуальных и вербальных аналогов). Экспериментатор говорит, что имеется 2 вопроса и 7 возможных ответов на каждый из них. Выберите ответ, который больше всего подходит к ситуации. Тест выполняется индивидуально. Продолжительность тестирования в среднем 20 минут.

МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ. Обследовано 76 больных неврозами и 60 больных язвенной болезнью желудка и двенадцатиперстной кишки (ЯБЖДК). Больные были сопоставимого возраста: средний возраст больных неврозами $32 \pm 4,2$ года, средний возраст больных ЯБЖДК - $37 \pm 5,2$ года. В половом отношении группу больных неврозом составили 34 мужчины и 42 женщины, а группу больных ЯБЖДК 30 мужчин и 30 женщин.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ. В таблице 1 представлены сравнительные данные по интенсивности и продолжительности болевой апперцепции у больных ЯБЖДК, неврозами и у контрольной группы.

Таблица 1.

Признаки	Мужчины			Женщины		
	N	X	S	N	X	S
Интенсивность						
А. Язвен. болезнь	30	58,1	5,4	30	59,1	6,2
Б. Неврозы	34	69,4	8,2	42	67,5	8,4
С. Контроль	25	62,2	6,3	25	63,2	7,1
Продолжительность						
А. Язвен. болезнь	30	50,3	6,4	30	58,6	5,5
Б. Неврозы	34	65,2	7,4	42	70,1	11,1
С. Контроль	25	56,1	8,3	25	64,2	7,5

N - число наблюдений (объем выборки); X - среднее арифметическое по выборке; S - среднеквадратическое отклонение.

Статистический анализ позволил сделать следующие выводы:

1) больных ЯБЖДК имеют значимо более низкие показатели интенсивности и продолжительности болевой апперцепции, чем контрольная группа (в мужской выборке соответственно $t=2,56$; $f=51$; $p<0,05$ и $t=2,86$; $f=48$; $p<0,01$, а в женской - $t=2,26$; $f=52$; $p<0,05$ и $t=3,10$; $f=47$; $p<0,01$);

2) больные язвенной болезнью желудка и двенадцатиперстной кишки имеют значимо более низкие показатели интенсивности и продолжительности болевой апперцепции, чем группа больных неврозами (в мужской выборке соответственно $t=6,58$; $f=61$; $p<0,001$ и $t=8,64$; $f=66$; $p<0,001$ / а в женской $t=4,88$; $f=74$; $p<0,001$ и $t=5,79$; $f=67$; $p<0,001$).

Полученные данные позволяют сделать вывод, что указанная группа психосоматических больных не склонна к переживанию боли на уровне проекции. По-видимому, здесь мы сталкиваемся с функционированием регулятивных механизмов типа отрицания или подавления на уровне перцепции. Эта закономерность, по-видимому, вообще характерна для всей эмоциональной сферы больных ЯБЖДК. Так, по тесту Роршаха [2] для рассматриваемой группы больных характерны слабость реакций и тенденция к избеганию эмоций, "слепота" данной

клинической группы больных к альгогенному (в проективном смысле) материалу может быть объяснена имеющимися в литературе данными, порой, однако, достаточно противоречивыми. Как отмечает Ю.М. Губачёв и соавт. [2, с. 94], "анализ литературных данных позволяет считать, что попытки клинически вычленить специфичные для язвенной болезни психопатологические синдромы и типы психологического конфликта успехом не увенчались". Одни авторы [2;4] говорят о специфичном для данной группы больных конфликте неврастенического типа, другие (W. Zander, 1978) - отмечают конфликт между завистью и злостью по отношению к сопернику и сознательными импульсами долга и обязанности перед ним и т.п. Одним словом, патогенетические звенья и варианты формирования указанной патологии многообразны. Вместе с тем, психологический факт затруднения проецирования больными не просто отрицательных эмоций, а конкретно болевых переживаний на внешнее окружение хорошо вписывается в общий контекст психологических особенностей больных ЯБЖДК, и может быть еще одним проявлением феномена алекситимии [10].

Сравнение группы контроля и группы больных неврозом позволяет сделать следующие выводы:

1) между мужчинами, больными неврозом, и психически здоровыми мужчинами имеются значимые различия по апперцепции интенсивности ($t=3,8$; $f=61$; $p<0,001$) и продолжительности ($t=4,36$; $f=52$; $p<0,001$) переживания боли;

2) между женщинами, больными неврозом, и психически здоровыми женщинами существуют значимые различия по апперцепции интенсивности ($t=2,2$; $f=62$; $p<0,05$) и продолжительности ($t=2,59$; $f=68$; $p<0,05$) переживания боли;

3) по апперцепции интенсивности болевого переживания гендерные различия в группах больных неврозами и контроля отсутствуют (в группе больных неврозом $t=1,0$; $f=75$; $p>0,05$; в контрольной группе $t=0,53$; $f=51$; $p>0,05$). S.L.H. Notermans и M.M.W. Tophoff [7] вообще не выявили половых различий в интерпретации как альгогенной (как в группе больных неврозами, так и в группе психически здоровых лиц). D.V. Petrovich [9] же, напротив, нашел существование этих различий. Наши данные по показателю апперцепции интенсивности болевого переживания согласуются с результатами исследований S.L.H. Notermans и M.M.W. Tophoff [7], по показателю же апперцепции продолжительности болевого переживания - с результатами D.V. Petrovich [9]. Культурная норма состоит в табуировании плача и крика от боли мужчинам, в приписывании мужчинам большей стойкости

и выдержанности. М.А. Kennard [6] отмечает, что "мужчины не могут так же быстро и легко отзываться криком на боль как женщины". Полоролевой конфликт [4], желание выглядеть более маскулинными, видимо, и является одним из обоснований низких показателей болевой апперцепции больных ЯБЖДК.

Таким образом, больные неврозом более готовы к восприятию ситуаций как альгогенных. Такая склонность приписывать ситуациям алгический смысл на когнитивном уровне может рассматриваться как некоторая когнитивная схема, или когнитивная рамка [1]. Эта схема позволяет больному неврозом реинтерпретировать ситуацию как опасную, как вызывающую боль. Больные ЯБЖДК характеризуются тенденцией к отрицанию альгогенного смысла ситуаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации: пер. с англ. /Под ред. А.Р. Лурии.- М.: Прогресс, 1977.- 412 с.
2. Губачев Ю.М., Жузжанов О. Т., Симаненков В. И. Психосоматические аспекты язвенной болезни. - Алма-Ата: "Казахстан", 1990. - 215 с.
3. Карвасарский Б.Д. Неврозы.- М.: Медицина, 1990.- 573с.
4. Кочарян А. С. Личность и половая роль. Симптомокомплекс маскулинности /фемининности в норме и патологии. - Харьков: Основа, 1996.- 127с.
5. Тополянский В.Д., Струковская М.В. Психосоматические расстройства. - М.: Медицина, 1986.- 384 с.
6. Kennard M.A. Responses to painful stimuli of patients with severe chronic painful conditions // J.Clin. Invest.-1952.- 31.- P. 245-252.
7. Notermans S.L.H., Tophoff M.M.A. Sex difference in pain tolerance and pain apperception // Pain: clinical and experimental perspectives. Ed. by M.Weisenberg. - Sant LOUis: The C.V. HOsby Company, 1975.- P. 111-116.
8. Petrovich D. V. ТТлэ pain apperception test: 'Psychological correlates of pain perception' // J. Clin. Psyehol.-1958-14. -P.367-374.
9. Petrovich D.V. The Pain apperception test: An application to sex dfference // J. clin. Psychol.- 1959.-15.-p.412-415.
10. Sifneos P.E. The prevalense of alexithymie characteristics in psychosomatic patients // Psychother. Psyccttosom.-1973 . -No. 22 . -P. 255-262.

Поступила в редакцию 23.01.98 г.

Личностные особенности больных язвенной болезнью желудка и двенадцатиперстной кишки

Розглядаються профілі особистості хворих на виразкову хворобу шлунку та дванадцятипалої кишки.

Використано метод ММРІ. Виявлено типи окремих профілей особистості хворих та побудовано узагальнений профіль хворих, що розглядалися. Виявлено, що структура особистості хворих на виразкову хворобу шлунку та дванадцятипалої кишки з'являється внутрішньо дисгармонічною. Аналізувались гендерні особливості профілей особистості хворих.

По ММРІ (короткая форма) было обследовано 34 (19 мужчин и 15 женщин) больных язвенной болезнью желудка и двенадцатиперстной кишки (ЯБЖДК). Средние значения (X) и дисперсия (S) распределения по мужской и женской выборке приведены в *таблице 1*.

Таблица 1

Средние значения (X) и дисперсии (S) распределения по шкалам ММРІ у больных ЯБЖДК

Шк.		L	F	K	1	2	3	4	5	6	7	8
М	X	46,8	58,3	46,4	49,1	53	50	40,8	57,5	40,1	44,4	49,8
	S	8,8	13,3	16,2	8,2	10,7	6,6	14,8	13,4	10,8	11,7	8,3
Ж	X	41,1	56,2	43	54,2	58,9	53,3	49,5	60,2	51,0	48,2	52
	S	5,7	8,2	10,0	8,6	7,7	8,5	19,2	11,3	15,1	14,0	6,8

Обозначения: Шк. - шкалы; М - мужчины; Ж - женщины.

Как видно из представленных данных, полученные усредненные значения у мужчин можно описать кодом 623 (паранояльность, депрессия, конверсионная истерия). Сочетание пика профиля на шестой и второй шкалах отражает выраженную дисгармоничность, т.к. выявляет одновременно существование депрессивных тенденций (при которых высокая симбиотичность приводит к блокаде гетероагрессивности) и аффективной ригидности (при которой механизм переноса вины предполагает реализацию гетероагрессивных тенденций). Такой профиль возможен либо у исходно субдепрессивных личностей при возникновении аффективно насыщенных концепций, либо когда аффективная ригид-

ность и враждебность приводит к ощущению разрыва межличностных связей, что приводит к росту, тревоги. О дисгармоничности свидетельствует и сочетание подъемов на шестой и третьей шкалах: стремление ориентироваться на внешнюю оценку и ощущение враждебности со стороны окружения. В результате лица с подобным профилем подавляют свою подозрительность и агрессивность при осуществлении социальных контактов, декларируя свое положительное отношение. Причем, чем ближе социальные связи, тем выше вероятность агрессивного поведения (особенно в непосредственном окружении [1, с. 70-71]).

В женской выборке усредненный профиль выражен кодом 621, что также отражает описанную дисгармоничность сочетания шестой и второй шкал. Сочетание подъемов по шестой и первой шкале характерно для лиц, у которых беспокойство за состояние своего здоровья развивается на базе аффективной ригидности. При этом число неприятных физических ощущений может быть относительно невелико, но значимость соматических ощущений и их влияние на поведение весьма высоки. При этом имеется неопределенное беспокойство о состоянии своего здоровья, а хорошо разработанная концепция заболевания. Причем, такая концепция заболевания не в состоянии снизить тревогу (подъем по второй шкале) [1, с. 70-71].

Усредненный личностный профиль по ММР1 дает общую тенденцию, которая несколько затушевывает индивидуальные вариации. Поэтому всю выборку обследованных больных разбили на группы, однородные в личностном и синдромальном отношениях. Наиболее часто встречались следующие типы. В мужской группе: - первая группа (78,9% наблюдений) состоит из кодов 698, 682, 642, 261, 362, 167, 926. Трудности социальной адаптации, связанные с ригидностью аффекта, пренебрежение морально-этическими нормами, запретами, недоброжелательность к окружающим (сочетание 6-й и 4-й шкал), тревога в связи с проблемами в межличностных контактах. Трудности социальной адаптации могут быть связаны с тем, что ригидность аффекта, застреванность, сочетаются с изолированностью, нарастанием аутистических тенденций. Такое состояние сопровождается тревогой. Вместе с тем изолированность, затруднения межличностных контактов могут сочетаться с активностью, легкостью переключения внимания, оптимизмом и ригидностью аффекта (698). Опасения по поводу своего здоровья развивается на базе аффективной ригидности. Имеется развернутая концепция заболевания. Вместе с тем, такая концепция сопряжена с повышенным уровнем тревоги. Склонность к гетероагрессивности сдерживается интра-пунитивными реакциями (профиль 167).

Профиль 362 является дисгармоничным, так как сочетаются стремление ориентироваться на внешнюю оценку и ощущение враждебности со стороны окружения с избирательным восприятием информации, подтверждающей агрессивность среды. Трудно сочетаются стремление исходить из реальной ситуации со стремлением следовать ригидным правилам. Агрессивность больного направляется на определенное лицо или группу лиц из его непосредственного окружения. В связи с блокировкой указанных тенденций возникают тревога и напряженность. Высокий уровень побуждений и активности могут сочетаться с ощущением угрозы (подъемы по 9-й и 2-й шкалам) и ригидностью аффекта (шкала 6). Таким образом, психопатологический радикал *первой группы* мужчин, больных язвенной болезнью желудка и двенадцатиперстной кишки - ригидность аффекта, застреванность. "С ригидностью аффекта связано длительное переживание собственных успехов, причем это переживание включает гордость своей ценностью, повышенное себялюбие и недовольство отсутствием или недостаточностью признания со стороны окружающих. Лица такого типа озабочены своим престижем и отличаются повышенной чувствительностью по отношению к действительным или мнимым несправедливостям" [4, с. 67]. Такие лица честолюбивы, нуждаются в реальных достижениях, подтверждающих их престиж и значимость. Все вышесказанное определяет направленность данной категории больных на самоутверждение в реальном деле, сопровождающуюся затруднениями в социальных контактах; У ряда больных отмечается построение ригидной концепции заболевания, которая не полностью снимает тревогу (261);

- *вторая группа* (21,1% наблюдений) представлена кодами 192 и 293. Повышенная активность, высокое честолюбие и высокая самооценка сочетаются с невозможностью добиться желаемого и самореализоваться. Тревога смещается на соматическую сферу. Человек считает себя больным, тем самым оправдывает неосуществленные желания. Такой больной напряжен и выражение тревожен. Кроме того, возможно, что ощущение собственной значимости и собственных высоких возможностей могут сочетаться с беспокойством по поводу непризнания этих качеств окружающими. Такое сочетание шкал у взрослых характерно для инфантильных личностей с незрелостью и эгоизмом.

В женской выборке выделились следующие профили:

- *первая группа* (60% наблюдений) представлена кодами: 692, 196, 682, 462, 896, 263. Аффективная ригидность и ощущение враждебности со стороны окружающих на фоне достаточно высокой 9-й шкалы ос-

ложняет межличностные контакты. Лица такого типа обычно стремятся утверждать свое превосходство и использовать окружающих для достижения своих целей. Причем, они убеждены, что это ценно не просто для них, а "для пользы дела", "для общего блага". Такие люди испытывают тревогу, связанную с затруднениями межличностных контактов (692). Нереализованность, трудности добиться своего рожают тревогу, которая соматизируется. Такие лица считают себя больными. Возможны затруднения межличностных контактов, связанные с аффективной ригидностью, а также формирование сверхценных идей (196). Стремление к самоутверждению, к утверждению себя как личности сочетается некоторой изолированностью, трудностями социальных контактов (682). Пренебрежение моральными нормами, склонность к агрессивному поведению, злобность с ригидностью установок и аффектов приводит к трудностям социального контакта, к тревоге (462). Изолированность, ориентировка на внутренние критерии, высокая активность и ригидность аффекта, себялюбие и тщеславие характеризуют код 896. Тревожность, тщеславие, ригидность аффекта, сочетание дисгармоничных тенденций к аутоагрессии и чувству вины, с одной стороны, сопряжены с гетероагрессивными устремлениями, - с другой. Стремление избежать разочарования за счет ограничения контактов у тревожных и субдепрессивных личностей сочетается с ожиданием враждебных или недобросовестных действий окружающих, что характерно для аффективно-ригидных личностей. Эти трудности существенно нарушают социальную адаптацию, и в первую очередь деятельность, связанную с общением. Имеется внутренняя дисгармоничность, связанная с одновременным существованием демонстративных и тревожных тенденций: вытеснение никогда не бывает достаточно полным, поскольку высокий уровень тревоги обуславливает повышенное внимание к любым отрицательным сигналам (код 263);

- **вторая группа** (20% наблюдений) представлена кодами 427 и 724. Тревожно-мнительные черты и тенденция реализовать асоциальные действия во вне взаимотормозят друг друга. Возникает дисгармоничная личностная структура, сопряженная с чувством вины; - **третья группа** (20% наблюдений) представлена кодами 317 и 178. Первый код (конверсионное V) отражает устранение тревоги за счет ее соматизации и вытеснения с формированием демонстративного поведения. Реакции такого типа позволяют больному истолковывать жизненные затруднения и неспособность оправдать ожидания окружающих соматическими проблемами и наличием непсихотической симптоматики, которая выражается в жалобах на утомляемость, раздражитель-

ность, неспособность к концентрации внимания и т.п. [1, с. 57]. Подъем по 7-й шкале отражает общую тревожность (код 317). Тревожные опасения за состояние своего физического здоровья, сочетающиеся со своеобразными идеями по поводу состояния здоровья (код 178). Таким образом, в группе больных ЯБЖДК, мы сталкиваемся:

- 1) с выраженностью черт честолюбия и повышенного себялюбия;
- 2) с выраженностью психастенических черт; 3) с выраженностью черт инфантилизма; 4) с дисгармоничной личностной структурой (сочетание шкал 3и7, 2и4, 2иб, 3 и 6).

Из литературных данных известно, что "сочетание 1-й с повышенными (или высокими) 2-й, 6-й, 7-й, 8-й и 0-й при низкой 9-й отражает проблему подавленной враждебности и характерно для так называемого "язвенного типа личности", отличающегося педантизмом, догматическим стилем мышления, повышенной раздражительностью, дистантностью, требовательностью как к себе, так и к другим в вопросах морали, долга, ответственности. При высокой исполнительности, принципиальности и честности в работе, они проявляют мелочный деспотизм в контактах узкого круга, скрытны, неловки и скованы в общении, тон высказываний назидательный, внешняя жесткость сочетается с внутренне ощущаемым напряжением и ранимостью по отношению к средовым воздействиям" [2]. Ф.Б. Березин и соавт. [1, с. 57] отмечают, что для соматических заболеваний, в генезе которых важную роль играют личностные особенности и ситуации эмоционального стресса (язвенная болезнь, транзиторные формы артериальной гипертензии, мигрень и т.п.) характерно конверсионное V, что отражает характерные для этих состояний психосоматические соотношения.

Наши результаты не в полной мере соответствуют приведенным литературным данным.

Мы провели корреляционный анализ шкал MMP1. В результате в мужской выборке были выявлены связи между следующими шкалами: 1-7, 2-4, 7-8, 8-9. В женской выборке эти связи были несколько отличными: 1-3, 1-7, 2-3, 8-9. Это означает, что соматические проблемы в мужской выборке больных связаны с тревожной мнительностью, тревога же сочетается асоциальным поведением, тревожно-мнительные черты сопряжены с изолированностью, необычностью мышления и восприятия, а последние, в свою очередь, связаны с активностью. Иначе говоря, активность больных несколько нереалистична. В женской выборке соматические проблемы связаны с удовлетворением потребности во внимании и поддержке, со стремлением решить конфликтную ситуацию социально-приемлемым путем - путем соматизации. Трево-

га в женской выборке больных связана с неудовлетворенными потребностями во внимании, поддержке, восхищении. Связка изолированности, необычности в мыслях и действиях с социальной активностью делает последнюю часто не совсем реалистичной.

Л.Н. Собчик [2, с. 55] указывает, что 2-я, 7-я и 0-я шкалы отражают гипостенический уровень реагирования и свидетельствуют о преобладании тормозных черт характера, 4-я, 6-я и 9-я шкалы формируют стенический тип реагирования и позволяют описывать личность в характеристиках активности, силы, преобладания возбудимых черт. Показатели 1-й и 3-й шкал уже несут в себе характеристики сметанного типа реагирования, независимо от остальной структуры профиля. В таблице 2 представлено распределение больных язвенной болезнью желудка и двенадцатиперстной кишки по типам реагирования.

Таблица 2.

Распределение (в %) больных ЯБЖДК по типам реагирования.

Пол	Сочетание разнонаправленных тенденций	Гипостенический тип	Стенический тип
Мужчины	84,2	0	15,8
Женщины	70,0	10	20,0

Эти данные подтверждают идею Л.Н. Собчик [2, с. 55] о том, что при смешанном типе реагирования (сочетание разнонаправленных тенденций) перекрыты каналы как невротического отреагирования, так и поведенческого. Это сказывается на общем перенапряжении и проявляется соматизацией внутреннего конфликта, психосоматическим вариантом дезадаптации, мишенью которого оказывается наиболее слабое звено той или иной функциональной системы организма человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березин Ф.Б., Мирошников М.Н., Соколова Е.Д. Методика многостороннего исследования личности. - М.: Фолиум, 1994.-175 с.
2. Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики. Вып. 1. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. Методическое руководство. М., 1990.- 75 с.

Поступила в редакцию 03.02.98 г.

Особенности сновидной продукции у лиц, страдающих невротическими расстройствами

У статті розглянуто особливості сновидної продукції у осіб, що хворіють на невроз. Доведено, що психосемантичний підхід дає значні переваги до розкриття феномену сновидної психіки.

В современных условиях большую актуальность имеет комплекс проблем, связанных с психогенными влияниями на развитие личности, с поиском эффективных способов диагностики и коррекции нарушений психической деятельности, вызванных ими. Особое положение в рамках этого комплекса проблем занимают исследования, посвященные измененным состояниям сознания, процессам и механизмам неосознаваемой психической деятельности и, в частности, сновидениям.

Есть веские основания считать, что новые возможности для этого предоставляет психосемантический подход, т.к. он позволяет анализировать онейрическую деятельность с точки зрения реконструкции в ней смыслов¹, предоставляя возможность рассматривать расстройства связей и, следовательно, значений отдельных семантических элементов психики и как следствие, и как возможную причину психических нарушений. Следует отметить также, что все более распространенным становится представление о психических расстройствах и как о психосемантических нарушениях, т.е. нарушениях процессов семантической связи, что предстает нашему наблюдению в виде нарушения эмоций, поведения, смыслообразования и многого другого (1).

Помимо всего прочего, необходимо отметить, что исходя из анализа изложенных в литературе подходов к изучению сновидений (классической психоаналитический, индивидуальная психология А.Адлера, аналитическая психология К.Г.Юнга, психофизиологический, онтопсихологический и структурно-семиотический) свойства и функции сновидений наиболее удобнее всего исследовать в рамках психосемантической традиции, являющейся универсальной по отношению к данным подходам.

В русле этого подхода значительный интерес представляют такие важные для практики вопросы, как каким именно образом и в каком

¹ Понятие "семантический" в общем виде распространяется на любой стимул, который может быть дифференцирован психикой и способен вызвать кроме ориентировочной реакции какую-либо иную реакцию. Последнее возможно в том случае, если в психической сфере имеется аппарат семантических элементов, среди которых присутствуют элементы, сходные по каким-либо признакам с анализируемым стимулом. Этим сходные элементы и определяют семантику, т.е. "смысл" стимула.

направлении меняется семантика сюжетных картин сновидений и их образов при различной психической патологии, и, в частности, при неврозах.

В известной нам литературе отсутствуют сколь-нибудь удовлетворительные ответы на эти вопросы. В публикациях лишь обращается внимание на факты уменьшения (по сравнению с состоянием до заболевания) количества сюжетов сновидения, возрастание их угрожающего характера и появление в них общих мотивов, преимущественно связываемых с внешними раздражителями (2). Однако, из работ совершенно не ясно, в чем же заключается суть так называемого "сюжетного обеднения" сновидений, каковы причины последнего и т.д. Вместе с тем понятно, что выяснение этих вопросов может послужить основанием для использования такой специфики сновидений в качестве дополнительного диагностического критерия, а также, вероятно, дать возможность более широкого понимания тех глубинных процессов, которые происходят у личности при переходе из нормального, адаптивного состояния в неадаптивное, патологическое, и, соответственно, построения соответствующей коррекционной стратегии.

Цель работы состояла в том, чтобы обнаружить и изучить изменения в семантической системе сновидений, связанные с невротическими расстройствами. Поскольку как сновидения, так и невротические симптомы, есть семантические феномены (3), то по-нашему мнению, наиболее целесообразно и адекватно, для экспериментальных исследований выбрать психосемантические методики. Кроме того, психосемантические методики наименее опосредовано исследуют неосознаваемую психическую деятельность и позволяют использовать в исследовательской работе не только общегрупповые нормативные шкалы, но и уникальные, свойственные данному конкретному больному человеку. А также они дают возможность многочисленных способов получения первичных оценок, позволяя применять весь арсенал современных алгоритмов многомерного анализа данных и строить сложные картографические модели.

Дело в том, что, насколько можно судить по литературе, несмотря на многолетнее изучение, до сих пор экспериментально-психологические методики исследования сновидений практически не разработаны и не формализованы. Имеющиеся и получившие распространение методики являются либо сугубо практическими, скорее ориентированными на достижение определенных индивидуальных терапевтических эффектов (свободные ассоциации в психоанализе, активное воображение в юнгианстве и онтопсихологии, суггестия в психофизиологическом подходе), нежели на выявление общих закономерностей онейрической де-

тельности, либо, наоборот, на выявление глобальных закономерностей сновидений без учета особенностей их содержания и структуры. Помимо этого, до последнего времени изучать онейрическую деятельность возможно было часто лишь умозрительно из-за отсутствия объективных критериев и операциональных средств исследования. С появлением компьютерных технологий стала реальная возможность быстрого анализа больших информационных массивов, что по оценке ведущих специалистов в этой области, в ближайшем будущем даст возможность создать вероятностные модели "спящей" психики и деятельности сновидений.

При этом следует упомянуть, что уже существующие методики не учитывают и то обстоятельство, что феномен сна лежит как бы на стыке нескольких разделов научных знаний, а, вероятнее всего, учет подобной междисциплинарности может оказаться особенно результативным.

Исходя из этого, для достижения поставленной цели нами были разработаны оригинальные методики и модифицированы отдельные, уже имеющиеся.

А) Методика выявления личностного семантического пространства путем цветовых выборов.

Кратко, суть данной методики состояла в выяснении положения в семантическом пространстве личности понятий, связанных с т.н. "сновидной" и "бодрствующей" психикой, с целью дальнейшего проведения анализа особенностей взаимоотношений значений при невротических расстройствах.

Для реализации этого нами было предложено 45 понятий относящихся в той или иной степени к разным сторонам интимной и общественной жизни индивида и включающих в себя: основные потребности личности (по А.Маслоу); основные эмоции (по К.Изарду); основные возрастные периоды и их базовые конфликты (по Э.Эриксону); основные значимые фигуры; понятия, входящие в основные типы реагирования на конфликт (по Н.Пезешкиану), а также основные качества и состояния личности (феминность/маскулинность, здоровье и т.п.).

Для исследований с помощью методики использовался стимульный материал 8-ми цветного теста Люшера в модификации Л.Н.Собчик и 45 стандартных карточек с нанесенными на них понятиями.

Испытуемому предлагалось оценивать 2-мя цветами те личностные понятия, которые в случайном порядке ему будет предъявлять экспериментатор.

Б) Опросник типичных образов, сюжетов, ситуаций и персонажей сновидений.

Нами была предпринята попытка разработать, на основе результатов предыдущих предварительных исследований, шкалы-опросника по сновидениям (ПКБ), а также информации об уже существующих классификациях типов сновидений, полученной по международной сети INTERNET, опросник-классификатор, составленный по принципам структурно-семиотического и трансактного анализа мифов, сказок, художественного творчества, жизненных сценариев и т.п.

Испытуемым вручался опросник - классификатор и, в соответствии с имеющимися в нем инструкциями, их просили отметить условными обозначениями те образы, сюжеты, ситуации и персонажи, которые им когда-либо снились. Вслед за этим выяснялись такие качественные характеристики отмеченных элементов, как их модальность, эмоциональный заряд, субъективная оценка и т.д.

После этого испытуемым предлагалось еще раз просмотреть опросник-классификатор и в графе "Возраст" выделить определенным образом те структурные элементы сновидений, которые, по их мнению, снились им (могли сниться) или, вообще, могут сниться людям в такие возрастные периоды, как детство, юность, зрелость и старость. При этом выделенные в последнем случае элементы могли не совпадать с выделенными ранее. Затем, выделенные элементы также качественно оценивались. Аналогичные процедуры проделывались также с графами "Желательные и нежелательные элементы" и "Состояния психической нормы и патологии". В заключение все выбранные элементы оценивались, как и раньше, двумя цветами.

В) Методика "Субъективная оценка тела"

Целью данной методики было установление взаимосвязи между психосоматическим и функциональным состоянием больного и семантический структурой элементов сновидений. Для этого использовались 4 схематических изображения человеческих тела: мужское и женское (вид спереди и вид сзади).

При проведении исследований с помощью методики испытуемым предлагалось, что на картинах изображено их тело и, в связи с этим, отметить на нем условными знаками те участки, части и органы тела, которые беспокоят, раздражают и вызывают негативные эмоции неприятия и те участки, части и органы тела, которые не вызывают никаких эмоций. Затем все выделенные участки, части и органы тела также оценивались 2 цветами.

Г) Методика "Анализ реконструированных ранних сновидений"

Цель методики заключалась в том, чтобы попытаться выявить а затем и провести сравнительный анализ структуры и содержания ранних сновидений, актуальных сновидений и конфликтных проблем сновидца.

Вначале испытуемого просили как можно более подробно вспомнить свое самое первое сновидение (или самое яркое сновидение), причем достоверность такого воспоминания как бы заранее игнорировалось. После подробной записи в специально разработанный бланк, испытуемого просили оценить те же качественные параметры сновидения, что и в предыдущей методике. Далее он оценивал 2 цветами как все сновидение в целом, так и выделенные из него (иногда с помощью экспериментатора) структурные элементы.

Д) Методика "Рисунок источника сновидений"

Цель методики состояла в том, чтобы выявить и проанализировать особенности представлений об внутреннем объекте онейрической деятельности (Эго-сновидения).

Испытуемому предлагалось проективно нарисовать с помощью 8-ми цветных карандашей рисунок "собственного источника сновидений, затем просили немного рассказать о том, что он нарисовал, а потом оценить рисунок с помощью 2-х цветов.

В дальнейшем, на основании данных, полученных со всех методик, строились общее семантическое пространство и частные семантические поля, которые подвергались статистической обработке с помощью параметрических методик, реализованных в виде стандартной программы "Statgraf".

Исследования проводились с февраля по апрель 1997 г. на базе отделения неврозов ЦКБ №5 г. Харькова и кафедры психотерапии ХИУВ. Основная группа - больные, страдающие различными невротическими расстройствами в количестве 21 человека (11 мужчин и 10 женщин). По клиническому диагнозу группа распределялась следующим образом: 12 случаев неврастения, 3 случая истерического невроза и 9 случаев невроза навязчивых состояний. Контрольная группа - условно здоровые люди в количестве 24 человек (12 мужчин и 12 женщин).

Подводя общий итог представленным исследованиям, можно констатировать следующее:

1. При невротических расстройствах происходит искажение и типизация семантического пространства личности (соответственно и структуры и содержание сновидений) по типу сведения к частичному смысловому полю (базовому интрапсихическому конфликту) и его инфляции на все пространство.

2. Из выделенных 15 классов образов, сюжетов, ситуаций и персонажей сновидений, для людей с невротическими расстройствами типичными оказались 9: сновидения - "катастрофы", сновидения, связанные с изоляцией, с превращениями, с изменениями собственного тела, "грязные" сновидения, сновидения, связанные со смертью, "символические"

сновидения. При этом некоторые классы сновидений имеют четко выраженные гендерные особенности и поэтому могут встречаться как в норме, так и при патологии.

3. Существует связь между типичными классами сновидений и клиническими формами неврозов. Для неврастении характерны сновидения о смерти, сновидения "катастрофы". Для истерии - сновидения с превращениями, связанные с изменениями собственного тела и, частично, сексуальные сновидения. Для невроза навязчивых состояний - "грязные" сновидения, "символические" сновидения и сновидения, связанные с изоляцией.

4. Структурные элементы сновидений у невротиков характеризуются недостаточной ассимилированностью "бодрствующей" психикой. Это приводит к тому, что они становятся аффективно заряженными элементами памяти, определенным образом структурирующими вокруг себя актуальный конфликтный материал. Полученные результаты не согласуются с данными, известными из литературы (4).

5. При неврозах обнаруживается упрощение коннотативных структур личностей понятий, обозначающих основные потребности, эмоции, фигуры значимых людей и т. п. Кроме того, наблюдается появление новых, агглютинированных ("химерных") структурных элементов сновидений.

6. При невротических расстройствах выявляется феномен телесно-образной диссоциации: чем большее количество структурных элементов сновидений соответствуют определенному понятию в личностном семантическом пространстве, тем меньше это понятие представлено в участках, органах, частях тела и наоборот.

7. Возрастная динамика сновидений при неврозах характеризуется феноменом регрессии: чем старше становится человек, тем больше ему снится эмоционально отвергаемых структурных элементов сновидений, ассоциирующихся у него с детским возрастом и оцениваемых, как атрибуты психических нарушений.

8. Для лиц, страдающих неврозами, характерны следующие типы ранних сновидений: инкорпоративный, ретентивный, элиминативный, которые соответствуют догенитальным стадиям психосексуального развития (по Э.Эриксону).

9. Существует связь между структурными типами ранних сновидений и клиническими формами неврозов. Для неврастении характерным является ретентивный тип раннего сновидения (проблемы "отпуска-освобождения"), для истерии - инкорпоративный (проблемы "получения - взятия"), а для невроза навязчивых состояний - элиминативный тип (проблемы "захвата-удержания").

10. При неврозах происходит семантическое искажение внутреннего объекта Я, (Самость, истинное Я, "источник сновидений"). Это проявляется, во-первых, в дискретности и, часто, расщепленности восприятия а, в-третьих, в отношении к нему как к чему-то угрожающему (описываемому в метафорах смерти или деструктивного начала), сопровождающемся ощущениями пассивности и бессилия.

На наш взгляд полученные результаты в дальнейшем могут быть использованы для создания методов, нацеленных как на описание актуального психосемантического статуса в момент обследования или контроля динамики эффективности лечения больного человека, так и для мониторинга функционального состояния здорового человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. - М.: Высшая школа, 1996.
2. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация - М.: Наука, 1984.
3. Райкрафт Ч. Критический словарь психоанализа. - СПб.: Вост.-Евр. Ин-т психоанализа, 1994.
4. Касаткин В.Н. Теория сновидений. - М.: Медицина, 1983.

Поступила в редакцию 05.02.98 г.

Т.Г. Журавлева

Функциональная структура симптомокомплекса маскулинности-фемининности у пубертатных подростков из семей разного типа

Метою даної роботи є виявлення особливостей функціональної структури симптомокомплексу маскулінності-фемінінності у пубертатних підлітків чоловічої статі, які виховуються в родинях з різною структурою та мікрокліматом. Зроблено висновок про те, що у підлітків з функціональних неповних сімей відбувається гіпертрофія маскуліного ідеалу в бік прояву невротичних рис, що перед усім зумовлено відсутністю об'єкту статеворольової ідентифікації за чоловічим типом.

В ряде работ (1 - 5 и др.) симптомокомплекс маскулинности-фемининности рассматривается как стержневой, определяющий особенности когнитивного и социального поведения и предрасполагающий к формированию неврозов и психосоматических расстройств. А.С. Кочарян (5) предлагает рассматривать функциональные особенности симптомокомплекса маскулинности-фемининности в контексте корреляционных связей маскулинных и фемининных образований с различными

психологическими параметрами. Реализуя данную исследовательскую стратегию, целью настоящего исследования мы поставили выявление особенностей функциональной структуры симптомокомплекса маскулинности-фемининности у пубертатных подростков мужского пола, воспитывающихся в семьях с различной структурой (полные - неполные).

Материал исследования: обследованы 60 подростков мужского пола в возрасте 14-15 лет, не имеющих признаков психической патологии, без выраженных соматических расстройств и поведенческих отклонений из полных функциональных (ФНС) и неполных функциональных (ФНС) семей.

Методики исследования: проективные рисуночные методики («Рисунок семьи» и «Рисунок несуществующего животного»), полоролевая АСЛ-шкала А. В. Нейлбун, опросник Кеттелла (форма С), опросник Басса-Дарки, опросник диагностики тревожности Ч. Спилбергера - Ю. Ханина, опросник уровня субъективного контроля Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда, методика диагностики стилей реагирования на конфликт. Томаса-Килмана, опросники диагностики потребности в одобрении и склонности к риску, опросник изучения эмпатии И.М.Юсупова, опросник изучения мотивации достижений А. Мехрабиана.

Результаты исследования.

С целью выявления функциональной структуры симптомокомплекса маскулинности-фемининности проведен корреляционный анализ полученных данных, результаты которого приведены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1.

Результаты корреляционного анализа в группе мальчиков-подростков из ФПС (t Кендалла при $p < 0,05$)

	МЯ	МЯ+	МО	ММ	ФЯ	ФЯ+	ФО	ФМ
Р	0,504067	0,526889	0,337813	0,487951	0,415096	0,427832	0,323962 4	-
ИЗ	-	-	-	-	0,326722	0,317763	0,326722	-
ИМ	0,418743	0,494525	0,355109	0,355109	0,403293	-	-	0,352301
ИП	-	-	-	-	-	-	0,350762	-
ФА	-	-0,42203	-	-	-	-	-0,3594	-0,37883
ОА	-	-	-0,38704	-	-	-	-	-
ВА	-	-	-0,37819	-	-	-	-	-
КА	-	-	-	-	-	-	-	-0,35514
ЛТ	-0,35816	-0,34981	-	-	-	-	-	-
МД	-	0,374332	-	-	-	-	-	-
ИЗБ	-	-0,37578	-	-	-	-	-	-
ЭМ	-	-	-	-	-	-	-0,38484	-
Фактор М	-	-	-	-	-	-	-	0,396003

Таблица

Результаты корреляционного анализа в группе мальчиков-подростков из ФНС (t Кендалла при $p < 0,05$)

	МЯ	МЯ+	МО	ММ	ФЯ	ФЯ+	ФО	ФМ
ПР	0,354866			0,382451				
С		0,424278		0,543075				
ПО	0,391281	0,356779						0,348866
СТ		0,402328			0,582637	0,461713		0,575604
ЛТ						0,391356		0,374051
МД		0,496016						
РЗ		0,368807						0,400702
ГД				0,486926				0,328617
ВР				0,358237				
НГ						-0,37936		
ЧВ					0,341577	0,449743	0,360871	0,562101
ИП						-0,33958		
ИМ				0,333448				0,411516
Фактор В		0,316638						
Фактор Е							-0,3637	
Фактор G			0,318056					
Фактор Н					-0,31599	-0,34371		
Фактор I							-0,40007	
Фактор Q1								0,328617

Первым элементом структуры симптомокомплекса маскулинности-фемининности является реальная маскулинность (МЯ). Маскулинность на уровне Я-концепции для мальчиков-подростков из ФПС предполагает склонность к риску (Р), межличностную интернальность (ИМ) и отсутствие личностной тревожности (ЛТ) и функционально отличается от маскулинной Я-концепции мальчиков из ФНС. В последнем случае маскулинность определяется чисто негативно как отсутствие потребности в одобрении (ПО) и приспособления (П) как стиля реагирования на конфликт. Таким образом, можно говорить о функциональной неэквивалентности образований маскулинности (уровня Я-концепции) у мальчиков-подростков из полных и неполных семей. В связи с тем, что в группе мальчиков из ФНС отсутствует отец или фигуры, его замещающие, МЯ определяется не позитивно (каким следует быть), а негативно (каким быть не следует). Кроме того, содержание этих маскулиных Я-концепций совершенно различно.

Второй элемент структуры симптомокомплекса маскулинности-фемининности - образования идеал-маскулинности (МЯ+) - в двух указанных группах также функционально неэквивалентны. Так, в группе подростков из ФПС идеал маскулинности связан с Р, ИМ и мотивацией достижений (МД). Это образование дополняется также некоторыми негативными определениями, в частности, отрицательно связано с физической агрессией (ФА) и с избеганием (ИЗБ) как стилем реагирования на конфликт. И в этом смысле маскулинная Я-концепция мальчиков этой группы согласуется с социальной нормой, т.е. быть идеальным мужчиной - это значит не бояться риска, брать ответственность в отношениях на себя, не быть тревожным, иметь высокую МД и не прибегать к ИЗБ как к стилю решения проблем и конфликтов. Единственный параметр, который не вписывается в традиционную трактовку маскулинности, - это отсутствие в образе идеального мужчины ФА. Вместе с тем, в полных функциональных семьях эти подростки видят иные, чем ФА, способы решения конфликтных ситуаций. Еще Валтерс и Бандура указывали, что агрессивность подростков связана, кроме всего прочего, с наличием образцов агрессивного поведения в семье. Следует различать гнев как проявление маскулинной эмоциональной черты и ФА как способ поведения. В дисфункциональных семьях гнев может реализовываться в агрессивных паттернах поведения, а в функциональных - в более конструктивных.

В ФНС идеал-образование маскулинности предполагает соперничество (С), МД, раздражительность (РЗ) и высокий интеллект, а также ситуативную тревожность (СТ) и отсутствие ПО. Общая структура идеал-образования в двух группах включает в себя МД и отсутствие тревоги. Вместе с тем, следует отметить, что в группе мальчиков из ФНС практически отсутствует совпадение актуальных и идеальных образований маскулинности. Они как бы диссоциированы между собой: подросток как бы знает, каким ему нужно быть, но вместе с тем он не такой. Единственное совпадение - это отсутствие в обоих случаях ПО, а это действительно одна из черт маскулинности, но далеко не определяющая.

Третьим элементом структуры симптомокомплекса маскулинности-фемининности является маскулинность отца (МО). У подростков из ФПС маскулинность отца частично совпадает с реальными и идеальными образованиями маскулинности (Р; ИМ). Вместе с тем, в функциональных семьях отец является либидинальным для подростка объектом: он не агрессивен и удовлетворяет, а не фрустрирует потребности сына.

У подростков же из ФНС фактически только один параметр определяет маскулинность воображаемого отца - фактор G из 16 PF Кеттел-

ла: он должен иметь высокую совестливость. По всей видимости, можно предполагать, что подобная трактовка связана с реактивными образованиями подростков по отношению к образу отца (мать часто рассказывает, что он был недобросовестным, безответственным, бросил ребенка и т.п.).

Следующий элемент структуры симптомокомплекса маскулинности-фемининности - маскулинность матери (ММ). В ФПС она тождественна МО по двум компонентам (Р; ИМ). Вместе с тем, мать не оценивается как угрожающий объект, поэтому связь (позитивная или негативная) ММ с какими-либо проявлениями агрессивности отсутствует. В этом смысле мать является для подростков либидинальным объектом.

В ФНС ММ включает гораздо больше функциональных связей, чем МО. ММ обозначает С, МД, ИМ, враждебность (ВР). Такой образ матери означает, что она в ФНС несет в себе элемент мужского образа.

Рассмотрим фемининные образования полоролевой Я-концепции.

В ФПС реальная фемининность (ФЯ) на уровне Я-концепции - это опять-таки Р, ИМ и интернальность здоровья (ИЗ). В ФНС ФЯ включает в себя СТ, чувство вины (ЧВ) и робость, что свидетельствует о качественно различных функциях актуальных образований фемининности. Женственность для подростков из ФПС предполагает женскую зрелость, умение брать на себя ответственность, умение отвечать за здоровье ребенка. В то же время для подростков из ФНС фемининность - это тревожность, ЧВ и робость, что представляет собой по сути некоторый невротический образ женщины.

Практически то же самое можно сказать и об идеал-образованиях фемининности (ФЯ+). Фемининный идеал в ФПС практически совпадает с актуальной фемининностью и включает в себя только две характеристики: Р и ИЗ. В ФНС же идеальная фемининность предполагает наличие СТ и ЛТ, ЧВ, отсутствие негативизма (НГ) и отсутствие производственной интернальности (ИП).

Следующим элементом структуры симптомокомплекса маскулинности-фемининности является фемининность отца (ФО). В ФПС ФО связана с ИП, ИЗ, Р, отсутствием ФА и, как ни странно, с отсутствием эмпатии (ЭМ). Практически фемининный образ отца предполагает интернальность и отсутствие агрессивности, т.е. некоторую зрелость. Что же касается фемининного образа воображаемого отца у подростков из ФНС, то он предполагает наличие ЧВ, конформизм и неэмоциональность.

И, наконец, последний элемент структуры симптомокомплекса маскулинности-фемининности - фемининность матери (ФМ). У подростков из ФПС ФМ предполагает отсутствие агрессивности, некоторую

мечтательность (т.е. нереалистичность) и ИМ, Т.е. образ матери внутренне непротиворечив и зрел. В ФНС же ФМ - это ПО, СТ и ЛТ, РЗ, МД, ЧВ и ИМ. Т.е. фактически в образе матери слиты черты маскулинности и фемининности, образ насыщен невротическими чертами.

Таким образом, рассмотренные структурные компоненты симптомокомплекса маскулинности-фемининности у подростков, воспитывающихся в полных и неполных функциональных семьях, функционально неэквивалентны.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Психогигиена пола у детей. - Л.: Медицина, 1988. - 336 с.
2. Каган В.Е. Половая идентичность у детей и подростков в норме и патологии. Автореф. диссертации на соискание ученой степени докт. медиц. наук (19.00.04; 14.00.18). - Ленинград, 1991. - 33 с.
3. Кле М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие). - М.: Педагогика, 1991, - 176 с.
4. Кон И.С. Психология половых различий. - Вопросы психологии. - 1981, № 2. - С. 47-57.
5. Кочарян А.С. Личность и половая роль (симптомокомплекс маскулинности/фемининности в норме и патологии). - Х.: Основа, 1996. - 127 с.

Поступила в редакцию 18.02.98 г.

Т.Г. Журавлева

Особенности структуры симптомокомплекса маскулинности-фемининности у пубертатных подростков

У даній статті розкрито особливості структури симптомокомплексу масулінності-фемінінності у пубертатних підлітків чоловічої статі, які виховуються в родинах з різною структурою. Встановлено, що в групі підлітків з полних функціональних сімей ця структура є нормативною та відповідає андрогінній статеворольовій моделі. Для груп підлітків з неповних функціональних сімей характерною є наявність деформації структури симптомокомплексу маскулінності-фемінінності.

Полоролевое развитие человека являлось предметом специального исследования Д.Н.Исаева, В.Е. Кагана, А.С. Кочаряна и др. (1, 2, 4). Так, А.С. Кочарян (4) описал структурные и функциональные особенности симптомокомплекса маскулинности-фемининности в норме и патоло-

гии. Им была прослежена закономерность возрастной динамики указанного симптомокомплекса. В частности, речь шла о трансформации в возрасте 15-16 лет континуально-альтернативной (для мальчиков) и континуально-адьюнктивной (для девочек) полоролевых моделей в андрогинную. Автором были также показаны нарушения идентификационных процессов по полоролевому признаку в группе девиантных подростков.

Продолжая данную исследовательскую традицию, мы поставили целью исследования выявить особенности структуры симптомокомплекса маскулинности-фемининности у пубертатных подростков мужского пола, воспитывающихся в семьях с различной структурой (полные - неполные).

Такая постановка исследования обусловлена необходимостью дальнейшего изучения роли и типов идентификационных процессов в полоролевом развитии личности.

Материал исследования: обследованы 60 подростков мужского пола в возрасте 14-15 лет без выраженных соматических расстройств и поведенческих отклонений, не имеющих признаков психической патологии.

Методики исследования: проективные рисуночные методики («Рисунок семьи» и «Рисунок несуществующего животного») и полоролевая ACL-шкала А. В. Neilbrun.

Результаты исследования.

В исследовательскую выборку были включены подростки только из функциональных семей. Операциональным критерием функциональности при этом мы считали: 1) наличие близкого эмоционального контакта ребенка с родителями; 2) наличие близкого эмоционального контакта между родителями; 3) отсутствие частых ссор и конфликтов между членами семьи. Таким образом, исследовательское пространство составили функциональные полные (ФПС) и функциональные неполные (ФНС) семьи.

На *рисунках 1 и 2* приведены структуры симптомокомплекса маскулинности-фемининности (корреляционные плеяды) у подростков из вышеназванных семей.

Использованы следующие обозначения: Мя - собственная маскулинность, Мя⁺ - идеальная маскулинность, Фя - собственная фемининность, Фя⁺ - идеальная фемининность, Мо - маскулинность отца (в представлении испытуемых), Мм - маскулинность матери, Фм - фемининность матери.

Как видно из *рисунка 1*, в группе подростков из ФПС образования маскулинности и фемининности образуют некоторую связанную структуру. Роль связующих элементов выполняют при этом идеальные М- и Ф-образования. В то же время маскулинные и фемининные свойства

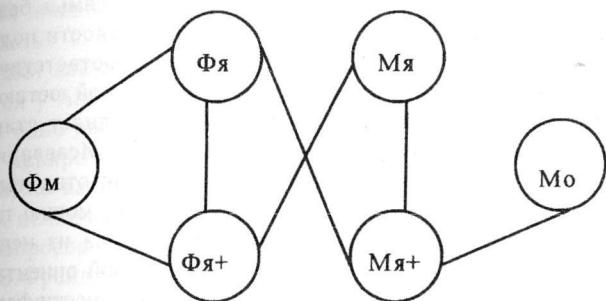


Рис. 1. Структура связей в рамках М/Ф-симптомокомплекса у подростков из функциональных полных семей

являются относительно независимыми. Иными словами, симптомокомплекс маскулинности-фемининности у пубертатных подростков мужского пола, воспитывающихся в ФПС, является одновременно дифференцированным и интегрированным, что соответствует андрогинной полоролевой модели. Таким образом, полученные нами данные согласуются с данными А.С. Кочаряна (4).

Структура же симптомокомплекса маскулинности-фемининности у подростков из ФНС, как видно из рисунка 2, соответствует континуально-адьюнктивной полоролевой модели, при которой имеет место непосредственная связь реальных образований маскулинности и фемининности. Такая модель, по данным А.С. Кочаряна (4), характерна для девочек-подростков 15-16 лет. Получение же ее в нашем исследова-

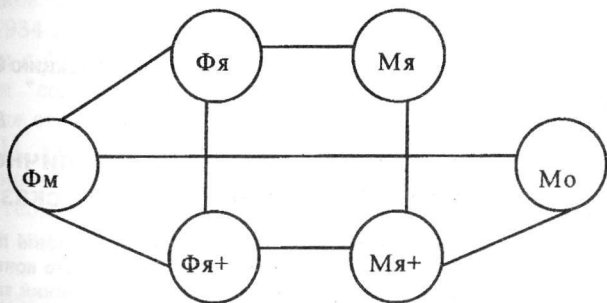


Рис. 2. Структура связей в рамках М/Ф-симптомокомплекса у подростков из функциональных неполных семей

нии, на наш взгляд, может быть объяснено прежде всего повышенным феминизирующим влиянием на мальчиков-подростков семьи без отца и фигур-субститутов отца. Очевидно, именно о возможности подобной ситуации говорит М. Кле (3), утверждая, что при соответствующих условиях следы женской идентификации как первичной остаются мальчиков на протяжении долгого времени, что затрудняет становление их полоролевой идентичности. По данным Д.Н. Исаева и В.Е. Кагана (1), воспитание мальчика матерью в отсутствии отца является фактором, феминизирующим мальчика. Таким образом, можно предположить, что для пубертатных подростков мужского пола из неполных функциональных семей наличие фемининной полоролевой ориентации и дискордантной структуры симптомокомплекса маскулинности-фемининности является, с одной стороны, инфантильным образованием, а, с другой стороны - может стать выраженным невротизирующим фактором.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно заключить, что процесс становления полоролевой идентичности и трансформации полоролевых моделей у пубертатных подростков мужского пола находится в тесной взаимосвязи со структурой семьи.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Психогигиена пола у детей. - Л.: Медицина, 1988. - 336 с.
2. Каган В.Е. Половая идентичность у детей и подростков в норме и патологии. Автореф. диссертации на соискание ученой степени докт. мед. наук (19.00.04; 14.00.18). - Ленинград, 1991. - 33 с.
3. Кле М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие). - М.: Педагогика, 1991, - 176 с.
4. Кочарян А.С. Личность и половая роль (симптомокомплекс маскулинности/фемининности в норме и патологии). - Х.: Основа, 1996. - 127 с.

Поступила в редакцию 09.02.98 г.

Е.В.Заика

Психологические механизмы развития личности ребенка-дошкольника при восприятии сказки.

Проаналізовано і систематизовано основні положення теорії "співдії" О.В. Запорожця і розрито конкретні "канали", через які казка впливає на емоційний та моральний розвиток дитини.

Факт заметного, а нередко и огромного влияния сказки на личностное развитие ребенка был замечен давно. Так, известный сказочник

III. Перро еще в 1697 г. писал о том, что сказка возбуждает в детях сильное желание походить на тех сказочных героев, которые "достигают счастья и вместе с тем боязнь навлечь на себя несчастья, какие постигают злых за их пороки" (цит. по [1]). Аналогичные высказывания имеются у А.И. Герцена, А.Н. Добролюбова, К.Д. Ушинского и др.

Но одно дело - заметить сам факт такого влияния, и другое - раскрыть конкретные психологические механизмы такого влияния: как именно, по каким конкретным каналам, через формирование каких реальных психических явлений у ребенка оно оказывается. В разработку этих вопросов немалый вклад внесли представители психоаналитического (З.Фрейд, А.Фрейд, А.Адлер) и транзактного (Э.Берн и др.) направлений в психологии. В качестве механизмов влияния сказки на личность ребенка рассматривались идентификация со сказочным персонажем по сходству эмоциональных переживаний, перенос образов родителей на сказочных героев, временное пребывание в справедливой иллюзорной действительности, противостоящей жестокому реальному миру, катарсис накопленных негативных эмоций, воображаемая компенсация собственной слабости, формирование жизненных сценариев, которым человек впоследствии неосознанно следует в молодом и зрелом возрасте и др.

В настоящей статье мы остановимся на работах известного отечественного психолога А.В.Запорожца (1905-1981), который разрабатывал эту проблему в русле социо-культурного и деятельностного подходов, опираясь на идеи Л.С.Выготского и А.Н.Леонтьева. Основные положения о влиянии сказки на развитие личности ребенка были сформулированы им во второй половине 30-х годов в Харькове, где он с 1935 г. заведовал кафедрой психологии пединститута. При этом он широко опирался на результаты экспериментального исследования его сотрудников, в особенности на данные Д.М.Арановской-Дубовис, которая в 1934-1936 г., будучи его аспиранткой, провела исследования более чем с 400 дошкольниками. В результате им была сформулирована теория "содействия". Фрагменты этой теории представлены в широком ряде статей и тезисов А.В.Запорожца [6,7], а также в его правке работы [1], куда им были вписаны целые страницы, которые можно рассматривать как его авторский текст. Однако в четком и целостном виде эта теория автором не изложена. Отдельных попыток ее систематизации и интерпретации [2,4,5], в которых внимание больше акцентировалось на том, как ребенок воспринимает сказку, а не на том, как сказка развивает его личность, также пока недостаточно, что приводит к недооценке этой теории или ошибочным ее трактовкам. Задача настоящей статьи - систематизировать, эксплицировать и обобщить положения этой теории.

Основной проблемой, с которой А.В.Запорожец пришел в психологию, была проблема развития личности ребенка. Он резко протестовал против традиционных представлений о ребенке как существе асоциальном и эгоистичном, которого необходимо переделывать в социального субъекта под влиянием внешних принуждений. Однако парадокс в том, что ребенок действительно часто оказывается именно таковым. Все дело, по мнению А.В.Запорожца, - в особенностях воспитания. Если оно осуществляется спустя рукава или в форме простого давления на ребенка, без учета законов этого развития, то он и оказывается эгоистом. Но при целенаправленном воспитании, опирающемся на законы его психического развития, у него очень рано формируются социальные (ориентированные на других людей) и нравственные (ориентированные на общественные нормы) мотивы поведения. Такое воспитание осуществляется в трех основных видах деятельности дошкольника: сюжетно-ролевой игре, продуктивной (трудовой) деятельности и художественном восприятии (в частности, сказки) [2,3].

Для того, чтобы обнаружить конкретные "каналы", по которым осуществляется влияние сказки (шире: любого литературного произведения) на ребенка, и разработать педагогические приемы, усиливающие такое влияние, А.В.Запорожец обратился в первую очередь к начальным, самым ранним этапам развития художественного восприятия, т. е. именно на них, с одной стороны, психологические механизмы влияния сказки на внутренний мир ребенка наиболее интенсивно формируются и, с другой стороны, они наиболее выпукло представлены и могут быть подвергнуты детальному объективному изучению (как видно, эти положения полностью соответствуют "духу" Л.С.Выготского).

Так, известно, что при слушании сказки самые младшие дошкольники часто совершают различного рода выразительные движения (раскачиваются, подпрыгивают, хмурят брови, испуганно зажимают глаза, хлопают в ладоши), связанные с ходом повествования, а нередко и пытаются активно вмешиваться в ход событий (так трехлетний ребенок ободряет девочку-героиню сказки А.Н.Толстого "Три медведя": закрыв пальчиками изображение медведей, шепчет ей: "Ты не бойся!"); а увидев на экране телевизора начало демонстрации народной сказки "Волк и семеро козлят", ранее прочитанной ему, он, чуть не плача, просит срочно предупредить козлят, что их подслушивает волк).

Однако, если раньше подобные движения ребенка и его нелепые попытки вмешаться в ход событий рассматривались лишь как некоторый побочный аккомпанимент слушания сказки, вызванный наивностью ребенка и несформированностью его саморегуляции и интеллекта, либо слабыми попытками выразить вовне уже имеющиеся, переживаемые им

внутренние состояния, то А.В. Запорожец придал им статус центрального структурного компонента процесса восприятия сказки и показал, что первоначально именно через них сказка формирует внутренние переживания ребенка! (Аналогично: "узелки на память" были известны и ранее, но лишь Л.С. Выготский и А.И. Леонтьев стали рассматривать их как центральный и основной механизм развития памяти, что и позволило им сформулировать представление о внешне-опосредованной памяти).

Эти движения и действия по своей сути моделируют в плане внешней, практической деятельности ребенка различные поступки и переживания сказочного героя, с их помощью ребенок уподобляет свои состояния состояниям героя и тем самым с достаточной полнотой и адекватностью их отражает. (Напомним: понятие уподобление - одно из центральных в теории деятельности; как известно, в 30-е г. А.В. Запорожец и П.Я. Гальперин изучали развитие мышления и орудийных действий у детей и показали, что раскрытие свойств предмета-орудия происходит только тогда, когда ребенок положения и движения своей руки уподобляет объективным свойствам вещи, "приноравливает" к ним; вне такого уподобления отражение этих свойств невозможно). Таким образом, чтобы познать состояния героя, вникнуть, вчувствоваться в них, ребенок должен вовне, собственными движениями выполнить ряд действий по отражению, моделированию, построению этих состояний.

Эти особые действия моделирования-уподобления при восприятии сказки А.В. Запорожец назвал содействием (по аналогии с сопереживаниями). Если сопереживание - это уподобление другому человеку своими эмоциями, протекающими преимущественно во внутреннем плане, без каких-либо внешних действий (например, ребенок представляет, как будет огорчены малыши, если не найдут любимых игрушек, и начинает переживать такие же отрицательные эмоции, которые возникнут и у них), то содействие - это уподобление, в первую очередь, своими собственными внешними действиями, поступками движениями (чего добиться и что построить гораздо легче, чем внутренние процессы), а они уже вторично вызывают те или иные внутренние, эмоциональные состояния. Так, разыгрывая роль другого человека и моделируя его действия и состояния, ребенок осуществляет реальные действия, поступки и эмоциональные экспрессии, приводящие к реальным физиологическим сдвигам, характерным для эмоций (которые можно зарегистрировать приборами и которые могли бы возникнуть и уже возникали прежде в его собственном жизненном опыте) и тем самым к собственному его переживанию за другого (буквально ощущению "на своей шкуре" эмоций, переживаемых другим, но вызванных у себя своими же действиями,

моделирующими этого другого). Следовательно, маленький ребенок способен отражать переживания сказочного персонажа не непосредственно, сходу, а лишь опосредствованно - через моделирование его действий, через действие, как он, совместно с ним (со-действие). Можно сказать, что сопереживание - это интериоризированная форма содействия, а содействие - гинетически предшествующая форма сопереживания, имеющая развернутые внешние проявления.¹

Такое содействие при восприятии сказки - это процесс, с помощью которого ребенок осуществляет реальное вхождение в состояние героя посредством моделирования его действий. Это вхождение обычно протекает стихийно, без целенаправленного формирования со стороны взрослых, и поэтому нередко оказывается мало выраженным, неполноценным. Чтобы избежать этого, такое вхождение следует специально строить, усиливать и, в частности, формировать у ребенка особые игры драматизации при слушании сказки. Текст сказки при этом - не столько объект простого восприятия, сколько сценарий, который ребенку надлежит с помощью взрослого разыграть. Фактически здесь стираются грани между восприятием сказки, сюжетно-ролевой и театральным представлением, и именно эта ситуация обеспечивает наиболее полноценное восприятие сказки младшим дошкольником. В этом смысле ребенку надо специально учить особым действиям по восприятию сказки и проникновению в ее содержание. При этом ребенок должен не молчать и неподвижно сидеть, а наоборот, шуметь, двигаться, говорить (разуметься, уподобляясь при этом персонажу, а не просто шалая), - т.е. слушать сказку не столько ушами, сколько всем телом! Это - самый ранний начальный этап восприятия сказки ребенком. Для полноценного его формирования необходима разработка специальной системы воспитания детей посредством сказок-драматизаций (до настоящего времени она отсутствует).

Однако вспомним: личность ребенка развивается не только через сказку, но и внутри игровой и практической деятельности. Благодаря

¹ В этой связи заметим следующее. Во-первых, развитие сопереживания у ребенка, по видимому, проходит в двух основных формах: 1) первичная эмпатия - врожденная и совершенствующаяся в процессе общения младенца с матерью, возникающая как прямой недифференцированный отклик на ее личное состояние; 2) вторичная - социализированная дифференцированная, основанная на представлениях о переживаниях других людей и формирующаяся в дошкольном возрасте. В данном случае речь идет о второй форме сопереживания.

Во-вторых, между содействием и сопереживанием можно выделить, по нашему мнению, еще один этап развития сопереживания (второй его формы) - промежуточной, который связан с восприятием иллюстраций к сказке: здесь эмоциональное сопереживание происходит с опорой не на внешние действия и движения ребенка, а на его перцептивные действия при зрительному восприятию сказочных событий.

этим видам деятельности, у ребенка уже достаточно рано начинает складываться внутренний план действия (А.В.Запорожец изучил ряд факторов, способствующих его становлению [2,6]). В силу этого, даже на самых первых этапах восприятия сказки практическое содействие герою редко бывает буквальным, сплошным. Обычно внешние действия постоянно перемежаются различными процессами во внутреннем плане, в частности, образным или эмоциональным воображением, которые у ребенка уже относительно сформировались. В дальнейшем доля внешних действий в этом "внешне-внутреннем сплаве" постепенно уменьшается и восприятие переходит полностью во внутренний план, становится "чистым" сопереживанием. Содействие интериоризируется и превращается в сопереживание. Внутренние процессы сопереживания, которые раньше могли в адекватном виде возникнуть лишь вследствие внешних моделирующих действий, теперь приобрели относительную самостоятельность и могут, благодаря сформированному внутреннему плану действия, разворачиваться и без них - за счет образного представления как сказочных ситуаций и действий в них героя, так и собственных действий, которые могли бы их моделировать. Начиная с этого момента ребенок оказывается уже в состоянии слушать сказку молча и неподвижно, только ушами, а не всем телом, однако при этом он не остается пассивным: в его внутреннем плане разворачиваются активные процессы представления сказочных событий и состояний героя. Подчеркиваем: такая внутренняя активность может у ребенка сформироваться только после того, как он хорошо освоил внешние формы содействия и многократно их осуществлял. Без них и минуя их, сходу, эта внутренняя активность либо не возникнет совсем, либо окажется неполной и неадекватной. (Аналогично обстоит дело с развитием всех психических процессов: так, логическая память возникает в результате интериоризации памяти внешне-опосредствованной, а образное и отвлеченное мышление - как интериоризация наглядно-действенного).

Важную роль в развитии ребенка играют и повторные слушания одних и тех же сказок (вспомним: ребенок очень любит, когда ему по многу раз читают одну и ту же сказку!). В этом случае появление эмоций-сопереживаний (которые можно зарегистрировать приборами) предвосхищает наиболее острые события, ребенок начинает сопереживать герою заранее. Тем самым совершенствуется его способность к опережающему (а не только текущему) эмоциональному отражению смысла событий, играющая огромную роль в нравственном развитии личности [3]. Так, благодаря опережающему эмоциональному отражению ребенок может заранее, еще до совершения поступка, пережить отдаленные его последствия для окружающих и, испытав их так "на

собственной шкуре", либо отказаться от этого поступка, либо, напротив, еще более утвердиться в его совершении.

Немаловажно также обеспечивать, чтобы ребенок отождествлял себя именно с положительным героем (зачастую это получается стихийно, этому способствует ряд композиционных особенностей сказки). Благодаря этому сказка создает для ребенка уникальную возможность через сопереживание положительному герою почувствовать и принять на себя его высокие нравственные мотивы, которые в сказке (в отличие от жизни) представлены в "чистом виде" и в предельно доступной для него форме. В отличие же от сюжетно-ролевой игры (и любой игры-драматизации), где у ребенка формируется способность сопереживать вообще (разным людям, в том числе и плохим, в связи с различными ситуациями, в том числе и безнравственными), при содействии сопереживании положительному сказочному герою, являющемуся носителем высоких нравственных мотивов и идеалов, развивается способность сопереживать с позиции высоких нравственных мотивов: отождествляясь с героем-носителем этих мотивов, ребенок своими эмоциями (а в начале и действиями) отражает не случайные, текущие переживания другого, а именно общественно нормированные, нравственно эталонные переживания: если действия направлены на добро, то возникают положительные эмоции, если на пути появляются препятствия - отрицательные, мобилизующие на их преодоление. Другими словами, в ситуации игры ребенок преимущественно усваивает, как надо эмоционально реагировать на события, т.е. процесс переживания, то в случае сопереживания положительному герою - чему и из-за чего следует радоваться и огорчаться, т.е. общественный смысл переживания с позиций нравственных идеалов.

А.В.Запорожец отмечал еще одну важную особенность восприятия сказки: если в игре обстоятельства - воображаемые, а действия - реальные (воображая себя кондуктором, находящимся в трамвае, он реально выполняет движения, моделирующие отрывание билетов, отсчитывание сдачи), то при восприятии сказки (на этапе интериоризации содействия, которая наступает достаточно рано) и обстоятельства, и действия ребенка - воображаемые, присутствующие лишь во внутреннем плане. По-видимому, такой полный отход от внешней формы действия (сохранение которой неизбежно в игре и продуктивной деятельности), впервые происходящей при восприятии сказки (это фактически первая сложная деятельность ребенка, которая поэтапно достигает полной интериоризации), дает ребенку уникальную возможность сосредоточиться при слушании сказки исключительно на внутренней активности, интенсифицировать ее в эмоционально-образном плане, что способствует его быстрому формированию. У ребенка складывается новая психическая

способность - умение мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах, выступающая "креугольным камнем" формирования как интеллекта (отвлеченное мышление), так и внутреннего мира личности в целом.

Таким образом, А.В.Запорожцу действительно удалось вскрыть целый ряд конкретных "каналов", через которые сказка оказывает развивающее воздействие на личность ребенка-дошкольника. Основным психологическим механизмом выступает особая деятельность ребенка - содействие сказочным персонажам. На ее основе впоследствии формируются и другие механизмы: образное и эмоциональное воображение, опережающее эмоциональное отражение, усвоение общественного смысла переживаний с позиций нравственных идеалов и интенсивное развитие внутреннего плана действия. Восприятие сказки выступает одним из важнейших видов деятельности дошкольника (наряду с игровой и продуктивной деятельностью), и вне такого восприятия личностное развитие ребенка не может осуществляться полноценно.

В заключение приведем пример, который А.В.Запорожец описывал неоднократно. Он четко показывает, что ребенок уже очень рано способен совершать альтруистические поступки, решительно преодолевая свой эгоизм. Одна четырехлетняя девочка, очень сочувствующая прикованному доброму Прометею, однажды, когда никого не было дома и рискуя быть потом наказанной, "освободила" его, выковырив ножницами цепи на книжной иллюстрации и продырявив бумагу в нескольких местах. Наивно, но зато как благородно! И способность совершить такой поступок была сформирована у нее именно через восприятие сказок и, в частности, через специально строившиеся у нее в ходе исследования процессы содействия сказочным персонажам.

Представляется, что эта теория А.В.Запорожца, сформулированная в основных чертах еще более 60 лет назад, представляет отнюдь не только исторический интерес. Разработка на ее основе конкретной программы воспитания дошкольника средствами сказки и ее применение способствовали бы существенному повышению уровня нравственного развития современных детей и решительному преодолению у них таких черт, как агрессивность, бездушие, эгоизм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арановская Д.М. Зависимость понимания ребенком сказки от ее композиции: Дисс. ... канд. педагогич. наук. М., 1944.
2. Арановская-Дубовис Д.М., Заика Е.В. Идеи А.В.Запорожца о развитии личности дошкольника // Вopr. психологии. 1995, N5.
3. Арановская-Дубовис Д.М., Заика Е.В. Представления А.В.Запорожца о структуре и механизмах нравственного поведения ребенка //

Актуальні проблеми сучасної психології. Вікова та педагогічна психологія. Харків, 1995.

4. Венгер Л.А., Зинченко В.П. От редакторов // А.В.Запорожец. Изоб.психологические труды: В 2-х т. Т.1. М., 1986.
5. Дубовис Д.М., Хоменко К.Е. Вопросы психологии художественного восприятия в трудах А.В.Запорожца // Вопр.психологии. 1985, N5.
6. Запорожец А.В. Избр.психологические труды: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1986.
7. Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Дошкольное воспитание. 1949. N9.

Поступила в редакцию 06.02.98 г.

Е.В.Заика, С.Абоюнус, Х.Збидат

Межэтнические различия в развитии мышления и памяти: сравнение украинских и израильских школьников

Приведені результати міжетнічного дослідження мислення та пам'яті школярів України та Ізраїля. Виявлено, що в українських школярів окремі аспекти мислення та пам'яті пов'язані твердіше, ніж у ізраїльських.

Кросскультурные (межэтнические) исследования мышления и памяти являются традиционными как для психологии познавательных процессов, так и для этнической психологии. В многочисленных исследованиях убедительно показано, что восприятие, мышление, память и воображение являются не универсальными, а в значительной степени варьируют в зависимости от социальной и культурной среды.

В нашем исследовании проводился сравнительный анализ развития мышления и памяти у детей двух этнических групп - жителей Украины и Израиля. Обследовано по 30 детей в возрасте 7 - 8 лет и по 24 ребенка в возрасте 13 - 14 лет, учащихся обычных государственных школ, жителей крупных городов (Харьков и Хайфа).

Применялись следующие методики:

Методики исследования мышления:

- 1) выбор аналогий (по примеру отношения "лошадь - жеребенок" подчеркнуть аналогичное в отношении "корова - бык, теленок , рога, пастбище, копыта");
- 2) сравнение понятий (что общего между понятиями утро и вечер);
- 3) выделение существенных признаков понятий (подчеркнуть нужное: сад - садовник, собака, забор, земля, растения);

Методики исследования памяти:

1) измерение объема кратковременной зрительной памяти (необходимо воспроизвести рисунок из 9 линий);
2) узнавание фигур (треугольники с различными вариантами штриховки);

3) полное заучивание 10 слов;

4) запоминание 10 слов, предъявленных зрителю на 30 сек.

Предъявлялось по 10 - 20 заданий каждого типа. При обработке результатов применялись следующие методы математической статистики: точный метод Фишера и критерий сравнения долей в независимых выборках.

РЕЗУЛЬТАТЫ:

Нельзя утверждать, что мышление или память в целом лучше развиты у одной группы детей и хуже у другой. Но обнаружено, что одни показатели этих познавательных процессов несколько лучше развиты у детей украинских, другие - у израильских.

Так, показатели методики "набор аналогий" лучше у израильских школьников 13 - 14 лет по сравнению с украинскими ($p=0,01$), а показатели методик "сравнение понятий" и "выделение существенных признаков" лучше у украинских ($p=0,01$ и $0,025$ соответственно). Показатель методики полного заучивания 10 слов несколько лучше у украинских школьников 7 - 8 лет ($p=0,01$). Другие показатели памяти не обнаружили значимых различий.

Различными оказались и особенности взаимосвязей между отдельными показателями познавательных процессов. У украинских школьников показатели и мышления, и памяти связаны между собой более жестко, чем у школьников израильских. Так, у украинских школьников связаны все три показателя мышления (везде $p=0,05$), и все четыре показателя памяти ($p=0,05$ и $0,10$).

У израильских школьников также связи есть, но их меньше. Связаны между собой сравнение понятий и выделение существенных признаков и последнее с простыми аналогиями ($p=0,01$ и $0,10$), а также узнавание фигур с полным заучиванием 10 слов ($p=0,05$), первое с запоминанием 10 слов за 30 сек. ($p=0,10$), полное заучивание с кратковременной зрительной памятью ($p=0,10$). То есть, если у украинских школьников один показатель мышления или памяти достигает высокого (или низкого) уровня, то с высокой вероятностью такой же уровень имеют и другие показатели; у израильских же детей один высокий (или низкий) показатель часто может сочетаться с противоположным - соответственно низким или высоким - другим.

Перечисленные различия в особенностях развития мышления и памяти детей и, в частности, факт разной степени взаимосвязанности

отдельных аспектов мышления и памяти, свидетельствуют о некоторых существенных различиях в системе школьного образования в Украине и в Израиле.

Анализ этих различий представляет собой специальную самостоятельную проблему, над которой мы сейчас работаем.

Поступила в редакцию 02.03.98г.

Е.Ф. Иванова

Историческая память: попытка экспериментального исследования

Стаття присвячена проблемі історичної пам'яті та описанню її експериментального дослідження, в якому йдеться про порівняння пам'яті подій світової та вітчизняної історії.

В настоящее время в связи с происходящими социальными преобразованиями в обществе и прежде всего в странах бывшего Советского Союза, в связи с появлением новых независимых государств и возникшими проблемами национального самоопределения, выработки новой идеологии и т.д. стал весьма ощутимым интерес к истории вообще, прошлому своей страны и т.п. Объективные свидетельства прошлого - это прежде всего документы, тексты, зафиксированные факты. Но это и продукты коллективного творчества: мифы, легенды, фольклорное творчество и др. Что-то из всего этого массива самой разнообразной информации находит отражение в индивидуальном сознании, а что-то нет. Попросту говоря, человек что-то из истории помнит, а чего-то не помнит, т.е. для него тех событий, о которых он не помнит, как бы не существует или они находятся на периферии его сознания. В этом смысле можно говорить о том, что у каждого человека есть "своя" история, т.е. своя структурированность исторического прошлого, яркие точки (исторические события), которые выделяются данным человеком на фоне недифференцированного исторического потока. Эти высвеченные "точки" и являются продуктом исторической памяти индивида.

В настоящее время в психологии нет ни одной разработанной теоретической концепции исторической памяти, нет даже ни одного общепринятого ее определения. Очевидно, это дело будущего, дальнейшей рефлексии теоретических разработок и экспериментального изучения этого феномена. Тем не менее, прежде чем переходить к изложению нашей попытки эмпирического изучения исторической памяти, дадим ее предварительное рабочее определение. Под исторической

памятью будем понимать память человека об исторических событиях и реалиях прошлого.

Нами была осуществлена попытка пилотажного исследования исторической памяти, целью которого явилось феноменологическое изучение исторической памяти одной социальной группы, однородной в демографическом плане (учащихся, юношей и девушек студенческого возраста).

ГИПОТЕЗА. Мы предположили, что память об исторических событиях прошлого вообще и исторических событиях отечественной истории не будет отличаться в значительной степени, и что в круг запомнившихся исторических событий отечественной истории войдут события не очень далекого прошлого.

Испытуемыми выступили юноши и девушки в возрасте от 17 до 20 лет, студенты Харьковских вузов. Всего в исследовании приняло участие около 50 человек.

ХОД ЭКСПЕРИМЕНТА. Всем испытуемым давалось такое задание: написать три главных, с их точки зрения, исторических события мировой истории. После выполнения этого задания нужно было выполнить второе: написать три главных события отечественной истории. Что имеется в виду под отечественной историей, не уточнялось.

РЕЗУЛЬТАТЫ. На вопрос о главных событиях мировой истории мы получили такие ответы:

Историческое событие	Кол-во ответов	%
1. Вторая мировая война	22	19
2. Распад СССР и независимость Украины	21	18
3. Великая Октябрьская социалистическая революция	19	17
4. Великая Отечественная война	13	11
5. Космический полет	6	5
6. Перестройка	5	4
7. Развитие ядерной физики	5	4
8. Авария на ЧАЭС	4	3
9. Первая мировая война	4	3

Другие события упоминались в одном или двух ответах. К ним относятся следующие: путч в августе 1991 года, окончание холодной войны, раскол социалистического лагеря, ядерная бомбардировка Хиросимы - по 2 ответа. По одному разу назывались появление СПИДа, реформы Столыпина, гражданская война, война в Афганистане, войны вообще, расстрел царской семьи, французская буржуазная революция и крах на Нью-Йоркской бирже. Всего было получено 115 ответов.

Для анализа полученных ответов были введены следующие параметры:

1. Пространство истории. Под ним будем понимать локализацию исторических событий, отнесенность их к тем или иным странам и государствам.

2. Временная глубина - время, конкретный век, год или еще более точная временная локализация события, о котором идет речь.

3. Содержание исторического события.

Проанализируем ответы на первый вопрос согласно этим трем параметрам.

В пространстве истории практически все воспроизведенные события имеют прямое и непосредственное отношение к СССР (91% ответов), 6% ответов относятся к историческим событиям, связанным с Российской империей, и только 3% ответов относятся к истории других стран. Эти данные говорят о том, что для наших испытуемых основные исторические события мировой истории связаны прежде всего с историей СССР, т.е. для них пространство истории сужено всего до одной страны - той, где они родились и прожили большую часть своей жизни.

Временная глубина указанных исторических событий - текущий век. 86 названных событий (75% всех ответов) относятся к середине и второй половине XX века (начиная со второй мировой войны).

По содержанию - это, в основном, войны (46 ответов, 40%), революции (20 ответов, 17%), события невоенного характера, которые привели к кардинальным изменениям в обществе (31 ответ, 27%).

Рассмотрим теперь результаты, полученные в ответ на вопрос об исторических событиях отечественной истории.

Историческое событие	Кол-во ответов	%
1. Революция 1917 г.	23	21
2. Отделение Украины и превращение ее в независимое государство	20	19
3. Великая Отечественная война	18	17
4. Крещение Руси	6	6
5. Авария на ЧАЭС	5	5
6. Путч 1991 г.	4	4
7. Голод на Украине 1931-33г.	3	3
8. Отмена крепостного права	3	3
9. Нашествие Наполеона 1812	3	3
10. Реформы Петра I	3	3

По два раза вспоминались такие события как распад СССР, полеты космонавтов, образование СССР, татаро-монгольское иго, Запорожская Сечь, Переяславская Рада. Всего по одну раз упоминались казачье движение, строительство БАМа, образование Киевской Руси, Куликовская битва, создание Киево-Могилянской Академии и др. Всего было дано 108 ответов.

При анализе этих результатов относительно пространства истории сразу обращает на себя внимание тот факт, что собственно об истории Украины речь идет менее, чем в половине ответов (31%). Среди названных исторических событий - превращение Украины в самостоятельное государство, авария на ЧАЭС, голод на Украине в 1931-33 годах, созыв Переяславской Рады и некоторые другие. Больше половины ответов, как и в первом случае, относятся к истории СССР.

Все наиболее частотные ответы (они составили 73% всех ответов) относятся к истории XX века. Хотя только 48% - ко второй его половине (начиная с Великой Отечественной войны).

По содержанию в эти ответы в большей степени входят бескровные события, изменившие ход развития государства и общества. В полученных ответах войны встречаются в 21 ответе (19%), революции - в 23 ответах (21%), а события невоенного характера, которые привели к кардинальным изменениям в государстве, - в 47 ответах, (44%).

При сравнении ответов на первый и второй вопрос по первому параметру (пространство истории) можно увидеть, что они очень близки: часто одни и те же события назывались как события и мировой, и отечественной истории. Таким образом, память об исторических событиях прошлого сужается до памяти об истории своего государства прежде всего.

По временной глубине проникновения в мировую и отечественную историю полученные ответы также очень близки. Три четверти ответов сконцентрированы на событиях XX века. Хотя в ответах об отечественной истории они относительно равномерно распределены в первой и второй половине XX века, в отличие от превалирования событий во второй половине века в ответах на первый вопрос.

По содержанию в событиях мировой истории самыми частотными оказались войны (40%), затем события невоенного характера, кардинально изменившие развитие общества (27%) и, наконец, революции (17%). Содержание событий отечественной истории выглядит несколько по-другому: прежде всего это те события, которые кардинально изменили развитие общества (44%), затем, примерно одинаково, революции (21%) и войны (19%). Таким образом, применительно к миро-

вой истории чаще вспоминаются события, связанные с насилием: войны и революции (57%), в отечественной истории они составили 40%. В отечественной истории чаще упоминают события, связанные с реформами, национальными трагедиями и т.п.

Таким образом, проведенное нами пилотажное исследование показало, что у исследованных нами респондентов (молодежи возраста от 17 до 20 лет) историческая память, во-первых, связана прежде всего с событиями новейшей истории, в частности XX века. И в этом пункте наша гипотеза полностью подтвердилась. Во-вторых, историческая память отражает прежде всего историю собственного государства. В этом отношении наши ожидания были несколько иными: мы полагали, что события мировой истории, не относящиеся собственно к истории Украины, СССР и Российской империи, найдут все же большее отражение в ответах испытуемых.

В заключение следует отметить, что данное исследование носило пилотажный характер, было проведено на небольшой выборке, однородной по своим демографическим характеристикам. Планируется продолжение этого исследования, прежде всего за счет расширения выборки (испытуемые разного возраста, образования, социального положения и др.) и ее увеличения.

Поступила в редакцию 28.02.98

С.Г. Кисель, В.В. Плохий

Особенности функционирования оперативной памяти в механизмах совмещенной деятельности

Розглядається вплив процесів оперативної пам'яті на результативність поєднаної діяльності. Виявлені особливості виникнення ефекту інтерференції інформації та гальмування схем діяльності в оперативній пам'яті в умовах вирішення суб'єктом поєднаних задач.

Реализация целей операторской деятельности зачастую связана с необходимостью решения субъектом ряда совмещенных во времени различных, относительно независимых задач [2,5]. Анализ показывает, что совмещаться могут процессы решения задач, реализуемые на всех уровнях психического отражения и использующие информацию различных форм представления. При этом как конечный, так и промежуточные результаты деятельности во многом зависят от функционирования механизмов психической регуляции, позволяющих оптимально распределять имеющиеся у оператора психические и временные ресурсы [8]. Отмечается, что регуляция совмещенной деятельности осуще-

ствляется согласно с определенными схемами под управлением концептуального образа приоритетной задачи.

В основе процессов реализации конкретных видов деятельности лежат "простейшие" схемы, соответствующие генетически предопределенным формам памяти [7]. В зависимости от уровня психического отражения, на котором решается задача, активизируется определенный уровень мнемической системы, выступающий в качестве структурообразующего при формировании схем деятельности. Исходя из этого, а также принимая во внимание выдвинутое С.П.Бочаровой положение, в соответствии с которым память является базовой системой психики [1], можно утверждать, что функционирование памяти представляет собой важнейший определитель эффективности решения совмещенных задач и надежности операторской деятельности в целом.

В исследованиях роли памяти в механизмах операторской деятельности внимание в основном акцентировалось на изучении функций памяти на этапе приема и переработки перцептивной информации, а также на формировании и особенностях функционирования концептуального образа решения задачи (образа-цели) [2,5]. Вместе с тем, большое теоретическое и практическое значение, и прежде всего для анализа психической деятельности в аварийных ситуациях, связанных с дефицитом времени на принятие решения, представляет исследование взаимодействия в оперативной памяти процессов решения различных задач и влияния на результаты этого взаимодействия особенностей функционирования самой оперативной памяти (ОП).

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ.

В проведенном нами экспериментальном исследовании испытуемыми были курсанты четвертого курса Харьковского института летчиков в количестве 24 человек.

С целью выявления особенностей функционирования механизмов ОП в условиях реализации субъектом совмещенной деятельности в исследовании совмещались мнемическая и антиципационная задачи. Совмещение задач производилось по схеме экспериментов с дистрактором путем включения антиципационной задачи между стадиями запечатления и воспроизведения стимульного материала в мнемической задаче [4]. Испытуемые получали установку на эффективное выполнение всех экспериментальных заданий.

Экспериментальные задачи были реализованы программно для ПЭВМ, допускающих подключение устройства "мышь".

Стимулами мнемической задачи были цифры и отрезки прямой линии. Цифры предъявлялись в рамках организованной случайным

образом последовательности переменной длины. Длина стимульной последовательности изменялась автоматически в зависимости от ответа испытуемого [6]. Если испытуемый правильно воспроизводил предъявлявшуюся последовательность, в последующем стимульный ряд увеличивался на одну цифру. Если воспроизведение было неточным, в следующей попытке предъявлялось на одну цифру меньше, чем в текущей.

Отрезки (длинный и короткий) в качестве стимулов мнемической задачи предъявлялись на изображенной на экране видеомонитора прямой линии. На стадии предъявления испытуемый должен был запомнить расположение границ отрезков и после паузы в режиме "воспроизведения" отметить с помощью устройства "мышь" границы отрезков на прямой, аналогичной предъявлявшейся.

Мнемическая задача с каждым видом стимуляции решалась испытуемыми отдельно и в режиме совмещения с антиципационной задачей.

В антиципационной задаче от испытуемого требовалось определять место остановки равнозамедленно движущегося объекта [3]. Начальная скорость движения объекта во всех сериях антиципационной задачи равнялась 50мм/сек. Самостоятельная реализация антиципационной задачи предполагала выполнение испытуемым трех серий, отличавшихся количеством возможных мест остановки объекта (ВМОО). Было 2, 4 и 8 ВМОО. В каждой из двух серий совмещенной деятельности было по 4 ВМОО.

По результатам решения мнемических задач для каждого испытуемого определялись средний в серии объем памяти на цифры и погрешность воспроизведения отрезков прямой, представлявшую собой разность между длинами предъявленных и воспроизведенных отрезков. В качестве основного показателя эффективности решения антиципационной задачи бралась точность антиципации (ТА).

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ.

Результаты решения испытуемыми мнемической задачи при различных условиях представлены в таблице 1. Из таблицы 1 видно, что объем памяти на цифры при включении в мнемическую задачу действий с дистрактором практически не изменяется. Вместе с тем, сравнение значений отклонений величин воспроизведенных отрезков от предъявленных, полученных при выполнении испытуемыми только мнемической задачи и в условиях совмещенной деятельности, показало наличие достоверных различий. При включении между запоминанием и воспроизведением задачи на антиципацию погрешность воспроизведения увеличивается как для коротких ($t=4,44$; $p<0,01$), так и для длинных ($t=3,48$; $p<0,01$) отрезков.

Таблица 1.

**Результаты решения испытуемыми мнемической задачи
в сериях эксперимента.**

ПАРАМЕТР	Запоминание отрезков				Запоминание цифр	
			+дистрактор		+дистрактор	
	L1, мм	L2, мм	L3, мм	L4, мм	V1	V2
Среднее значение	8,55	13,69	12,73	18,77	5,57	5,67
Стандартное отклонение	2,63	4,41	3,67	5,43	0,56	0,64

ПРИМЕЧАНИЕ. L(1,3) - абсолютное отклонение величины воспроизведенного короткого отрезка от величины предъявленного короткого отрезка; L(2,4) - абсолютное отклонение величины воспроизведенного длинного отрезка от величины предъявленного длинного отрезка; V(1,2) - объем памяти на цифры.

Цифровая информация существенным образом по своей форме отличается от образной информации, которой оперирует субъект, осуществляя слежение за движущимся объектом. Соответственно взаимодействие процессов решения мнемической и антиципационной задач на уровне ОП преимущественно может рассматриваться с точки зрения торможения одного из них другим [4].

Выявленное нами отсутствие заметного влияния антиципации на объем ОП на цифры может интерпретироваться как следствие отсутствия торможения процесса решения мнемических задач со стороны схем решения антиципационной задачи. Принимая это во внимание, полученное достоверное снижение точности воспроизведения отрезков прямой при совмещении мнемической и антиципационной задач может быть отнесено на счет эффектов ретроактивной интерференции, возникающих при взаимодействии сходных по форме представлений отрезков прямой с информацией о перемещениях объекта.

Оценка влияния процесса решения мнемической задачи на ТА в режиме совмещенной деятельности осуществлялась исходя из результатов анализа распределения индивидуальных показателей ТА в группе на соответствие нормальному закону. В одной из серий антиципационной задачи было выявлено двухвершинное распределение значений ТА в группе. Это позволило разделить группу по критерию успешности антиципации на две подгруппы (13 и 11 испытуемых). Обоснованность проведенного разделения подтвердилась результатами сравнения значений ТА подгрупп в большинстве серий.

В подгруппе 1, куда вошли малоуспешные испытуемые, ТА во всех сериях антиципационной задачи мало отличалась от значений, соответствующих уровню случайного выбора. Данный факт свидетельствует в пользу того, что малоуспешные испытуемые преимущественно не мог-

ли правильно оценить тенденцию перемещения объекта и их решение основном определялось различными субъективными факторами.

Анализ изменения ТА при включении антиципационной задачи в структуру мнемической на запоминание отрезков прямой показал не существенность такого изменения. То есть, в то время, как значимая для слежения информация, интерферируя с представлениями отрезков снижала точность последних, мнемическая задача не оказывала на точностные характеристики антиципации сколько нибудь значимого влияния. Вместе с тем совмещение запоминания цифр с антиципационной задачей заметно повлияло на ТА (табл.2).

По результатам, представленным в табл. 2, видно, что в подгруппе 1 ТА вне зависимости от условий продолжает оставаться на уровне соответствующем случайному выбору. Однако, как показало сравнение значений ТА в подгруппе 2 (см. табл. 2), влияние задачи запоминания цифр на точностные характеристики антиципации является существенным ($t=4,20$; $p<0,01$). Принимая во внимание принципиальное различие используемых в этих задачах видов информации, указанное влияние не может рассматриваться как следствие интерференции представлений в ОП. Быстрее всего оно может быть связано с тормозящим воздействием мнемических процессов на антиципацию.

Таблица 2

Показатели точности антиципации в подгруппах в сериях антиципационной и совмещенной антиципационной и мнемической (на запоминание цифр) задач при четырех возможных режимах движения объекта.

Подгруппа	Антиципационная задача		Режим совмещения задач	
	Мта	Ста	Мта	Ста
1	0,250	0,047	0,254	0,083
2	0,458	0,062	0,308	0,101

ПРИМЕЧАНИЕ. Мта- среднее значение точности антиципации; Ста-стандартное отклонение точности антиципации от среднего значения.

При кратковременном запоминании вербальной информации активизируются так называемые механизмы повторения кратковременной памяти, позволяющие как угодно долго сохранять эту информации без существенного изменения точности ее представления [1]. В мнемической задаче роль механизмов повторения заключалась в максимально возможном сохранении запечатленного ряда цифр до момента его воспроизведения. Полученные нами результаты (см. табл.1 и 2) показали, что при отсутствии какого-либо существенного влияния решения антиципационной задачи на повторение цифрового ряда, функционирование

механизмов повторения, реализуемое на вербально-логическом уровне психического отражения, обуславливает возникновение значительного проактивного торможения на процесс антиципации пространственного положения движущегося объекта.

Таким образом полученные в исследовании результаты свидетельствуют о следующем. Во-первых, в случае совмещения решения задач, в которых перерабатывается сходная по форме информация, в ОП возникают эффекты интерференции информации, снижающие прежде всего результативность решения той задачи, представление которой на момент совмещения не является доминирующим. Во-вторых, в условиях совмещенной деятельности в отсутствии дефицита времени и при равной мотивированности процессов достижения всех целей в ОП схемы решения задач более высокого уровня психического отражения оказывают торможение на схемы, реализуемые на более низком уровне психического отражения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарова С.П. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности. Тернополь. 1997.
2. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности. М. 1986.
3. Кисель С.Г., Плохих В.В. Методика исследования антиципационных способностей операторов систем слежения за движущимися объектами. // Вестник проблем биологии и медицины. Вып.23. 1997. С.11-18.
4. Клячки Р. Память человека. Структуры и процессы. М. 1978.
5. Лапа В.В., Козлов В.В. К вопросу о психической регуляции совмещенной деятельности летчика. // Психол. журн. 1996. Т.17. №3. С. 37-43.
6. Лебедев А.Н. Кодирование информации в памяти когерентными волнами нейрональной активности. // Психофизиологические закономерности восприятия и памяти. / Под ред. А.Н. Лебедева. М., 1985. С. 6-33.
7. Ляудис В.Я. Психологические проблемы развития памяти. // Исследование памяти. / Под ред Н.Н.Корж. М., 1990. С.20-44.
8. Панасенко И.М., Бабилов В.М. Коррекция оценок временных затрат и надежность принятия решения оператором. // Психол.журн. 1996. Т.17. №2. С.56-63.

Поступила в редакцию 15.02.98 г.