

ISSN 0453-8048

Міністерство освіти України

Ж-14038
П327057

ВІСНИК

ХАРКІВСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

№ 432

СЕРІЯ ПСИХОЛОГІЯ

започаткована у 1967 р.

Харків 1999

ISSN 0453-8048

Міністерство освіти України

ВІСНИК

ХАРКІВСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

№ 432

СЕРІЯ ПСИХОЛОГІЯ

започаткована у 1967 р.

Харків 1999

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 педагогічної, медичної психології, особливості поведінки, що не відповідає нормі.

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

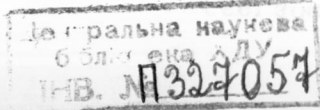
Редакційна колегія: д-р психол. наук, проф. О.Ф.Іванова (відп. ред), д-р психол. наук, проф. О.К.Дусаविцький, д-р психол. наук, проф. О.С.Кочарян, д-р психол. наук, проф., чл.-кор. НАН України Трофімов Ю.Л., д-р псих. наук, проф. Шестопалова Л.Ф., д-р психол. наук, проф. Гульман Б.Л., канд. психол. наук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

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

Друкується за рішенням Вченої Ради біологічного факультету, протокол №1 від 15.01.99 р.

Ж-14038

© Харківський державний
університет 1999 р.



Содержание

Б.А. Базыма К ВОПРОСУ О ПРИРОДЕ ПСИХИКИ	9
Л.М.Балабанова СИСТЕМНЫЕ ПРИНЦИПЫ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕРВЫХ ЛЕТ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	18
Г.С. Бахчанян МОТИВАЦІЙНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ СПОРТСМЕНІВ-СТУДЕНТІВ ВУЗІВ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ	24
В. А. Беда АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО "Я" В ПСИХОЛОГИИ	29
С.П. Бочарова, О.В. Землянська, І.В. Бандурка ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПАМ'ЯТІ В УМОВАХ ІНОВАЦІЙ НАВЧАННЯ	34
С.П. Бочарова, Т.С. Сапельникова ИССЛЕДОВАНИЕ ПОМЕХОУСТОЙЧИВОСТИ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ ОПЕРАТОРА В ПРОЦЕССЕ ПРИЕМА И ПЕРЕРАБОТКИ ЗРИТЕЛЬНЫХ СИГНАЛОВ	38
А. К. Бровченко ПРЕДПОСЫЛКИ НОВОГО МЕТОДА В ИЗУЧЕНИИ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ	44
І.О. Вахоцька ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ В ЗАХІДНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	49
Н.А.Винниченко К ВОПРОСУ О ТРЕВОЖНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ	54
Ю.А. Гимаева КАТЕГОРИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПСИХО- ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ И СПОСОБОВ ИХ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	60

В. В. Гречко	
ТИПОЛОГИЯ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПРИ СОВЕРШЕНИИ СЕКСУАЛЬНЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ ЛИЦАМИ, ОТЯГОЩЕННЫМИ ПАРАФИЛИЯМИ	71
И.М. Дубовик	
К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ О ВОЗМОЖНОСТЯХ МУЗЫКОТЕРАПИИ	74
А.Ю. Дышлевой	
ПРИЧИННЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВОВ И МЕХАНИЗМОВ СЕКСУАЛЬНЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ У МУЖЧИН, СТРАДАЮЩИХ ПЕДОФИЛИЕЙ	78
Э.Н. Егорова	
СТРУКТУРА СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ	84
М.Е. Жидко	
СЕКСУАЛЬНЫЕ ФАНТАЗИИ: ГЕНДЕРНЫЕ, ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ПСИХОСЕКСУАЛЬНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	91
Е.В. Жорник, Е.С. Шапошникова	
РАЗРАБОТКА ТРЕБОВАНИЙ К МОДЕЛИРОВАНИЮ МОТИВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА	97
Т.Г. Журавлева	
СТРУКТУРНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СИМПТОМОКОМПЛЕКСА МАСКУЛИННОСТИ-ФЕМИНИННОСТИ У ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ	103
Е.В. Заика	
ОСОБЕННОСТИ НЕПРОИЗВОЛЬНОГО ЗАПОМИНАНИЯ ФОНОВОГО ЗРИТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА	109
Е.В. Заика	
ТРЕНИНГ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ШКОЛЬНИКОВ: ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ С ТЕКСТАМИ	113
И.А. Калмыкова	
ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ БОЛЬНЫХ ДИАБЕТОМ 1 ТИПА СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	119

<i>И.А. Калмыкова</i>	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА "НОВЫЙ ГОРОД"	121
<i>А.Б.Коваленко</i>	ОСМИСЛЕННЯ ТА ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ЯК УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗУМІННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ	123
<i>Н.Е. Кондратенко, М.П. Карпенко</i>	ТРАДИЦИОННЫЕ И ПРОБЛЕМНЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ	128
<i>О.С. Костромицька</i>	ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ САМОПІЗНАННЯ	132
<i>А.С. Кочарян, И.Л.Леванова</i>	РОЛЬ ПОЛОРОЛЕВЫХ ОБРАЗОВАНИЙ ЛИЧНОСТИ В ПАТОГЕНЕЗЕ СЕКСУАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ СУПРУЖЕСКОЙ ПАРЫ	138
<i>Г.С. Кочарян</i>	НЕВРОЗ ОЖИДАНИЯ НЕУДАЧИ КАК ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ КЛИНИЧЕСКОЙ СЕКСОЛОГИИ	144
<i>Г.С. Кочарян</i>	ПОЛОВЫЕ РАССТРОЙСТВА У МУЖЧИН И ИЗМЕНЕНИЯ ИХ ПОВЕДЕНИЯ ПРИ ИНТИМНОЙ БЛИЗОСТИ	150
<i>О.О. Кочемировська</i>	ДЕЯКІ ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОСЕМАНТИЧНОЇ СТРУКТУРИ ПЕРЕЖИВАННЯ НАСИЛЬСТВА ПОЛЬСЬКИМИ ПІДЛІТКАМИ ТА ЮНАКАМИ	158
<i>Т.И. Краско</i>	СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО- СИТУАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЛЮДЯМ, ПОТЕРЯВШИМ РАБОТУ	162
<i>Н.П. Крейдун</i>	СКЛОННОСТЬ К РИСКУ И ДЕЛИНКВЕНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ	169
<i>Р. М. Кривко</i>	ПРОБЛЕМАТИКА МОДУСІВ ПСИХІЧНОЇ АДАПТИВНОСТІ ДО СЕРЕДОВИЩА В СУЧАСНОМУ ВИМІРІ НА УКРАЇНІ	172

А.П. Крупский	
ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ФАКТОРНОГО АНАЛИЗА В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	177
А.Н.Лактионов	
О МЕЖПЕРСОНАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА	181
А.Н.Лактионов	
ПСИХОСЕМАНТИКА ЛИЧНОСТНОГО ОПЫТА.....	192
И.Л. Леванова	
ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СУПРУГОВ ИЗ СЕКСУАЛЬНО ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ПАР	201
И.Л. Леванова	
МОТИВАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ ПАТОГЕНЕЗА СЕКСУАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ СУПРУЖЕСКОЙ ПАРЫ	204
Н.Ю. Логвинова	
ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЖИЗНИ У ЛИЦ, ПОДВЕРГАВШИХСЯ И НЕ ПОДВЕРГАВШИХСЯ ВОЗДЕЙСТВИЮ ИОНИЗИРУЮЩЕГО ИЗЛУЧЕНИЯ	206
М.Ю. Лотоцкая	
ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ "ПРОПУЩЕННЫЕ СЛОВА" ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИФИКИ НАРУШЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ ПРИ ШИЗОФРЕНИИ	211
Лукашенко И.Н., Диденко Б.В.	
ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К ПРЕДМЕТУ	214
И.П. Лысенко	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СИНДРОМА ПСИХИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ У БОЛЬНЫХ НАРКОМАНИЕЙ И АЛКОГОЛИЗМОМ УКРАИНСКИЙ НИИ СОЦИАЛЬНОЙ И СУДЕБНОЙ ПСИХИАТРИИ	216
І.Й. Любовецька	
ПРОБЛЕМА ЗДІБНОСТЕЙ ТА ОБДАРОВАНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	222
И. М. Мельник, Н. В. Жилева	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ИМИДЖА ЧЕЛОВЕКА	227

І. С. Міренська ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПАМ'ТІ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ	231
В.И. Мозговой ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФАКТОРНОЙ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С АНОМАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ЛИЧНОСТИ	235
В.В. Москаленко ПОЛІТИЧНА ЕЛІТА ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН ПЕРЕХІДНОГО ПЕРІОДУ	241
О. В. Москвцева-Бойко ОЦЕНКА ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ МЕТОДИКИ "ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ШКАЛА ЭМОЦИЙ" К. ИЗАРДА	247
Е.П.Невельская-Гордеева СОЗНАНИЕ И ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОДРОСТКА	251
Е.В. Николаенко НЕКОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ КОЛЛЕКТИВА А.В. ПЕТРОВСКОГО В РАБОТЕ ПЕДАГОГА И ВОСПИТАТЕЛЯ	256
І. В. Нікітіна СУБ'ЄКТНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПЕРІОД ПОВНОЛІТТЯ: ЛОГІКА ЗДІЙСНЕННЯ	261
Н.В. Павлюк ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	274
В.В. Плотникова МОДА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ОБЩЕНИЯ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ	278
В.В.Плохих ПРОЯВЛЕНИЯ АНТИЦИПАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЁТЧИКА	283
Е.Е.Поливанова НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ	289
С.М. Савченко МОТИВАЦІЙНА ОБУМОВЛЕНІСТЬ УСПІШНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ.....	292

<i>Т.В. Сергеева</i>	РЕШЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ТЕХНИКЕ СМЫСЛОВОЙ ИНТЕРПРИТАЦИИ, МОДЕЛИРУЮЩЕЙ РЕЧЕВОЕ МЫШЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА	297
<i>Т.В. Сергеева, Е.В. Назимко</i>	РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ СИСТЕМНОСТИ И КОММУНИКАТИВНОСТИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЫСЛОВОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ...	301
<i>Г.О. Славтич</i>	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ ТА СТАРШОКЛАСНИКІВ	306
<i>Н.Ф. Токарь</i>	ПСИХОГРАММА ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ	311
<i>М. В. Удовенко</i>	ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЩІ ПРИ ЗМІНІ УЧБОВОГО КОЛЕКТИВУ	317
<i>О.Е. Фальова</i>	ІНОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В СИСТЕМІ ОСВІТИ	321
<i>Харченко С.В.</i>	ИЗУЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ОТНОШЕНИЙ У ВЕТЕРАНОВ ВОЙНЫ В АФГАНИСТАНЕ	325
<i>Л.Л. Шелегова</i>	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	330
<i>Л.Н. Яворовская, Н.А. Артемьева</i>	СТРУКТУРА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ВЕРУЮЩИХ	336
	SUMMARY	339

К ВОПРОСУ О ПРИРОДЕ ПСИХИКИ

Стаття містить у собі точку зору на природу психики як процес взаємодії суб'єктів. Аналізуються категорії взаємодії, суб'єкта, ідеального. Важливим фактором взаємодії визнається існування об'єктів, які являються носіями будь-якої інформації о суб'єктах; саме за допомогою цих об'єктів здійснюється акт взаємодії, тобто вони опосередують його. Автор бачить необхідність існування психики як потреби взаєморегуляції життєдіяльності суб'єктів. Розглядаються етапи розвитку психики та їх залежність від характеру опосередуючих об'єктів.

ВВЕДЕНИЕ

Данная статья не претендует на сколько-нибудь глобальную перестройку сложившихся к концу 20 в. теоретических взглядов в психологии. Наоборот, автор опирается на ряд положений известных отечественных и зарубежных психологов и философов 19-20 вв. (К. Маркса, Э.В. Ильенкова, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.Н. Мясищева, Г. Салливена, В.В. Давыдова и др.), которые в своих работах рассматривали происхождение и развитие психики (сознания, мышления). В известном смысле, излагаемое в статье, может быть обозначено как систематизация и переструктурирование многих давно и хорошо известных взглядов на природу психики. Автор позволил себе сместить некоторые акценты и поставить во главу угла ряд понятий и категорий, которые у вышеперечисленных ученых, хотя и занимают важное место, но все-таки не ведущее. Подобное смещение позволило несколько иначе ответить на ряд "вечных" для психологии вопросов – "что такое психика?", "в чем ее необходимость?", "каковы основные факторы ее развития?" и ряд других.

"НИША" ПСИХИКИ

То что психика есть, существует, имеет свое бытие и реальность не вызывает сомнений. Вопрос в том, где она существует. Локализация психики – вопрос для психологов очень болезненный и до сих пор окончательно не решенный. Пожалуй, дальше всех в этом вопросе продвинулся, потихоньку забываемый современными психологами, деятельностный подход. Согласно ему психика существует в деятельности и благодаря деятельности. Однако отношение психики и деятельности не было конкретизировано в достаточной степени.

Причины этого требуют отдельного рассмотрения, не в рамках данной статьи.

В принципе, можно согласиться с тем, что психика имеет деятельностную природу, однако сама деятельность нуждается в рассмотрении под несколько иным углом зрения, через категорию, которая по отношению к ней носит более общий характер и позволяет понять саму деятельность не изолированно от других форм активности, а включенной в их единый ряд. Такой категорией является взаимодействие.

КАТЕГОРИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Мысль о том, что весь мир основан на разного рода взаимодействиях, достаточно тривиальна. Структурные единицы вселенной постоянно взаимодействуют друг с другом. Исходя из этого, можно выделить и различные структурные уровни взаимодействий — атомарный, молекулярный, биологический и т.д. Взаимодействовать означает как-либо влиять друг на друга, изменять друг друга, путем обмена своими составными частями (электронами, атомами, молекулами и т.д.), т.е. веществом и энергией. Можно сказать, что взаимодействие — в природе вещей или что оно и составляет их природу. Результатом взаимодействия является некий “продукт”, который, в свою очередь, также вступает в новые взаимодействия. Чтобы взаимодействие произошло, должно быть выполнено, по меньшей мере, два условия, которые можно обозначить как *законы взаимодействия*. Во-первых, то, что вступает во взаимодействие, должно относиться к одному структурному уровню, быть похожим, однородным (**закон сходства**). К примеру, молекула может вступить во взаимодействие только с молекулой, да и то не со всякой. Во-вторых, взаимодействующие структуры не должны быть идентичными, им следует в чем-то различаться, чтобы возникло взаимодействие (**закон различия**). В результате этого только и может произойти взаимовлияние, взаимобмен и порождение некоего третьего — продукта взаимодействия. Данные естественных наук дают основание утверждать, что эти условия присущи всем структурным уровням нашей вселенной. Не следует думать, что структурные уровни изолированы в этом плане друг от друга. Кроме “горизонтальных” взаимодействий (в пределах одного структурного уровня), существуют и вертикальные (межуровневые взаимодействия). Однако они относятся не к отдельным составляющим этих уровней, а их целостностям. Эти взаимодействия являются “мостиками” между структурными уровнями. Кроме того, каждый последующий уровень включает в себя в т.н. “снятой” форме все предыдущие уровни. Но при этом, следует помнить, что каж-

дый структурный уровень имеет свою специфику, которая не может быть механически понята из природы взаимодействий ниже лежащего уровня и тем самым сведена к его законам.

Та или иная наука имеет своим предметом специфический уровень взаимодействий. Скажем, для химии это межмолекулярные взаимодействия. А что же психология? Если психика, чтобы она собой не представляла, существует в одном непрерывном ряду всего сущего, то, безусловно, и ей должен соответствовать свой определенный структурный уровень, свои особые, специфические взаимодействия и законы. В этом случае психика никоим образом не может быть понята как эпифеномен или "тень" чего-то другого, а следовательно, и сведена к другому уровню.

УРОВЕНЬ ПСИХИКИ

Основным тезисом данной статьи как раз и может считаться утверждение, что за тем, что мы называем психикой, стоит свой особый, специфический, структурный уровень, имеющий свою собственную систему взаимодействий. В непрерывной иерархии уровней психический уровень занимает промежуточное место между биологическим и социальным. Отсюда две хорошо известные традиции редукционизма и, пожалуй, самый сакраментальный вопрос в психологии о роли биологического и социального в ее природе. И биологические, и социальные науки, в той или иной степени претендуют на верховенство в делах психологии, предлагая свои объяснительные принципы и схемы для нее. Однако ни те ни другие не проявляют особой терпимости к т.н. "психологизаторству", то есть претензиям психологии на объяснение того, что происходит на их собственных родных уровнях. Психология в этом плане наиболее терпимая наука, она с готовностью выслушивает поучения своих более именитых соседей, но как показывает ее история все попытки оплодотворения со стороны не приносили жизнеспособного потомства.

На наш взгляд, страдательная роль психологии результат того, что она не определилась в выделении своих собственных структурных единиц или тех элементов, которые вступают во взаимодействие на ее собственном уровне. Все то, что привыкла изучать классическая психология, **не первичные структурные элементы, а продукты их взаимодействия** — начиная от ощущения и заканчивая сознанием в целом. Это то третье, что получается в результате взаимодействия, но не является им самим. Благодаря этому, психология, в целом, была и остается феноменологической, описательной дисциплиной, остающейся на уровне отдельных фактов и фактиков. Рассмотрим следующий пример. Вот пламя. Мы его видим и можем опи-

сать с этой видимой стороны, как большое или маленькое, желтое или другого цвета, искрящееся, горячее, имеющее языки и т.д. Приближает ли данное описание нас к пониманию природы пламени? Ответ очевиден. Пламя можно понять “изнутри”, если только рассматривать его как процесс горения, химическую реакцию, то есть взаимодействие. Именно это и дает возможность перейти от описательного подхода к объяснительному, от феноменологии к научной теории, а соответственно и практике. У нас же в психологии свое собственное “пламя” (мышление и т.д.) “изучается” большей частью по дикарски.

Становится очевидным, что научное будущее психологии и ее самостоятельность самым тесным образом связано с выделением действительных структурных единиц, своего рода “атомов” или “молекул психики”, взаимодействие которых и порождает то, что мы называем психическими явлениями.

На звание “психических элементарных частиц”, вероятно, могут претендовать различные элементы. Мы стоим на той позиции, которая в качестве такой частицы или элемента признает **субъекта**.

СУБЪЕКТ

Понятие субъекта широко используется в психологии. В самом общем смысле под субъектом понимается живой (одушевленный) источник (носитель) определенной активности. Признается, что субъектом может быть как отдельный индивид (особь), так и группа индивидов, объединенных в рамках какой-либо деятельности (коллективный субъект). В зависимости от конкретного типа деятельности возможно выделение и различных типов субъектов. Например, “жизненный субъект” (субъект жизнедеятельности), “психический субъект” (субъект психической деятельности), “социальный субъект” (субъект социальной деятельности) и т.д. Начиная с какого структурного уровня, допустимо введение и использование понятия субъекта? Мы придерживаемся той точки зрения, что таким уровнем является биологический. Ему соответствует в качестве основной структурной единицы жизненный субъект (начиная от одноклеточных животных и растений и заканчивая человеком). В этом смысле субъект предстает в качестве единства организации (структуры) и жизнедеятельности, то есть как самостоятельная единица. Современной биологией жизнь в самом общем виде рассматривается как система процессов метаболизма жизненного субъекта, то есть как система процессов его обмена с окружающей средой веществом и энергией. Субъект жизни берет из окружающей среды вещество и энергию и одновременно возвращает в нее вещество и энергию тем самым и осуществ-

ляя свою жизнедеятельность. Таким образом, процесс жизнедеятельности может быть рассмотрен как процесс взаимодействия жизненного субъекта и различных природных объектов. А что происходит, когда во взаимодействие между собой вступают жизненные субъекты?

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЖИЗНЕННЫХ СУБЪЕКТОВ

Очевидно, что в данном случае возможно, по меньшей мере, два варианта. В первом – взаимодействие субъектов аналогично классическому биологическому взаимодействию – один из субъектов “присваивает” вещество и энергию другого субъекта, проще говоря, съедает его. В данном случае второй субъект занимает и выполняет роль объекта. Второй вариант более “гуманен” и равноправен – он не предполагает в результате взаимодействия уничтожение какого-то из субъектов, хотя определенные изменения с ними также происходят, благодаря новому содержанию процесса обмена. Промежуточным вариантом или мостиком между ними является т.н. “половое размножение” у одноклеточных, представляющее собой слияние материнских клеток и возникновение в результате новой, дочерней клетки.

Появление множества жизненных субъектов создает принципиально новую ситуацию, порождая новую необходимость во взаимодействии субъектов жизни между собой. Очевидно, что уровень биологических взаимодействий не может удовлетворить эту необходимость или нужду. С появлением множественности жизненных субъектов возникает и новый тип взаимодействий, отвечающий данной необходимости. Данный тип взаимодействий как раз и является психическим, порождающим то, что мы называем психикой, а *необходимость взаимодействия жизненных субъектов между собой и есть необходимость в психике, лежащая в основе ее порождения.*

ПСИХИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Необходимость взаимодействия жизненных субъектов может быть понята как *необходимость их взаимной регуляции.* По отношению к биологическим взаимодействиям психическое взаимодействие занимает более высокий уровень. Тем самым, самосохранение, поддержание жизнедеятельности как целостного процесса входит в задачи психического взаимодействия. Психическое взаимодействие также представляет собой обмен, имеющий своим результатом взаимное изменение жизненных субъектов. Однако это обмен не собственно веществом и энергией, а информацией, носителями которой является вещество и энергия. Психическое взаимодействие с самого нача-

ла процесс опосредованный, в котором между субъектами всегда находится определенный объект, играющий роль носителя информации (см. схему №1).

$$S_1 - O - S_2$$

Схема № 1.

Очевидно, что опосредующий объект должен относиться к кругу т.н. “абиотических”, чтобы не быть использованным непосредственно по назначению. Другими словами, он не только не должен способствовать собственно жизнедеятельности, а как ни парадоксально, препятствовать ей. В этом плане идеальными носителями информации во взаимодействии субъектов между собой первоначально являются продукты их жизнедеятельности или выделения. Как известно, информация относится к сфере т.н. “идеального”. Согласно Э.В. Ильенкову, идеальное есть ни что иное, как бытие вещи в форме иной вещи. Тем самым, тот или иной продукт метаболизма содержит информацию о жизненном субъекте, являясь его следом и представляет в истории жизни первый объект, имеющий двойственную природу — материальную и идеальную. Эти следы, препятствуя индивидуальной жизнедеятельности второго субъекта, оказывают на него регулирующее воздействие, “сообщая” ему информацию, что рядом с ним находится еще один субъект. “Понимание” этой информации принципиально возможно, благодаря тому, что ее носитель отвечает принципу подобия (имеет общую природу), являясь в то же время следом другого.

Наличие опосредующего объекта, носителя информационного обмена, является принципиально важным для определения взаимодействия как психического. Отношение субъект-объект, если оно не является частью межсубъектного взаимодействия, собственно психическим признано быть не может. Данный критерий с полным правом может быть положен в основу дихотомии психическое — биологическое. В частности, положительный ответ на вопрос о существовании психики у растений, требует нахождения опосредующего их взаимодействие объекта.

Обобщая сказанное в данном разделе, можно дать рабочее определение психического, как **взаимодействия жизненных субъектов между собой, опосредованное объектом, носителем информации.**

Главным продуктом данного взаимодействия является возникновение психического субъекта.

ПСИХИЧЕСКИЙ СУБЪЕКТ

Взаимодействие жизненных субъектов — первый этап развития психики, в рамках которого психическое предстает исключительно

как процесс. Данное взаимодействие не относится исключительно к собственно психологическому уровню, является переходным, а тем самым выступает и в качестве мощного фактора биологической эволюции. Прежде всего благодаря ему, у животных возникает специализированный аппарат, называемый нервной системой обеспечивающей физиологическую базу взаимодействий. Принципиально важным в нашем подходе является выделение в качестве главного фактора возникновения и развитие нервной системы именно взаимодействия жизненных субъектов, а не отношения субъект – объект, как например, у А.Н. Леонтьева. Сам по себе объект, если он не включен в межсубъектные отношения, не представляет никого “интереса” для жизненного субъекта в психическом плане. Это не означает, что с таким объектом не может быть никого взаимодействия, но это уже будет не психическое взаимодействие, поскольку то, что мы обозначаем как идеальное, имеет смысл лишь в системе межсубъектных отношений. Включение объектов в “сферу психики” возможно лишь в том случае, когда они опосредуют взаимодействие субъектов друг с другом.

Первой революцией в истории развития психики можно считать окончание гегемонии продуктов метаболизма в качестве объектов опосредующих взаимодействие. Не меньшую роль начинают играть механические контакты, но особую роль, безусловно, следует отнести т.н. дистантным раздражителям – свету и звуку. И свет, и звук, безусловно, являются важными факторами на биологическом уровне взаимодействий, но там их роль совершенно другая – биотическая (например, фототропизм). В сферу психики они начинают входить только тогда, когда становятся объектами, носителями информации о субъектах. И зрительное, и слуховое восприятие возникают и развиваются прежде всего потому, что выполняют задачи межсубъектного взаимодействия. Не будь в этом необходимости, не было бы и этих органов чувств.

Возникновение нервной системы и более-менее специализированных органов чувств может считаться точкой отсчета и для возникновения психического субъекта. Главным критерием выделения субъекта нового типа как раз и является наличие специализированного аппарата, обеспечивающего на физиологическом уровне межсубъектное взаимодействие. Кроме внешнего опосредования, возникает и внутренний опосредователь, главной задачей которого является декодирование-кодирование информации. При этом “цель” межсубъектного взаимодействия остается прежней – взаимная регуляция жизнедеятельности. Очевидно, что наличие нервной системы и трансформация жизненного субъекта в субъект психики, значитель-

но повышают качество и эффективность данного процесса. На уровне психического субъекта межсубъектные взаимодействия действительно позволяют одному субъекту быть идеально представленным в другом и в достаточно целостном виде (ср. образ восприятия). Тем самым быть психическим субъектом означает идеально содержать в себе другого (других) субъектов. Если на биологическом уровне собственное вещество и энергия жизненного субъекта – результат присвоения вещества и энергии окружающей среды, то на собственно психическом уровне – психический субъект возникает в результате “присвоения” (идеального) других субъектов. Это присвоение как необходимое следствие взаимодействия, его результат представляет собою определенное изменение психического субъекта, которое может быть понято как уподобление. Тем самым, взаимодействующие субъекты образуют некоторую целостность и единство друг с другом, что и обеспечивает их взаимную регуляцию. Однако, поскольку, взаимодействие носит опосредованный характер, уподобление также опосредовано и представляет собой, прежде всего, уподобление этим объектам. Другими словами, постижение другого не может быть непосредственным, всеобъемлющим и непрерывным и психические субъекты никогда не будут идентичными друг другу. Данная особенность лежит в основе смещения первоначального интереса субъекта с другого субъекта на объект его представляющий и, тем самым, позволяет отвлечься от субъекта в познании мира. Вероятно, в следствии этого, в дальнейшем и сложилась точка зрения, что и само по себе отношение субъект – объект входит в сферу психического.

Второй революцией в развитии психики может считаться переход к использованию в качестве опосредующих межсубъектное взаимодействие не природных, а искусственных объектов. Эта революция в конечном итоге и привела к возникновению психики человека и социального субъекта.

ПСИХИКА ЧЕЛОВЕКА

Поскольку взаимодействие субъектов всегда опосредовано объектом, кардинальное изменение природы последнего приводит соответственно к качественному изменению психики. Искусственный предмет (от первобытного орудия труда до компьютера) ведущий фактор ее преобразования в т.н. человеческий вариант. Нет нужды излагать подробно широко известные положения об искусственной природе и ее влиянии на развитие психики. Укажем лишь на тот момент, касающийся еще большего расхождения между субъектом и объектом, имеющим принципиальное значение для человеческого познания. Объект приобретает все большую самостоятельность, его отношение к субъек-

ту в естественных науках, как правило, игнорируется, что в конечном итоге и приводит к разделению онтологии и гносеологии и известной пропасти между ними. В связи с этим, психика рассматривается как "свойство высокоорганизованной материи, заключающееся в активном отражении субъектом объективного мира..." (Психология. Словарь. М. 1990), то есть берется лишь отношение субъект – объект, а результат (отражение), предстает в качестве основного механизма психического. Поскольку отражение (будь оно активно или пассивно) в конечном итоге трактуется как воспроизведение признаков, структурных характеристик и т.д. одних объектов другими (см. Словарь), оно есть результат, а не процесс. Процессом является взаимодействие объектов или субъектов, приводящее к взаимному изменению, что собственно и считается отражением.

Выпадение отношения субъект – объект из системы межсубъектных взаимодействий и рассмотрение отражения не как результата, но процесса, в конечном итоге и приводит к положению, при котором психика теряет свой собственный уровень и самостоятельность, а также психологической робинзонаде и той или иной форме редукционизма.

Человеческая промышленность, искусственная природа действительно являются раскрытой книгой человеческой психологии, но последняя не может быть к ней сведена. Вне межсубъектных взаимодействий все это не более чем искусственный хлам, не имеющий в себе самом никакого значения. Человек как психический субъект никогда не остается один на один ни с природным, ни с искусственным объектом, даже когда он физически один. В этом случае он вступает во взаимодействие с самим собой, с идеальными субъектами и т.д. Невозможность по каким-либо причинам подобного взаимодействия означает и невозможность продолжения психической жизни, ее распад и деградацию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В свете вышесказанного представляется перспективной разработка следующих направлений:

1. Изучение форм, типов и содержания межсубъектных взаимодействий. В принципе, здесь уже много сделано, в частности, в рамках психологии общения. В связи с этим следует предупредить от возможного превратного мнения, что общению здесь отводится главенствующая роль. Общение – лишь одно из возможных взаимодействий. Мышление также взаимодействие, что, кстати, отразилось в традиции рассматривать мышление как общение, диалог.
2. Изучение структурных единиц психического уровня – жизненных, психических и других субъектов, выделение их качеств и

особенностей, типология. Очевидно, что огромный материал, накопленной психологией индивидуальных различий и психологией личности, соответственно переработанный может и должен быть здесь использован.

Этим, безусловно, не исчерпываются все возможные варианты исследований в рамках изложенного подхода, но их следует признать основными.

Автор надеется, что изложенные в статье суждения вызовут соответствующую дискуссию, которую считает, прежде всего, для себя необходимой и полезной.

Л.М.Балабанова

СИСТЕМНЫЕ ПРИНЦИПЫ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕРВЫХ ЛЕТ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В цій статті розглядаються питання психофізіологічних взаємовідношень у студентів в період їх адаптації до умов вищої школи. Для цього були дослідженні особливості особистості студентів з допомогою тесту ММРІ і рівень кров'яного тиску на правій руці. Кореляційний аналіз показав, що кров'яний тиск (136 мм.рт.ст.) може виступати як фактор, який може компенсувати психоемоцій напруження у цих студентів.

В настоящее время наблюдается ослабление интереса к системному подходу в целом, а тем более применительно к событиям человеческой жизни (Семиченко В.А., 1997). Это связано с увлечениями общественного сознания идеями самоактуализации, самодетерминации, самоконструирования личностью своей жизни. И как бы в тени остается неоспоримый факт, что действия людей предопределяются не только их собственным выбором, но внешними законами и обстоятельствами.

Сказанное как нельзя близко относится и к студенческой молодежи. Каждый студент, независимо от того осознает он это или нет, поступая в высшее учебное заведение, тем или иным образом включается в определенную систему профессиональной подготовки, существующую в вузе и вынужден выполнять или игнорировать определенные требования этой системы, интегрироваться в структуры отдельных подсистем на разных уровнях, или отторгаться ими и т.д. И зачастую, взаимодействия с системой профессионального обучения в вузе может оказаться для конкретных индивидов чрезвычайно сложными. Ведь человек не осознавший системных требований к себе, не в состоянии полно ориентироваться в том, что происходит:

не понимает внутренних закономерностей функционирования такой системы, не осознает необходимости ограничивать и перераспределять в определенных пределах свою активность. А потому он часто попадает в состояние хронического стресса, постоянной системной фрустрации, что не может не отразиться на качестве профессиональной подготовки такого студента и его здоровье.

Чтобы выявить системные детерминации психосоматических взаимоотношений в процессе психосоциальной адаптации студентов к условиям обучения в вузе, нами было проведено исследование особенностей личностных характеристик у студентов технического вуза с помощью теста ММРІ (в модификации Собчик Л.Н.) с использованием 10 основных шкал, а также двухкратное измерение (в положении испытуемого сидя на правой руке после 5-ти минутного отдыха) такого базового вегетативного показателя как уровень артериального давления (АД). Тестирование проводилось в начале первого года, а затем через год, на втором году обучения студентов в вузе. Эффективность применения методики для оценки адаптированности популяции, в том числе студенческой, была подтверждена в исследованиях Ф.Б.Березина с соавт.(1994). Авторами установлено, что при отсутствии нарушений психического здоровья профиль методики не превышал 70-Т баллов у подавляющего большинства испытуемых (98,7%). На наличие акцентированных личностных черт студенческого контингента, имеющих прогностическое значение в отношении возникновения психических нарушений, обычно указывали четкие пики профиля на шкалах, определяющих характер акцента, высота которых, как правило, не превышала 65-Т баллов. При этом большее значение имеет не абсолютная высота пиков, а их выраженность по отношению к среднему уровню профиля.

С целью проведения анализа психофизиологических взаимоотношений в указанной группе студентов нами было проведено сравнительное исследование личностных черт у студентов с различным уровнем артериального давления. Было выделено пять подгрупп студентов по уровню систолического артериального давления (АДс). Уровень АДс был взят нами за основу распределения студентов на подгруппы потому, что он является более лабильным показателем, по сравнению с диастолическим АД (АДд), и существенно зависит от состояния психо-эмоциональной сферы индивида.

При обработке результатов определялись средние значения по каждой из основных шкал ММРІ в подгруппе, а также корреляционные взаимосвязи показателей основных шкал ММРІ и уровнем АДс и АДд в каждой подгруппе.

Первую подгруппу составили студенты 1-го курса, уровень АДс которых по результатам 2-х кратного измерения был ниже 10-го перцентиля по шкале его распределения во всей группе испытуемых и находился в пределах 90 – 109 мм.рт.ст.

Во вторую подгруппу были включены лица, уровень АДс которых находился в пределах 10 – 75 перцентилей по шкале его распределения в общей выборке испытуемых, что составляло 110 – 129 мм.рт.ст.

Третья подгруппа включала тех студентов, уровень АДс которых находился в пределах 75 – 90 перцентилей, что соответствовало 130 – 135 мм.рт.ст.

Четвертая подгруппа была сформирована из тех лиц, уровень АДс которых находился в пределах 90 – 95 перцентилей, что соответствовало 136 – 141 мм.рт.ст. (верхняя граница физиологической нормы АДс по данным ВОЗ).

Пятую подгруппу составили лица, уровень АДс которых был выше 95 перцентиля по шкале его распределения и составлял 144 – 160 мм.рт.ст.

Следует отметить, что согласно рекомендациям ВОЗ к физиологически нормальным значениям АДс следует относить значения в пределах 100 – 139 мм.рт.ст.; АДд – 50 – 88 мм.рт.ст. В качестве пограничных отклонений от нормы рассматриваются значения АДс 140 – 160 мм.рт.ст.; АДд -90 – 94 мм.рт.ст. Значения артериального давления превышающие вышеуказанные следует рассматривать как гипертензивные.

Проведенный нами анализ показал, что в первой подгруппе отмечены самые высокие показатели третьей шкалы (эмоциональная лабильность, вытеснение тревоги), самые низкие показатели первой (сверхконтроля, соматизации тревоги), второй (пессимистичность, тревожность), десятой (интроверсия, социальные контакты), отмечена слабая, но достоверная корреляционная связь ($r = -0,3$) АДс и шкалы “К” (коррекции). Полученные результаты позволяют заключить, что для этой подгруппы студентов характерны высокая эмоциональная лабильность и психический дискомфорт, а низкие значения АДс сочетаются с усилением защитной реакции на тестирование.

Во второй подгруппе отмечались относительно повышенные показатели шкал шестой (ригидность аффекта), седьмой (фиксация тревоги и ограничительное поведение), девятой (оптимистичность, отрицание тревоги) и относительно низкие показатели по шкале “F” (достоверность). Отсутствие корреляционных связей между уровнем АДс и показателями шкал ММРІ позволяет предположить, что в этой подгруппе не выявлено прямой зависимости между уровнем АДс и личностными характеристиками студентов.

Третья подгруппа характеризуется самыми высокими показателями в общей выборке студентов по четвертой (импульсивность), пятой (мужественность-женственность), седьмой(тревожность), восьмой (аутизация) шкалам и минимальными значениями шкал "L" (лжи) и "K" (коррекции). То есть, для лиц этой подгруппы характерна склонность к состоянию внутренней напряженности, тревожности, отгороженности. Такой тип профиля отражает тревогу по поводу недостаточного признания личности окружением, что приводит к затруднениям межличностных связей и затрудняет социальную адаптацию студентов.

Другими словами эта подгруппа отличается от других максимальным психическим напряжением при минимальной защитной реакции на тестирование. Реализация тревоги в непосредственном поведении (7-я шкала) лиц этой группы отрицательно коррелирует с уровнем АДс ($r = -0,24$, $P < 0,05$).

Четвертая подгруппа, уровень АД которой находится на верхней границе физиологической нормы, характеризуется максимальным значением показателей девятой шкалы (оптимистичность) и минимальными значениями четвертой (импульсивность), пятой (мужественность-женственность), седьмой (тревожность), восьмой (аутичность) шкал, а также наличием отрицательных корреляций "1"-й (сверхконтроля), "3"-й (эмоциональная лабильность), "7"-й (тревожность) шкал с уровнем АДс (соответственно $r = -0,32$; $r = -0,28$; и $r = -0,42$ $p < 0,05$). Другими словами, более низкие значения шкал тревожности, эмоциональной лабильности, сверхконтроля сочетаются в этой группе с несколько более высокими значениями АДс, которые однако не превышают 95-й перцентиль (уровень физиологической нормы) в данной выборке студентов. Повышение профиля по девятой шкале свидетельствует о том, что основным способом устранения фрустрирующих стимулов в этой группе лиц служит отрицание каких либо затруднений, тревоги, своей и чужой вины (импунитивные реакции).

Пятая подгруппа, состоящая из лиц уровень АДс которых превышает общепринятые значения физиологической нормы, характеризуется наиболее высокими, по сравнению с другими подгруппами, значениями показателей шкал "L" (шкала лжи), "K" (шкала коррекции) и "2"-й (пессимистичность) и наиболее низкими значениями — "3"-й (эмоциональная лабильность), "4"-й (импульсивность), "6"-й (ригидности), "9"-й (оптимистичность), а также наибольшим числом отрицательных корреляций между шкалами ММРІ и уровнем систолического и диастолического артериального давления.

Из этого следует, что у лиц этой подгруппы формируются депрессивные тенденции, которые сочетаются с выраженной защитной

реакцией на тестирование. Закрытость, снижение поисковой активности, мотивации достижения, недостаточно гибкий стиль межличностного взаимодействия сочетается в этой подгруппе с повышенными значениями АДс.

В целом можно отметить, что среди студентов первого курса, уровень АДс которых находится в нижнем крайнем дециле кривой его распределения в общей группе испытуемых, наблюдается формирование защитных механизмов, в процессе адаптации к условиям обучения, что сочетается с выраженным психо-эмоциональным напряжением.

Среди студентов, отнесенных к средней части кривой перцентильного распределения АДс (II и III подгруппы), значимые корреляционные взаимосвязи между психодинамическими показателями и уровнем АДс не выявляются.

Наблюдаемое увеличение количества значимых корреляционных связей между шкалами ММРІ и уровнем АДс в верхнем дециле его перцентильного распределения (IV и V подгруппы) свидетельствует о сложно-опосредованной взаимосвязи этих показателей. Здесь также, как и в случае взаимосвязи морфофункциональных признаков, описанных нами выше, выявляется отсутствие корреляций между психофизиологическими показателями в среднем участке корреляционного поля, и появление таковых в крайних его участках, особенно в области пограничного повышения АДс.

Увеличение числа отрицательных корреляций АДс со шкалами ММРІ в группах лиц с пограничным повышением артериального давления позволяет предположить, что повышение уровня АД в этих пределах вероятно может выступать в качестве фактора компенсации, позволяющего снизить психо-эмоциональное напряжение и улучшить социально-психологические адаптивные возможности субъекта.

Это подтверждается данными полученными в наших исследованиях при проведении проспективных наблюдений в течении двух лет за процессом адаптивных перестроек у студентов в ходе их приспособления к микросоциальным условиям обучения. Так у студентов, уровень АДс. которых находился в пределах 90 – 117 мм.рт.ст. на втором году обучения наблюдалось достоверное повышение личностного профиля ММРІ по шкалам “1”(сверхконтроль), “2”(пессимистичность), “3”(эмоциональная лабильность), “4”(импульсивность), “7”(тревожность), “8”(индивидуалистичность), тогда как в остальных подгруппах подобных изменений не наблюдалось. Адаптивные перестройки к процессу обучения и пребывания в условиях вуза характеризуются на втором году развитием у них мотивации избегания неуспе-

ха и высокой подверженности средовым воздействиям, избыточной эмоциональной напряженностью, повышенной сосредоточенностью на отклонениях от нормы в плане межличностных отношений, снижении самооценки и уверенности в себе, что может сопровождаться развитием психастенических реакций, особенно в условиях стресса.

Это позволяет предположить, что у лиц с относительно низким уровнем артериального давления в перцентильном ряду его наблюдений формируются функциональные образования, предназначенные для достижения долговременных целей в процессе деятельности с ведущими изменениями в области психоэмоциональной сферы.

Что касается лиц с более высокими значениями АДс, то достоверных различий психодинамических показателей на втором году обучения, в сравнении с первым, не наблюдалось. Кроме того, к концу второго года обучения выявлена тенденция к снижению числа студентов с пограничными значениями АДс, что, вероятно, можно расценить как свидетельство завершения адаптивных перестроек.

Таким образом, полученные результаты позволили выявить различные особенности организации системных связей между психофизиологическими показателями у индивидов с крайними значениями изучаемых параметров. Выявленное нами увеличение у этих лиц значимых корреляций между выбранными показателями свидетельствует об уменьшении у них степени свободы в процессе формирования исполнительной системы для достижения адаптивных перестроек и о высоком риске развития у них явлений дезадаптации.

Результаты полученные в наших исследованиях позволили выявить следующие закономерности:

1. Нормативные значения ("норму") тех или иных показателей целесообразней представлять не в виде абсолютных цифровых значений, а в виде перцентильных отрезных точек. При этом необходимо различать периферию, где находятся высокие значения выбранных показателей и те участки, в общем распределении признака, где находятся низкие его значения. Это связано с особенностями психофизиологических взаимоотношений внутри этих подгрупп.
2. Те лица, которые относятся к срединному участку корреляционного поля имеют иные психофизиологические системные взаимоотношения, по сравнению с лицами отнесенными к периферии корреляционного поля. Установлено, что чем дальше индивид отстоит от среднепопуляционных значений по по измеряемым параметрам, тем более "жесткая" система структурно-функциональных отношений формируется, что приводит к снижению пластичности адаптивных перестроек его организма.

3. В этих условиях возникает новая функциональная система принципы функционирования, организация и структура которой будет отличной от среднепопуляционных систем в плане биологической "цены", благодаря которой субъект достигает того или иного приспособительного результата.
4. Развертывание целостного спектра адаптивных перестроек организма как мультипараметрической системы предполагает включение разноуровневых механизмов компенсации, что зависит от индивидуально-типологических особенностей индивида.

Список использованной литературы:

1. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии. – Киев.: "Магистр -S", 1997. – 122 с.
2. Собчик Л.Н. Пособие по применению психологической методики ММРІ. М., 1971.
3. Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Д. Методика много стороннего исследования личности : структура, основы интерпретации, некоторые области применения. М., "Фолиум", 1994, 175 с.

Г.С. Бахчанян

МОТИВАЦІЙНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ СПОРТСМЕНІВ-СТУДЕНТІВ ВУЗІВ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ

На основанні изучения мотиваційної сфери студентів-спортсменів вузів фізкультурної направленості було виявлено, що мотиви аффіліації і досягнення отличаются в своем проявлении у мужчин и женщин в зависимости от их спортивной специализации и квалификации.

Пояснення багатьох питань прояву активності людини поєднуються з вивченням мотиваційної сфери. Своїм існуванням вона надає змогу природні і соціальні умови розглядати в цілому. Тому більшість дослідників, не зважаючи на свої теоретичні уподобання, схильні вважати мотиваційну сферу як стрижневу для особистості, таку, що впливає на її стан. Вона має взаємозв'язки з емоційно-вольовими, гностичними процесами, формування рис характеру особистості. Спрямованість і модальність, динамічні і змістовні показники окремих мотивів і їх взаємодії утворюють структури, які репрезентують притаманний людині стиль визначення себе в навколишньому середовищі. Особливі умови для цього процесу створюються в професійній, або близькій по значущості з нею, діяльності, яка усвідомлено співвідноситься з можливостями розвитку своїх конкретних здібностей. Для

студентів вузів фізкультурної спрямованості такою стає спортивна діяльність. Вона являє собою яскравий приклад поєднання природних і соціальних умов, без достатніх урахувань яких досягнути найвищої майстерності не можливо.

Особливість студентів фізкультурних вузів, на відміну від студентів інших вищих навчальних закладів, полягає у їхній специфічній спортивній діяльності, яка розпочата на етапі довузівського навчання. Загально відомо, що студенти-спортсмени фізкультурних вузів – це основний склад збірних команд України; вони представляють нашу країну на міжнародній арені. В процесі інтегральної теоретичної і практичної підготовки, студенти фізкультурних вузів включаються не тільки до інтелектуального, але значного фізичного і психічного навантаження. Навчальний процес, його зміст конкретизуються у відповідності з однорідністю спортивної спеціалізації і кваліфікації студентів, з урахуванням типу занять і фахової спрямованості. Мотивація студентів-спортсменів тісно пов'язана з усім комплексом складових сучасної системи вищої фахової підготовки, орієнтованих на внутрішні і зовнішні цілі, на удосконалення, на ефективну мобілізацію ресурсів організму.

В сучасній психології термін “мотив” застосовується для визначення різних явищ і стану, які впливають на активність суб'єкта. В ролі мотивів виступають потреби, бажання, інтереси, привабливості, очікування, емоції, спрямування, установки та ідеали. Але розуміння поняття “мотив” не обмежується лише його визначенням. Воно зумовлюється підходом до вивчення його змісту. В загальній психології зміст мотива пов'язується із задоволенням зумовлених потреб, спонукань до діяння.

Термін “мотивація” на відміну від терміну “мотив”, розглядається у більш широкому розумінні і представляється у подвійному значенні: як визначальна система факторів, що детермінують поведінку, та як характеристика процесу, який стимулює і підтримує діючу активність на відповідному рівні. Поняття “мотиваційний профіль” похідне від поняття “психологічний профіль”, яке вперше було запроваджене російським психологом і психіатром Г.І.Россолімо (3). Пізніше це поняття використовується В.Г.Ковальовим, А.Г.Асмоловим та інш., і розглядається окремо як “психологічний профіль особистості”. Таким чином, мотиваційний профіль особистості має свій статус, пов'язаний із функціонуванням мотивів, він доповнює змістовну характеристику особистості. Більш змістовне поняття “мотиваційний профіль”, характеризується як особистісне утворення, що складається із сукупності мотивів, які знаходяться у певній взаємодії між собою і мають різну силу впливу (1). Мотиви, які складають профіль,

визначаються у різних авторів в залежності від поставлених ними дослідницьких завдань. Наше дослідження спрямовано на визначення особистості в мотиваційних профілях студентів-спортсменів різної спортивної спеціалізації і кваліфікації, з оцінкою переваги в двох групах мотивів. Перша – мотиви афіліації: “прагнення до прийняття” (ПП) і “страх відмови” (СВ); інша – це мотиви “досягнення успіху” (ДУ) і “уникнення невдачі” (УН). Вирішення поставлених завдань проведено за допомогою адаптованої методики А.Мехрабіана. Оцінка групи мотивів визначалась відповідною сумою балів, виявлених по кожній групі досліджуваних. Аналіз фактичних матеріалів проведено з урахуванням оцінки значення мотивів. Статистичний обробіток проводився за допомогою обчислення суттєвої різниці у відсоткових показниках за методом А.Я.Боярського та кореляційного аналізу. Досліджуваними були студенти III-IV курсів Харківських державних вузів – фізичної культури і факультету фізичного виховання педагогічного університету, загальною кількістю 3636 чол. Серед них студентів чоловічої статі – 183, жіночої – 180, майстрів спорту міжнародного класу і майстрів спорту (МСМК, МС) – 111 чол., кандидатів у майстри спорту – 116 чол., спортсменів 2-го розряду (2р.) – 107 чол., не спортсменів (НС) – 29 чол. Відповідно з існуючою спортивною класифікацією (2) студенти-спортсмени поділені на п'ять груп. Першу склали студенти, які поєднали свою спеціалізацію із видами складної координаційної структури, вони найбільш споріднені із мистецтвом (спортивна та художня гімнастика, акробатика, фігурне катання на ковзанах, синхронне плавання); другу – студенти, у яких спортивна спеціалізація пов'язана із розвитком швидко-силових якостей (біг, плавання на короткі дистанції, стрибки, кидки); третю – визначала спортивна спеціалізація, спрямована на розвиток витривалості, тут дії пов'язані із субмаксимальною і максимальною напругою (біг, плавання, лижні гонки на середні і довгі дистанції, велоспорт); четверта – це група спортивних однокористувачів (боротьба, бокс, фехтування); п'ята група складалась із студентів-ігровиків (баскетбол, волейбол, гандбол, футбол, водне поло). В шосту групу (контрольну) входили студенти, які спортом не займалися. Аналіз отриманих результатів дослідження показав, що різними групами студентів-спортсменів і не спортсменів мотиви досягнення успіху та афіліації оцінюються по-різному. Але при загальній різниці очевидними виявляються факти, що серед студентів високої спортивної кваліфікації у порівнянні із низькокваліфікованими спортсменами, і особливо у порівнянні із не спортсменами, значно вище оцінюється мотив (ДУ), ніж мотив (УН). У цьому показнику різниця була суттєва між МСМК, МС і другорозрядниками (у чоловіків – 18,2%^{xx}, у жінок – 13,7%^{xx}, у порівнянні із не спортсменами вона зростає: відпов-

ідно у чоловіків – 5%^{xx}, у жінок – 26%^{xx}). В загальних оцінках цього мотива не виявлено розбіжностей між чоловіками і жінками по всіх групах спортивних спеціалізацій, що свідчить про його приоритетність не залежно від таті досліджуваних ($\chi^2 = 0,025$; табл. 1).

Мотив “Уникнення невдачі” (УН) також, як і мотив (ДУ) у студентів-спортсменів функційно пов’язаний з їх професійною спрямованістю учбової та спортивної діяльності. Аналіз отриманих даних показав, що мотив (УН) сприймається як важливий не тільки для не спортсменів, але й для спортсменів різної статі. При цьому слід зауважити, що у порівнянні з жінками, він більшу значущість виявляє у групах чоловіків ($\chi^2 = 10,38$). В цьому показнику найбільш втілена різниця між спортсменами і спортсменками, які віднесені за класифікацією до другої, третьої, четвертої груп спортивної спеціалізації, а також не спортсменів, чоловіків та жінок (15,6%^{xx}). Важлива особливість виявлена в прояві загальної тенденції при оцінці значущості цих мотивів. З ростом спортивної кваліфікації значущість і цього мотива (УН) збільшується. Так, МСМК, МС його оцінили вище, ніж спортсмени 2-го розряду: чоловіки – на 8,33%^x, жінки – на 7,3%^x. Різниця з не спортсменами склала: у чоловіків – 12,83%^{xx}, у жінок – 21,8%^{xx}. Але студенти усіх рівнів кваліфікації показали статистично вірогідну різницю в співвідношенні своїх оцінок мотивів (ДУ) і (УН). Відміна між (ДУ) і (УН) склала: у чоловіків МСМК, МС – 6,9%^x, у КМС, 1 р. – 10%^x, у 2-го р. – 13,1%^x; у жінок – МСМК, МС – 10,4%^x, у КМС, 1 р. – 12%^x, у 2-го р. – 14,9%^x. Ці факти свідчать, що сила мотивів (ДУ) і (УН) у спортивній діяльності залежить від складності поставленого завдання, тобто рівня кваліфікації, та від особливостей виду діяльності – спортивної спеціалізації.

У міжгрупових порівняннях мотиваційного профілю афіліації виявляється, що мотив “страх відмови” (СВ) є домінуючим. Він стає суттєво більш значущим для жінок, ніж для чоловіків в усіх видах спортив-

Таблиця 1
Порівняння мотиваційних профілів особистості студентів-спортсменів, чоловіків і жінок, віднесених до різних груп спортивної спеціалізації (по середніх даних)

Групи спорт. спеціал.	Мо тиви	Афіліації				Досягнення			
		ПП		СВ		ДУ		УН	
	Стать	ч	ж	ч	ж	ч	ж	ч	ж
1		122,1	108,6	128,6	140,8	173,5	174,4	142,0	138,4
2		109,8	104,9	117,7	127,3	171,4	171,6	147,2	135,5
3		118,8	113,9	125,7	140,9	174,3	172,7	132,9	122,3
4		108,8	107,5	122,1	131,4	173,6	172,9	149,8	138
5		135,2	121,9	127	134,2	174,3	173,4	146,8	139
Не спортс.		107,4	107,1	122,5	133,5	167,3	167,7	141,2	113,2
χ^2		3,58		5,37		0,025-		10,38	

них спеціалізацій, які ми вивчали ($\chi^2 = 5,37$). Більша значущість цього мотива виявлена як у жінок, так і у чоловіків в першій, третій, п'ятій групах спортивної спеціалізації (див. табл. 1). Порівнюючи отримані дані оцінки мотива (СВ) по групах різної спортивної кваліфікації, виявлена розбіжність не є значною, вона склала ($1,5\% \div 4,45\%$). У не спортсменів показники оцінки значущості мотива (СВ) наближаються до показників спортсменів низької кваліфікації – другого розряду.

Міжгрупові порівняння результатів оцінки мотива (СВ) показують суттєвість різниці між вивчаючими групами чоловіків і жінок ($\chi^2 = 3,58$), а також між групами різної спортивної спеціалізації (чоловіки – $\chi^2 = 1,4\% \div 5,9\%$; жінки – $1,64\% \div 6,6\%$) (див. табл. 2). Найбільш висока значущість цього мотива у спортсменів-ігровиків, а найнижча – у спортсменів – чоловіків та жінок – другої і четвертої груп спортивної спеціалізації і у не займаючих спортом (див. табл. 2).

Тісні кореляційні зв'язки виявились між мотивами (ПП) і (СВ) у МСМК, МС – чоловіків по спортивних спеціалізаціях у 1-ї, 2-ї, 3-ї і 5-ї групах ($r = 0,484 \div 0,997$) і у жінок по кожній групі спортивної спеціалізації ($r = 0,451 \div 0,991$) цієї кваліфікації.

Між мотивами (ДУ) і (УН) позитивний кореляційний зв'язок виявлено в усіх групах спортивної спеціалізації. І він складає у МСМК, МС чоловіків – $0,484 \div 0,986$, у жінок – $0,517 \div 0,986$.

Табл. 2
Зпівставлення мотиваційних профілів студентів-спортсменів
різних груп спортивної кваліфікації (по середнім показникам)

Чоловіки

Мотиваційні профілі	Порівняльні групи											
	МСМК, мс	КМС, 1р	МСМК, мс	2р	МСМК, мс	нс	КМС, 1р	2р	КМС, 1р	нс	2р	нс
ПП	120,1	120,9	120,1	115,9	120,1	107,4	120,9	115,9	120,9	107,4	115,9	107,9
СВ	125,5	125,2	125,5	121,7	125,5	122,5	125,2	121,7	125,6	122,5	121,7	122,5
ДУ	177,3	173,4	177,3	169,4	177,3	167,3	173,4	169,4	173,4	167,3	169,4	167,3
УН	156,6	142,7	156,6	130,2	156,6	141,2	142,7	130,2	142,7	141,2	130,2	141,2
χ^2	1,4		5,9		3,8		1,6		2,01		1,48	

Жінки

Мотиваційні профілі	Порівняльні групи											
	МСМК, мс	КМС, 1р	МСМК, мс	2р	МСМК, мс	нс	КМС, 1р	2р	КМС, 1р	нс	2р	нс
ПП	110,5	112,3	110,5	111,4	110,5	107,1	112,3	111,4	112,3	107,1	111,4	107,1
СВ	136,4	135,5	136,4	133,7	136,4	133,5	135,5	133,1	135,5	133,5	133,1	133,5
ДУ	171,8	173	171,8	168,7	171,8	167,7	173	168,7	173	167,7	168,7	167,7
УН	140	138,4	140	124,8	140	113,2	138,4	124,8	138,4	113,2	124,8	113,2
χ^2	0,06		1,99		6,6		1,64		6,05		1,37	

З аналізу отриманих даних видно, що у першому і другому мотиваційних профілях перевага того чи іншого мотиву знаходиться в залежності від спортивної спеціалізації, рівня кваліфікації і статі студентів-спортсменів і тих, хто не займається спортом. По-перший, афліативній групі, у чоловіків визначається мотив "Прагнення до сприйняття" ($\chi^2 = 3,58$), у жінок, навпаки, "Страх відмови" ($\chi^2 = 5,37$). Обидва мотиви посилюють свій прояв з ростом кваліфікації спортсменів. Для мотиваційного профілю "Досягнення", що склав другу групу мотивів, характерними виявились (тенденції): відсутність розбіжностей в оцінках значущості мотиву (ДУ) між чоловіками і жінками, і його домінуючий прояв з ростом кваліфікації. Протилежна картина спостерігається в оцінках які отримав мотив (УН): по усіх групах, поділених за спеціалізацією, з великою статистичною вірогідністю виявлена розбіжність між чоловіками і жінками ($\chi^2 = 10,38$). І хоч цей мотив і більший мірі характерний для чоловіків, у жінок з ростом спортивної майстерності він також помітно зростає.

Таким чином, вивчаємі профілі афіліації і досягнення відбивають ті взаємозалежності і взаємозв'язки, які стосуються професійно-спортивної кваліфікації студентів. Різний рівень значущості в проміжгрупових порівняннях показує, що мотиваційні профілі треба розглядати як суттєві фактори, які виявляють свою неоднозначність у спортсменів, різних за своїм спортивним фахом і рівнем спортивної підготовки.

Література:

1. Орлов Ю.М. Потребности-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов ВУЗа. Автореф. дисс. докт. психол. наук. -М., 1984. 33с.
2. Платонов В.Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте. -К.: "Олимпийская литература". 1997. С.19-20.
3. Россолимо Г.И. Общая характеристика психологических профилей. -М., 1910. -106с.

В. А. Беда

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО "Я" В ПСИХОЛОГИИ

У статті розглядається проблема людського "я" та особистості з різних точок зору видатних вчених. Визначені основні фактори, які впливають на процес формування "я". Виділені головні особливості, які є найбільш важливими при аналізі структури "я".

Из всех проблем, с которыми сталкивались люди в ходе истории человечества, вероятно, наиболее запутанной является загадка приро-

ды самого человека. В каких разнообразных направлениях велись поиски, какое множество концепций было выдвинуто, но ясный и точный ответ до сих пор трудно найти. Существенная трудность состоит в том, что между всеми людьми очень много различий. Люди разнятся не только своим внешним видом, но и поступками. Среди более чем пяти миллиардов людей на нашей планете не встретишь двух в точности похожих друг на друга.

Интерес человека к себе, к своему “Я” — исконный и вполне понятный. Кто не задавал самому себе вопрос : “Кто Я ?” Как гласит легенда, дельфийский оракул провозгласил: познай самого себя! Сократ возвел этот призыв в исходный принцип своего философского мировоззрения. Гераклит говорил, что всем людям свойственно “познавать самих себя и мыслить”. Каждый имеет множество образов своего “Я”, просматриваемых в разных ракурсах: каким воспринимает себя человек в настоящий момент, каким он мыслит идеал своего “Я”, каким это “Я” выглядит в глазах других людей и пр. Будучи субъектом познания, человек вместе с тем выступает и как объект для самого себя.

Проблема “Я” в истории философии рассматривалась как проблема соотношения субъекта и объекта, человека и мира, сознания и бытия. “Я” мыслилось и как серия или цепь моментов сознания. Уже Платон отмечал, что деятельность души — не пассивное восприятие, а собственная внутренняя работа, носящая характер беседы с самим собой. Размышляя, душа “ничего иного не делает, как разговаривает, спрашивая сама себя, отвечая, утверждая и отрицая” (4). В древности понятие “Я” было предметом особого внимания у индусов и трактовалось ими преимущественно в религиозном духе. У Декарта “Я” означает то же самое, что “моя душа”, благодаря которой “Я являюсь тем, что я есть” (3). Согласно декартовской концепции, мыслящее “Я” с безусловной достоверностью знает о том, что оно думает, утверждает, хочет, любит и ненавидит.

Кант желая примирить рационализм с эмпиризмом, различал два вида “Я” : эмпирическое (имеет вид эмпирической реальности) и чистое, или сознание вообще, носящее надиндивидуальный характер: его основная функция — объединение многообразного, данного в ощущениях, посредством чистых категорий рассудка.

Фихте считал, что чистое “Я” превращается в абсолютное “Я”, воплощающее чистую деятельность. Фихте делил всю реальность на “Я” и “не-Я”, при этом “Я” выступает как сила, порождающая “не-Я”, т.е. внешний мир.

Если для Фихте “Я” тождественно самосознанию, то другие мыслители, например, Липпс, не только разлагают, но даже резко про-

тивнопоставляют самосознание и "Я", разумея под "Я" психический субъект, обладающий самосознанием, которое вместе с другими психическими явлениями выступает в роли послушного орудия "Я". Вместе с тем самосознание характеризуется как осознание "Я" самого себя, как самосознание "Я". Тем самым "Я" выступает как идеальное активно-созидающее начало.

В психологии проблема "Я" до сих пор не являлась социальным предметом рассмотрения. Термин "Я" употребляется неоднозначно — то в значении личности, то в смысле только сознания и самосознания. Слово личность (personality) в английском языке происходит от латинского "persona". Первоначально это слово обозначало маски, которые надевали актеры во время театрального представления в древнегреческой драме. По сути, этот термин изначально указывал на комическую или трагическую фигуру в театральном действии. Таким образом, с самого начала в понятие "личность" был включен внешний, поверхностный социальный образ, который индивидуальность принимает, когда играет определенные жизненные роли — некая "личина", общественное лицо, обращенное к окружающим. Хотя в настоящее время нет общепринятого единственного определения личности, тем не менее в большинстве теоретических определений личность рассматривается как общая идея индивидуальных различий, как гипотетическая структура, как процесс развития на протяжении жизни, а также как сущность, объясняющая стабильные формы поведения.

Чтобы составить представление о многообразии значений понятия личность в психологии, обратимся к взглядам некоторых признанных теоретиков в этой области. Например, Карл Роджерс описывал личность в терминах самости: как организованную, долговременную, субъективно воспринимаемую сущность, составляющую самую сердцевину наших переживаний. Гордон Олпорт определял личность как то, что человек представляет собой на самом деле — внутреннее "нечто", детерминирующее характер взаимодействия человека с миром. А в понимании Эрика Эриксона человек в течение жизни проходит через ряд психосоциальных кризисов и его личность предстает как функция результатов кризиса. Джордж Келли рассматривал личность как присущий каждому человеку уникальный способ осознания жизненного опыта. Совсем другую концепцию предложил Рэймонд Кеттел, по мнению которого, ядро личностной структуры образуется шестнадцатью исходными чертами. Наконец, Альберт Бандура рассматривал личность в виде сложного паттерна непрерывного взаимовлияния человека, поведения и ситуации. Столь явная несхожесть приведенных концепций недвусмысленно показыва-

ет, что содержание личности с позиции разных теоретических представлений гораздо многограннее, чем представленное в первой начальной концепции "внешнего социального образа". Она несет себе нечто более важное, существенное и постоянное.

С точки зрения психологии, человеческое "Я" — это высшее, сложнейшее интегральное образование в духовном мире человека. Это динамическая система всех сознательно осуществляющихся психических процессов. "Я" — и сознание, и самосознание как целое. Это некий нравственно-психологический, характерологический и мировоззренческий стержень личности. Человеком с настоящим "Я" является тот, кто с одной стороны, ставит себе существенно содержательные цели, а с другой стороны — твердо придерживается эти целей, его "Я" потеряло бы все свое специфическое существование, если бы он вынужден был отказаться от них.

"Я" находится в прямой зависимости от отдельных психологических функций. Ослабление ощущений и чувств тут же сказывается на нашем "Я", которое выражается ощущением своего бытия в мире, своим самоутверждением. Под понятием "Я" имеется в виду личность, освещенная светом своего собственного самосознания, т.е. такая личность, какой сама она себя воспринимает, знает и чувствует себя. "Я" — это регулятивный принцип психической жизни, это все, чем мы являемся и для мира, и для других людей в своей сущности и прежде всего для самих себя в своем самосознании, самооценке и самопознании. "Я" предполагает знание и отношение к объективной реальности и постоянное ощущение в ней самого себя.

Выделив свое "Я", мы можем смотреть на себя как на нечто самостоятельное по отношению к себе же, т.е. как на объект. Способность к самоотражению своего "Я" включает в себе и одно из важнейших оснований объективного исследования самосознания. Таким образом личность человека и его "Я" находятся во взаимосвязи и взаимозависимости между собой. В том, как личность представляет свое "Я", отражается мера ее осознания себя и уровень зрелости личности в целом. Вместе с тем в способности взглянуть на себя, как на нечто иное, и коренятся трудности исследования самосознания. Т.е., "вынесение" личностью себя "вовне" связано с целым рядом субъективных ее особенностей, часто препятствующих созданию объективного представления о своем "Я".

Человеческое "Я" начинает формироваться в очень раннем возрасте и меняется в течении всей жизни человека. "Я" раннего детства не то, что в период юности. "Я" зрелого возраста существенно отличается от "Я" глубокой старости, обремененной недугами и со-

знанием неотвратимо приближающейся смерти как своего последнего и неизбежного удела.

Условия жизни и окружающая среда являются основными факторами, которые оказывают постоянное влияние на "Я" человека. Тем не менее в развивающемся самосознании есть какое-то общее, инвариантное основание, которое подобно нити тянется через всю нашу сознательную жизнь, сохраняя нашу личность, наше "Я" в целом относительно устойчивым. Без этого основания наше "Я" распалось бы на отдельные, разорванные акты сознания. В основе того, что "Я" остается относительно устойчивым и может сопротивляться чуждому влиянию, лежит память — способность мозга запечатлевать, сохранять и воспроизводить информацию.

Пластичность и изменчивость нашего "Я" проявляется прежде всего в его функциональном, ролевом перевоплощении: на работе в качестве руководителя человек иной, чем, например, в роли отца по отношению к своей дочери. Не все, что человек позволяет себе в домашней обстановке, он может позволить в официальной обстановке. Говорят, что человек, переступая "порог" в своем жизненном движении, видоизменяет свое "Я": порог учреждения, дома, вагона или самолета, порог больницы или театра и т. д. Мы всю свою жизнь движемся от порога к порогу. И каждый из них как бы деформирует наше "Я". Но несмотря на удивительную пластичность человеческого "Я", оно обладает внутренней собранностью, цельностью и относительной устойчивостью.

Через всю нашу жизнь, сквозь все перевоплощения и состояния мы проносим устойчивое ядро своего "Я", обусловленное и единством телесной организации, в частности нервной системой, и каким-то прочным каркасом характера, темперамента, манерой чувствовать, мыслить и действовать. Убеждения и принципы — наиболее устойчивый костяк "Я", хотя в этом отношении существуют немалые индивидуальные вариации.

Вспоминая любой отрезок пройденного пути, каждую уступку своим моральным принципам и вкусам, человек в определенной мере отождествляет свое актуальное "Я" с прошлым, свое детство и юность со зрелым возрастом. Таким образом, человеческое "Я", существенно меняясь под влиянием социальных условий, вместе с ростом знаний, культуры чувств и воспитанием воли, а также с изменением физического состояния, самочувствия и пр., тем не менее сохраняет внутреннюю цельность и относительное постоянство. Благодаря наличию некоторых инвариантных характеристик духовного мира человек "остается самим собой". Человек движется от одного жизненного пунк-

та к другому, неся с собой весь багаж своих духовных приобретений, и меняясь по пути вместе с наращением этого богатства, со сдвигом в своей природной организации.

Проблеме человеческого "Я" посвящены исследования многих ученых. Интерес к "Я", к тайне его постижения и к осознанию человеком того, что есть он сам, был и остается актуальным в наше время.

Литература:

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. — М., 1973.
2. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. — Л., 1970.
3. Декарт. Избр. произв. — М., 1978.
4. Платон. Тезетет. — М.-Л., 1936.
5. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. — М., 1935.

С.П. Бочарова, О.В. Землянська, І.В. Бандурка

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПАМ'ЯТІ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙ НАВЧАННЯ

Актуальность нашего исследования профессиональной памяти определяется значением, которое современная психология придает задачам формирования и развития внутренних регуляторов профессиональной деятельности и общения.

Перехід нашого суспільства до глобальних інновацій ставить на новий рівень проблему професійної освіти, спрямовує до нових стратегій навчання, висуває на перший план мету розвитку творчих якостей, здібностей випередження, передбачення, високої готовності особистості до майбутнього.

Суспільство, на думку футуролога А.Тофлера, йде шляхом "швидкого розвитку". Період швидких змін визначається прискоренням циклів розвитку соціальних сфер, динамізмом суспільних відносин. Небезпека зростання відриву суспільств з "швидкими економіками" від суспільств з "повільними економіками" надає ще більшу роль знанням, новаторству, оперативності керівництва в усіх галузях людської діяльності. Першорядного значення у цій ситуації набуває роль особистості, індивідуальність кожної окремої людини, її здатність швидко реагувати на зміни, випереджати власні досягнення, уникати інформаційної ізоляції, стагнації.

Одержують розвиток принципово нові стратегії організації навчання, які покликані цілеспрямовано готувати особистість до майбутнього, риси якого ще невиразні. Ці стратегії можуть реалізувати-

ся в так званому інноваційному навчанні (Дж. Боткін). Інноваційне навчання як необхідна умова трансляції соціального досвіду у нову культурну ситуацію – це альтернатива у відношенні до традиційного, нормативного навчання, спрямованого на засвоєння правил діяльності в ситуаціях, які повторюються, увесь потенціал особистості при цьому не розвивається. Інноваційне навчання припускає розвиток здібностей до сумісних дій у нових “можливо безпрецедентних ситуаціях”. Головною рисою інноваційного навчання вважають “передбачення” особистості, пов’язуючи передбачення з постійним прагненням до “переоцінки цінностей”, що є істотною частиною дослідження майбутнього.

Поняття “інноваційне навчання” включає в себе таку структуру значень:

- ♦ процес, який свідомо регулює нову стратегію організації навчання, переборює репродуктивну спрямованість, є альтернативою традиційному навчанню;
- ♦ головними у ньому є орієнтації на реалізацію усього потенціалу особистості на зміну її цінностей перед натиском “відкритого майбутнього”;
- ♦ процес проходить у формі сумісних дій, які пробуджують творче інтуїтивне мислення;
- ♦ він пов’язаний із вірогідністю вибору в учбовій ситуації всупереч традиційному послідовного засвоєння складу операцій та дій;
- ♦ процес, який сприяє актуалізації усіх форм розумової діяльності при провідній ролі продуктивного творчого мислення у відношенні до непродуктивних форм і формально-логічного мислення (В.Я. Ляудіс, 1990, 1998).

Формування особистості професіонала, яка наділена індивідуальною відповідальністю і творчою волею, вимагає нових підходів до організації навчання. Метою нашого дослідження є розробка проблеми розвитку професійної пам’яті.

Актуальність дослідження механізмів формування професійної пам’яті визначається передусім тим соціальним та економічним значенням, яке в сучасних умовах праці набуває таких якостей, як точність, надійність, швидкість, готовність до відтворення в пам’яті людини. Вони визначають ефективність професійної діяльності і адекватність смислової селекції якостей особистості в процесах професійного спілкування, запобігають негативним явищам пам’яті в екстремальних ситуаціях.

Професійні якості особистості тісно пов’язані з індивідуально-психологічними особливостями, які в процесі засвоєння професійної діяль-

ності та становлення професійного спілкування підлягають відбору в залежності від вимог діяльності, включаються в єдину систему пізнавальної активності професіонала.

Значущість дослідження пояснюється також тим першорядним значенням, якому сучасна психологія надає завдання формування і розвитку внутрішніх регуляторів професійної діяльності і спілкування. Разом з тим аналіз психологічної літератури свідчить про те, що проблема керування розвитком професійної пам'яті досліджена недостатньо.

В попередніх дослідженнях пам'яті (С.П. Бочарова, 1990, 1997; О.В. Землянська, В.Б. Шапар, 1992, 1993), була обґрунтована правомірність розглядання розвиненої пам'яті як багаторівневого регуляторного утворення діяльності і спілкування. Регуляторна функція пам'яті виявляється у створенні певного плану, схеми, концепту організації не тільки процесів пам'яті, а і упорядкування діяльності, спілкування, спадкоємності у поведінці.

Дослідження пам'яті з позицій системного підходу (П.К. Анохін, Б.Ф. Ломов, С.П. Бочарова та ін.) привели до розуміння продуктивних функцій пам'яті як важливих психічних механізмів, що забезпечують організацію та регуляцію діяльності. Це створює можливість сформулювати деякі основні принципи системного аналізу професійної пам'яті, реалізація яких сприяє розкриттю основних закономірностей пам'яті і створенню загальної теорії інтелектуальних психічних процесів, серед цих принципів:

- ♦ розуміння єдності функціональної організації мнемічної системи, що сполучає у собі перетворення сигналів різних модальностей; в зв'язку з цим усі види та процеси пам'яті слід розглядати не як ізольовані утворення, а як специфічні та взаємопов'язані прояви єдиної полімодальної системи професійної пам'яті;
- ♦ визначення професійної пам'яті як універсального інтегратора сигналів, що поєднує операційні, мотиваційні аспекти перетворень інформації на сенсорному, інтелектуальному та виконавчому рівнях;
- ♦ єдність трьох функціональних специфічних рівнів пам'яті – сенсорного, короткочасного оперативного і довгочасного, яка забезпечує часову регуляцію діяльності;
- ♦ відображення єдності когнітивних та продуктивно-регуляторних функцій пам'яті в структурі професійної діяльності;
- ♦ комплексний підхід до вивчення закономірностей професійної пам'яті в єдності її суб'єктивних та об'єктивних факторів ефективності;
- ♦ розуміння взаємозв'язку мнемічних процесів з сенсорними, моворозумовими та моторними процесами, у відношенні до яких

професійна пам'ять виступає як базова функціональна система, що забезпечує їх інтеграцію в єдиному контурі системи саморегуляції професійної діяльності.

Вітчизняними психологами були сформульовані основні положення теорії пам'яті та діяльності, і це забезпечує нові перспективи для дослідження і розробки шляхів реального управління процесами пам'яті в конкретних видах професійної діяльності та спілкування. Але слід зазначити, що спрощення розуміння взаємозв'язку пам'яті та діяльності сприяє фетишизації терміна "діяльність", викликає прагнення пояснити усі аспекти пам'яті шляхом словесних варіацій на тему про діяльність.

Пам'ять професіонала залежить від змісту його діяльності та спілкування, але і професійна діяльність та спілкування залежать від змісту обсягу пам'яті. Довільне тлумачення терміна "діяльність" пов'язане в значній мірі з тим, що в психологічній теорії ще немає чіткого визначення співвіднесення за обсягом поняття "функція", "процес", "діяльність", "поведінка". Це потребує створення чіткої поняттєвої системи, яка відбиває істотні особливості різноманітних форм психічної активності людини.

На нашу думку, дослідження індивідуальних якостей пам'яті є основою виявлення стійких структурних компонентів цілісної системи пам'яті професіонала. Як базова функціональна система в структурі психіки сама пам'ять визначає індивідуальний стиль професійної діяльності людини.

Література:

1. Бочарова С.П. Системный подход к изучению мнемических процессов. // Исследование памяти. / Под ред. Н.Н. Корж. М.: Наука, 1990.- С. 7-19.
2. Бочарова С.П. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности. Тернополь, Астон, 1997.- 375 с.
3. Землянская Е.В., Шапарь В.Б. Особенности развития профессиональной памяти в условиях военного ВУЗа. // В'сб. Теоретические и прикладные проблемы практической психологии. / Краснодар, КубГУ, 1992.
4. Ляудис В.Я. Психологические проблемы развития памяти. // Исследование памяти. / Под ред. Н.Н. Корж. М.: Наука, 1990.- С. 20-44.
5. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика инновационного образования. Вестник МГУ, серия 14. Психология. 1998 , № 2.- С. 88-97.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОМЕХОУСТОЙЧИВОСТИ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ ОПЕРАТОРА В ПРОЦЕССЕ ПРИЕМА И ПЕРЕРАБОТКИ ЗРИТЕЛЬНЫХ СИГНАЛОВ

В статті розглянуті питання, пов'язані з проблемою пам'яті оператора. Наведен докладний порівняльний аналіз підходу до цієї проблеми вітчизняних та закордонних вчених. Показана роль довгочасної та короткочасної пам'яті в діяльності оператора. Наведені результати дослідження впливу різного роду перешкод на надійність короткочасної оперативної пам'яті оператора під час його роботи на одному із реальних об'єктів.

Широкая автоматизация технологических процессов промышленности, централизация управления сложными объектами, глубокая диспетчеризация энергетических и транспортных систем требует высокой надежности работы обслуживающего их персонала и особенно операторов центральных щитов управления таких систем. Практика показывает, что ошибки операторов, связанные с неправильной оценкой ситуаций, зачастую приводят к неправильным управленческим операциям, которые в свою очередь могут вызвать большой экономический и социальный ущерб, а в отдельных случаях и человеческие жертвы.

В этой связи большое значение приобретает проблема памяти оператора как одного из важнейших интеграторов системы деятельности человека, которая опосредует отбор входной информации в соответствии с сохраняемыми в ней мотивационными установками, является важнейшим компонентом акцептора действия, опосредующего построение образа цели и его сохранения для последующего сличения с полученными результатами. Для оператора память является также важным элементом обратной афферентации и приобретения им нового опыта, который в свою очередь помогает построению новых алгоритмов его поведения.

Именно поэтому в настоящее время к углубленному изучению процессов памяти проявляется большой интерес со стороны отечественных и зарубежных ученых, о чем свидетельствует значительное количество публикаций [1-6].

Проведенные в последнее десятилетие исследования показали, что память в ее кратковременной и долговременной форме является не просто пассивно сопровождающим служебным процессом, сохраняющим возникшие образы, а носит явно выраженный активный характер.

В ряде работ отечественных психологов, изучающих перцептивные процессы в общей инженерной психологии, операционная структура процессов восприятия и опознания была раскрыта именно благодаря анализу этих структур с включенными в них функциями долговременной и кратковременной памяти.

Известно, что в зоне работы оператора, в поле его зрения находится огромное количество разнообразных измерительных приборов, сигнальных табло, компьютерных дисплеев и т.п. Для примера можно сказать, что численность таких устройств на блочном щите управления современной атомной электрической станции достигает 400. Главнейшей задачей оператора в этих условиях является быстрое и безошибочное распознавание сигналов, поступающих с этих устройств, и быстрая выработка адекватных управленческих реакций при отклонении отдельных режимных параметров.

Процесс опознания сигналов характеризуется как сравнение вновь образуемого перцептивного образа с хранящимися в памяти эталонами /алфавитами/. В частности, такой точки зрения придерживается Ломов Б.Ф. /1/ Вопросы формирования таких эталонов, их хранения в долговременной и кратковременной памяти и их роли в опознании знаков рассмотрены в работах М.К. Тутушкиной, В.П. Зинченко, Р.М. Грановской, В.Ф. Рубахина, С.П. Бочаровой и др. психологов. Продуктивная роль кратковременной памяти в построении образов восприятия показана в ряде исследований В.П. Зинченко и его сотрудников. М.С. Шехтер отмечает, что восприятие знакомых и незнакомых предметов представляет собою психологически различные процессы в силу того, что в них участвуют разные типы эталонов памяти. Восприятие знакомых человеку объектов опирается на уже имеющиеся в памяти целостные образы-эталоны, а незнакомых предметов происходит с опорой на отражение отдельных признаков. Центральным же звеном опознавательного процесса является сличение сенсорных раздражителей со следами /эталонами/ памяти. Эталоны представляют собою интегральное перцептивное образование своеобразную конструкцию из различных признаков и участвуют в процессах сличения в качестве нерасчленяемой единицы-перцепта. Б.М. Величковский на основе анализа собственных и современных зарубежных исследований сформулировал представления об образах памяти /эталонах/ как о зрительных автоматизмах, представляющих собою интериоризированные действия. Эти образы памяти обладают порождающими свойствами и за счет этих свойств выполняют продуктивные функции в осуществлении человеком любой деятельности. Как правило они выполняют роль тех операций,

которые обеспечивают решение мыслительных, двигательных перцептивных задач, которые не ставят своей целью запоминание. То есть, содержание образов памяти, как видно из вышеизложенного, оказывает огромное влияние на протекание всех психических процессов.

Долговременная и кратковременная память является важным фактором эффективности всей деятельности операторов по приему и переработке визуальной информации. В структуре деятельности человека-оператора долговременная память выступает как базовый функциональный блок, а кратковременная оперативная память как центральный коммутирующий блок, производящий прием поступающей извне информации, а также извлечение информации из долговременной памяти. Оперативная память осуществляет связь долговременной памяти со всеми другими компонентами деятельности: сенсорными, интеллектуальными и моторно-речевыми.

Являясь базовым регулирующим блоком деятельности, память оператора должна обладать высоким уровнем надежности, т.е. способностью к безошибочному и своевременному воспроизведению заданного объема информации. В зависимости от системы объективных факторов деятельности память приобретает более или менее благоприятные возможности функционирования. Наблюдающаяся в последние годы активизация интереса ученых к изучению памяти связана с необходимостью решения многих актуальных теоретических вопросов общей организации системы психических процессов, а также ряда практических задач оптимизации обучения, организации эффективной работы человека в автоматизированных системах управления, в спорте, в учебе, других видах деятельности человека.

Происходит пересмотр традиционных представлений о памяти и постановке новых проблем. Практика ставит перед исследователями множество актуальных вопросов: в какой мере он способен ею управлять, каковы критерии оценки уровня развития памяти и возможные рекомендации для профессионального отбора людей с точки зрения объема, надежности, быстродействия, помехоустойчивости их памяти; в чем состоит сходство и различие памяти человека и технических устройств, в какой мере память человека может противостоять вмешательству различного вида помех при выполнении работ специалистами-операторами.

Проблема кратковременной памяти приобрела особую актуальность для инженерной психологии, т.к. в деятельности операторов автоматизированных систем управления, работающих в условиях дефицита времени, несоответствия нормам научной организации труда /наличие большого количества операторов в одном помещении, недостаточная освещенность, шум и т.д./ на эту память падает значительная на-

грузка, так как оператору необходимо не только сосредоточиться на выполнении основной работы, но и параллельно абстрагироваться от имеющихся помех различного вида. Все это в определенной мере снижает надежность работы оператора.

Важной проблемой при исследовании памяти оператора является поиск оптимальных объективных и субъективных условий ее надежности в условиях помех. С целью проверки влияния помех на надежность зрительной кратковременной оперативной памяти был проведен эксперимент в условиях работы оператора на станции управления воздушным транспортом. В процессе эксперимента контролировалось качество работы операторов в условиях отсутствия посторонних раздражителей, а затем оценивалась его работа в условиях различного рода активных и пассивных помех.

Динамика безошибочности воспроизведения зрительных сигналов исследовалась в ходе 15-ти кратного предъявления с воспроизведением после каждого предъявления. Эксперимент показал, что при одном и том же времени экспозиции безошибочность воспроизведения зрительных сигналов β в значительной степени снижается при активных зрительных помехах /рис. 1/.

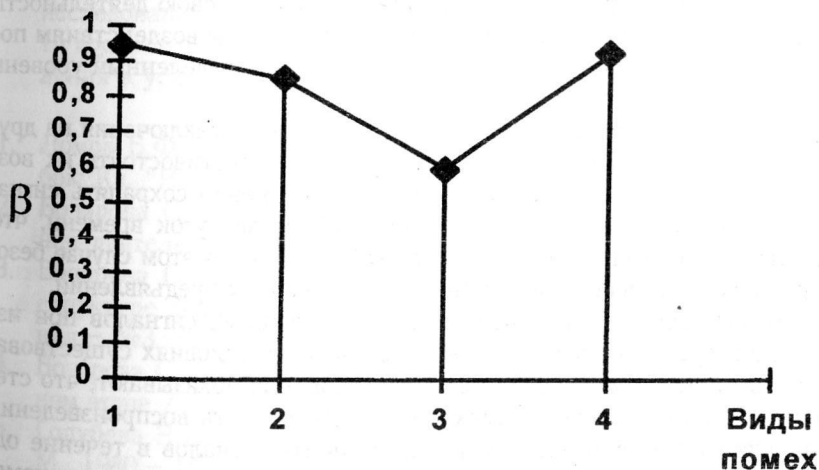


Рис. 1. Динамика безошибочного воспроизведения сигналов.

- 1 — контроль без помех
- 2 — звуковая помеха
- 3 — активная зрительная помеха
- 4 — пассивная зрительная помеха

Вероятность безошибочного выполнения функции оператором определялась по такой формуле:

$$\beta_i^1 = \frac{\sum_{j=1}^{n_i} x_{ij}}{y \cdot n_i}$$

где X_{ij} — безошибочно воспроизведенные знаки в каждом предъявлении,

y — количество знаков в формуле,

n_i — число предъявленных формуляров,

β — вероятность безошибочного выполнения функции.

Аналогичные, но менее выраженные изменения безошибочности воспроизведения отмечены при воздействии звуковых помех. Пассивные зрительные помехи приводят к увеличению вероятности безошибочного воспроизведения зрительных сигналов.

Во всех сериях эксперимента зрительными сигналами, предъявляемыми операторам для запоминания и воспроизведения, служили семи-значные смешанные формуляры. Звуковые помехи представляли собой магнитофонную запись голоса, читающего трехзначные цифры.

В результате эксперимента было установлено, что в условиях пассивных помех операторы способны перестраивать свою деятельность повышая способность противостоять отвлекающим воздействиям посторонних раздражителей, сохраняя при этом определенный уровень функционирования.

В условиях же активных помех, требующих переключения на другой вид деятельности, возможности оператора противостоять их воздействию ограничены. Способность кратковременно сохранять сигналы значительно падает за очень короткий промежуток времени, что подтверждено экспериментом, показывающим, что в этом случае безошибочность воспроизведения снижается с первых предъявлений.

Безошибочность воспроизведения зрительных сигналов при изменении времени экспозиции исследовалась в условиях существования звуковых помех. Результаты исследования показывают, что степень влияния звуковых помех на безошибочность воспроизведения зависит от времени экспозиции зрительных сигналов в течение одной секунды. При 0.5-ти и 4-х секундных экспозициях влияние помехи на результат не сказывается. При экспозиции зрительных сигналов в течение 2-х секунд отмечается значительное уменьшение количества безошибочно воспроизведенных сигналов, однако степень влияния на помехи в данном случае меньше, чем при одно-секундной экспозиции.

В результате можно сделать следующие выводы:

1. В обеспечении надежности работы оператора значительная роль принадлежит его оперативной памяти, в частности ее помехоустойчивости.
2. Помехоустойчивость оператора определяется характером воздействующих помех, временем экспозиции полезных сигналов, которые подлежат запоминанию и воспроизведению, а также индивидуальными особенностями его нервной системы.
3. Помехоустойчивость характеризуется адаптацией оператора к посторонним раздражителям, являющимися для него пассивными независимо от их модальности. При переработке зрительных сигналов, адаптация оператора к помехам не наблюдается. Безошибочность выполнения основной деятельности оператором при этом существенно снижается.
4. Пассивные помехи, имеющие с сигналами для запоминания и воспроизведения одинаковую зрительную модальность, могут быть использованы в качестве дополнительной афферентации, стимулирующей функционирование отдельных звеньев зрительного анализатора с целью повышения активности отдельных процессов памяти оператора.
5. Становится очевидным необходимость проведения дальнейших исследований с целью установления зависимости безошибочности воспроизведения зрительных сигналов от времени их предъявления в условиях активных помех.

Литература:

1. Ломов Б.Ф. Точность работы оператора и характеристика ошибок: Кн. "Инженерная психология".— МГУ, 1964.— С.368 — 380.
2. Бочарова С.П. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности.—Тернополь.
3. Бочарова С.П. Память как базовая функциональная система в структуре деятельности человека-оператора // Психолог. журнал.— №3.— 1981.— Т.2.— С.3 — 9.
4. Бочарова С.П. Итоги и задачи исследования памяти на современном этапе // Психолог. журнал.— № 1.— 1984.— Т. 5.— С. 18 — 25.
5. Голубева Э.А. Индивидуальные особенности памяти человека.— М., 1980.— 151с.
6. Забродин Ю.М., Зинченко В.П., Ломов Б.Ф. Анализ структуры и организации памяти // Аткинсон Человеческая память и процесс обучения.— М., 1980.— С.5 — 22.
7. Бушов Ю., Несмелова Н.Н. Зависимость точности оценки и воспроизведения длительности звукового сигнала от индивидуаль-

ных особенностей человека // Вопросы психологии. — №3. — 1996. — С. 88 — 94.

8. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.К. Мнемические способности: развитие и диагностика. — М.: Педагогика, 1990. — 176 с.

А. К. Бровченко

ПРЕДПОСЫЛКИ НОВОГО МЕТОДА В ИЗУЧЕНИИ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ

В статті розглядається проблема емпіричного дослідження моральності в психології. Зокрема, це є питання дефініції структури і розвитку спрямованості особистості в процесі інтеріоризації моральних цінностей. Пропонується новий варіант вирішення проблеми.

Может ли человеческая духовность быть научным объектом? Это вопрос звучит немного странно. О духовности говорят, размышляют спорят, но вряд ли это можно назвать изучением, поскольку процесс этот заключается в объективном углублении в сущность предмета сопровождающимся пониманием ее. И все же такие проявления духовности как нравственность и нравственная жизнь человека становятся центральными понятиями науки философско-педагогического направления. Совершенно особое отношение к нравственности складывалось и продолжает формироваться в современной психологии.

Конечно, можно согласиться, что многим философско-этическим теориям прошлого свойственна психологическая глубина в объяснении мотивов человеческого поведения. Но, тем не менее, все эти построения были довольно умозрительными и оторванными от реальной жизни. Довольно долгое время этические теории не были связанными с психологическими экспериментами. При этом считалось совершенно недопустимым проводить эксперименты в этой области, подобно опытам над человеческим организмом в медицине. Естественно, поскольку человеческая душа, психика, образование гораздо более сложное и загадочное. Ему можно принести гораздо больше вреда. Настолько же сложнее и лечить поврежденную душу.

В современной науке наблюдается постепенное обращение к эмпирическим исследованиям морали. Это способствует росту популярности психологии морали.

Существуют теории, утверждающие, что мораль отмирает. Психология морали отстаивает ее позиции и считает ее важным фактором человеческого поведения.

И все же возникают вопросы, в какой мере конкретные методы психологического исследования применимы к области этического исследования? Не происходит ли в это время неправомерная подмена понятий и не ведет ли использование психологических методов к "психологизации" этики? [3]. Но ряд вышедших работ подтверждает плодотворность комплексного этико-психологического подхода к изучению человеческого поведения (Крутов Н.Н., В. Мак-Дауголл, Л. Кольберг, У.Джамс, И. Горовиц, Зыбковец В., Зосимовский А.В. и др.). Коновалова Р.О. спрашивает, можно ли изучать мораль методами эмпирического психологического исследования? И подтверждает, что это возможно только в случае, если предметом исследования становится не реальное поведение человека, а его моральное сознание, моральные принципы, мотивы, убеждения и т. д. [1].

Согласно мнению Якобсона С.Г., существенными вехами в исследовании этического развития личности явилось выделение разных объектов исследования, открывшие возможность подвергнуть эмпирическому изучению отдельные стороны этической жизни [6].

В качестве таких объектов выделялись, как уже говорилось, реальные действия, соответствующие определенным этическим нормам (Х. Хартшорн, М. Мэй). Исследование их проходило путем создания экспериментальных ситуаций, в которых человек может, не опасаясь невыгодных для себя последствий, поступать соответственно своим желаниям. Следующим объектом является этическое сознание (Ж. Пиаже, Божович Л.И., Чудновский В.Э., Гришанова З.И., Москвичев С.Т. и др.), изучаемое методом бесед по поводу различных этических ситуаций, сопоставлением результатов с известными закономерностями в структуре личности. Одним из объектов являются этические переживания (А.Бандура, Р. Уолтерс, Ничипоров В., Гаврюшин Н.К., Аронфрид А. и др.), исследуемые в основном проективными методами.

Якобсон С.Г. считает, что эмпирические исследования этического развития должны быть направлены: 1) на изучение условий, влияющих на этот процесс; 2) на выявление психических образований, лежащих в основе этического развития; 3) на выяснение связей между этическим поведением, сознанием и переживанием. Они ведутся путем установления корреляций между данными на основе указанных методов.

Согласно методологическим принципам современной психологии, развитие личности человека происходит в процессе усвоения им или интериоризации родового опыта человечества. А, стало быть, психологическому исследованию развития личности должно быть подвер-

жено усваиваемое содержание. Если объектом нашего исследования является развитие нравственного компонента направленности личности, интериоризируемыми элементами представляются прежде всего не довлеющие этические нормы, а некие ценности. То есть нас интересует прежде всего не что, собственно, направлена личность. Ценности в этом случае выступают как объект направленности личности.

Для того, чтобы определить нравственные ценности, необходимо рассмотреть их включение в определенную ценностную систему. Наиболее приемлемая в этом случае классификация включает ценности четырех уровней:

- 1) материальные, представляющие собой чаще неживые предметы, окружающие человека, которыми он может пользоваться прежде всего в своих целях;
- 2) телесно-физические, определяющие его физическое благополучие и находящиеся в нем самом – здоровье, выносливость, сила и т.д.;
- 3) душевно-психические, включающие психические свойства и способности человека, помогающие ему быть полноценным членом общества;
- 4) духовные, в которых и заключаются человеческие представления о нравственности.

Это вертикальная классификация, определяющая ценности по принципу сложности, соподчинения. Духовные ценности определяют нравственную сферу личности. Но при этом можно предположить, что изучение их выходит за пределы психики в область духа, имеющей только опосредованные отношения к психологии. Отчасти на нравственное развитие оказывают влияние и ценности душевно-психические. И именно это влияние может быть подвержено изучению психологии. Это и определение ведущей ценностной ориентации личности (М.Рокич. Ценностные ориентации).

Но для определения нравственного компонента направленности личности одного объекта мало. Необходимо выявление направляющих мотивов человеческого поведения. Нравственную мотивацию можно свести к двум основным векторам – деятельности на благо общества, другого человека и деятельность ради достижения или сохранения собственного благополучия. То есть это альтруистическая и эгоистическая мотивация (Ориентационная анкета Б. Басса, методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга, тест описания поведения К. Томаса и др.).

Наконец, к нравственному компоненту направленности личности необходимо отнести и оперативную часть, т.е. направленность на выпол-

не определенный вид деятельности. Э. Фромм выделял продуктивный и деструктивный характеры. Соглашаясь с ним, можно предположить, что к области нравственности относятся такие виды деятельности как творчество и разрушение. Наиболее нравственно нейтральной является такая деятельность как сохранение.

Итак, предположительно, нравственный компонент направленности личности состоит из ценностной, мотивационной и оперативной частей. Следовательно, можно выделить 24 ведущих направленности, как, например, эгоистически-деструктивная направленность на материальные ценности или альтруистически-продуктивная направленность на духовные ценности. Но само по себе гипотетическое представление структуры направленности личности, даже ее нравственной составляющей, не дает представления о ее формировании. Конечно, можно выдвинуть гипотезу о том, что, чем более нравственной она становится, тем более она развита. В действительности это не так. Нравственный уровень не определяет уровень сформированности направленности личности и уровень интериоризованности внешних ценностей. Стало быть, формирование направленности личности и ее нравственное совершенствование процессы не идентичные, а взаимодополняющие. А еще можно предположить, что процесс нравственного совершенствования был бы совершенно излишним при условии идеально нравственного направленного формирования личности.

Окончательно сформированная направленность личности, способная только к перестройке, а не достраиванию, вероятно, определяется уровнем присвоения внешних ценностей, их осмыслением и превращением в цель. До сих пор в современной психологии вопрос этапности интериоризации внешних ценностей был изучен недостаточно полно. Чаще всего этот процесс представляется чем-то происходящим в "черном ящике". В этом случае изучается только исходные данные и результаты процесса. Порой довольно детально изучались отдельные его этапы, изымаясь из общей цепи. При большом количестве довольно интересных и разносторонних взглядов на процесс интериоризации ценностей (Выготский Л.С., Целикова О.П., Бахтин М.М., Москвичев С.Г., Божович Л.И., Леонтьев А.Н. и др.) этапность и динамика его почти не рассматривались либо представлялись скорее как гипотезы и предположения (Л. Ратс, М. Харлин, С.Саймон). Что интересно, наиболее полно и целостно этот процесс представлен в нравственном богословии Феофаном Затворником и другими. Ими выделено семь этапов или ступеней развития греха, которые, по сути являются этапами интериоризации. Это: 1) помысл; 2) прилог — помысл с сочувствием; 3) сочетание — беседа с помыслом;

4) сложение – принятие помысла; 5) пленение – порабощение помыслом; 6) страсть – желание свершения, ожидание; 7) греховное действие. Взяв это за основу можно определить динамику интересующего нас процесса, согласно современным представлениям психологии.

Предположительно, процесс интериоризации ценностей состоит из следующих этапов:

- 1) восприятие ценности;
- 2) понимание, осознание ценности;
- 3) сопоставление воспринимаемой ценности с уже установившимися жизненными ориентациями;
- 4) оценивание – интеллектуальное и эмоциональное;
- 5) принятие, обретение личной ценности и смысла;
- 6) актуализация ценности, обретение ею мотивационной действительности;
- 7) реализация ценности в жизни.

Желая изучить процесс формирования направленности личности, в частности ее нравственной стороны, следует учесть в полной мере структуру изучаемого явления. Во-первых, это структура, собственно, направленности. Во-вторых, структура или этапность, последовательность стадий процесса. И первое, и второе было рассмотрено выше.

Виды направленности могут быть представлены в виде утвердительных фраз, включающих информацию о предметно-ценностном, мотивационном компонентах ее структуры.

Каким же образом человек должен оценивать суждения, чтобы можно было определить уровень интериоризации заключенных в них ценностей, согласно вышеназванной этапности этого процесса были сформулированы утверждения, соответствующие каждой из ступеней интериоризации. Так, например, этапу эмоционального оценивания предложенных суждений соответствует утверждение: “Данное суждение вызывает у меня симпатию”, этапу принятия: “Данное суждение ценно для меня лично”. Таким образом испытуемый может оценивать каждое из суждений по всем семи этапам процесса интериоризации.

Основная гипотеза данного исследования состоит в том, что у нормально формирующейся или сформированной личности будет соблюдаться естественная, нормальная этапность интериоризации предлагаемых ценностей, а наиболее интериоризированные суждения будут определять ведущую направленность личности.

Литература:

1. Коновалова Л.В. Растерянное общество. Критика современной буржуазной социологии и морали. – М., 1996.

2. Лучшие типы для профотбора и профсоюзной организации.— Петрозаводск, 1992.
3. Методология этических исследований.— М., 1992.
4. Неверович В. Терапия души.— Воронеж, 1997.
5. Практикум по диагностике: психодиагностические материалы.— М., 1988.

І.О. Вахоцька

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ В ЗАХІДНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Розглядаються основні підходи до використання соціально-психологічного тренінгу, що розробляються в західній соціальній психології. Аналізуються ті аспекти, які можуть бути використані для розробки тренінгу взаєморозуміння між вчителем та учнями.

Сучасна система підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів відзначається низьким емоційним тлом, пасивністю, слабким формуванням навичок. Засвоєнню і цілеспрямованому використанню різноманітних психологічних знань заважає своєрідна неусвідомлювана фіксація педагогами інформації відповідно з своїм власним досвідом. Подолати це допомагають різні активні форми навчання, зокрема, соціально-психологічний тренінг. У зв'язку з цим викликають інтерес дослідників, по-перше, переваги і досягнення всього комплексу різних тренінгових методик, які існують на сьогодні в західній соціальній психології, і, по-друге, вибір з них тих, які найбільш прийнятні для покращення взаєморозуміння.

Активне соціальне навчання на Заході як науково-практичний напрямок, який розв'язує психологічні і соціально-психологічні проблеми індивідів, відіграє важливу роль в системі соціально-психологічної допомоги людям [1, 10, 13]. Кожний з описаних напрямків має різні теоретичні витоки (біхевіоризм, фрейдизм, гуманістична психологія, інтеракціонізм тощо) і радше являють собою певний конгломерат, який характеризується різними теоретичними орієнтаціями конкретних методичних підходів. У сучасній зарубіжній психології користується популярністю психодинамічний, біхевіористський і гуманістичний підходи. Крім того, являють для нас інтерес ціннісний, комунікативний, трансактний і системний підходи [5].

За психодинамічного підходу [1, 3, 4, 8] порушення спілкування розглядаються з точки зору внутрішньої мотивації поведінки. У природі мотивації поведінки виділяються початкова активність людини як суб'єкта спілкування та навчання. Вивчається зв'язок динаміки міжособистісних стосунків з динамікою психічних процесів випадки

невиконання бажань через одержаний в дитинстві життєвий досвід. Конфлікти розглядаються з урахуванням повторення минулих помилок. Кожний учасник групи повинен зрозуміти, чому він такий і чому він саме так реагує на поведінку своїх партнерів. Мова йде про вертикальний підхід, коли сьогоденні проблеми і утруднення комунікації розглядаються з урахуванням минулого життєвого досвіду партнерів по спілкуванню. Таким чином, проблеми взаєморозуміння розглядаються тут переважно в контексті проблем нерозуміння (конфлікти як нерозуміння людьми один одного).

Біхевіористський підхід спрямований на зміну поведінки партнерів, не претендуючи при цьому на виявлення глибинних причин труднощів у спілкуванні. Спілкування розглядається як вид діяльності, який можна розчленувати на окремі вміння і цим вмінням можна навчитися під керівництвом психолога. За допомогою такого підходу відбувається: а) одержання необхідних соціальних навичок і знань в галузі спілкування і взаємодії; б) управління взаємною позитивною поведінкою в групі [3, 5, 8]. При цьому передбачається, що учасники групи недостатньо володіють основними соціальними навичками, для навчання яким пропонується низка вправ.

Комунікативні навички включають в себе вміння вислухати партнера і зрозуміти його, вміння висловити своє ставлення і бажання. У ході тренінгу психолог звертає увагу учасників на неадекватні форми спілкування, за допомогою яких можна наблизитися до бажаного результату. Якщо учасники групи не вміють слухати один одного, проводиться спеціальний тренінг активного слухання. Критичні зауваження виправляються: в них не може бути оцінок особистісних якостей або мотивації партнера, але повинні бути включені висловлювання, які стосуються конкретних спостережень за поведінкою партнера або власними почуттями.

Тренінг навичок розв'язання проблем складається з кількох етапів. На першому етапі кожен з партнерів викладає і пояснює свою позицію для визначення і формулювання проблеми. На другому етапі пропонуються різні варіанти розв'язання проблеми. Жодний варіант апріорно не виключається і не полемізується, всі пропозиції реєструються. На третьому етапі обговорюються прийнятні альтернативи, які є різними комбінаціями пропозицій. Співробітництво продовжується до досягнення згоди або компромісу.

Таким чином, описані вище навички комунікації і розв'язання проблем, на наш погляд, є однією з обов'язкових умов досягнення взаєморозуміння, а навичка розв'язання проблем необхідна при проведенні основного методу СПТ – групової дискусії.

Задачею гуманістичного підходу є досягнення змін в уявленнях, у взаємовідносинах між людьми: стосовно відкритості партнерів, їх самовираження і аутентичності, толерантності один до одного, поваги індивідуальності кожного і незалежного розвитку особистості [8, 12, 15]. Гуманістичний підхід орієнтований на максимальну реалізацію всіх потенцій людини, досягнення максимальної гармонії індивіда з самим собою і навколишнім світом. Головним при цьому є підкреслювання гуманістичної сутності людини, що виявляється в її прагненні до розвитку, самоактуалізації і самореалізації.

Психолог, який працює в руслі гуманістичного підходу, повинен характеризуватися емпатією, безумовним прийняттям іншої людини і аутентичністю, що і визначає результати роботи групи, а також є важливою передумовою взаєморозуміння його особистості і поведінки, як модель для учасників, яка сприяє зменшенню їх тривожності і більшому саморозкриттю. Відкрите самовираження включає і прояв агресивності відносно партнера: замість подавлення і приховування почуттів їм необхідно дати вихід, але це не повинне вести до загострення конфлікту. Для чого пропонується дотримання певних правил, використовуються різні форми фізичної та психологічної розрядки, що дає змогу зняти внутрішню напругу. Партнерам необхідно усвідомити наявність і причину виникнення агресивних почуттів і використовувати їх для конструктивного розв'язання своїх проблем, сприяти взаємному зближенню.

Гуманістичний підхід заперечує модель так званої "приємної людини", що інколи сприймається педагогами та їх вихованцями як ідеал вчителя. Бах і Гольдберг [14] визначають таку поведінку як непряме агресивне маніпулювання партнером, оскільки така людина перешкоджає появи в спілкуванні зворотного зв'язку – партнер також починає уникати відкритості, що не сприяє розвитку інших людей, виключаючи необхідну критику.

Таким чином, гуманістична орієнтація багато в чому спрямована на досягнення взаєморозуміння. Її принципи можуть бути ефективно використані у тренінгу взаєморозуміння, а також педагогами в їхній роботі.

Застосування системного підходу [3] означає, що в царину уваги психолога потрапляє взаємозумовленість поведінки партнерів. Вивчається вплив поведінки одного партнера на іншого і на інших членів групи, а також вплив їх реакцій на поведінку учасника, яка викликає ці реакції. Особлива увага при цьому приділяється рівновазі системи або гомеостазу – здатності системи підтримувати необхідну рівновагу при зовнішніх впливах. У процесі виявлення патологічної рівноваги

психолог може зробити спробу встановити таку рівновагу, але одночасно з досягненням позитивних змін у одного індивіда він повинен прагнути до такого ж урегулювання системи, щоб дані зміни не порушили її цілісності. У системному підході звертається увага на подолання труднощів у спілкуванні і можливі способи розв'язання його проблем, для чого пропонується: а) розв'язання їх на іншому рівні; б) реінтерпретація; в) використання парадоксу. При утворенні порочного кола взаємодії особливого значення набуває розв'язання проблеми на іншому рівні. Реінтерпретація означає зміну значення. Смысл парадоксальних вказівок полягає в тому, що член групи прагне змінити свою поведінку наперекір психологу, тобто для досягнення конкретних результатів психолог часто радить групі дещо протилежне до того, чого вони повинні досягти.

Таким чином, на наш погляд, в рамках системного підходу повинна будуватися робота з існуючим колективом (педагогічним колективом). У вітчизняній психології будь-який СПТ розглядається як цілісна система [12].

Прибічники раціонально-емотивного підходу вбачають в проблемах спілкування і конфліктах прояви нерозумного відношення до життя, наслідки незнання закономірностей спілкування, що ґрунтується на нереалістичних уявленнях [9]. Даний підхід передбачає відновлення раціонального начала, тверезу оцінку речей і практичне розв'язання проблем, що виникають. Раціональний підхід протилежний роджерівському і орієнтований на логічне мислення, забарвлене емоціями. Психолог допомагає учасникам групи виявити ірраціональні форми в мисленні за допомогою бесіди, спостереження, а потім формує конкретні вказівки і рекомендації, які стосуються бажаних змін і дає домашні завдання.

Раціональний підхід традиційно широко застосовується в нашій країні в психотерапії. Одним з методів цього підходу є "сократівський діалог", який може застосовуватися і в роботі з педагогами для активізації їх мислення, руйнування стереотипів сприймання, зміни установок на спілкування з учнями для досягнення взаєморозуміння між ними.

При ціннісному підході [8] передбачається подолання проблем шляхом орієнтації учасників групи на вищі цінності, а не на звичайні егоїстичні потреби, цілі та вимоги. Ціннісний підхід ґрунтується на ідеалі індивідуальної та суспільної зрілості: люди повинні шукати правильний життєвий шлях, намагатися правильно вести себе і любити один одного (любов передбачає і розуміння іншого і безкорисливу турботу про нього). Загальна спрямованість цього підходу може бути надійною базою для СПТ взаєморозуміння.

Трансакційний підхід являє собою застосування принципів Е.Берна до стану "его", "життєвих сценаріїв" і міжособистісних проблем [2]. Завдання тренінгу: в умовах спілкування в групі розібратися в его-станах і специфіці свої прихованих ігор, зумовлених переважно емоційними потребами, які заважають досягненню взаєморозуміння.

Аналізуючи специфіку цілей, змісту, функціонування різних тренінгових підходів для розв'язання питання про підвищення ефективності взаєморозуміння засобами СПТ, можна віднести наступне: вивчаючи різні концепції і методи західної практичної психології, можливо використовувати синтетичний або інтегративний підхід, коли відбувається злиття кількох напрямків у один або еклектичний підхід, коли відбирають суто індивідуальне розв'язання в кожному конкретному випадку; саме цими підходами найчастіше користуються у вітчизняній практичній психології.

У такому випадку перед нами постає проблема еклектизму, тобто відбору і поєднання ідей і понять з різних теорій і утворення на їх основі нових теорій. Відібрані теорії при еклектичному підборі слід піддавати перевірці на їх сумісність між собою, перевіряти, чи відповідають вони і якою мірою вимогам теоретичної концепції (у нашому випадку – концепції взаєморозуміння) тобто створюючи фактично нову теорію, необхідно прагнути поєднати відібрані теорії в понятійне ціле.

Все це приводить нас до необхідності диференційованого використання існуючих підходів до різного формулювання приватних цілей СПТ і розуміння того, що використання різних підходів, іноді зовсім суперечливих, може різними шляхами привести до кінцевої мети, бажаного результату. Синтетичний підхід дозволить при його кваліфікованому використанні йти від загального вивчення проблеми взаєморозуміння до точного її формулювання, до більш глибокого пізнання особистостей учасників СПТ, їх відносин і стереотипів, до зміни поведінки і наступному її закріпленні.

Література:

1. Андреева Г.М., Богомоллова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе. М., 1978. 271 с.
2. Берна Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М., 1988.
3. Бернлер Г., Юнссон Л. Теория социально-психологической работы. М., 1992. 342 с.
4. Групповая психотерапия / Под ред. Б.Д.Кавасарского, С.Леде-ра. М., 1990. 384 с.
5. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985. 167 с.

6. Ковалев Г.А. Основные направления методов активного социального обучения в странах Запада // Психологический журнал. 1989. Т.10. № 1. С. 127-131.
7. Кондрашенко В.Г., Донской Д.И. Общая психотерапия. Минск, 1993. 477 с.
8. Линде Н.Д. Психотерапия в социальной работе. М., 1992. 68 с.
9. Личность. Общение. Групповые процессы. Сб. обзоров ИНИОН АН СССР. М., 1991. 161 с.
10. Натаров В.И. Группо-аналитическая психотерапия: методы, принципы, методики / Психол. журнал. 1994. Т. 15. № 2. – С.127-134.
11. Оргинская М.М., Розин М.В. Мифы психотерапии и их функции // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 10-18.
12. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М., 1982. 168 с.
13. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957. 327 с.
14. Bach G.R., Goldberg H. Creative aggression. – Garden City, New York, Daudleday, 1974. 437 p.
15. Rogers C. A way of Being. – Houghton Mifflin Company. Boston, 1980. 396 p.

Н.А.Винниченко

К ВОПРОСУ О ТРЕВОЖНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ

У статті розглядається вплив нетрадиційного навчання англійській мові на тривожність тих, кого навчають. Експериментально обґрунтований висновок відповідно до характеру тривожності та причин її зміни.

Нами было проведено экспериментальное обучение иностранному языку студентов неязыковых вузов. В течение 6 месяцев / 192 часа / студентов обучали по нетрадиционной методике и материалам, разработанных автором статьи. Акцентировалось внимание на личностные характеристики обучаемых, особенно **на состояние тревожности**.

Тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги. Тревожность является одним из основных параметров индивидуальных различий.

В психологии различают тревожность как характеристику актуального состояния /ситуативную/ и как устойчивое личностное свойство /личностную/. Методика определения ситуативной /реактивной/ и личностной тревожности разработана Ч.Спилбергером и адаптирована в Ленинградском НИИ физической культуры Ю.Л.Ханиным. Согласно этой методике шкала личностной тревожности выявляет тревожность как базовое свойство личности, шкала реактив-

ной тревожности — тревогу как характеристику наличного состояния. Личностная тревожность может быть также определена по проективной методике “Несуществующее животное”.

Данные предэкспериментального тестирования, проведенные по обоим методикам, свидетельствуют о том, что как на сознательном, так и на подсознательном уровне, как в экспериментальных / ЭГ / , так и в контрольных / ЛГ / группах, у половины обучаемых отмечается повышенная тревожность, особенно личностная.

По мнению А.К.Дусаевича “нормальным, обычным является совершение действия под влиянием интереса к делу. Действие под влиянием тревожности — психологически ненормальное, необычное. Тревожность — показатель того факта, что в деятельности человека волнует не ее содержание, а оценка со стороны людей, мнение которых ему не безразлично”.

В психологии существуют разные объяснения тревожности и ее механизмов. У истоков личностной тревожности индивида находится нереализованность каких-то аспектов его “Я”. Это может определяться процессом обучения, родительно-детскими отношениями и т.п. Так, согласно точке зрения Фромма источники личностной тревожности следует искать в детстве. Он считает, что чем дольше родители опекают своих детей и чем больше жизненных стереотипов они им навязывают, тем более сильная тревожность у них наблюдается. А в нашем контексте это может быть трактовано следующим образом: чем дольше учителя держат под опекой своих учеников, чем больше готовых образцов, методик, технологий им предлагают, тем большая тревожность развивается у обучаемых.

В учебном процессе в этом случае вместо того, чтобы ориентироваться и нацеливать себя на решение задачи, студенты тратят массу внутренней энергии и потенциала на то, чтобы контролировать себя на предмет “нерасхождения” своих действий с тем, что от него требует учитель. В такой учебной ситуации студенты находятся постоянно на чеку “не ошибиться” и это, естественно, повышает их тревожность.

После проведения экспериментального обучения показатели тревожности распределились таким образом: половина обучаемых как экспериментальных, так и контрольных групп, имела высокие показатели как личностной тревожности /46% в ЭГ и 53% в КГ по Ч.Спилбергеру и 56% в ЭГ и 52% в КГ по проективной методике “Несуществующее животное”/, так и ситуативной тревожности /29% в ЭГ и 34% в КГ по Ч.Спилбергеру.

Мы связываем повышенную тревожность учащихся с опытом традиционного обучения, пронизанного приемами принуждения и наказа-

ния, исключающего право обучаемого на ошибку. Обучение в таком режиме, как считает К.Изард, вызывает эмоции, описываемые “враждебной триадой” – гнев, презрение, отвращение. Все учебные ситуации учащиеся видят в “черном свете” и достаточно лишь намек на знакомую ситуацию, как возникает тревожность, переживание своей несостоятельности. Человек, у которого возникла тревожность, начинает активно отторгать от себя ситуации, связанные с ней и избегать их. Погрузив учащихся в экспериментальное обучение, связанное с удовольствием и увлечением, мы ожидали понижения высокой степени тревожности у обучаемых, но получили неожиданные результаты.

Повышенные показатели как личностной, так и ситуативной тревожности в ЭГ-х еще более возросли /личностная тревожность в ЭГ с 46% до 71%, а ситуативная тревожность с 29% до 43% /. Поскольку полученные результаты не соответствовали предполагаемым, мы попытались найти объяснение полученному факту. Мы предположили возможные приходящие моменты, которые могли бы повлиять на полученный результат.

Теоретически такой результат может быть связан с самыми различными моментами как субъективного, так и объективного характера. К моментам, связанным с субъективным характером обучения, могут быть отнесены личностные особенности обучаемых и самого учителя. К моментам объективного характера можно было бы отнести с одной стороны, все то, что связано с процедурами обучения /с изучаемым материалом, с условиями его презентации/, а, с другой стороны, все то, что лежит за пределами ситуации обучения /это и ситуация в стране, в семье и все те труднопрогнозируемые моменты, которые так или иначе влияют на нашу жизнь/.

Для нахождения причин, которые привели к таким неожиданным результатам, нами был разработан **опросник учебной тревожности**. В содержание опросника заложены суждения, которые характеризуют 4 группы факторов /А,Б,В,Д /.

Группа А /отношение к себе и обучению/. Тревожность, вызываемая предположением о неспособности к изучению иностранного языка, неувлекательности самого процесса обучения, неадекватности в оценке деятельности самого обучаемого как со стороны учителя, так и со стороны сокурсников. В опроснике учебной тревожности /ОУТ/ группе А соответствуют суждения 1,2,9,15,16,18,19.

Группа Б /отношение к учителю и своей собственной деятельности/. Тревожность, вызываемая беспокойством о несоответствии ожиданиям преподавателя, обидой на свою не столь активную учебную деятельность, недовольством по поводу недостаточного исполь-

ОПРОСНИК УЧЕБНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

№	СУЖДЕНИЯ	До эксп-та Да / нет / част	После эксп-та Да / нет / част
1	2	3	4

1. Я был обеспокоен / внутренне скован, озабочен, нервничал /.

11. Чем объясняется моя тревожность ?

- У меня нет способностей к овладению иностран. языком.
- У меня предчувствие, что я не справлюсь с изучением ИЯ т.к. в школе у меня это не получалось.
- Меня постоянно волнуют семейные проблемы.
- Мне кажется, что обстановка в стране сказывается на мое желание учиться.
- Я думаю, что социальные условия влияют на то, как я учусь.
- Если я неправильно отвечаю и сокурсники смеются надо мной, то я расстраиваюсь.
- У меня возникает чувство страха перед наказанием за допускаемую ошибку.
- Я боюсь, что не соответствую ожиданиям преподавателя.
- Я чувствую себя незащищенным перед преподавателем.
- Когда я недостаточно использую свои резервные возможности, то я не доволен собою.
- Я испытываю чувство вины перед учителем, если не оправдываю его надежд.
- Я слишком волнуюсь, когда понимаю, что осуществляю контроль за тем, что я делаю / контрол. работа, экзамен /.
- Мне обидно, что я не столь активен на занятиях, насколько хотел бы этого преподаватель.
- Меня охватывает беспокойство, когда я попадаю в ситуацию, значимую, но непонятную для меня / беседа, тесты /.
- Я переживаю, т.к. заранее знаю, что меня ожидает однообразное / нудное / обучение.
- Я знаю, что как бы ни старался, я не буду замечен, поощрен, одобрен и мне неприятно.
- Я сомневаюсь, что мои знания иностранного языка мне когда-либо пригодятся.
- Я подозреваю несостоятельность любого обучения и не верю в свое будущее.
- Я стараюсь избегать, не допускать комментариев по поводу моей деятельности / как критических замечаний, так и одобрительных отзывов /, а надеяться только на свою собственную оценку происходящего.
- Я чувствую прилив сил и желание работать над собой и над иностранным языком.

зования своих собственных резервных возможностей, чувством вины за неоправдание надежд учителя, приливом сил и желанием работать. В ОУТ группе Б соответствуют суждения 8,10,11,13,20.

Группа В /отношение к контролю/. Тревожность, вызываемая значимыми для обучаемых моментами, ситуациями, где осуществляется контроль в виде теста или самостоятельной работы. В ОУТ группе В соответствуют суждения 7,12,14.

Группа Г /отношение к окружающей действительности/. Тревожность, вызываемая социально обусловленными факторами: межличностными отношениями в группе, обстановкой в стране, семейными проблемами. В ОУТ группе Г соответствуют суждения 3,4,5,6.

Для того, чтобы оценить степень влияния тех или иных факторов на личность обучаемого в процессе проводимого нетрадиционного обучения, по окончании эксперимента учащимся как экспериментальных, так и контрольных групп, было предложено ответить на вопросы / "да", "нет", "частично" / разработанного нами опросника.

Проанализировав данные, мы с уверенностью можем утверждать, что причины, вызывающие повышенную тревожность до и после обучения по экспериментальному курсу – разные. /см. Таблицу/.

Большинство студентов до эксперимента волновали факторы, относящиеся к группе А т.е. мысль о том, что они не способны к изучению иностранных языков, что они не справятся, что обучение будет неинтересным и безрезультатным и, что в итоге их будут наказывать за допускаемые ошибки, вместо того, чтобы поощрять за достигнутое, а это будет вызывать насмешки сокурсников. Такое состояние наблюдается у 63% студентов в экспериментальных группах и 65% в контрольных.

После эксперимента студентов беспокоили проблемы другого плана /входящие в группу Б/. Они боялись, что их работа не соответствовала ожиданиям преподавателя, им было обидно, что они были не столь активны на занятиях, как могли бы быть и как хотел бы этого учитель; обучаемые были сами недовольны собою, когда чувствовали, что недостаточно использовали резервные возможности, испытывали чувство вины, если не оправдывали надежд преподавателя и прилив сил, если соответствовали его ожиданиям. Такое состояние отмечается у 57% студентов экспериментальных групп.

Хочется также обратить внимание на переживания студентов как до, так и после эксперимента / в ЭГ "до" у 47% и "после" у 31% студентов, в КГ "до" у 51% и "после" у 62% студентов / в ситуациях, значимых для них, и там, где осуществляется контроль в виде теста, контрольной работы и т.п., т.е. Тревожность, связанная с факторами группы В.

Как обучаемым экспериментальных, так и контрольных групп, безразлична обстановка в стране, социальные условия жизни, се-

ТАБЛИЦА
распределения обучаемых относительно групп причин,
вызываемых тревожность в процессе обучения.

Группы причин, вызывающие тревожность	Экспериментальные группы		Контрольные группы	
	до экс-та	после экс-та	до экс-та	после экс-та
ГРУППА А	63%	11%	65%	71%
ГРУППА Б	5%	57%	7%	9%
ГРУППА В	47%	31%	51%	62%
ГРУППА Г	39%	18%	43%	44%

мейные проблемы, что не может не сказываться на тревожном состоянии студентов при выполнении любой деятельности, в том числе учебной. Показатели тревожности, вызываемой группой Г следующие: в ЭГ до обучения – 39%, после обучения – 18%; в КГ – 43% и 44% соответственно.

В контрольных же группах особых изменений не наблюдается. Обращает на себя внимание лишь увеличение количества студентов с 51% до 62%, которых беспокоит осуществление контроля в значимых ситуациях. Это может быть объяснено неисчезнувшим страхом за допускаемые ошибки.

В экспериментальных группах произошли существенные изменения в причинах, вызывающих тревожность у обучаемых. Если раньше 63% учащихся волновали причины группы А, то сейчас они стали значимы лишь для 11% / т.е. 63% – 11% /. Также заметно уменьшение количества студентов, обеспокоенных процедурами контроля / 47%-31% / и социально обусловленными причинами / 39% – 18% /. Снижение тревожности, связанной с контролем, может быть объяснено тем, что при нетрадиционном экспериментальном обучении преподаватель дает большую свободу выхода из ситуаций, средств выражения своих мыслей. Это может приводить к снятию у учащихся внутренней установки и готовности постоянно себя контролировать. Таким образом может убираться один из механизмов личностной тревожности – необходимость постоянно быть в ситуации готовности “не ошибиться”, и, соответственно, уровень тревожности обучаемых становится более низким.

Но одним из самых важных наблюдений явилось увеличение числа студентов, обеспокоенных причинами, входящими в группу Б / с 5% до 57% /. Мы полагаем, что столь значимые изменения могут быть объяснены как правильным построением концептуальной модели обучения, так и особенностями взаимодействия преподавателя и обучаемых.