

ОЦЕНКА ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ МЕТОДИКИ “ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ШКАЛА ЭМОЦИЙ” К. ИЗАРДА

Стаття присвячена результатам пілотажного дослідження емоційної сфери в українській та російській популяціях за допомогою різноманітних психологічних методів. Проведено дорівняльний аналіз змістовних показників методик для оцінювання діагностичної цінності “ШДС” К. Изарда.

Несмотря на большое количество исследований структуры, качественных, экспрессивных, содержательных характеристик эмоциональности человека, существует определенная потребность в дальнейшей реализации этого исследовательского направления.

В рамках изучения генетических аспектов эмоциональности, проводимого автором, одним из направлений является изучение характеристик эмоциональной сферы людей с определенными генетическими особенностями (в частности, наследуемыми паттернами электрофизиологической активности головного мозга). Необходимым является также рассмотрение общих характеристик эмоциональности людей в разных популяциях [1].

На настоящем этапе отобраны следующие методики исследования эмоциональности: “Опросник эмоциональной экспрессии” (в модификации Санниковой, 1981); “Вопросник Л. А. Рабинович” (модификация того же автора) [3,4]; “Дифференциальная шкала эмоций К. Изарда” [2] — для эмоций *гнева, страха, печали, радости*, методика Люшера (восьмицветная модификация) [В.Джос].

Проведено пилотажное исследование на небольших выборках: 65 женщин — российская популяция (средняя полоса России, Липецкая и Воронежская области) в возрасте 20-45 лет; 35 женщин — украинская популяция (Восточная Украина, Харьковская, Полтавская, Сумская обл.) в возрасте 20-40 лет, студентки экономического и гуманитарного ВУЗов.

Представляются результаты, полученные по методике “Дифференциальная шкала эмоций К. Изарда” (“ДШЭ”) для совокупности указанных выборок.

Испытуемым было предложено количественно (по 7-ми балльной шкале от 0 до 6) оценить эмоциональные переживания 4-х базовых модальностей (*страх, радость, гнев, печаль*, [3,4]) с точки зрения интенсивности их проявлений в мыслях, чувствах, поведении.

Оценивались суммарные модальностные показатели; отдельные блоки “чувства”, “мысли”, “поведение” и “описательные” блоки (по группам опросника).

Показано (Табл.1) нормальное распределение каждого из указанных показателей, что служит косвенным доказательством хорошей дифференцирующей способности методики [3,4]. В Табл.2 приводятся дополнительные результаты проверки нормальности распределений каждого из них по критерию s^2 . Распределения всех переменных отвечают нормальному закону с вероятностью $P > 0,05$.

Очевидна хорошая дифференцирующая способность методики для оценки базовых модальностей эмоциональной сферы (*страх, радость, гнев, печаль*), позволительно говорить об удовлетворительной дифференциальной “стоимости”, значимости показателей “активность” эмоций; личностная “приятность”, приемлемость эмоциональных переживаний; “продуманность” их в момент непосредственного переживания; их “экстравертированность”; “самоуверенность”; низкая дифференцирующая способность методики в отношении показателей “импульсивность”, “напряженность”, “управляемость” эмоциями (что в определенной мере подтверждает тот факт, что испытуемые оценивали именно “эмоциональную” сторону своей личности и в момент обследования были включены в соответствующие оцениваемые переживания, т.е. соблюдались требования инструкции).

Таким образом, можно говорить о том, что данная методика обладает хорошей дифференцирующей силой в отношении модальности оцениваемых переживаний (получаемые в результате обследований данные можно сравнивать с приведенными показателями, последние для удобства можно перевести в стены; кроме этого на основании соотношений модальностных показателей у данной личности можно говорить о базовой эмоциональной структуре человека). Методика удовлетворительно дифференцирует показатели “активность”, “приятность”, “продуманность”, “экстравертированность”, “самоуверенность” эмоциональной сферы, эмоциональных личностных структур человека, т.о. данные характеристики в своих структурных соотношениях также являются значимо определяющими для оценки эмоциональной сферы личности испытуемого. Не рекомендуется судить о характеристиках “импульсивность”, “напряженность”, “управляемость” по данным методики, т. к. последние являются либо семантически перегруженными, либо плохо осознаются и неадекватно оцениваются самими испытуемыми (вероятно, полезнее исключить эти блоки из методики, т.к. информативная ценность их низка).

Представляется целесообразным использовать данную методику при количественной оценке эмоциональной сферы человека, имеются предварительные данные о статистически достоверной связи оце-

Таблица 1
Статистические показатели методики "ДШЭ"

ЭМОЦИИ	Статистические параметры						
	СРЕДНЕЕ (М)	ВЫБОРОЧНАЯ		ГЕНЕРАЛЬНАЯ		АСИМ- МЕТРИЯ (А)	ЭК- ЦЕСС (Е)
		ДИСПЕР- СИЯ (S)	СТ.ОТКЛО- НЕНИЕ (σ)	ДИСПЕР- СИЯ (S)	СТ.ОТКЛО- НЕНИЕ (σ)		
ОСНОВНОЙ ПОКАЗАТЕЛЬ							
СТРАХ (С)	78,7 ± 1,62	253	15,9	251	15,8	— 0,009	2,69
ГНЕВ (Г)	84,7+ 1,45	205	14,3	203	14,2	— 0,081	3,07
ПЕЧАЛЬ (П)	72,6 ± 1,7	281	16,8	278	16,7	0,230	2,72
РАДОСТЬ (Р)	103 + 1,51	220	14,8	218	14,8	0,214	3,06
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ПЕРЕЖИВАНИЯ							
АКТИВНОСТЬ (акт.)	47,2 ± 0,873	73,9	8,59	73,1	8,55	—0,466	3,92
ПРОДУМАННОСТЬ (прод.)	42,1 ± 1,04	104	10,2	103	10,2	0,181	3,10
НАПРЯЖЕННОСТЬ (напр.)	44,5 ± 1,09	116	10,8	115	10,7	— 0,330	3,63
ИМПУЛЬСИВНОСТЬ (имп.)	45,6 ± 1,14	126	11,2	125	11,2	—0,380	3,54
УПРАВЛЯЕМОСТЬ (упр.)	43,7 ± 1,16	131	11,4	130	11,4	0,301	2,92
САМОУВЕРЕННОСТЬ (с\увер.)	44,6± 1,02	100	10	99,3	9,96	0,058	2,61
ЭКСТРАВЕРТИРОВАННОСТЬ (э\верт.)	40,4 ± 1,25	151	12,3	150	12,2	0,253	3,30
ПРИЯТНОСТЬ (прият.)	29,7 ± 0,92	82,2	9,07	81,3	9,02	0,369	3,04

Таблица 2
Критерий χ^2 для показателей методики "ДШЭ"

ПОКАЗАТЕЛЬ	С	Г	П	Р	акт.	прод	напр	имп.	упр.	с\увер.	э\верт.	прият
КРИТЕРИЙ χ^2	4,45	7,86	6,9	7,73	8,63	1,26	20,5	5,63	11,6	4,23	7,44	5,1

Таблица 3

**Критерии F (Фишера), Стьюдента и Стьюдента для парных данных
для показателей методики "ДШЭ" (К. Изард, 1980)**

КРИТЕРИЙ		ПОКАЗАТЕЛЬ							
F (Фишер)						* — показывает вероятность $P > 0,05$ сходства (равенства) дисперсий распределений и средних показателей распределений <i>затемнением</i> в таблице выделены не различимые на уровне $P < 0,05$ переменные.			
Стьюдент									
Стьюдент для парных данных ↘		С	Г	П	Р				
П О К	С		1,24* 2,78 3,64	0,9* 2,59 3,54	1,15* 10,9 13,4				
	Г			0,727* 5,42 6,66	0,93* 8,64 10				
	П				1,28* 13,3 15,4				
		акт.	прод.	напр.	имп.	упр.	с\увер	э\верт.	прият.
А	акт.		0,709 3,77 4,41	0,636 1,91 2,74	0,587 1,12* 1,59*	0,564 2,42 1,59	0,736* 1,92 2,19	0,489 4,48 6,17	0,899* 13,8 14,4
	З	прод.		0,897* 1,61* 1,67*	0,828* 2,27 2,27	0,795* 1,02* 1,43*	1,04* 1,74 2,13	0,689 1,06* 1,16*	1,27* 8,93 9,96
	А	напр.			0,922* 0,672* 1,02*	0,866* 0,53* 0,475*	1,16* 0,06* 0,067*	0,768* 2,5 3,56	1,41 10,4 10,1
Т	имп.					0,96* 1,17* 0,993*	1,25* 0,653* 0,651*	0,833* 3,09 4,58	1,53 10,8 10,7
	Е	упр.					1,31* 0,607* 0,688*	0,867* 1,94* 1,75*	1,59 9,41 11,1
	Л	с\увер.						0,644 2,64 2,83	1,22* 10,9 12,8
Б	э\верт.								1,84 6,87 6,88

нок указанных модальностных характеристик с одноименными показателями хорошо зарекомендовавших себя в исследованиях методик [4].

Литература:

1. Булаева К.Б. Генетические основы психофизиологии человека. — М., Наука, 1991.
2. Изард К. Эмоции человека: Пер. с англ. — М., МГУ, 1980.
3. Ольшанникова А.Е., Рабинович Л. А. Опыт исследования некоторых индивидуальных характеристик эмоциональности // Вопросы психологии. — №3. — 1974.
4. Ольшанникова А.Е., Семенов В.В., Смирнов Л.М. Оценка методик, диагностирующих эмоциональность // Вопросы психологии. — №5. — 1976.

Е.П.Невельская-Гордеева

СОЗНАНИЕ И ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОДРОСТКА

В статті обґрунтовується первинність свідомості у поведінці особистості, з'ясовується важливість цього положення як методологічного принципу в психологічних дослідженнях.

В современных психологических и социологических исследованиях формирования правосознания граждан преобладают интеракционистские концепции социализации: ребенку, выступающему субъектом социализации, в различных социальных контекстах предъявляются нормы, ценности и модели поведения, которые и усваиваются им через взаимодействие с другими людьми в социальных группах: в семье, школе, группе сверстников и т.д.: “жить по таким законам — значит руководствоваться нормами и правилами групп, для которых улица — не только место проведения досуга, она — творец и регулятор самих групповых норм и разнообразных форм деятельности, поле приложения сил молодых людей, “пространство”, где вызревают и обнаруживаются конфликты, носящие не всегда безобидный характер” [1, с. 27].

Сложности, с которыми сталкиваются исследователи в русле интеракционистских концепций, связаны, на наш взгляд, с отсутствием четкого разделения ценностей и норм при планировании исследования, проведении его и интерпретации полученных результатов, с непроявленностью методологического принципа приоритета сознания над поведением в концептуальных разработках.

Человек не может жить в бессмысленном мире, создающем внутриличностный дискомфорт. Личность стремится придать смысл все-

му происходящему. Человеческое сознание не терпит пустот и если нет истинного знания, ясного ответа на возникающие вопросы, разум заполняет пробелы возможными, непроверенными представлениями о происходящем. Человеческий разум позволяет объяснить и оправдать любые действия и поступки как собственные, так и других людей, т.е. личность способна всегда сформулировать логически непротиворечивое “алиби”. М.М.Бахтин, распознавая эту способность “разумного” самооправдания, говорит о содержании поступка как о “не-алиби в бытии”. “Не-алиби в бытии” есть не что иное как усвоенная личностью нравственная ценностная система. Как только ценности “сползают” с нравственных высот, так и проявляется самооправдательное алиби.

Слитость ценностей, норм, потребностей личности в практических психологических и социологических исследованиях настолько крепка, что современная психология (в частности, Д.А.Леонтьев) вынуждена акцентировать внимание на обособленности их в личностной структуре: “потребности и личностные ценности не одно и то же” [2, с.43]. Формирование ценностей, усвоение социальных норм, интериоризация социальных моделей поведения – эти процессы темпорально слиты, и развести их в исследовании – задача не из простых. Другая сложность – “правовая социализация является процессом индивидуального освоения не права вообще, а такого права, каким его воспринимает субъект в период детской и подростковой социализации” (Ш.Курильски-Ожвэн и др., [3, с.207]), т.е. при отсутствии понятийной сущности и целенаправленно организованной рефлексии право воспринимается на уровне обыденной представленности.

Человеку мало быть ознакомленным с нормой поведения, ему надо иметь уверенность и убежденность в ее целесообразности, социальной и личностной ценности. Норму могут знать, но не выполнять, т.к. она не стала внутренним убеждением. Эксперимент “игра в тюрьму” Ф.Зимбардо, ныне хрестоматийный для психологии, показал, что требование социальной роли оказалось более сильным, чем моральные императивы: некоторые социальные ситуации способны изменить образ мысли человека, чувства и действия его. Один из самых жестоких “тюремщиков” был тихий и застенчивый парень, которому казалось, что заключенные над ним смеются и именно это побуждало его к повышенной строгости – как не вспомнить моральный трюизм Лефевра: избегание мыслить о себе как о человеке способном осуществить аморальный поступок приводит к действительному осуществлению такового [4, с. 5]. Поэтому попытки строить морально-этические теории без учета психологической амбивалент

ности и противоречивости личности приходят в тупик. Самооправдание "так поступают все в этой ситуации" оказывается удовлетворяющим Хабермасовскому требованию: "в морально-практических дискурсах нормативные заповеди должны быть испытаны не только с точки зрения их значимости и уместности, но и в свете их соответствия настроениям других людей" [5], но неудовлетворяющим представлению о групповых ценностях, которые могут противоречить общечеловеческим ценностям (примером может служить хрестоматийный эксперимент по изучению комфортности поведения с использованием "подсадных уток" [6, с. 510]).

Таким образом, ценности личности – есть основание мотивации и поведения человека; через призму ценностей формируется субъектом общая картина мира, и правовая в том числе.

В 1884 году Харьковский журнал "Разум и вера" писал: "многие ли теперь заботятся о том, чтобы дурные дела погашать в самом зародыше их – в мыслях, отвращать очи свои от соблазнов и не только не глумиться над несчастьями ближнего, а и спешить ему на помощь?" [7, с.543]. Причина – изменение ценностных реперов: "Нам дороже ваших больших орденов разноцветные бусы" – лозунг хиппи, акцентирующий смену ценностей. Психологическая основа связана здесь с резким противопоставлением "мы-они", "ценности их" – "ценности наши". Идеология панкизма также выкристаллизовалась в направлении шок-эффекта, желания эпатировать обывателя, т.е. отбирались именно те элементы, которые вызывали однозначное отвращение, что опять-таки вскрывает ценностной конфликт в социуме. Внешний вид панка стал формироваться под влиянием неприменного стремления "нанести пощечину общественному вкусу". "Классический образ панка зиждется на демонстрации нескольких характеристик: "я идиот", "я агрессивен", "я извращенец". В отличие от идеологии хиппизма, которая предъявляет определенные требования к личности, идеология панкизма предъявляет требования к роли. Хип-идеология предписывает человеку любить других, презирать земные блага, стремиться к познанию себя и самосовершенствованию. Панк-идеология не предписывает довести себя до состояния идиотизма, практиковать половые извращения или вступать в кровопролитные драки – настоящий панк должен лишь вжиться в образ на время, пока его окружают зрители" [8, с.221], но психология убеждает нас, что вжиться в образ можно навсегда (например, работы Э.Берна). Таким образом, если хиппи стремились реализовывать новые ценности, панки демонстрируют циничное отношение к социальным ценностям. Почему молодежь использует символичес-

кий способ? Потому что для реального разрешения кризисов надо строить не только межличностные отношения, но и меняться лично-стно самому, т.е. заниматься самостроительством собственной личности. Это нелегко и слабый человек уходит в мир придуманной, а порой и вовсе иллюзорной жизни, как, например, героиня рассказа В.Брюсова "Бемоль". Для личностного самостроительства необходимо иметь образцы в реальном или идеальном плане. Где найдет для себя подросток такие образцы? "Что теперь происходит ... — страшно подумать. Объядение, пьянство, разврат... Мы переживаем лютые времена: люди восстают один на другого, часто не щадят ни родства, ни дружбы, восстают против законной власти. Все попорно: вера, добродетели, стыд. Не скучно, но страшно жить на этом свете..." [9, с.347]. Именно против такого общества и стихийно восстает молодежь: трудно оставаться человеком среди развращенного общества.

Последние психологические разработки, использующие эффективный метод семантического дифференциала, убедительно показали, что смыслообразующим фактором делинквентного поведения подростков является противопоставление личностью понятий "честность" и "счастье" [10, с.76], что свидетельствует в пользу ценностных приоритетов при выборе между правопослушным поведением или правонарушением. Таким образом, существенным моментом, отвечающим за поведение человека, оказывается личностное самоопределение как психологический процесс самостроительства личности, поскольку самоопределение есть процесс установления и изменения пределов своего "Я", в первую очередь в нравственной плоскости, личностью, для которой самоопределиваться означает совпасть с самостоятельно установленными границами, собрать себя в этих пределах. Самоопределившись в нравственной плоскости следующим этапом человек самоопределяется как активно действующий бескомпромиссный субъект, либо пассивный, что неизбежно приводит к компромиссам.

Сегодня мы должны констатировать, что нравственная сторона жизни личности оказывается ведущим компонентом человеческой жизнедеятельности, подчиняющим все остальные. Поэтому попытки выяснения психофизиологических основ девиантного поведения вызывают по меньшей мере удивление: так, группой психологов [11, с.64] делается вывод о том, что леворукость сама по себе не является фактором, неизбежно ведущим к развитию девиантного поведения, "однако, несомненно, люди, обладающие ... типом "скрытого левшества", составляют группу риска формирования различных форм девиантного поведения". Социальные последствия подобных выводов могут вылиться в геноцид.

Нормативно-ценностный аспект является существенным для социальных процессов. Современные философские исследования показывают, что экономическое состояние общества зависит от уровня морали [12], а не наоборот.

Основополагающим моментом, отвечающим за поведение человека, является личностное самоопределение как психологический процесс самостроительства личности, как процесс установления и изменения пределов своего "Я", в первую очередь в нравственной плоскости, личностью, для которой самоопределиться означает совпасть с самостоятельно установленными границами, собрать себя в этих пределах. Человеческое восприятие и осознание мира обеспечены и одновременно ограничены той конкретно-исторической системой значений, несущей в себе совокупный общественный опыт, которая присуща той или иной социальной общности, той или иной культуре. Общечеловеческие инварианты этих систем обусловлены сходством жизнедеятельности различных социальных общностей и народов, наличием общечеловеческой культуры. С психологической точки зрения знания о мире не бывают безличными и именно это положение позволяет внедрять в практику психологического эксперимента психосемантические методы, которые убеждают нас в приоритете сознания над поведением личности.

Литература:

1. Игошев К.Е., Миньковский Г.М. Проблема, которая волнует всех. // В кн.: По неписанным законам улицы. — М.: Юрид.лит., 1991. — С. 3-28.
2. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и еноменология ценностной регуляции деятельности. // Вестник МГУ, Серия 14. Психология. 1996, № 4. — С.35-44.
3. Курильски-Ожвэн Ш., Арутюнян М.Ю., Здравомыслова О.М. Образ права в России и Франции. — М.: Аспект Пресс, 1996. — 215с.
4. Лефевр В.А. Формула человека: контуры фундаментальной психологии. — М.: Прогресс, 1991. — 108с.
5. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. Московские лекции. — М.: Изд-во Моск.ун-та, 1995. — 245 с.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. — СПб: Питер Пресс, 1997, 608 с.
7. "Разум и вера", 1884, март.
8. Мазурова А.И. Панк: альтернатива внутри альтернативы // В кн.: По неписанным законам улицы. — М.: Юрид.лит., 1991. — С. 218-238.

9. Житие оптинского старца схиархимандрита Варсонофия. – Полтава: [б.и.] 1998. – 463 с.
10. Кудрявцев И.А., Морозова Г.Б., Потнин А.С., Корякова А.Д., Семенов О.Ф. Психологический анализ смыслообразующих факторов делинквентного поведения подростков. // Психологический журнал, т.17, 1996, № 5 – С.76-89.
11. Богданов Н.Н., Самищенко С.С., Хвыля А.И., Олинтер В.Л. ДERMATO-глифика серийных убийц. // Вопросы психологии, 1998, № 4. – С.61-65.
12. Хэтгерс У. Экономика и моральные ценности. \\ Общественные науки и современность. 1998, № 4 – С.41-48.

Е.В. Николаенко

НЕКОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ КОЛЛЕКТИВА А.В. ПЕТРОВСКОГО В РАБОТЕ ПЕДАГОГА И ВОСПИТАТЕЛЯ

В статті розглядаються деякі психодіагностичні методики, які дозволяють керувати формуванням учнівського колективу. Визначені можливості їх подальшої реалізації в учбово-виховних закладах. Наведені рекомендації, якими слід керуватися вчителю при вивченні дитячого колективу.

Развитие коллектива – очень сложный процесс, который никогда не протекает стихийно, без сознательной, целенаправленной работы и руководителей, и членов коллектива. Но для того, чтобы разумно управлять формированием коллектива, необходимо знание психологии, ее конкретных психодиагностических методик.

Однако следует заметить, что понятие “коллектив” не всегда используется достаточно оправданно. Так принято говорить о школьном коллективе, не задумываясь над тем, является ли на самом деле та или иная группа коллективом. Весьма существенно то, что всякий коллектив является группой, но не всякая группа является коллективом.

Проблемами формирования коллектива занимались Г.М.Андреева, А.В.Петровский, К.К.Платонов, А.И.Донцов, В.В.Шпалинский, Н.Н.Обозов, В.Б.Ольшанский и др. А данная проблема весьма актуальна, ибо как мы можем разумно определить стратегию и тактику осознанной целенаправленной работы с коллективом, если не умеем организовать сам коллектив. Определенную ценность в этом свете приобретает разработанная под руководством А.В.Петровского стратегическая концепция, согласно которой коллектив отличается от группы следующими параметрами:

- ♦ сплоченностью группы;
- ♦ коллективистическим самоопределением;
- ♦ эмоциональной идентификацией;
- ♦ эталонностью в восприятии членов групп.

Для того чтобы определить состояние группы по определенному параметру, необходимо использовать специальные психодиагностические приемы и методы. Сегодня мы имеем арсенал методик (А.Н.Лутошкин, В.В.Шпалинский, Л.И.Уманский, Р.С.Немов) для диагностики развития коллектива и межличностных отношений в коллективе.

Теоретической основой для разработки данных методик стали работы А.В.Петровского [4,5,6].

Говоря о становлении коллектива, мы имеем в виду то, что группа претерпевает ряд качественных изменений, что позволяет ей стать коллективом. А.В.Петровский отмечает, что "коллектив – это группа, где межличностные отношения опосредствуются общественно ценным и лично значимым содержанием совместной деятельности" [7,43]. В этом его основное психологическое отличие от других групп. В связи с этим была разработана проблема поэтапного развития группы как коллектива (А.В.Петровский, Л.И.Уманский). Считается, что не всякая группа является коллективом, а лишь та, которая прошла в своем развитии определенные стадии и приобрела особое социально-психологическое качество в ходе взаимосвязанной деятельности, которую можно назвать качеством коллективности.

Динамика развития группы объясняется тем, что совместная деятельность создает условия для процесса интеграции и дифференциации, принимает для членов группы значимый характер, становится базой для дальнейшего ее развития.

В зависимости от того, какой характер носят отношения между членами группы, как проходит процесс их развития и на каком основании, можно определить следующую иерархию первичных групп:

- ♦ группы низкого уровня развития (диффузные, номинальные);
- ♦ группы среднего уровня развития (кооперации);
- ♦ группы высокого уровня развития (коллективы).

Коллектив – это цель организаторской и воспитательной работы. Поэтому каждый классный руководитель должен уметь поставить диагноз уровня развития своего класса, то есть определить, на каком уровне развития находятся в нем межличностные отношения. Это необходимо потому, что для каждого уровня развития существуют свои, наиболее оптимальные и эффективные методы работы с классом. То, что может дать эффект на одних уровнях, неуместно на других. Количество методов, которые можно использовать для изу-

чения коллектива, велико. Необходимо знать, что одни из них доступны учителю, другие трудоемкие и требуют создания отдельных условий. Одними может пользоваться учитель, а некоторые и совсем не могут использоваться в школе.

В практике работы у классного руководителя, воспитателя, руководителя и других педагогов часто возникает необходимость выяснить общий уровень психологического развития школьного коллектива. Кроме того, иногда важно определить перспективы развития класса, разработать конкретные планы их реализации. Эту задачу можно решить с помощью методики “эмоционально-символическая аналогия”, которую предложил А.Н.Лутошкин [2]. Основным средством получения необходимой информации о коллективе выступают суждения самих учащихся, поэтому А.Н.Лутошкин назвал ее “методикой самооценки коллектива через эмоционально-символическую аналогию”. Образцами для оценки уровня социально-психологического развития, на котором находится исследуемый коллектив, выступают условные эмоциональные образы-символы, отражающие особенности взаимодействий и взаимоотношений людей в коллективе, их нормы и ценностные ориентации. Эмоциональные образы-символы в методике подобраны с учетом возрастных особенностей детей. Они соответствуют разным ступеням развития ученического коллектива. Для обозначения этих ступеней в методике используются образные названия: “Песчаная россыпь”, “Мягкая глина”, “Мерцающий маяк”, “Алый парус”, “Горящий факел”.

Это один из возможных вариантов диагностики уровня развития межличностных отношений в учебной группе.

Уровень развития группы можно определить также с помощью методики, которую предложила Л.А.Сухинская [8,38]. Основной смысл данной методики состоит в том, что в группах более высокого уровня развития возложение ответственности за успехи и неудачи в групповой деятельности будет носить более объективный характер, т.е. индивидуальный вклад каждого члена в общегрупповой успех будет оцениваться группой более точно и правильно, чем в группах менее высокого уровня развития. И уровень развития группы, и содержание совместной деятельности будут детерминировать возрастание случаев принятия ответственности учащимися на себя при неуспехе в деятельности. С ростом уровня развития группы будет расти адекватность самооценки вклада и оценки вклада других членов группы в совместную деятельность.

Эта методика проста и доступна каждому классному руководителю. Но она наиболее действенна при диагностике старших классов.

Широкое распространение для исследования личных взаимоотношений получила социометрическая методика (К.К.Платонов, Я.Л.Ко-

доминский, Е.С.Кузьмин). Чаще всего она используется при оценке в группах и коллективах межличностных отношений эмоционально-непосредственного плана: взаимных симпатий и антипатий, привлекательности и непривлекательности, межличностной предпочтительности и отклонений.

При социометрическом исследовании ученического коллектива его участникам предлагается выбрать товарищей, к которым они испытывают наибольшие (наименьшие) симпатии, хотели бы вместе работать. В качестве основания для осуществления межличностных выборов в социометрическом исследовании ученического коллектива используется заранее выбранное суждение — социометрический критерий, определяющий область, к которой должны относиться производимые выборы. Лучшими из социометрических критериев считаются такие, которые личностно значимы для опрашиваемых, прямо или косвенно затрагивают их интересы.

Однако социометрические индексы выводятся исключительно на основе анализа коммуникативных связей в группе, в стороне остается мотивационная сторона выбора.

Методика изучения мотивации межличностных выборов, предложенная В.А.Петровским и А.И.Донцовым [3], позволяет выяснить, какие из достоинств и недостатков товарищей по коллективу школьники принимают в расчет, выбирая себе друзей. Она выявляет интересные исследователя факты косвенно, не путем прямого опроса испытуемых, а в результате анализа их реакций в условиях, когда они не знают целей проводимого исследования.

Положительной стороной методики является то, что она позволяет проникнуть в психологические основы личных взаимоотношений членов коллектива и выявить то, что практически невозможно точно определить путем прямого опроса или непосредственного наблюдения за коллективом. Данную методику рекомендуется применять в основном для исследования мотивации межличностных выборов у старших школьников.

Изучение ученических коллективов в школе не является самоцелью, а лишь весьма важным и крайне необходимым средством в воспитании и обучении учащихся. Необходимо указать положения, которыми следует руководствоваться при использовании методик изучения ученических коллективов.

- ♦ Система изучения ученических коллективов должна быть согласована с программой воспитания учащихся, конкретной для каждой школы.
- ♦ Необходимо помнить, что формирование ученического коллектива происходит лишь в процессе совместной деятельности всех

учащихся, направленной на общественно и лично-стно значимые цели.

- ♦ Следует знакомить учащихся с результатами изучения отдельных особенностей их коллектива, но делать это нужно крайне осторожно, с тем, чтобы не нанести психологической травмы отдельным ученикам.

Для наблюдения за динамикой развития коллектива необходимо вести систематический учет результатов.

К сожалению, изучение ученических коллективов плано-во и систематически проводится лишь в очень немногих школах. Но без знания психологических закономерностей формирования личности и коллектива невозможно оптимально строить учебно-воспитательный процесс в школе. Поэтому учитель в своей работе должен опираться не только на свой опыт, но и на знание методов научных исследований.

Литература:

1. Введение в психологию / Под ред. проф. А.В.Петровского. — М.: Академия, 1997.
2. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. — М.: Педагогика, 1988.
3. Петровский В.А. Мотив выбора в системе межличностных отношений. — В кн.: Практические занятия по психологии. — М.: Просвещение, 1972.
4. Петровский А.В. Опыт построения социально- психологической концепции групповой активности // Вопросы психологии. — №5. — 1973.
5. Петровский А.В. Психологическая теория групп и коллективов на новом этапе // Вопросы психологии. — № 5. — 1977.
6. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Психологическая теория коллектива. — М.: МГУ, 1979.
7. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: Полит. литер., 1982.
8. Сухинская Л.А. Возложение ответственности за успехи и неудачи в группах разного уровня развития // Вопросы психологии. — №2. — 1978.
9. Шпалинский В.В. Социальная психология менеджмента: Учебное пособие. — Харьков, 1998.

СУБ'ЄКТНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПЕРІОД ПОВНОЛІТТЯ: ЛОГІКА ЗДІЙСНЕННЯ

В статье рассмотрены направления работы психологической службы по эффективному самоопределению будущих профессионалов, рассмотрены теоретические проблемы самореализации и самоопределения.

Сучасна ситуація державотворення викликає необхідність актуалізувати у процесі виховання, самовиховання студентства не репродуктивні інтелектуальні можливості, а творчі ресурси молоді, створення відповідного вузівського середовища з високою мотивацією самореалізації, саморозвитку, самовизначення. Самореалізація виступає мірою професіоналізму майбутнього фахівця, мірою розкриття та підсилення його індивідуальності. Психологи відмічають, що саме у період повноліття (18-25р.р.) закінчується розвиток суб'єктної (самопричинної) активності людини й настає час апробації, практичної її реалізації[12]. В реальному суспільстві самореалізація не може бути безмежною. Самовизначення особистості як суб'єкту активності задає рубежі, надає її внутрішнього „права” на самоздійснення, на досягнення певної якості, рівня, стану індивідуального самобуття людини. Зростаюча суб'єктність полягає у взаємозв'язку кількох моментів: „Я-неповторне”, „Я-одиничне”, „Я-особливе” та „Я-всезагальне”. У становленні ідеї „Я є Світ”, її саморозумінні, самопереживанні, самоприйнятті, осмисленні та її практичному втіленні й полягає суть суб'єктного самовизначення особистості.

Самобуття як реальність сама себе розкриваючи реалізується через самовизначення як самопоходання, яке штовхає за межі власної „самості”, так вважав Франк С.Л. Переживання та розуміння образу „потенційного Я” як прообразу „Я-дійсного”, можливості вийти за обрії, щоб проявити себе перед собою у Світі, зустріч із собою як з „Я-Іншим” породжує надмірні можливості діяння. Вони оточені внутрішніми обмеженнями, бо це поки що тільки можливості, але становлячись предметом рефлексії, набувають силу спонукань суб'єктної активності („мотив границь”).

Межа є спонукальною для суб'єкта, вона згідно закону Йєркса-Додсона провокує його активність[10]. За словами М.М.Бахтіна рух внутрішнього життя людини повністю мотивований та структурований власним неперервним перетином границь[2].

Ми, наслідуючи концептуальну модель психології вчинку, розроблену Роменцем В.А., Киричуком О.В., Корневим М.Н., Піскуном В.М., Татенко В.А., Титаренко Т.М. тощо, розглядаємо суб'єктне

самовизначення як мотиваційний вчинок – індивідуально та соціально відповідальний творчий акт свідомої реалізації людиною своєї сутності [8], [4].

Традиційно процес самовизначення особистості пов'язують з юністю людини. Це процес самовизначення особистості відносно соціуму. Це самовизначення „вшир”. Ми вивчаємо самовизначення „углиб”. Розглядаємо процес самовизначення особистості відносно сутності людини, індивідуальності як самовизначення справжнього суб'єкту самотуття. Сензитивним періодом суб'єктного самовизначення є період повноліття людини (18-25р.р.), бо саме у цей час закінчується розвиток суб'єктної активності людини і починається її реалізація як цілісної системи.

У гуманістичній парадигмі психологи відрізняють мотивацію становлення та мотивацію Буття, пов'язану з потребами розвитку, самоактуалізації [7]. Забезпечення мотивації дефіциту, становлення залежить перш за все від оточуючих, від соціальної адаптації. У цей період, людина прагне орієнтуватись на інших, відповідати їх вимогам, завойовувати їх схвалення, здійснювати рольове самовизначення (самодетермінацію). Самовизначення реалізується як самоототождження із соціальними за своєю суттю позиціями, функціями, ролями, тобто здійснюється самовизначення особистості відносно „Зовнішнього Я” людини. Набирає сили оболонка сфери „Я-Сам”.

Мотивація самоактуалізації запускає процес сутнісного самовизначення, який перш за все залежить від внутрішнього потенціалу особистості, як процес інтенції бути самою собою. Особистість виявляє власну глибину – „Я-внутрішнє “ як сутність, „Самість” Я. Людина відмовляється від зовнішніх „фасадів”, розширює зони актуалізації, „Зовнішнє” та „Внутрішнє” Я вступають у гармонійні мотиваційні відношення, які передбачають пасивність „Зовнішнього”, та активність „Внутрішнього” Я; потреба у самозадоволенні переважає потребу у задоволенні з боку інших. Рольове самовизначення (самодетермінація) передує сутнісному самовизначенню, як дитинство зрілості. Під час їх перетину й розкривається нескінченне (Світ) у скінченному (в „Я” людини) здійснюється суб'єктне самовизначення особистості. Помірна регламентація соціумом свободи під час становлення особистості є доцільною для подальшого самоздійснення особистості та розуміння сутності людини. Психологія має дані, які свідчать що заборона та обмеження середнього ступеня максимально підсилюють активність суб'єкта, в той же час ослаблює свій вплив при високих та низьких ступенях [10; 101]. Можливості майбутнього розвитку індивідуальності заряджають енергією суб'єкта активності

коли, відсутня рівна по силі протидія „повинен” , „не можна” , „бо-
юся” і т.інш. Тобто проблема у співвідношенні соціальних факторів
та внутрішніх детермінант процесу самовизначення. За вдалим вис-
ловом Поршнева Б.Ф. історія розвитку особистості є історією відхи-
лених нею альтернатив.

Суб'єкт сутнісного самовизначення сам вирішує проблему вибо-
ру з альтернатив. Цей процес має такі суттєві ознаки:

1. Суб'єкт актуалізує „протилежності” тобто, з чого вибиратиме (мо-
тиви, цілі, образи Я, засоби, способи).
2. Прогнозує розвиток цих альтернатив до загострення та вибуху
суперечностей чи згладження, гармонізації елементів можливих
суперечностей. Тобто, або відкидає слабкі елементи, або при се-
редній силі альтернатив встановлює новий порядок взаємодії їх
компонентів, або їх самих.
3. Цей процес може здійснюватись свідомо (шляхом визначаючої,
порівняльної, синтезуючої рефлексій) або підсвідомо (шляхом по-
зитивних або негативних переживань) або неусвідомлено (шля-
хом „випробувань та помилок”).

Тільки внутрішня діалектика, боротьба мотивів, діалог із самим
собою, на думку К.О.Абульханової-Славської дають людині за всієї
складності зовнішнього життя почуття внутрішньої свободи, звичку і
здатність вчиняти на основі внутрішніх стимулів, з чим і пов'язане
усвідомлення себе як суб'єкта, здатного змінювати хід подій [1;73].

Суб'єктне самовизначення — це перервно-неперервний процес
самостійного, відповідального пошуку рубежів „Внутрішнього” та „Зов-
нішнього” Я та встановлення між ними гармонійних мотиваційних
співвідношень у напрямку розширення сфери „Я-Сам”. Результатом
здійсненого самовизначення є самоототождження людини із власною
сутністю на основі рефлексії, позитивного самовідношення та безу-
мовного самоприйняття.

Основою означеного процесу є взаємовплив та взаємопроник-
нення процесів самопізнання, самоосмислення, самопереживання та
вчинковості , в результаті чого суб'єкт набуває саморозуміння, само-
прийняття , самоцінності (автономності) та підсилює смисл „Я” як
Самобуття”.

Вітчизняна психологія підкреслює, що встановлення безпосеред-
нього взаємозв'язку смислової сфери особистості як особливого пси-
хологічного виміру та процесу самовизначення — це вузловий мо-
мент дії останнього механізму.

Саме прийняття „смислу-Я” як позитивна оцінка нового зв'язку
„Я” із Світом, внутрішніх потенційних ресурсів із ситуацією саморе-

алізації скріплює різні етапи самовизначення та розкручує цей процес як спіраль, яка прямує до сутності людини. Якщо коло розвитку „Я” можна слідом за Петровським В.А. описати схемою: Джерело – Мета – Засіб – Результат, то „смысл – Я”, який витікає з розбіжності „Я-потенційного” та „Я-наявного”, виступає джерелом нового витку спіралі [9]. Спонукальна функція мотиву набуття суб’єктом „Смыслу-Я як „Самобуття” полягає в репрезентації в свідомості людини можливих „образів Я” у майбутньому та емоційно-привабливих асоціацій з ними вчинків, які суб’єкт може здійснити. Образ можливого Я мов би заряджений рухом і при певних умовах переходить у вчинок самовизначення індивідуальності. Дія думки, яка думає себе (рефлексії) полягає в тому, щоб розуміти перспективи, вести людину за межі напередвизначеності. Усвідомлюючи власні межі, суб’єкт самовизначення пориває з ними, та з іншої точки простору, часу конструює нові, більш широкі обрії „Я” для розкриття власної сутності. В процесі саморозуміння (синтезуючої рефлексії) суб’єкт досягає цілісності своєї Самості при врахуванні усіх компонентів, потенційно утворюючих єдине ціле. Цьому сприяють рефлексія, децентрація мислення, категоризація, уява. Повнота себе та самобуття дана нам у переживаннях необмеженості (любові, віри, щастя, насолоди). Специфіка переживань полягає в тому, що саме в них існує безумовно те, що нами нездійснено, неусвідомлено, непізнано – те, що для нас ще не існує.

Граничні переживання (за Маслоу А.) – це ситуативна самореалізація, під час якої людина здійснює „прорив”, як єдине ціле, повноцінне, справжнє Я, у яскраве, світле майбутнє. Емоції, які дані нам у переживаннях, відображають відношення між мотивами та успіхом або можливостями успішної реалізації вчинку. Вони виникають слідом за актуалізацією потреб та мотивів перед раціональною оцінкою суб’єктом власної активності, за їх допомогою суб’єкт пізнає значимість того, що відбувається. Вони „ставлять завдання на смысл” [5;209;210]. В психології смысл – це внутрішньо мотивоване, індивідуальне значення для людини тієї чи іншої дії, вчинку, події. В аспекті індивідуальності як самобуття людини Смысл „Я як самобуття” – це усвідомлення та одночасно суб’єктивне переживання абсолютної цінності „Я” та вчинку самоздійснення [11; 358-359]. Реалізація смыслу відбувається через віру в нього. Віра – це повне та безумовне прийняття людиною смыслу „Я як Світу”. Віра – основа „Я” людини, основа самовизначення себе як Світу, як суб’єкту самобуття [11;359]. На нашу думку, головним механізмом процесу суб’єктного самовизначення виступає механізм породження смыслу „Я” з послідовним безумовним його прийняттям власною сутністю. Смысл

самобуття – це не тільки майбутнє, не тільки перспектива, але й міра досягнутого людиною, оцінка досягнутого власним „Я” за особистісно значущими критеріями [12;73]. Ми пропонуємо слідувачу логіку розвитку смислу „Я”.

1. Актуалізація мотивів смислоутворення.
2. Означення можливих смислів (раціоналізація на основі покладуючої рефлексії).
3. Полярізація протилежностей (на основі визначаючої рефлексії).
4. Переживання міри (на основі порівняльної рефлексії).
5. Самопізнання та саморозуміння (на основі синтезуючої та визначаючої рефлексії).
6. Осмислення майбутнього потенційного „Я” (на основі трансцендентної рефлексії).
7. Прийняття смислу перспективного „Я” (на основі позитивного самовідношення).
8. Реалізація смислу.
9. Оцінка суперечностей мети та результату.
10. Негативне переживання втрати (частково або повністю) смислу „Я”.

Джерелом розвитку смислу „Я як суб’єкта самобуття” виступає внутрішня ситуація переживання невдоволеності своїм існуванням, несвободи, залежності, нереалізованості. Рефлексія невдоволеності собою, обмеженості розвитку ніби зупиняє неперервний, майже автоматично пливучий процес – потік життя та сприяє виникненню „суверенної” мотивації, більш чи менш усвідомленого бажання протистояти напередвизначеності, відстояти своє право на власний вибір, розірвати путі, старі зв’язки, подолати границі, здійснити прорив.

Залежно від ціннісних орієнтацій, настанов особистості, характеру середовища відбувається фіксація значень подій, усвідомлення умов, відокремлення суб’єкта від ситуації. Відбувається магія поіменувань, осмислення Я через не-Я як негативне означення. На основі процесу самопізнання суб’єкт розвитку шукає новий смисл, який зв’яже реальність життя людини з її мотивами та цінностями. Відбувається пересмислення ситуації розвитку, полярізація зовнішніх та внутрішніх умов, чинників та детермінант на основі самопізнання та саморозуміння, перегляду своїх позицій, настанов, зміни переконань, якщо вони суперечать розвитку.

Означити смисл – це затримати програму дій, в думках програти її у майбутньому, відчуті наслідки. Тобто іде прогнозування образів „Я як Самобуття” до тих пір, поки майбутнє не відчується емоційно привабливим, ціннісно насиченим та активним. Тоді відбувається переживання нового смислу „Я” як „золотої середини” нового по-

ряду значущих компонентів ситуації розвитку сфери „Я -Світ”, рівноваги, встановлення центру.

Усвідомлення суперечностей ситуації самореалізації – це і є „переоцінка цінностей”, коли значущим стає незначущість. Мотивація розвитку об’єктивується не тільки через ситуацію, а й через саму себе і цим „переступає” наявну предметність ситуації та висуває вимоги до неї, щоб вона змінювалась відповідно до ситуації.

Виникає протиставлення ситуації та мотивації. У колізійному протиставленні ситуації виявляється мотивація, що пов’язує ці протиставлення. Між полюсами колізії виявляється пристрасть як перше мотиваційне визначення. Пристрасть (інтерес – збудження) шукає свій предмет завдяки порівняльній рефлексії, яка заново створену сукупність мотивів зводить до спільного знаменника, тобто будувє ієрархію цінностей. При порівняльній рефлексії відбувається своєрідна інверсія сфер Я та не-Я, реального Я та Я потенційного. Усі позитивні визначення „не-Я” даються як визначення Я. Не – Я більше немає, відбувається взаємне наближення „Я” та „не-Я”. І тут пристрасть, яка стала амбівалентною, має зробити вибір, щоб не залишитись без визначення, вона спонукає боротьбу мотивів, що є подальшим розвитком пристрастей.

Вчинок починає служити потребі самореалізації, бо він є результатом активності суб’єкта. Завдяки свідомій волі, поєднаній з почуттям відповідальності та врахуванням умов ситуації суб’єкт оголошує врешті-решт „переможця” у боротьбі мотивів, віддаючи перевагу тому, що сприяє розвитку, відкидаючи те, що йому заважає шляхом позитивного емоційного переживання та розуміння.

Якщо суб’єкт діє по необхідності, наприклад, професійний вибір, або є сильний протиставляючий фактор „треба”, „повинен”, ефективним буде підкріплення, підсилення позитивного смислу дій, або зміна смисла вибору із альтернатив наступним чином:

1. Шляхом переоцінки значущості мотива при обезцінюванні предмета потреби („виноград – зелений”).
2. Через уявну зміну ролі та позиції людини серед оточуючих, (допомагаючи більш слабким, молодшим, невдахам) щоб вона була більш успішною, результативною.
3. Через передбачення та емоційне переживання результатів власних дій.
4. Через звертання до символів, ритуалів для підкріплення мотиву (винос прапора, „заради гідності сім’ї”).
5. Через з’єднання мотива з більш високими термінальними цінностями (любов, істина, обов’язок, гармонія).

6. Через уяву ситуації з новими мотивами (конкуренція).

Отже в процесі вибору мотивів визначаюча рефлексія вперше знаходить неспівпадання та протиставлення „Я” (суб’єкт) та „не-Я” (об’єкт).

Шляхом визначаючої рефлексії постійно відбувається відчуження та об’єктивація мотиву, його опредмечування. Відбувається перетворення позитивних визначень Я у позитивні визначення „не-Я” (як незалежного від Я існуючого об’єкту, сутність якого мені відкривається але протистоїть).

Визначаюча рефлексія виступає у формі поняття – як форма наявного об’єкту і, разом з тим, як засіб його відтвореного мислення. Перший момент дозволяє людині усвідомити незалежне від нього існування об’єкту; другий – акт його (об’єкту, но на себе) розуміння.

Далі синтезуюча рефлексія збирає самовизначену особистість в єдине ціле. Розкриваючи Я як не-Я, чуже мені, синтезуюча рефлексія знаходить у кожному визначеному (особисто мені цінному) „Я” світіння „не-Я”, де „Я” – моя реалізована дійсність, „не-Я” – ще не відбулось, але вже стає дійсністю. Синтезуюча рефлексія вперше забезпечує вихід „Я” за будь-які актуальні межі себе самого; дозволяє подолати тісні кордони наочності, але й побачити становлячу дійсність, як дійсність свого „Я”. Це перший крок подолання структурної суперечності суб’єкту та об’єкту. Об’єктна реальність втрачає відокремленість та незалежність існування від моєї свідомості. Інтегруючись з Я, вона отримує справжнє життя та процес здійснення.

Тільки тепер інтегроване „внутрішнє” Я здатне прийняти справжню реальність себе у Світі, у всіх його вимірах, побачити укоріненість в ньому, а не тільки перебування або взаємодію з ним, й завдяки цьому взагалі вийти за межі не тільки себе самого, але й своїх відношень із Світом через самотрасцендування.

Формується психологічна установка, яка переживається як готовність, як схильність суб’єкта до самовизначення, яке виникає при передбаченні нового об’єкту „Я”.

Установка – це відношення потреб суб’єкта до ситуації дії, це механізм неусвідомлюваної регуляції поведінки. Суб’єкт відчуває „Я можу це здійснити”.

Після прийняття себе як суб’єкта, здатного змінювати хід подій, мотивація саморозвитку актуалізує відповідну потребу й трансформується суб’єктом у певну мету.

В момент переходу від мотиву до цілі людина стикається з непростю проблемою відокремлення „Я хочу” від „Я повинен, зобов’язаний, вимушений”.

Визначення мети передбачає співвідношення її з цілями оточення, „культурою бажань” суспільства, в якому вона живе.

Тут важливо врівноважити „спільне” та „індивідуальне”, бо більша за середню регламентація викликає стопор активності (фрустрацію). Роль грає рівень домагань особистості, широта діапазону цінностей та адекватних способів їх реалізації.

Важливо вірно визначити „межу компетентності”, щоб пережити почуття „Я сам можу це здійснити” разом з почуттям особистісної відповідальності (як передбачення наслідків вчинку та самоконтроль). Детермінізм можливим – справжнє джерело самопокладання. За Татенко В.О. самопокладання – раціонально осмислене значиме переживання внутрішнього „права” на самоздійснення, на самоздобуток певної якості, рівня, стану індивідуального самобуття людини, що задовольняє цьому переживанню, його критеріям, вимогам, домаганням на самоспричинність [12;359]. Психологічною категорією, відповідною до детермінізму можливим, як таким є надситуативна активність, – активність за межами пристосування (з елементом ризику), суб’єктна активність [9]. Отже зрілість суб’єктної активності, яка за думкою українських психологів настає при певних умовах під час повноліття, – необхідна умова самовизначення індивідуальності як суб’єкта самобуття. Не тільки мріяти, але й діяти в процесі самовизначення може тільки зрілий суб’єкт психічної активності.

Самопокладання – це процес пізнання, переживання та уявного перетворення образів можливого „Я” (визначення позитивного та негативного емоційного фону майбутнього життя). В реальному співвідношенні мотива та цілей виникає особлива функція мотиву – смислоутворююча. Той же самий мотив може реалізуватись в різних діях, бути засадою для визначення різних цілей. Відображення у свідомості суб’єкта відношення мотиву до мети утворює особистісний смисл діяння. Смислоутворюючі мотиви виступають як головна причина спонукання до самовизначення, основою для постановки цілі, вибору засобів та способів її досягнення. Самопокладання містить в собі покладання того, що знаходиться зовні суб’єкта, тобто належить до категорії „не-Я”. Отже через „покладання себе як Іншого”, „покладання Іншого як себе”, „покладання себе в ситуації із значущим Іншим”, відображаючись у внутрішньому світі інших, розкриваючи різні прояви власної суб’єктності під різними кутами зору, через відбір емоційно привабливих картин майбутнього Я, особистість інтегрує себе на новому рівні, переживаючи власну цілісність та єдність. Але сутність людини (першопричина активності) вступає у суперечність із існуванням (бути відображеним в Інших та у собі самому). Суб-

ективно це переживається як сумнів у справжності себе як причини, що спонукає до пошуку нових можливостей самопокладання. В цьому породженні себе як суб'єкта полягає самопрямуювання особистості до втілення ідеї „Я є самотуття”.

Кожний індивід схильний до певного типу мотивування вчинку: імпульсивного або поміркованого, емоційного, раціоналізованого чи інтуїтивного. Результати протистояння мотивів та усвідомлення індивідуального значення цього протистояння виявляються у прийнятті рішення індивідом щодо всіх елементів ситуації вчинку (зовнішніх і внутрішніх, дійсних та можливих, безпосередніх та опосередкованих тощо).

Саме момент прийняття рішення та його змістовний вираз (характер та мета наступного діянн)стають власне динамічним імпульсом подальшого розвитку ситуації. Це психологічна актуалізація гегелівської ідеї як утілювання та взаємопроникнення інтенцій, образів, думок, переживань (ім відповідають: імманентне Я, ідеальне Я, трансцендентальне Я, трансфінітнеЯ) [9;246;278].

Через закріплення одних ознак, відкидання інших, за умови активного, творчого привнесення нових елементів у процес здійснення індивідом мотивованого діянн, відбувається процес формування індивідуального досвіду утворення мотивації (у вузькому плані) та здійснення вчинкового діянн (у широкому плані) індивіда. Зміст даного досвіду завжди конкретний, властивий окремому індивіду, а тому має суттєві ознаки неповторного „Я” людини.

Досвід мотивування стає основою для формування більш складних особистісних утворень — досвіду творення цінностей. Ціннісна рефлексія визначає пріоритети попереднього життя, характеристики ціннісного змісту різних сторін та фрагментів історії „Я” та „не-Я”. Здійснюється відбір життєздатних ціннісних зразків, визначення значущих параметрів минулого та теперішнього „Я”, вибір оптимальної ціннісної парадигми життя. Перш за все утворюються фундаментальні цінності (початкова аксикреція); далі утворюються конкретні цінності та орієнтації (друготекуча аксикреція); та накінець будується ієрархія ціннісних орієнтацій.

Уява на цьому етапі грає першу роль. Цінність уяви полягає в тому, що вона дозволяє прийняти рішення та знайти вихід у проблемній ситуації навіть при відсутності потрібної повноти знань, яка необхідна для мислення. Уява грає важливу роль не тільки при перетворенні людиною Світу, але й себе самої. Вона дозволяє пережити майбутнє як теперішнє. Чим яскравіше образ уяви, тим сильніші емоції, їх мотивуюча, спонукальна функція. Уява долає неясність, невизна-

ченість, заповнює прогалини та деталі нашого неточного знання про майбутнє та, утворюючи відповідні образи, впливає на нашу поведінку, малюючи привабливість, або, загрозу майбутнього. Оцінка уявної моделі залежить від широти спектра особистісно значущих позитивних цінностей (ціннісної насиченості) та переживання осмисленості життя.

Процес самопокладання логічно завершується актуалізацією засобів, необхідних для його реалізації.

Засоби – акти активності та комунікації, здійснювані у напрямку ведучих спонук суб'єкта. Тут виявляє себе суперечність, яка завжди існує між цілями і засобами, потребами й можливостями. Виникає проблема пріоритетів у детермінації: 1) або ж мета визначається можливостями, тобто наявністю і рівнем розвиненості засобів, мірою оволодіння ними людиною, а також умовами – зовнішніми і внутрішніми, які можуть бути сприятливими чи несприятливими; 2) або ж засоби обираються, знаходяться чи створюються залежно від вимог, що їх визначає мета. Вибраний шлях у значній мірі залежить від рівня домагань суб'єкта активності та рівня розвитку трансцендуючої рефлексії, яка по суті є „розширеною свідомістю”, тільки її енергія дозволяє взагалі вийти за межі не тільки себе самого, але й своїх відношень із Світом, вийти за межі потенційного „Я-Світу” та переоцінити, побачити визначений собою у майбутньому „Образ-Я”.

Необхідно обирати засоби на основі детального обговорення та обдумування. Цей процес пов'язаний із ступенем відповідальності особистості. Це процес самопотенціювання – цілеспрямований пошук, вибір, конструювання засобів психічної активності та розумне підкорення їх смисложиттєвим цілям[8;247]. Якщо визначення мети є для суб'єкта „вчинком свободи волі”, то вибір засобів – „вчинком обов'язку”. Це обов'язок шукати, які засоби необхідні для досягнення мети, вирішувати чи всі вони, чи лише деякі однаково необхідні, які з них допомагають більше, а які менше.

Засіб має бути однією природи з метою, її породженням, інакше він не може стати інструментом її перетворення. Отже, якщо мета полягає у саморозвитку, то найприроднішим засобом такої мети може бути учинок.

Є дані, що співвідношення внутрішніх та зовнішніх засобів самостворення визначається „золотим перетином”, яке визначається числом $\approx 0,69$ [6]. На цьому етапі самовизначення діє зусиллям волі із почуттям обов'язку перед самим собою і суспільством. Таким чином, означений процес переходить в уявне моделювання значущих умов самовизначення. Тут виявляє себе схильність індивідуума бути ідеаль-

но репрезентованим у референтному оточенні згідно своїй власній мірі – тобто викликати у інших теж саме ставлення до себе, яке притаманне самому позитивному самовідношенню, коли будь-яка суб'єктоціннісна якість переживається як соціально значуща та цінна. Тут актуалізується потреба бути „значущим іншим для значущого іншого” [9;260].

Коли долається опозиція „Я” у власних очах (езотеричне Я суб'єкта) та „Я” в очах іншого (екзотеричне Я як оцінка Я, яка вже має місце в собі, але яку „Я” хоче побачити в інших, занурившись у їх сприймання себе), коли у внутрішньому дзеркалі можна побачити себе таким, яким я себе відчуваю, ціную, поважаю, то процес стає успішним та досягається результат – здійснюється процес вибору адекватних способів реалізації суб'єктивного самовизначення.

Через співставлення, порівняння, диференціацію народжується новий досвід суб'єктності, самотворення, самозбереження, розширюються кордони внутрішнього простору.

Успіх самовизначення пов'язан із прийняттям рішення про перехід до практичної дії, до здійснення задуму себе успішно активно. Потрібно скласти програму, життєвий план реалізації самовизначення. Перехід від внутрішнього (теоретичного) плану у план зовнішньої (практичної) активності важкий, якщо мета висока. Це перехід у інший світ, з його часом і простором, зі своїми правилами гри.

Тут психологи відмічають вагомість таких якостей, як здібність створювати власні правила, структурувати систему правил (правилотворчість та правилозміркованість), здатність долати зразки, та незалежність, самостійність [10;13]. Альтернативою виступають трижовність, невпевненість, нездатність передбачати, прогнозувати („короткі” думки та почуття).

Е.Фромм вважає, що найважливіший фактор слід відшукувати у співвідношенні суперечливих схильностей, особливо тих, що стосуються неусвідомлених аспектів. Ясне усвідомлення ситуації є вирішальним фактором під час прийняття та виконання рішення на користь кращого, а не гіршого. При цьому мова йде:

1. про усвідомлення того, що добре, що погано;
2. про усвідомлення того, який спосіб дії у конкретній ситуації підходить для досягнення бажаної мети;
3. про усвідомлення сил, які стоять за бажанням, що відкрито виявляється, тобто про усвідомлення власних неусвідомлених бажань;
4. про усвідомлення реальних можливостей, між якими є вибір;
5. про те, які наслідки потягне за собою рішення у тому чи іншому випадку;

6. про те, що усвідомлення не допоможе без бажання діяти, готовності взяти на себе біль і втрати, неминучі, якщо діяти наперекір своїм пристрастям. Коли суб'єкт приймає рішення про перехід до практичних дій, він мусить переосмислити свої цілі й ще раз переконатись, що саме цього він бажає понад усе, (тобто усвідомити те, що буде, якщо цього не зробити і зважити), переоцінити засоби, які збирається використати, врахувавши рівень оволодіння ними й особливості конкретної ситуації, в якій збирається діяти, її внутрішній й зовнішній аспекти[14].

Отже, це вчинок, що дає змогу суб'єкту перейти від наміру до дії. Щоб виконати прийняте рішення і діяти відповідно до мети послідовно й вправно, використовуючи обрані засоби, долаючи опір реальності, суб'єкту потрібна нерідко вся сила його духу.

Практичне самовизначення – це вчинок, який творить, розвиває, вдосконалює, відкидаючи і заперечуючи все те, що стримує, обмежує, змертвлює.

Дух є сила самовизначення до кращого. Він має хист – вивести себе внутрішньо із будь – якого життєвого змісту, протиставити його собі, оцінити його, обрати його або відкинути. Дух є сила яка має хист підсилити себе й подолати в собі те, що відкинуто. Дух має силу й владу створювати форми та закони свого буття, творити себе та способи власного життя[3;52]. Духовність – можливість людини бути потенційно безмежно багатою та в той же час актуально незавершеною. Духовність людини виявляє себе у найвищому ступені, коли стає способом її життя, коли для людини відкривається особистістний смисл буття та самобуття як проєкції загального смислового світу. „Сутність” (essence; in-se) виступає дверима для входження універсального духу завдяки здібності людини до самотрансценденції та самовідсторонення, саморозширення та самосинтезу[13]. Духовність – це міст, де зустрічаються смисл „Я” та смисл „Буття”. Злиття цих смислів для людини освітлює процес сутнісного самовизначення особистості.

Отже суть справжнього самовизначення особистості полягає у гармонійній мотиваційній взаємодії „зовнішнього” та „глибинного” Я людини (особистості та сутності) шляхом самотрансценденції та самовідсторонення, саморозширення та самосинтезу. Результатом цього виступають самоототождження та самоприйняття особистості власною сутністю обумовлені процесом розширення смислу „Я” та його конвергенції із загальним смислом буття.

Виходячи з цього, саме в плані такого осмислення результату та способів суб'єктного самовизначення, здійснення своїх учинків – тих, що вже є в досвіді, й тих, що лише плануються, оцінюються на-

Дії вчинку самовизначення, ефекти післядії, здійснюється корекція дій та моделюється якісно нова ситуація саморозвитку, самореалізації суб'єкта, визначається новий зміст перетворення відношень „Я – Світ”. Цей новий зміст підсилює внутрішнє світло, робить його більш енергопотужним та активним, розкриває нові перспективи. На останній стадії цього знов виникає суперечність „Я” та „не-Я”, яка стимулює новий віток спіралі самовизначення, процес роз – кручується далі.

Отже, ми виділяємо наступну логіку здійснення вчинку суб'єктного самовизначення:

1. Прийняття нового змісту „Я як Самобуття”.
2. Усвідомлення суперечностей ситуації саморозвитку „Я”.
3. Подолання залежності від ситуації шляхом змінення внутрішньої позиції.
4. Боротьба мотивів.
5. Вибір мотивів саморозвитку.
6. Самопокладання.
7. Формування психологічної готовності.
8. Уявне моделювання власного простору „Я” (особистісної та сутнісної сфери).
9. Оцінювання моделі шляхом рефлексії.
10. Усвідомлення наслідків помилкових кроків.
11. Вибір засобів реалізації самовизначення.
12. Уявне моделювання значущих умов самовизначення.
13. Вибір адекватних способів реалізації самовизначення.
14. Програмування дій для реалізації вчинку.
15. Творча реалізація самовизначення в умовах свідомої саморегуляції.
16. Оцінювання наслідків вчинку шляхом рефлексії.
17. Корегування дій.
18. Післядія.
19. Моделювання якісно нової ситуації саморозвитку, життєдіяльності суб'єкта.
20. Зміна ситуації саморозвитку як перетворення відношень „Я -Світ”.
21. Усвідомлення нового особистісного змісту „Я”.

Вчинок самовизначення прямо або опосередковано впливає на можливості самовизначення інших людей. Тому під час реалізації у вузі процесу виховання та самовиховання майбутніх фахівців (що передбачає певну міру їх самоактуалізації) доцільно запропонувати шляхи допомоги з боку психологічної служби для здійснення сутнісного самовизначення студентів:

- 1) в усвідомленні та прийнятті особистісних потреб, інтересів, цінностей та змістів;

- 2) у створенні позитивних образів та перспектив майбутнього, в співпереживанні емоційної привабливості майбутнього;
- 3) у створенні життєвого плану, забезпеченні мотивів засобами їх здійснення;
- 4) допомога у створенні можливостей самореалізації та її активного творчого характеру.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни.-М.,1991.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества . – М.,1979.
3. Ильин И.А. Собр. соч.: в 10т.-М.,1993,т.1.
4. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія. Підручник. – К.,1995.
5. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.:в2 т.,-М.,1983.
6. Лефевр. От психофизики до моделирования души // Вопросы философии,1990,№7.
7. Маслоу А. Психология бытия.- М.,1997.
8. Основы психологии. Підручник. За загальною редакцією О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К.,1995.
9. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. -Ростов-на-Дону,1996.
10. Петровский В.А. Психология воспитания.-М.,1993.
11. Слободчиков В.И., ИсаевЕ.И. Психология человека.-М.,1995.
12. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. – К.,1996.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.,1990.
14. Фромм Э. Душа человека. – Минск,1993.

Н.В. Павлюк

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

У статті мова йде про дослідження проблеми мислення, яка вивчалась багатьма дослідниками, починаючи з XVII ст. Теорії біхевіористів гештальтпсихологів та ін. не вирішили повністю цю проблему, хоча завдяки першим у сферу психологічних досліджень увійшло практичне мислення, а завдяки другим стали звертати увагу на моменти інтуїції і творчості у мисленні.

Вважається, що першим проблему творчого мислення розв'язав Дж. Гілфорд. На його думку, творче мислення включає в себе такі особливості: оригінальність, нетривіальність, незвичайність висловлювання ідей та прагнення до інтелектуальної новизни.

Активные психологические исследования мышления ведутся начиная с XVII в. В это время и в течение следующего довольно дли-

льного периода истории психологии мышление фактически отождествлялось с логикой, а в качестве единственного его вида, подлежащего изучению, рассматривалось понятийное теоретическое мышление, которое иногда не совсем правильно называют логическим (неправильно потому, что логика присутствует в любом другом виде мышления не в меньшей степени, чем в данном).

Сама способность к мышлению считалась врожденной, а мышление, как правило, рассматривалось вне развития. К числу интеллектуальных способностей в то время относили созерцание (некоторый аналог современного абстрактного мышления), логические рассуждения и рефлексия (самопознание). Созерцание, кроме того, понималось как умение оперировать образами (в нашей классификации – теоретическое образное мышление), логические рассуждения – как способность рассуждать и делать умозаключения, а рефлексия – как способность рассуждать и делать умозаключения, а рефлексия – как умение заниматься самоанализом. Операциями мышления в свою очередь считались обобщение, анализ, сравнение и классификация.

Мышление в ассоциативной эмпирической психологии во всех его проявлениях сводилось к ассоциациям, связям следов прошлого впечатлений, полученных от настоящего опыта. Активность мышления, его творческий характер были основной проблемой, которую (как и избирательность восприятия и памяти) не смогла решить данная теория. Поэтому ее сторонникам не оставалось ничего другого, как объявить умственные творческие способности априорными, не зависящими от ассоциаций с врожденными способностями разума.

В бихевиоризме мышление рассматривалось как процесс формирования сложных связей между стимулами и реакциями, становления практических умений и навыков, связанных с решением задач. В гештальтпсихологии оно понималось как интуитивное усмотрение полного решения за счет обнаружения нужной для него связи или структуры.

Нельзя сказать, что оба последних направления в психологии не дали ничего полезного для понимания мышления. Благодаря бихевиоризму в сферу психологических исследований вошло практическое мышление, а в русле гештальтпсихологии стали обращать особое внимание на моменты интуиции и творчества в мышлении.

Психологами было затрачено много усилий и времени на выяснение того, как человек решает новые, необычные, творческие задачи. Однако до сих пор ясного ответа на вопрос о психологической природе творчества нет. Наука располагает только некоторыми данными, позволяющими частично описать процесс решения человеком

такого рода задач, охарактеризовать условия, способствующие и препятствующие нахождению правильного решения.

Что же такое творческое мышление? Одним из первых попытался сформулировать ответ на данный вопрос Дж. Гилфорд. Он считал, что "творчество" мышления связана с доминированием в нем четырех особенностей:

- А. Оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне. Творческий человек почти всегда и везде стремиться найти свое собственное, отличное от других решение.
- Б. Семантическая гибкость, т.е. способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике.
- В. Образная адаптивная гибкость, т.е. способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны.
- Г. Семантическая спонтанная гибкость, т.е. способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.

Впоследствии предпринимались и другие попытки дать определение творческому мышлению, но они внесли мало нового в то его понимание, которое было предложено Дж. Гилфордом.

В ходе исследований творческого мышления были выявлены условия, которые способствуют или препятствуют быстрому нахождению решения творческой задачи. Рассмотрим эти условия в обобщенном виде.

- 1. Если в прошлом определенный способ решения человеком некоторых задач оказался достаточно успешным, то это обстоятельство побуждает его и в дальнейшем придерживаться данного способа решения. При встрече с новой задачей человек стремиться применить его в первую очередь.
- 2. Чем больше усилий было потрачено на то, чтобы найти и применить на практике новый способ решения задачи, тем вероятнее обращение к нему в будущем. Психологические затраты на обнаружение некоторого нового способа решения пропорциональны стремлению использовать его как можно чаще на практике.
- 3. Возникновение стереотипа мышления, который в силу указанных выше условий мешает человеку отказаться от прежнего и искать новый, более подходящий путь решения задачи. Один из способов преодоления такого сложившегося стереотипа состоит в том, чтобы на некоторое время вообще прекратить попытки

решения задачи, а затем вернуться к ней с твердой установкой пробовать для поиска решения только новые пути.

4. Интеллектуальные способности человека, как правило, страдают от частых неудач, и боязнь очередной неудачи начинает автоматически возникать при встрече с новой задачей. Она порождает защитные реакции, которые мешают творческому мышлению, обычно связанному с риском для собственного "Я". В итоге человек теряет веру в себя, у него накапливаются отрицательные эмоции, которые мешают ему думать. Чувство успеха для усиления интеллектуальных потенций людей столь же необходимо, как и ощущение правильности какого-либо движения для его усвоения.
5. Максимум эффективности в решении интеллектуальных задач достигается при оптимальной мотивации и соответствующем уровне эмоционального возбуждения. Этот уровень для каждого человека сугубо индивидуален.
6. Чем больше знаний имеет человек, тем разнообразнее будут его подходы к решению творческих задач. Однако соответствующие знания должны быть разнонаправленными, так как они обладают способностью ориентировать мышление на различные подходы к решению.

У творческих людей нередко удивительным образом соединяются зрелость мышления, глубокие знания, разнообразные способности, умение и навыки и своеобразные "детские" черты во взглядах на окружающую действительность, в поведении и поступках.

Что же мешает человеку быть творческой личностью и проявлять оригинальность мышления? Только ли отсутствие развитых творческих способностей, те недостатки, о которых говорилось выше, или также что-то другое, не имеющее прямого отношения к творчеству как таковому? На данный вопрос дают свой ответ Г. Линдсей, К. Халл и Р. Томпсон. Они считают, что серьезным препятствием на пути к творческому мышлению могут выступать не только недостаточно развитые способности, но и, в частности:

1. Склонность к конформизму;
2. Боязнь оказаться "белой вороной" среди людей;
3. Боязнь показаться слишком экстравагантным, даже агрессивным в своем неприятии и критике мнений других людей;
4. Боязнь возмездия со стороны другого человека, чью позицию мы критикуем;
5. Завышенная значимости своих собственных идей;
6. Высокоразвитая тревожность. Человек, обладающий этим качеством, обычно страдает повышенной неуверенностью в себе, проявляет боязнь открыто высказывать свои идеи.

7. Есть два конкурирующих между собой способа мышления: критический и творческий. *Критическое мышление* направлено на выявление недостатков в суждениях других людей. *Творческое мышление* связано с открытием принципиально нового знания, с генерацией собственных оригинальных идей, а не с оцениванием чужих мыслей. Человек, у которого критическая тенденция слишком выражена, уделяет основное внимание критике, хотя сам бы мог творить, и не плохо. Напротив, тот человек, у которого конструктивное, творческое мышление доминирует над критическим, часто оказывается неспособным видеть недостатка в собственных суждениях и оценках.

Литература:

1. Немов Р.С. Психология. М.: 1995. 546с.
2. Вундт В. Очерк психологии. М.: 1897.

В.В. Плотникова

МОДА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ОБЩЕНИЯ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ

Феномен моди є специфічним компонентом сучасної культури людства. З цього боку мода розглядалася дослідниками в галузі естетики, історії, філософії та інших. Аналіз психологічної літератури стосовно цієї проблеми дозволив зробити висновок про актуальність розглядання моди як специфічного засобу спілкування молоді.

Первые попытки теоретического осмысления моды встречаются в XVIII в философии Шефтсбери, Томаса Рида, Вольтера, Руссо, Канта, Гегеля, Спенсера, Юма и в работах других философов, занимавшихся проблемами эстетики и вкуса. В работах этих ученых даются первые определения понятия моды, предпринимаются попытки обозначить функции моды. В ряде исследований уже была отмечена роль моды в общении, т.к. в процессе общения у людей развивается способность к различению, пониманию и оценке прекрасного и безобразного в явлениях действительности и произведениях искусства.

К настоящему времени в психологии сложился взгляд на моду как на информационный процесс в системе массовой коммуникации (Петров Л.В., Парыгин Б.Д., Поршнев Б.Ф.). Во многих работах, посвященных исследованию феномена моды, затрагивается проблема общения в форме массовой коммуникации или невербального общения посредством элементов внешнего облика человека [1,2,3,4].

В процессе общения внешний облик общающихся выступает как одна из сложных систем, обуславливающих в определенной степени

правила и нормы взаимодействия людей. Освоение этой системы является жизненно важным, так как оно позволяет индивиду более полно приспособиться к условиям его окружающим.

Этот процесс четко разделяется на три этапа. На первом этапе человек приучается различать по внешнему облику своих и чужих. На втором этапе осваивается система внешних знаков половой дифференциации. На третьем — возникают зачатки социально-психологической классификации по внешним признакам. Установлено, что в процессе социализации человек уже в детском возрасте приучается оценивать других людей по внешнему впечатлению, которое они производят на окружающих. Понимание другого человека и расшифровка указанной взаимосвязи является одним из важнейших условий продуктивной общественной деятельности. Не менее важным условием человеческого общения является не только навык понимания другого, но и умение выразить самого себя во внешнем проявлении [1].

Американские психологи и социологи однозначно рассматривают одежду как язык невербального общения людей и уделяют большое внимание анализу этого языка [5, 6, 12-14]. Среди элементов невербального языка одежды рассматриваются цвет, силуэтные линии, создаваемая костюмом дистанция, общее настроение костюма, образ. Так, М.Кент рассматривает экстравагантную одежду как способ выражения агрессивности по отношению к окружающим. Такая одежда способствует эмоциональному удалению, увеличению личной зоны. Джон Т.Моллой, изучая символический язык одежды, разработал ряд рекомендаций для деловых людей с целью повышения успеха в бизнесе [5]. Важным элементом невербального языка для Моллоя является цвет.

Все авторы, рассматривая цвет одежды в системе невербальных факторов общения, ссылаются на исследования М.Люшера, который разработал психологическую характеристику цветов, изучил связь цвета с эмоциональным миром человека. Кроме того, в своей работе "Сигналы личности" Люшер посвящает главу сигналам, выражаемым одеждой [6].

Для Люшера сигналы личности — это совокупность выбранных человеком манеры поведения и средств, с помощью которых он добивается от окружающих его людей желательной для себя оценки его личности. Люшер считает, что направленность (элегантность, ухоженность, безразличие, запущенность) и уровень стиля одежды позволяют выносить суждение о личности. В связи с этим он выделяет:

1. Традиционную одежду синего типа поведения.
2. Оригинальную одежду красного типа поведения.

3. Классическую одежду зеленого типа поведения.
4. Модную одежду желтого типа поведения.

Национальная и форменная одежда являются стилями одежды, связанными с традициями. Всякая традиционная одежда проявляет идею и принадлежность. Оригинальная одежда может быть элегантной и антиэстетической. Классической является одежда, сшитая с учетом строгих правил в области формы и цвета. Классически одевается тот, кто хочет цементировать свой авторитет и претендовать на престижную позицию. Этот стиль выдает скрытое, но последовательное притязание на значимость.

Тот, кто подхватывает новую моду, не является оригинальным, однако он благоприятно относится к переменам. В экстравагантности находит свое выражение чрезмерное честолюбие человека, который ощущает себя непризнанным. Модно и одновременно с этим экстравагантно одеваются люди, которым хотелось бы продемонстрировать свое стремление к независимости, свою оппозицию и самостоятельность.

Теория Люшера имеет свои недостатки, однако важная роль цвета в процессах невербального общения не вызывает сомнения. Язык цвета интернационален. Замечены сходные реакции на определенный цвет у человека и животных. Так, красный цвет ускоряет пульс, способствует повышению артериального давления. Синий способствует успокоению, замедлению дыхания. Физиологический механизм этого явления в настоящее время выяснен только частично. Доказано, что от глаза к промежуточному мозгу ведет вегетативная (волокнистая) система, управляющая цветовым раздражением. Промежуточный мозг через гипофиз и нервную систему регулирует взаимодействие органов. Если регуляция настроена на ускорение и повышение функциональной способности (эрготропная), то состояние возбуждения нервов соответствует частоте колебаний оранжево-красного цвета. Так же объясняется влияние темно-синего цвета, если вегетативная нервная система настроена на успокоение, замедление и отдых [7].

Воздействие цвета может вызвать у человека как физиологический, так и психологический эффект. Х.Айзенк утверждал, что субъекты, предпочитающие яркие цвета, отличаются большей активностью от людей, которые выбирают цвета неопределенные. Роршах на многочисленных экспериментах показал, что лица, характеризующиеся устойчивыми эмоциями, отдают предпочтение синему и зеленому цветам [8].

Выделение конкретных невербальных сигналов, которыми оперирует мода (цвет одежды, линии, интервалы) важно для понима-

ния коммуникативного аспекта моды и является заслугой американской психологии, однако вопрос об эмоциональной оценке и психологических закономерностях восприятия, запоминания, узнавания в процессе такой коммуникации остается открытым.

А.Б. Гофман рассматривает моду как средство межличностной коммуникации по следующей схеме.

Из схемы видно, что, во-первых, принадлежность той или иной категории будет определяться тем, что человек делает в качестве участника моды. Вторая группа критериев типологии относится к самым разнообразным социальным характеристикам участников моды. Соответственно это *внутренняя* и *внешняя* классификация [4].

Выше обозначенная типология может быть взята за основу при анализе характеристики основных категорий участников, их взаимодействия и соотносительной роли в общем процессе функционирования моды.

Ряд авторов отмечает, что психология молодёжи значительно отличается от психологии старшего возраста [9,10]. Одним из ярких признаков такого отличия является стремление следовать моде [11]. Появляются научно-практические исследования по вопросам молодёжной моды. В одном из них, в частности, уже прослежена связь между отношением к моде и индивидуально-психологическими особенностями, интеллектом. Проведено изучение представленности в сознании девушек и юношей различных аспектов моды: философского, социологического, эстетического, психологического, бытового. Выделены фазы формирования отношения к моде: индифферентное отношение, фаза адаптации с механизмами подражания, фаза индивидуализации. Выделены сензитивные периоды формирования отношения к моде [11]. Но на этом изучение проблематики молодёжной моды далеко не исчерпаны. Практическое значение может иметь установление общепсихологических закономерностей общения в молодёжной среде, изучение особенностей отношения к явлению моды в зависимости от профессионального выбора (профилирующее и общее научное образование), выявление психологического механизма формирования процессов восприятия и оценки явлений моды. Выводы.

Следование моде – это специфическая разновидность коммуникации между людьми. Процесс коммуникации состоит в осознанной или неосознанной передаче каких либо сигналов. Коммуникация в обществе не может осуществляться без каких либо знаковых средств. В моде такими средствами являются модные стандарты и объекты. Эти знаки вместе с обозначаемыми ими ценностями – своего рода информационные сообщения; это то, что

передаётся в процессе модной коммуникации. Мода сама выступает как особый социальный знак, выполняя функцию символа, престижа.

2. Молодёжь – наиболее активный участник модной коммуникации. И изучение особенностей отношения молодёжи к моде очень актуально.
3. Изучение проблемы коммуникации посредством моды имеет определённую традицию, историю. Однако вопрос об эмоциональной оценке и о закономерностях восприятия, запоминания, узнавания в процессе такой коммуникации остаётся открытым.
4. Специальной проблемой исследования является изучение влияния моды на эффективность когнитивных процессов и эмоционального состояния личности.

Литература:

1. Петров Л.В. Мода как общественное явление. – Л.: Знание, 1974. – 32 с.
2. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – 348 с.
3. Поршнев Б.Ф. Проблемы общественной психологии; Социальная
4. Гофман А.Б. Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения. – М.: Наука, 1994 – 160 с.
5. Моллой Т. Одежда для успеха. – №1, №2. – “ЭКО”, 1981.
6. Люшер М. Сигналы личности /В кн.: Магия цвета. – Харьков: АО “Сфера”; “Сварог”, 1996. – 432 с.
7. Клар Г. Тест Люшера: Психологическая характеристика восьми цветов /В кн.: Магия цвета. – Харьков: АО “Сфера”; “Сварог”, 1996. – 432 с.
8. Методики психодиагностики в спорте: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1990. – 256 с., ил.
9. Кон И.С. Какими они себя видят. – И.: Знание, 1975. – 93 с., ил.; Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
10. Лисовский А.В. Молодой человек: становление образа жизни. – М.: Политиздат, 1986. – 167с.: ил.
11. Хамматова С.А. Психологические особенности процесса формирования отношения к моде как к социальному явлению в детско-юношеском возрасте. – Автореферат на соискание учёной степени кандидата психологических наук. – М., 1992.
12. Morris, D., Manwatching, Abrams, New York, 1977.
13. Molloy, I.T., Dress for Success, McCrow-Hill, New York, 1970.
14. Gable, T., Gable, M., Communication Works, New York, McCrow-Hill, 1990.

ПРОЯВЛЕНИЯ АНТИЦИПАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЁТЧИКА

Розглядаються прояви антиципації у процесах вирішення льотчиком польотних завдань. Розкривається обумовленість ефективності керування літальним апаратом успіхом формування льотчиком антиципаційного уявлення польотної ситуації.

В настоящее время интенсивность и сложность управляемых летчиком процессов возрастает. В эксплуатацию принимаются самолеты и вертолеты нового поколения с существенно измененными аэродинамическими характеристиками, снабженные сложными вычислительными комплексами, ориентированные на выполнение широкого круга задач. Вместе с новейшими типами летательных аппаратов продолжают использоваться и изношенные машины, надежность функционирования которых падает, а вероятность сбоев в работе увеличивается. Те же самолеты и вертолеты, которые устарели только морально, зачастую эксплуатируются на пределе своих возможностей и возможностей летчика [2,8,9,12,13].

И при освоении новой, и в процессе эксплуатации находящейся на вооружении, в том числе и изношенной, техники уровень экстремальности летной деятельности существенно повышается. С увеличением информационных и эмоциональных нагрузок на психику летчика увеличивается и цена неправильного, несвоевременно принятого решения [4,16,19]. От того, насколько точно и в срок летчик сможет определить возможное направление развития полетной ситуации и своевременно выполнить необходимые действия, зависит эффективность, надежность, безаварийность управления летательным аппаратом и выполнение поставленных задач. Таким образом опережающее отражение или антиципация выступает как важнейший механизм регуляции деятельности летчика.

Несмотря на значительную роль в структуре деятельности, процессы антиципации исследованы мало. В основном изучались макроструктурные характеристики опережающего отражения, его функции в организации деятельности как таковой, особенности проявлений на различных уровнях психического отражения [1,15]. Однако роль антиципации в обеспечении эффективности и надежности реализации конкретных видов сложной операторской деятельности и, в частности, деятельности летчика во-многом еще не определена.

Сложность структуры, высокая динамичность, высокая частота сменяемости условий полета, многофакторность — все эти особен-

ности летной деятельности имеют решающее значение с точки зрения обширности и колоритности проявлений в ней опережающего отражения [17,18].

Многими авторами, как на необходимое условие эффективного управления летательным аппаратом (ЛА), указывается на наличие у летчика развернутого во времени, более или менее детализированного образа или плана полета [2,6,17]. Для обоснования этого приводится ряд высказываний опытных летчиков, где как важнейший элемент подготовки к выполнению полетного задания называется своего рода “проигрывание” в уме предстоящего полета посредством формирования обобщенных представлений следующих друг за другом ключевых моментов выполнения поставленной задачи [6,17]. В таком виде образ полета по сути является последовательностью этапов реализации полетного задания. При этом каждый из этапов представляет собой и закономерное продолжение предшествующих, и предпосылку актуализации последующих этапов. В целостной же структуре деятельности отдельный этап ее реализации, имея собственное специфическое содержание, направлен также на подготовку перспективы, и тем самым регулируется целью последующего этапа, а на более высоком уровне обобщения – целью полета в целом.

Концепция образа полета как активного регулятора деятельности получила практическое выражение в использованном для обучения летчиков выполнению фигур высшего пилотажа методе “опорных точек”[3,6]. Под опорными точками здесь подразумеваются ключевые моменты выполнения пилотажных фигур, рассматриваемые с позиций предельно возможного раскрытия их специфического содержания. По результатам практического применения этого метода было отмечено, что способность лётчиков к формированию антиципационного представления возможных изменений полетной ситуации существенным образом повышает как эффективность обучения, так и в последствии качество пилотирования.

Образ полета содержит многочисленные имеющие различную форму представления составляющие [6,10,14,17]. Функционально большинство этих составляющих является своего рода акцепторами результатов действий или параметров развития ситуации. В этом своем качестве они служат чем-то вроде эталонов; ожиданиями некоего события, с которыми сопоставляются воспринимаемые в соответствующий момент времени афферентные сигналы.

В ряде экспериментальных исследований особенностей восприятия летчиками приборной информации были отмечены факты, свидетельствующие о том, что длительность фиксации взора на отдель-

ном приборе у опытных летчиков значительно короче той, которая необходима для полноценного считывания информации. Отрицательного влияния этой особенности на результаты деятельности обнаружено не было. Вместе с тем у летчиков в результате такого сканирования показаний приборов появлялось некоторое дополнительное время для обработки перцептивной информации.

Теоретически, отмеченные особенности сканирования показаний приборов объясняются тем, что опытные лётчики, будучи хорошо знакомы с последовательностью изменения режимов полета, с опережением актуализирует наиболее вероятные в ожидаемых условиях показания измерительных приборов. Таким образом, в момент обращения за информацией к какому-либо прибору в оперативной памяти лётчика уже содержится представление того, что должно быть получено. В этих условиях достаточно только сравнить ожидаемое с действительным и вывести заключение об их достаточном сходстве или различии.

Выполнение операции сравнения требует меньших затрат времени и усилий, чем полноценный количественный анализ показаний прибора. Развернутая же количественная оценка приборной информации производится тогда, когда ожидание не подтверждается и, соответственно, развитие полетной обстановки отклоняется от предполагаемого [3,5,17].

Информация, которой пользуется лётчик для управления ЛА, в общем относится к одному из двух видов: инструментальной или неинструментальной. Причем к сигналам неинструментальной природы причисляются не только данные зрительного анализатора о состоянии закабинного пространства, но также и сигналы тактильно-го, вестибулярного и других анализаторов.

При возникновении ряда нештатных ситуаций летчик для построения соответствующей программы реагирования ориентируется инструкцией прежде всего на восприятие и оценку приборной информации. Однако, как показали исследования В.А.Пономаренко и Н.Д.Заваловой [6,17], уже до того, как появляются соответствующие изменения в показаниях приборов, у летчика на основании анализа неинструментальной сигнализации различной природы возникает ряд предположений о характере сложившейся ситуации.

Из-за обусловленной относительно высокой инерционностью приборов разнесенности во времени моментов формирования соответствующих показаний инструментальной и неинструментальной сигнализации и отсутствия у летчика четких критериев оценки данных тактильного, вестибулярного и ряда других анализаторов зачастую возникает ситуация конфликта между различными информационны-

ми потоками. Как следствие этого, антиципируемая на основании неинструментальной сигнализации схема развития объективных процессов может не предполагать безусловно необходимого анализа показаний ряда приборов, без чего существенно увеличивается продолжительность поиска верного решения или же реализуются неадекватные, усугубляющие положение действия. В отношении подобных ситуаций отмечается, что опытные лётчики, хорошо различая специфику тактильной и вестибулярной афферентации, данные приборов зачастую используют не для распознавания ситуации и формирования гипотезы, а для подтверждения и детализации уже возникшего предположения [17].

Как необходимое условие эффективности летной деятельности многими авторами называется способность летчика формировать адекватное представление положения ЛА в пространстве [5,6,16,17,20]. Образ пространственного положения имеет визуальную форму представления и по сути отображает с максимально возможной степенью приближения к реальности действительные отношения ЛА и пространственных ориентиров. В качестве ориентиров при этом могут быть выбраны объекты, расположенные как на земле, так и в воздухе.

Из сказанного следует, что информация, получаемая летчиком при обозрении закабинного пространства играет ведущую роль в построении образа пространственного положения ЛА. Зрительные впечатления, в отличие от соответствующих инструментальных сигналов, практически без перекодировки могут быть включены в соответствующие схемы и не требуют дополнительных умственных усилий и затрат времени.

Наряду с указанной существенной особенностью образа пространственного положения- визуальной формой представления, необходимо отметить еще одну – его высокую динамичность. Высокая скорость и маневренность современных самолетов обуславливает быстротечность отдельных режимов полета, большую скорость изменений характеристик пространственного положения. Как следствие этого, правильность оценки пространственного положения зависит не только от способности лётчика к точному восприятию метрических отношений, но и от правильной оценки динамики изменения этих отношений [2,4,7,9,10]. Образ постоянно изменяющегося пространственного положения также должен формироваться с некоторым временным упреждением; только в этом случае он может действительно стать эффективным регулятором деятельности лётчика.

Летчиком, находящимся в ЛА, воспринимается прежде всего перемещение самих ориентиров. Точность этого восприятия во многом

обуславливает и правильность определения пространственного положения ЛА в перспективе. Практически значение сказанного подтверждается внушительной статистикой ошибочных действий пилотов и летных происшествий при посадках самолетов и во время полётов на малых высотах [4,16,20].

Особенно отчетливо следствия неспособности лётчика правильно оценить динамику перемещения объектов проявляются в ситуациях угрозы столкновения ЛА в воздухе [7,16]. Здесь представление о действительном расстоянии между двумя сближающимися на большой скорости объектами требует точной оценки динамики изменения величины и деталей силуэта встречного ЛА. Отсутствие такой оценки в итоге может вести к катастрофическим последствиям.

В.А.Пономаренко, В.В.Лапой и другими авторами отмечается, что одним из наиболее сложных режимов в деятельности лётчика-истребителя является перехват целей и воздушный бой [4,13,18,20]. В условиях схватки внимание летчика практически полностью сосредоточено на отслеживании перемещений противника, выборе удобной позиции для атаки, выполнении маневра ухода из зоны поражения. И хотя в настоящем наведение средств поражения на цель осуществляется с помощью электронного прицельного комплекса, визуальному прицеливанию также отводится важная роль. Причем значение визуального слежения и прицеливания в перспективе может существенно повыситься. В этой связи А.Краснов, анализируя ситуацию с появлением на вооружении ЛА пятого поколения, сделанных по технологии "стелс", приходит к выводу, что наличие таких самолетов у противоборствующих сторон из-за малой дальности их обнаружения обусловит увеличение частоты применения ближнего маневренного боя [12].

В ближнем бою в деятельности лётчика важную роль играют как отмеченные выше, при анализе сближения ЛА, функции антиципации, так и ряд других. Так Н.Красников считает, что летчик в ближнем бою должен уметь применять стрелковое оружие, не только пользуясь специальным прибором прицеливания, но и путем визуального наведения средств поражения, антиципируя перемещения цели [11]. А.Зазико отмечает, что эффективное применение авиационной пушки зачастую ставит перед летчиком еще одну задачу; необходимо не попасть под осколки пораженной воздушной цели. Для этого летчик должен точно рассчитать момент начала выполнения соответствующего маневра ухода из зоны поражения [7].

Таким образом, антиципация показывает себя в качестве важнейшего компонента деятельности летчика. Она присутствует в процес-

С решением полетных задач практически на всех уровнях психического отражения. Эффективность опережающего отражения во многом определяет успешность реализации летчиком как отдельных операций, так и деятельности в целом.

Выводы.

1. Процессы антиципации являются важнейшей составляющей механизмов формирования образа полета и планирования реализации полетного задания.
2. Антиципация летчиком качественных и количественных характеристик параметров полета обуславливает избирательность восприятия, снижение продолжительности и трудоемкости анализа полетной информации.
3. Антиципация динамики изменения полетной ситуации обуславливает своевременность выполнения летчиком соответствующих упреждающих действий.

Литература:

1. Анохин П.К. Кибернетика и интегративная деятельность мозга. // Вopr. психологии. -1966 -№3 -С.10-32.
2. Бабиц В. Искусственный интеллект на службе летчика //Авиация и космонавтика. -1993 -№1 -С.5-6.
3. Воробей А., Алешин С. Овладеть мгновением. //Авиация и космонавтика. -1992 -№1 -С.11.
4. Грачев Р. Летчик в боевом полете. //Зарубежное военное обозрение. -1986 -№1 -С.39-46.
5. Завалова Н.Д., Лапа В.В., Лемещенко Н.А. К вопросу о согласовании информационной модели с содержанием психического образа. //Психол. журн. -1985 -Т.6 -№2 -С.95-100.
6. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности. -М., 1986 -175 с.
7. Заикин А. Когда воздушная цель взрывается. //Авиация и космонавтика. -1994 -№5-6 -С.6-7.
8. Ильин В. "Охотник на комаров". //Авиация и космонавтика. -1992 -№3-4 -С.28-29.
9. Ильин В. Полет "Беркута". //Авиация и космонавтика. -1998 -№1 -С.1-6.
10. Козлов В. Совмещенная деятельность. //Авиация и космонавтика. -1994 -№3-4 -С.16.
11. Красников Н. Формула воздушной стрельбы. //Авиация и космонавтика. -1991 -№3 -С.22.
12. Краснов А. Воздушный бой с "призраками". //Авиация и космонавтика. -1991 -№7 -С.4-5.

13. Лаврентьев В. Истребители – бомбардировщики. //Авиация и космонавтика. -1992 -№1 -С.13-15, -№2 -С.13-15.
14. Лапа В.В., Козлов В.В. К вопросу о психологической регуляции совмещенной деятельности летчика. //Психол. журн. -1996 -Т.17 -№3 -С.37-43.
15. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. -М., 1980 -278с.
16. Ошибки пилота: человеческий фактор. -М., 1986 -280с.
17. Пономаренко В.А., Завалова Н.Д. Авиационная психология. -М., 1992. -200с.
18. Пономаренко В.А., Лапа В.В. Профессия-летчик.-М., 1985. -136с.
19. Постыго И. Личностный фактор аварийности. //Авиация и космонавтика. -1993 -№8 -С.12-13.
20. Gaines M. Spatial disorientation //Flight International. -1989 - March -Р.18.

Е.Е.Поливанова

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

У статті представлені результати експериментального дослідження мотиваційної сфери особистості з позицій профільного підходу.

В наших работах, посвященных проблеме изучения мотивационной сферы личности, были рассмотрены основные направления исследований в данной области. Было показано, что понимание мотивации не сводится только к ее определению. Оно обуславливается также подходом к её изучению. Анализ литературы позволил нам выделить несколько основных: классификационный, феноменологический, структурный.

В настоящее время в психологии наметился подход к изучению мотивов по принципу их взаимодействия. Однако само понятие взаимодействия в отечественной и зарубежной литературе трактуется по-разному. Зарубежными авторами допускается, что поведение человека в определенных ситуациях мотивируется не любыми или всеми возможными мотивами, а самым высоким в иерархии, однако для простоты исследования побочные мотивы не учитываются (4).

В отечественной психологии принято считать, что любая деятельность полимотивирована. При этом один из мотивов является ведущим, а другие – подчиненными. Предполагается, что мотивы могут находиться в различных отношениях между собой: усиливать или ослаблять друг друга, вступать во взаимные противоречия и т.д. Кро-

ме того, постулируется определенная иерархия мотивов. Таким образом, для психологов, занимающихся этой проблематикой, не вызывает сомнения необходимость рассмотрения системы мотивов в их взаимодействии. Однако экспериментально данная проблема исследована явно недостаточно (1).

Для конкретизации принципа полимотивационного изучения становится целесообразным введение понятия “мотивационный профиль” личности. Мотивационный профиль – личностное образование, состоящее из совокупности мотивов, находящихся в определенном взаимодействии между собой (иерархии или рядоположенности) и оказывающем влияние на эффективность ведущей деятельности. Следует отметить, что содержание понятия “мотивационный профиль” включает в себя не только взаимодействие мотивов. Он является психологическим свойством, содержательной и динамической характеристикой личности.

Нами была предпринята попытка экспериментального изучения мотивационного профиля личности. Однако, возникает вопрос о количестве и характере мотивов, входящих в состав мотивационного профиля. Определение личности как социального существа и её изучение как предмета социальной и общей психологии очерчивает рамки изучения её потребностно-мотивационной сферы в тех видах деятельности, продуктом которой является “всеобщий, всех волнующий результат” (3, с.5) Именно поэтому в “психологический профиль” личности включается вся гамма всевозможных потребностей, мотивов, психических свойств. Во избежание подобных ошибок мы в нашем исследовании ограничили выбор составляющих мотивационного профиля теми мотивами, которые инициируют и поддерживают ведущую деятельность наших испытуемых. Поскольку для успешного осуществления учебно-познавательной деятельности студентов по мнению многих авторов необходимы две группы мотивов: группа, связанная с собственно содержанием учебной деятельности и процессом её выполнения (познавательный интерес, потребность в интеллектуальной активности и др.) и группа мотивов, связанная с взаимоотношениями обучаемого с другими людьми (их оценкой, желанием занять определенное место в группе и т.д.) (2), то в изучаемые нами профили мы включили названные группы мотивов (познавательный мотив, мотивы достижения и аффилиации).

В сочетании четырех мотивов друг с другом (мотив аффилиации разделяется на два – стремление к принятию и страх отвержения) выделяется 16 вариантов, отличающихся по характеру разноуровневой представленности мотивов. Но эта формальная группировка методом комбинаторики для проведения экспериментального исследо-

вания требует репрезентативности выборки каждого типа, которую мы в нашем исследовании не могли обеспечить. Поэтому профили, в которых один из мотивов оказался преобладающим (высокий уровень), а три других представлены на среднем и низком уровне, были объединены в один вид профиля — по преобладающему мотиву. Таким образом, из 16 возможных мы выделили 4 варианта: мотивационный профиль с преобладанием мотива “стремление к принятию”; мотивационный профиль с преобладанием мотива “страх отвержения”; мотивационный профиль с преобладанием мотива достижения и мотивационный профиль с преобладанием мотива познания.

В связи с этим возникла необходимость в проведении исследования, подтверждающего или опровергающего правомерность такого выделения мотивационных профилей. Результаты этого исследования обнаружили 7 наиболее распространенных видов мотивационных профилей личности в значительном процентном содержании, тогда как некоторые виды профилей оказались совершенно не представленными.

Наиболее представленными в нашем исследовании оказались мотивационные профили с выраженным мотивом достижения: данный мотив на высоком уровне представлен в трех профилях из семи. Еще в трех профилях данный мотив представлен на среднем уровне и лишь в одном профиле — на низком. Таким образом, можно предположить, что данный мотив, будучи представленным на достаточно высоком уровне практически во всех встречающихся мотивационных профилях, будет оказывать влияние на ту деятельность, в которой он реализуется.

Мотив “стремление к принятию” представлен в двух мотивационных профилях на высоком уровне, причем в каждом случае он является доминирующим, т.е. остальные мотивы в данных профилях находятся на среднем и низком уровнях. Поэтому мы можем предположить, что в мотивационных профилях, где данный мотив является ведущим, он относительно “независим” и его влияние на деятельность не будет “загрязняться” влиянием других мотивов. Еще в трех мотивационных профилях данный мотив находится на среднем уровне и в двух — на низком.

Мотив “страх отвержения” представлен на высоком уровне лишь в одном виде мотивационного профиля. Еще в четырех мотивационных профилях он представлен на низком уровне, причем это те мотивационные профили, где ярко выражен мотив достижения. И в двух профилях данный мотив представлен на среднем уровне.

Познавательный мотив на высоком уровне представлен также лишь в одном виде мотивационного профиля, да и то в сочетании с высоким уровнем мотивации достижения. В четырех мотивацион-

ных профилях этот мотив представлен на низком уровне и в двух – на среднем. Безусловно, ситуация, когда познавательный мотив не представлен, является неблагоприятной для учебной деятельности, однако для нас она не оказалась неожиданной. По данным А.С.Ячины, только у 7,8% исследуемых ею студентов обнаружена высокая потребность в познании в сочетании с интересом к будущей профессии (5).

В процентном отношении наиболее представленными в нашем исследовании оказались мотивационные профили с выраженным мотивом “стремление к принятию” (64%) и мотивационные профили с выраженным мотивом достижения (17%).

Таким образом, мотивационный профиль личности является её существенной характеристикой, надежно диагностируется и выступает удобной формой описания основных мотивов личности. Он детерминирует особенности поведения определенных типов личности. В то же время, как исследовательский конструкт, он расширяет индуктивную основу организации изучаемых фактов и их объяснение.

Литература:

1. Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 226с.
2. Изучение мотивации поведения детей и подростков. /Под ред. Божович Л.И. и Благоннадежиной Л.В. – М., 1972.
3. Субботский Е.В. Личность. Три аспекта исследования // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14: Психология. – 1987. – №3. – С.3-16
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М.: Педагогика, 1986, 2т.
5. Ячина А.С. К вопросу об уровнях соотношения мотивов, целей и способов самостоятельной работы студентов, направленной на усвоение учебного материала студентами // Вестн. ХГУ. – Харьков, 1989. – №320. – С.47-50

С.М. Савченко

МОТИВАЦІЙНА ОБУМОВЛЕНІСТЬ УСПІШНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

В этой статье сделана попытка на основе анализа научной литературы теоретически обосновать вопросы мотивационной обусловленности успешного обучения иностранным языкам таких возрастных категорий, как юношество и взрослый возраст.

Понимание мотивов познавательной деятельности и представление о механизме их создания имеют очень важное значение для обучения личности.

В психології навчання іноземним мовам у віці юнацтва та дорослості багато невідомого та дискусійного.

Нас, насамперед, зацікавила спроможність існуючого уявлення, що здібності у вивченні іноземних мов з наступом юнацтва та дорослості в певній мірі згасає. Існує чи не існує ця проблема?

В цій статті ми поки що намагаємось теоретично обґрунтувати висновки з аналізу наукової літератури з цього питання.

“Особливістю людського способу існування”, – як писав І.П. Маноха [2], – “Є те, що людському індивіду не дані в готовому, завершеному вигляді специфічні для цього способу існування форми діяння та протидіяння, пізнання ...”. В процесі онтогенезу людина за допомогою соціума поступово оволодіває цими формами активності, підкоряючись логіці зростання особистості. Розуміння мотивів пізнавальної діяльності та уявлення про механізми їхнього утворення мають дуже важливе значення для навчання особистості [2].

З раннього дитинства поряд з біологічними потребами у дитини формується потреба в соціальній адаптації, спочатку до сімейного кола, а надалі – до суспільства. Це досить міцний стимул – мотивація до пізнання зовнішнього світу. Цей потяг у дитини ще несвідомий. Але проблемність цього явища, тобто “невідомого” та “недоступного” світу спонукає дитину з’ясувати для себе природу її кола, тих чи інших явищ, навчитись взаємодіяти з ними. В основі цього лежить головний інстинкт і мотив – самозбереження. Тому дитина починає активно спостерігати, вивчати світ, насичуючи себе знаннями. Дорослі керують цим розвитком. Мотиваційні дії, тут тісно пов’язані з процесами пам’яті та навчання. Особливу увагу привертають дослідження саме мимовільної пам’яті, в проявах якої мотивація, яка визначає побудову та характер активності, грає головну роль (Зейгарник, 1979; Зінченко, 1961; Смірнов, 1966).

Аналізуючи роботи І. М. Сеченова, О. М. Льонтьєва, П. І. Зінченко та інших, ми прийшли до висновку, що з зміною віку дитини змінюється і процес запам’ятування в своїй певній послідовності: від емоційної пам’яті до словесно-логічної, від мимовільної до довільної. Ні одна з них не зникає.

Дитина, яка вивчає іноземну мову, застосовує за допомогою вчителя всі види пам’яті, що дає змогу ефективного відтворення знань. Особливо це спостерігається в ігровій дії. Не випадково Л. С. Виготський називає гру “дев’ятим валом дитячого розвитку”. Саме в ігровій діяльності інтенсивно розвивається розум дитини.

О.М. Леонтьєв вважав, що дитина може оволодіти недоступним їй колом дійсності лише в грі, що через ігрові дії у цьому світі включені як ігрова свідомість, так і ігрове несвідоме. Гра, як творча

діяльність, породжує інтуїцію, фантазію. На цьому фоні формується і почуття мови, що теж сприяє вивченню іноземної мови.

Треба додати, що позитивні емоції, які відчуває у грі дитина, є своєрідним провідником інформації як в сторону її збереження в пам'яті, так і в сторону її відтворення.

В тісному зв'язку з розвитком мовлення та мислення розвивається пам'ять підлітка. Л. С. Виготський визначав: "Якщо для дитини раннього віку мислити-це згадувати, то для підлітка згадувати-це мислити". Це зв'язано з тим, що в цьому віці встановлюється логічні зв'язки, завдяки яким можна досить легко пригадати матеріал в навчанні. Так мимовільного запам'ятовування добавляється довільне запам'ятування і відтворення, посилюється воля. Закономірність логічного розвитку особистості продовжується і надалі, і з ним удосконалюються різні види пам'яті. Змінюються безумовно, і мотивації. Довільне запам'ятання потребує втручання вольового акту тому, що передбачається певне напруження психічних процесів. Необхідно також враховувати індивідуальну неповторність учнів.

Чим вище та складніше духовне життя людини, тим багатшими є її мотиви. З перших своїх кроків дитина знайомиться з існуванням дозволеного і недозволеного. У більш старшому віці це переростає в постійну боротьбу мотивів, і в цій атмосфері відбувається більша частина свідомого духовного життя людини. З педагогічної точки зору, боротьбі мотивів пріоритет вирішує людина на основі одних над іншими їх усвідомленої корисності і своєї духовної культури.

При зіставленні різноманітних теорій пояснення природи мотивацій в межах інтроспективної психології, біхевіоризму, гештальтпсихології, психоаналізу та інших, ми визнаємо як найбільш життєздатною, на нашу думку, модель безперервного становлення, розвитку та вдосконалення особистості. По теорії цього напрямку, характерною рисою діяння особистості є пошук постійного напруження.

Більшість авторів визнає інтегральну теорію мотивації А. Маслоу, який у своїй "ієрархії потреб" досить вдало показав можливість задовольнити таку потребу, як самореалізація. Самореалізація дитини починається в різному віці, в залежності від того, подавляються чи не її прояви дорослими. Взагалі, в більшості випадків, заявляє про себе в підлітковий період, який характеризується переходом до індивідуалізованої свідомості.

В юнацькому віці значно розширюється досвід, кругозір, сфера інтересів юнака. Він вже спроможний спрямовано зіставляти власні досягнення з нормами та еталонами. Свідомість його, крім того, соціалізується.

Багаж його знань великий, швидко розширюється, воля стає міцнішою. Властиві йому пориви "найвищого", "оптимізму життя" мають великий енергетичний потенціал. Мотиваційна сфера до навчання теж не стоїть в стороні. З урахуванням добутого досвіду в вивченні іноземних мов, програма навчання додержуватися соціальних аспектів, тобто психологічних особливостей цього віку. Логічно передбачати, що здібності до вивчення іноземних мов у цей період повинні бути більш розвинені, ніж в попередні роки. Практична неспроможність цього досягти, на нашу думку, можна віднести за рахунок невдалих методів навчання або недостатнього професіоналізму чи впливу особистості вчителя.

Юнацький вік має природну тенденцію до дорослого, тому в галузі навчання та оволодіння іноземною мовою є багато спільного. Учіння за формою є соціальна діяльність людини. З філософської точки зору, буття людини, а значить і соціальне її життя, визначає її свідомість. В цьому напрямку не можна не врахувати політико-економічний стан в нашій країні, бо це різко змінює мотиви людської діяльності. Дітей це явище не так стосується, як юнаків та дорослих. Тому програми та методи навчання повинні створюватись на основі зрізу наявних знань, цілей та індивідуального підходу до кожного учня. Доросла людина продовжує бути, як і попередні її вікові категорії, саморозвиваючим і самовдосконалюючим індивідом, розвинутий розум якої свідчить не про згасання її здібностей, а навпаки. Треба оговоритися, що це стосується дорослого продуктивного віку і без розумового відставання. Звісний факт, що засвоєння культурно-історичного досвіду індивідом завжди відбувається властивим даному індивіду шляхом. Багатство асоціативних та словесно-логічних зв'язків, характерних для пам'яті юнаків та дорослих дає можливість більш ніж в іншому віці засвоїти алгоритм знань та діянь. Готовність же індивіда самостійно актуалізувати той чи інший алгоритм виводить його на рівень умінь та навичок.

С.Л. Рубінштейн зазначав, що самодіяльність є основою учіння і педагогічної взаємодії в цілому. Об'єктивний світ відкривається індивідові в своєму багаторівневому устрої, якщо кожний пізнавальний акт здійснюється індивідом як акт творчої самодіяльності.

І хоч у кожному віці при навчанні треба добиватися творчої самодіяльності, в юнацькому та дорослому віці, згідно з логікою розвитку особистості, цього можна досягти в більшій мірі.

В цілому мотивація учіння іноземних мов постає як складне психологічне утворення. До складу індивідуально-психологічних характеристик, які мають спонукальну силу в мотивуванні учіння входять

допитливість, знателюбність. Інтереси та очікування успіху теж мають велику спонукальну силу в навчанні. Що до інтересів більшість авторів визначають актуальні та потенційні інтереси. "Актуальні, як пише І.П. Маноха, – такі, що виявляють свою спонукальну силу в даний, конкретний момент діяння індивіда, і потенційні – такі, що перебувають у "прихованому" стані, емоційна реакція індивіда на їхній предмет знижена..."

Це треба враховувати при побудові занять з іноземної мови, а саме те, що для оптимізації навчально-виховного процесу потенційні інтереси треба підвищити до рівня актуальних. Наприклад, на нашу думку, навчання з розмовної іноземної мови повинно проходити у виді дорослої гри, яка наближає учня до життєвої ситуації. Цю ситуацію він емоційно переживає і мимовільно запам'ятовує. Разом з цим мимовільно запам'ятовується і спілкування на іноземній мові. При умові, що підібрана ситуація значуща для учня, ролі зіграні емоційно, з інтересом – все це є провідником інформації на іноземній мові до скринь наших стійких знань. Ще з раннього віку дитини емоційна пам'ять була пов'язана з мимовільною, тому ці спогади в житті людини існували тривалий час і легко відтворювались при бажанні. Цей феномен треба враховувати при створенні програм та підходів в навчанні іноземним мовам для побудови автоматичного відтворення набутих знань.

Таким чином, можна прийти до висновків, що здібності до вивчення іноземних мов у юнаків та дорослих не згасають, змінюються лише мотивації до їх вивчення та особливості відтворення цих знань у пам'яті людей цього віку. Це диктує розробку нових заходів та методів навчання іноземним мовам.

Унікальний людський розум не втрачає пам'яті своїх знань та навичок, записаних в свій час на матрицю індивідуального досвіду. Проблема лише буває лише в їх відтворенні.

Механізми пам'яті людей з дитинства до дорослості залишаються ті ж самі і відрізняються за віком своєю досконалістю.

Ми усвідомлюємо, що наші висновки та передбачення потребують свого подальшого досліджень та перевірки практичною діяльністю.

Література:

1. Практическая психология образования: Учеб. для студентов высш. и ср. спец. учеб. зав-ний. /Под ред. И.В. Дубровиной. 2-е изд. - М.: ТЦ "Сфера", 1998. -528с.
2. Основи психології: Підруч. /За загальною редакцією О.В. Киричука, В.А. Роменця. -К.: Либідь, 1997. -637с.
3. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М.: изд-во МГУ, 1990. -288с.

4. Vernon M.D. Human motivation. Cambridge, 1969.
5. Van Calster K., Lens W., Nuttin J.R. Affective attitude toward the personal future: impact on motivation in high school boys // Amer. J. Psychol. 1987. V.100. №1.
6. Головченко Т.Г., Шпалинский В.В. Социальная психология менеджмента. – Харьков: ИВМО"ХК", 1998. – 315 с.

Т.В. Сергеева

РЕШЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ТЕХНИКЕ СМЫСЛОВОЙ ИНТЕРПРИТАЦИИ, МОДЕЛИРУЮЩЕЙ РЕЧЕВОЕ МЫШЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Іноваційна технологія навчання іноземним мовам використовує модель, що відображує не стільки суцесивність розгортання мовлення, скільки симультанність змісту мислення. Смыслова структура висловлювання, що відбиває комунікативну функцію мовлення, служить основою програмування при породженні і смисловим фільтром при сприйманні мовлення. Пропонується формат і алгоритм рішення граматичних задач, що розвивають інтелект.

Целесообразность использования грамматических упражнений в практике обучения общепризнанна. Но насколько эти упражнения адекватны целям, которые они призваны удовлетворять? Мы попытались определить их обучающий эффект на основе сопоставительного анализа операционального состава действий, необходимых для осуществления конкретных видов речевой деятельности, и действий, реально осуществляемых обучаемыми в процессе выполнения упражнений, направленных на развитие этих видов. Степень адекватности действий служила критерием оценки обучающего эффекта и показала неутешительные результаты.

Упражнения в формате “модель-образец по аналогии – ключ”, построенные по бихевиористской схеме, автоматизируют речевые навыки механически, путём частого повторения, без осознания механизма собственных действий. Перенос навыков, полученных таким образом, возможен только по ассоциации. Что же касается классических упражнений, то они формулируют условия в терминах теоретических знаний и скорее “натаскивают” в заучивании правил, чем в практическом их использовании. Определение “упражнение” стопроцентно оправдывает себя: волевые усилия, регулярное повторение и автоматизация действий, правда не совсем адекватных тем, которые действительно используются в практике речевого общения.

Мы предлагаем поменять традиционные “грамматические упражнения” на “грамматические задачи”, в которых определяющими факто-

рами станут интерес, поиск нового, развитие интеллекта. При этом автоматизация навыков, адекватных различным видам речевой деятельности, будет осуществляться произвольно в самом процессе решения этих задач.

В качестве основы построения таких грамматических задач предлагаем модель, отражающую речевой характер человеческого мышления. В процессе решения задач обучаемый использует алгоритм, построенный на основе механизмов экстериоризации и интериоризации речи. Взаимосвязь языка и мышления используется как стратегическое средство овладения языковыми знаниями.

Мы исходим не из сукцессивного развёртывания речи, а из симультанного содержания мысли, как бы поднимаясь на ступень выше и анализируя речевое высказывание не на уровне оформленного в языке сукцессивного развёртывания уже готовой мысли, а на уровне симультанного порождения самой этой мысли, т.е. согласно законам смыслового обобщения, а не знакового оформления. Фраза анализируется в логике её порождения или осмысления, с опорой на уже готовое оформление порожденного смысла. Язык выступает как знаковое выражение обобщённого оформления мысли.

Нам кажется нецелесообразно игнорировать в процессе освоения языка уже имеющийся в распоряжении, сформированный, и такой мощный инструмент как мышление, которое по самой своей человеческой сути уже носит речевой характер. Мыслящий человек, уже владеет смысловой стороной речи, умеет оформлять эти смыслы в родном языке. Основной задачей обучения становится, ориентируясь на уже известные сформированные смыслы, научиться оформлять их в изучаемом языке. Почему этого не делали раньше? Нам кажется, что сам процесс формирования смыслов происходил стихийно, в ходе освоения родного языка, и не был актуализирован в виде системного представления, не осознавался обучаемыми, что не позволило эффективно использовать это средство для овладения другим языком. Обучение по лингвистической модели, оторванной от специфики речевого мышления человека, породило многочисленные трудности, которые выразились в отрыве теории от практики, коммуникативности от системных знаний о языке.

Для осуществления коммуникации, человек, порождающий речевое высказывание, вначале формирует его мысленно во внутренней речи, которая собственно и выступает как механизм языкового мышления. Л.С.Выготский называл внутреннюю речь живым процессом рождения мысли в слове [1].

Основной функцией внутренней речи является функция планирования, как в практической, так и теоретической деятельности че-

любопытства. Планирование, или точнее сказать программирование, осуществляется беззвучно, мысль оформляется в обобщённом свёрнутом виде. Мы выдвинули гипотезу о том, что сама коммуникативная природа речи, собственно и определила содержание и структуру этой свёрнутой программы, которую мы представляем в виде структурно-смысловой модели, отражающей основные компоненты речевого высказывания. А именно: деятельность (P), её субъект (S), объект (O), адресат (Adr), и свойства (C), обстоятельства (AdvM), в которых она осуществляется и характеристики (Attr) всех этих компонентов.

Человек как бы намечает, обозначает содержание и структуру речевого высказывания в терминах его основных смысловых компонентов во внутреннем обобщённом свёрнутом виде. Затем происходит грамматическая, лексическая и фонетическая конкретизация, т.е. оформление этих компонентов согласно нормам используемого для целей коммуникации языка. На выходе осуществляется экстерииоризация в виде оформленного высказывания, воспринимаемого слушающими или читающими.

Программирование, оформление и экстерииоризация – три основных этапа порождения речевого высказывания. Программирование – мыслительный акт, не зависящий от конкретного языка. Оформление и экстерииоризация – невозможны без языковых знаний. Формирование и развитие умений, адекватных этим этапам, реализуется в грамматической задаче.

Итак, алгоритм порождения речевого высказывания мыслится нами следующим образом:

- ♦ программируется речевое высказывание в виде структурно-смысловой модели. Причём модель строится вокруг основного стержня высказывания, предиката, благодаря которому все остальные элементы приобретают свою определённую. Через их отношение к предикату определяются их отношения друг к другу;
- ♦ оформляется, конкретизируется структурно-смысловая модель высказывания, сначала на синтаксическом, а затем на лексическом и морфологическом уровнях, т.е. происходит развёртывание программы в конкретных формах;
- ♦ экстерииоризируется, озвучивается или записывается конкретизированное речевое высказывание согласно нормам целевого языка.

Интересно отметить, что внутренняя речь определяется уровнем развития, как речи, так и мышления. Причём чем выше уровень развития речи, тем меньше осознаётся этап планирования и создаётся иллюзия плавного спонтанного течения речи без предварительной стадии её программирования.

Исследования физиологических механизмов речевой деятельности, в частности, исследования Н.И. Жинкиным [2] процессов физиологических основ речевых процессов и А.Р. Лурией и его школой [3] локальных поражений мозга, приводящих к возникновению динамической афазии, служат косвенным подтверждением нашей гипотезы. Исследования Ж. Пиже в области мышления и речи ребёнка также созвучны нашему представлению [4].

При восприятии и понимании, интериоризации речевого высказывания, согласно нашей гипотезе, происходит обратный процесс свёртывания конкретного предложения, выраженного на естественном языке пользователя, в обобщённую модель, отражающую структурно-смысловые связи речевого высказывания, т.е. происходит смысловое фильтрование и восстановление смысла высказывания.

Хотя механизм порождения речевого высказывания собственно и делает возможным его понимание, процесс восприятия и понимания речи, по нашему мнению, не является, зеркальным отражением, т.е. обратным алгоритмом мыслительных действий, используемых при порождении речи. Мы пролагаем, что здесь работают механизмы стратегической, опережающей смысловой ориентировки и смыслового фильтра, согласно которым человек изначально “схватывает” ориентировочную смысловую модель предложения и использует её как смысловой фильтр или ключ к декодированию конкретной формы речевого высказывания. На основе такого представления о процессе рождения мысли в предложении нами построен и эффективно работает алгоритм обработки речевых высказываний в компьютерной системе распознавания, обработки и машинного перевода текстов на естественном языке.

Изначальная стратегическая смысловая ориентировка позволяет в процессе анализа оформления (специфического для данного языка) смысловых связей в речевом высказывании восстановить план, модель формирования этих связей и понять, осмыслить высказывание адекватно тому, как оно было сформировано в мышлении его порождающего. Этот план и служит для адекватного взаимопонимания между говорящим и воспринимающим.

Таким образом, в основе порождения речевого высказывания лежит механизм программирования его смысловой структуры, а в основе восприятия – механизм опережающей смысловой ориентировки и смыслового фильтра, согласно которым человек схватывает смысловую структуру высказывания. Реализация описанного механизма в ситуации обучения происходит от смысла к форме посредством “обобщения – моделирования – конкретизации – сигнификации”, что собственно и определяет стратегию решения грамматических задач.

Само решение разделено на семь этапов:

1. Анализ условий задачи: обучаемый формулирует проблему, отвечая на вопросы "Что надо найти?", "Что известно?", и "Что неизвестно?". Это определяющий этап, который основан на установлении смысловых связей. Используется анализ через синтез, поиск нового через установление связей и отношений между известным и неизвестным. Слова включаются в связи, где проявляются их свойства и они осмысливаются.
2. Выработка стратегии решения: обучаемый принимает решение. Выбирается адекватное правило, позволяющее решить задачу, и определяется место и характер преобразования.
3. Планирование: создается обобщенная модель решения.
4. Реализация: осуществляется решение каждого предложения на основе модели решения в обобщенном виде.
5. Контроль: устанавливается соответствие результатов решения ключу.
6. Автоматизация: конкретизируются адекватные решения по готовым моделям.
7. Оценка: оценивается и анализируется эффективность решения в контексте успешности развития обучаемого.

Литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь: В кн.: Л.С. Выготский. Избранные психологические исследования. — М., АПН РСФСР, 1956.
2. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи: В сб. "Защиту живого слова" /Сост. В.Я. Коровина.— М.: Просвещение, 1966.
3. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга.— М.: МГУ, 1962.
4. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка.— СПб., "Союз", 1997.

Т.В. Сергеева, Е.В. Назимко

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ СИСТЕМНОСТИ И КОММУНИКАТИВНОСТИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЫСЛОВОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

В межах Іноваційної Технології Смыслової Інтерпретації і відновлюється єдність комунікативності і системності, що були штучно розірвані одне від одного в ході історичного розвитку лінгвістичних знань. В основі концепції лежить положення про нерозривний зв'язок мовлення і мислення, що знайшло своє відображення у смисловій структурі мовного

висловлювання, наведених в усіх природних мовах і виниклої для обслуговування комунікації в процесі координації спільної трудової діяльності.

В современных грамматических курсах доминирует коммуникативная направленность. Несомненная полезность такой ориентации не оспаривается в профессиональных кругах. И тем не менее в реальной практике обучения, опытные преподаватели “нелегально” предпочитают работу с классическими системными курсами и добиваются эффективных результатов, в то время как обучаемые коммуникативных групп при явном преимуществе в “скорости” повсеместно терпят фиаско, когда дело касается “точности”. В чём же проблема?

Чрезмерное увлечение ситуативным подходом в обучении грамматике не смогло не отразиться на разрушении системного представления о языковой структуре в целом. Обучаемые реагируют на речевую ситуацию спонтанно, но в основе формирования этой реакции лежит автоматизация навыка, полученная механическим путём частого повторения. В основе его формирования лежит бихевиористская концепция стимул-реакция, реализованная в виде исходной модели (стимула) и преобразованной модели (реакции), которые служат образцом для действий по аналогии. В рамках такой технологии место системных знаний носит второстепенный характер и смещено на завершающую стадию обучения. Сначала обучают практическому применению и лишь затем (и то не всегда) теоретическому обобщению. “Скорость” идёт впереди “точности”, т.к. признано мнение о вреде предварительных теоретических знаний для формирования практических языковых навыков. Как результат многочисленные ошибки, неспособность к самоконтролю и саморазвитию.

Вместе с тем, традиционные классические грамматические курсы настолько оторвались от практики реального речевого общения и погрузились в дебри специфической лингвистической терминологии, что само объяснение значений этих терминов стало отдельной задачей обучения, что сместило центр тяжести с обучения языку на учение о языке. Нами был проведен специальный эксперимент, который показал, что обучаемые не понимают 61% терминов, которыми пользуются преподаватели для “объяснения” материала. Как результат, при относительной успешности в выполнении грамматических упражнений в учебной ситуации полная растерянность и паника в ситуации реального речевого общения.

Где же разумный выход из этого положения? Мы полагаем, что истина, как правило, лежит посередине. И проблема не в том, какой подход является более эффективным, коммуникативный или системный, а в том какая концепция положена в их основу. Мы полагаем,

что коммуникативность не противоречит системности, и более того, при изменении "точки входа" одно другое предполагает. И мы стараемся показать, что это возможно на примере Технологии Смысловой Интерпретации (ТСИ), которая разрабатывалась нами на протяжении ряда лет, вначале в рамках исследования психологической природы памяти и мышления, проводившегося на основе долговременного обучающего психолого-педагогического эксперимента в условиях естественного вузовского обучения 1, а затем в процессе развития мультимедийного интерактивного курса автономного дистанционного обучения 2 и системы машинного перевода, построенной на основе моделирования интеллектуальной деятельности человека при восприятии текстов на естественном языке.

В основе нашей концепции лежит представление о неразрывной связи речи и мышления, которая нашла своё отражение в смысловой структуре речевого высказывания, представленной во всех естественных языках и возникшей для обслуживания коммуникации в процессе координирования совместной трудовой деятельности. Для этой цели человеку необходимо было обозначить прежде всего саму деятельность, её субъект, объект, и адресат, обстоятельства, в которых она осуществлялась и характеристики или свойства всех этих компонентов. Как семь цветов спектра, или семь нот в музыке, эти семь основных смысловых компонентов создают всё многообразие речевых высказываний, независимо от глубины мысли или языка, на котором это высказывание осуществляется.

Нетрудно заметить, что на уровне грамматической структуры эти компоненты нашли своё конкретное выражение в предикате-сказуемом (P), субъекте-подлежащем (S), объекте – прямом дополнении (O), адресате – косвенном дополнении (Adr), комплементе (C), обстоятельстве (AdvM), атрибуте – определении (Attr). Такой подход восстанавливает истоки, изначальное единство коммуникативности и системности, которые были искусственно оторваны друг от друга в ходе исторического развития лингвистических знаний.

Таким образом, реальная действительность нашла своё смысловое выражение в синтаксической структуре конкретных языков. Специфическое для каждого конкретного языка оформление этих универсальных смысловых связей собственно и является предметом изучения в рамках дисциплины иностранный язык. Опора на смысловую структуру высказывания играет решающую роль как в понимании, так и оформлении речевого высказывания. Целенаправленное формирования навыка "схватывания" смысловой структуры высказывания на основе анализа способов оформления этого смысла в

конкретном языке выступает главной стратегией освоения иностранного языка в рамках Технологии Смысловой Интерпретации.

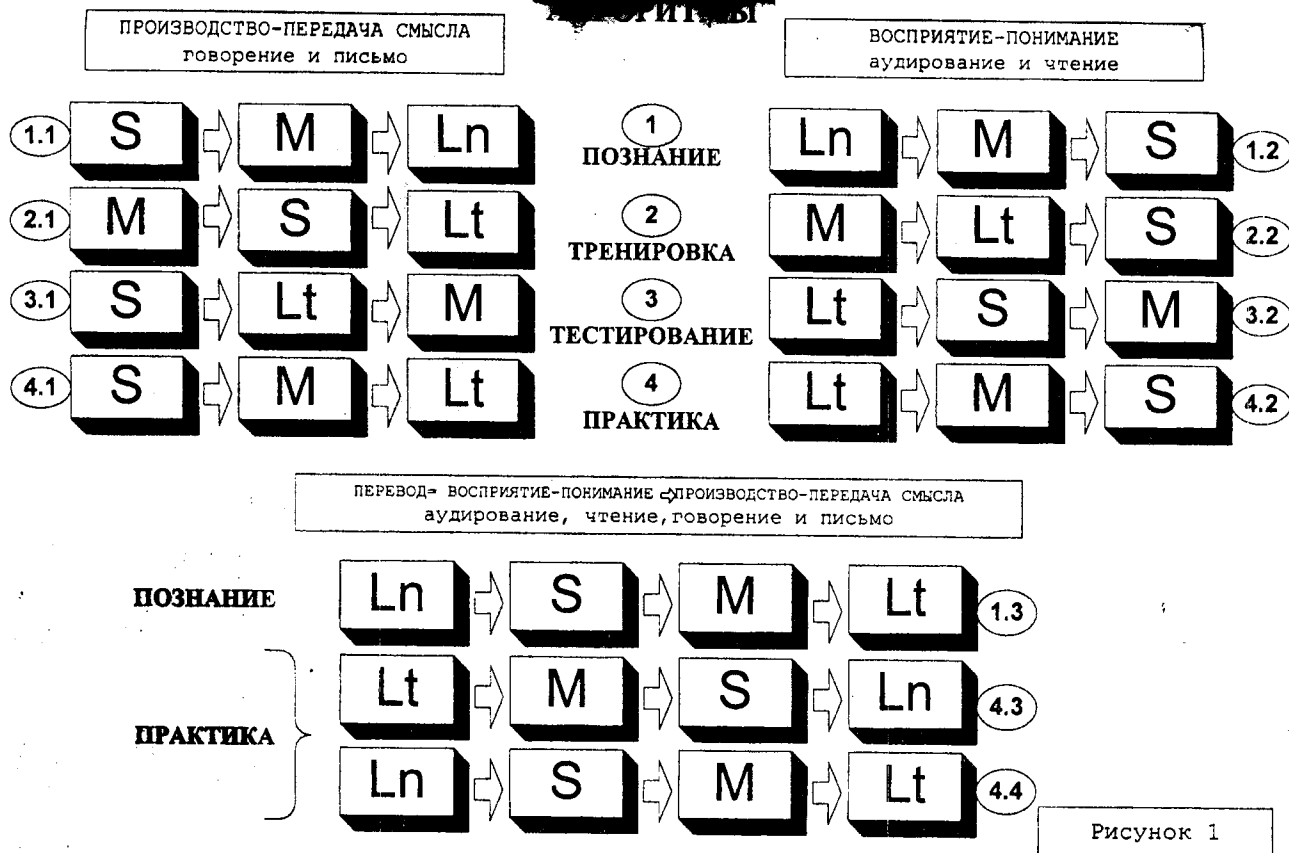
Эффективность стратегической смысловой ориентировки в процессе формирования практических речевых навыков нашла своё экспериментальное подтверждение. Перенос центра тяжести со сложных теоретических правил перегруженных специфическими терминами на практические цели, в основе которых лежит развитие механизма “схватывания” смысловой структуры высказывания снимает разрыв между теорией и практикой и способствует формированию полноценного навыка не на основе механического многократного повторения, а на основе осознанного системного представления о языковой структуре. Алгоритм специфических предметных действий, построенный на основе коммуникативной смысловой модели, позволяет развить универсальный механизм “схватывания” основного смысла любого речевого высказывания и в процессе конкретизации этого смысла освоить формы его выражения в изучаемом языке с осознанием связей и зависимостей согласно нормам изучаемого языка.

Приведённая далее схема отображает реализацию ТСИ в коррекции с видами учебной и речевой деятельности. Стратегия обучения предполагает обобщение смысла высказывания (S) в виде модели (M) и конкретизация этого смысла в изучаемом (Lt) или родном языке (Ln).

В основе ТСИ лежит представление о единой смысловой основе, отражающей речевой характер человеческого мышления, которая обеспечивает как механизм экстерниоризации, так и интериоризации речи. Мы сделали попытку моделирования и алгоритмизации этого процесса для использования в условиях обучения. Исходя из сущности языка (неразрывной связи формы и содержания) мы выразили содержательный компонент в форме структурных смысловых моделей, отражающих связи основных элементов речевого высказывания, независимо от конкретного языка. И опираясь на уже известные из опыта родного языка связи смысла и формы его выражения, сформировали алгоритм учебно-познавательных действий по выведению форм выражения того же смысла в изучаемом языке.

Существенным звеном этой стратегии является обобщение и моделирование как самого процесса решения языковых задач, так и результатов, что служит развитию интеллектуальных способностей и является эффективным универсальным средством в осуществлении учебно-познавательной и игровой деятельности.

Предлагаемая стратегия позволяет обеспечить средство для реализации метакогнитивного подхода, как наиболее эффективного спосо-



ба самопознання, саморозвиття і самореалізації, т.е. забезпечити умови для розвитку принципу самостійності, автономності в навчанні. Єсть можливість якісно змінити зміст навчання, т.к. ТСИ дозволяє усвідомити зміст дій і їх функціональну значимість. Це, в свою чергу, сприяє розвитку мотивації від практичної до пізнавальної. Освідомленість, системність і мотивація створюють мнемічний і розвиваючий ефект.

Література:

1. Середа Г.К., Сергеева Т.В. Организация учебно-познавательной деятельности и организации материала (опыт экспериментального обучения иностранному языку в техническом вузе) // Вестник ХГУ.— 1981.— №209.— Серия психология памяти и обучения.— Вып. 14.— С. 15 —18.
2. Сергеева Т.В. Психолого-методические принципы организации деятельности студентов по освоению иностранного языка с использованием ЭВМ // Вестник ХГУ.— 1989.— №337.— Серия психология личности и познавательных процессов.— С. 52 — 55.

Г.О. Славетіч

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ ТА СТАРШОКЛАСНИКІВ

В статье раскрыты психологические особенности делового общения подростков и старшеклассников, определяемые социальной ситуацией развития, которая складывается к началу каждого возрастного этапа. Определены мотивы, потребности общения учащейся молодежи. Выделены основные типы неформальных объединений, где прежде всего реализуется потребность подростков в общении.

У підлітковому віці об'єктом спілкування стають переважно однолітки. Дослідження М.І.Лісіної (1) свідчать, що спілкування з товаришами відокремлюється в особливу, самостійну діяльність підлітка-діяльність спілкування. Предметом цієї діяльності є інша людина-одноліток. Як зазначає автор, конкретні заняття (підготовка уроків, читання прогулянки тощо) — лише засіб для здійснення спілкування з іншим підлітком. Поява потягу до спілкування з товаришами, бажання бути визнаними саме ними, знайти в колективі своє місце — важливий етап в формуванні дитини як суспільної істоти.

У цьому віці різко змінюються умови життя і діяльності учня, що призводить до перебудови психіки, ламання старих, визначених форм взаємовідносин з людьми. Підлітки переходять до систематичного вивчення основ наук, а це потребує від них психологічної діяльності вищо-

го рівня: глибоких узагальнень, доведень, розуміння більш складних абстрактних відносин між об'єктами, формування абстрактних понять.

Суттєво змінюється суспільна позиція підлітка, його місце в колективі. До нього починають пред'являти більш серйозні умови з боку суспільства і колективу, з боку дорослих.

Саме в підлітковому віці спілкування набуває нових форм і нового змісту. Відбувається становлення різних за ступенем близькості взаємин, які чітко розрізняються підлітками: товариші, близькі товариші, особистий друг.

Спілкування з ними виходить за межі навчальної діяльності і школи, захоплює нові інтереси, заняття і виділяється в самостійну і важливу для підлітка сферу життя. Спілкування з товаришами набуває для підлітка великої цінності, навчання відсувається на другий план. Для підлітка стосунки з однолітками виділяються в сферу його приватних, особистих відносин, в яких він діє самостійно. З одного боку підлітка з'являється прагнення до спілкування, спільної діяльності з однолітками, з іншого – бути визнаним, поважним.

Підліток починає активно використовувати спілкування як засіб практичної взаємодії з дорослим й однолітками. Залучення спілкування до спільної діяльності, до самопізнання забезпечує підлітку оволодіння плануванням, контролем, результатом діяльності. Ось чому спілкування цікавить підлітка передусім тому, що воно забезпечує йому оволодіння діловими якостями взаємодії з людьми.

Завдяки такому спілкуванню підліток може організовувати міжособисті відносини, пізнавати, закріплювати свої позиції, інтереси, ідеали, характер.

Отже, спілкування в підлітковому віці інтерпретується як ділове і вимагає від підлітків відповідних комунікативних відносин.

Подальший розвиток спілкування відбувається в юнацькому віці. Спостереження та дослідження доводять, що на відміну від підліткового віку в старшому шкільному віці знову з'являється потреба спілкування з дорослими. Провідними мотивами на цьому етапі спілкування є особисті мотиви. Основним змістом спілкування з дорослими в учнів старших класів стають питання морального характеру.

Але, незважаючи на виразну потребу в спілкуванні з дорослими, спілкування з однолітками продовжує відігравати значну роль у житті старшокласників, і, що важливо, в цьому віці змінюються його форма, зміст, функції.

І.С.Кон підкреслює, що потреба у спілкуванні з ровесниками, яких не можуть замінити батьки, виникає в сучасних дітей дуже рано (до 4-5 років) і з часом посилюється (2). В підлітковому та юнацькому

віці ця тенденція досягає свого апогею: зростає кількість часу, який підліток проводить серед ровесників порівняно з тим часом, що він проводить з батьками; норми і критерії, прийняті в колі ровесників, стають в деяких випадках психологічно більш значущими, ніж ті, що існують у дорослих. Нарешті, зростає потреба у визнанні і схваленні з боку ровесників.

Це дає нам підстави казати про те, що спільнота ровесників в юності виконує ряд важливих психологічних функцій.

По-перше, спілкування з ровесниками є незамінним специфічним каналом інформації. Саме цим каналом до підлітків та юнаків надходять необхідні відомості, які з тих чи інших причин їм не сповіщають дорослі. Іншими словами, юнацькі групи, насамперед, задовольняють потребу у вільному, нерегламентованому спілкуванні.

По-друге, це специфічний вид міжособистих відносин. У сім'ї підлітку стали відомі такі відносини, як підпорядкування і домінування, заохочення і покарання, опіка і нехтування. В підлітковій групі йому доведеться дізнатися про співробітництво і суперництво, лідерство і залежність, групові інтереси та захист їх у конфлікті з іншою групою. Тут взаємовідношення будуються принципово на рівних засадах і статус треба заслужити і вміти підтримати. Ровесники в своїх оцінках особистості та її вчинків бувають ще більш вимогливими і жорстокішими, ніж дорослі.

По-третє, це специфічний вид емоційного контакту. Усвідомлення причетності до групи, відчуття згуртованості, взаємодопомоги, підтримки, задоволення спільно досягнутим результатом полегшує підлітку автономізацію від дорослих, дає надзвичайно важливе почуття емоційного благополуччя і стійкості. Впевненість, що він зумів заслужити повагу і любов друзів має для самооцінки підлітка вирішальне значення.

Отже, І.С.Кон підкреслює, що психологія спілкування в підлітковому та юнацькому віці ґрунтується на суперечливому переплетінні двох потреб: прагнення вийти з-під контролю дорослих (відокремлення) і прагнення ввійти в будь-яку групу ровесників або близьких за віком осіб (2). Сучасна молодіжна психологічна ситуація пропонує універсальний засіб задоволення цих двох потреб одночасно: однією з рис сучасного етапу розвитку нашого суспільства є виникнення та різке збільшення кількості об'єднань (груп, угруповань тощо) підлітків і молоді, не пов'язаних із раніше існуючими або навіть декларативно супротивних останнім. Переважна кількість підлітків повністю реалізує потребу у спілкуванні, отримує його навички, соціально-емоційне підкріплення через різноманітні компанії (за місцем

проживання, навчання, дозвілля). Все більшого визнання серед підлітків і молоді набувають неформальні об'єднання (3, 4).

Можна виділити чотири основних типи підлітків, які переважають у неформальних об'єднаннях.

По-перше, це молоді люди, які в силу обмежених здібностей та інтелекту, що заважає спілкуванню, генетично зумовлених і набутих рис характеру, поганого стану здоров'я, несприятливих умов життя виховання тощо є аутсайдерами в звичайному колі (оточенні) ровесників.

По-друге, це ті, хто об'єктивно міг би претендувати на високий статус у шкільному колективі, суспільній організації, компанії дозвілля, але з якихось причин (іноді випадково) його не отримали.

По-третє, це непосиди, яким нудно в звичайних рамках учнівського, сімейного, товариського спілкування, яким хочеться зміни обставин, гострих відчуттів.

В-четвертих, діти і підлітки, в яких сформувався високий рівень соціальної активності, що спонукає особисто і самостійно пробувати свої сили в якійсь "справжній" діяльності. Кожен член неформального об'єднання має не лише свою мету перебування в групі, а й особливе ставлення до цінностей групи. Він може виконувати одну із наступних ролей.

"Попутник" – людина, яка випадково приєдналась до групи, не до кінця визначила свої цінності орієнтири, керується більш солідарністю, ніж груповими цілями та нормами.

"Фанат" – людина, віддана цінностям і символам групи, неухильно дотримується прийнятих тут норм і заперечує все, що йде врозріз з її цінностями.

"Вождь" – особа, яка бачить своє призначення в тому, щоб керувати іншими, претендуючи на роль лідера в групі, проявляючи ініціативу організатора і нерідко дійсно має непогані для цього здібності.

"Маргинал" – одинока особистість, яка втратила індивідуальні соціальні зв'язки, постійно відчуває соціальний та психологічний дискомфорт і нерідко намагається самоутвердитись шляхом альтернативної (агресивної, епотажної) поведінки.

"Імітатор" – людина, для якої першорядне значення відіграють зовнішні атрибути і символи об'єднання, що є для неї предметом гордості, при цьому вона дуже утруднює себе аналізом групових цінностей та цілей.

"Сумуюча" – людина, одним из мотивів вступу до групи якої є надія більш змістовно організувати своє дозвілля і знайти середовище (оточення) для спілкування.

“Аутсайдер” – особа, яка потрапила в глухий кут (безвихідь), невдаха, яка не знайшла визнання у формальній групі; за межами даної групи вона не має можливостей для самореалізації.

“Борець” – людина, для котрої процес боротьби за ідею значить більш, ніж сама ідея, завжди готова до активних дій щодо захисту групових інтересів, її автономії та цінностей.

“Пристосованець” – людина, яка приймає групові цінності і норми лише як зовнішні для того, щоб досягти (здобути) визнання і підвищення свого статусу, а завдяки цьому і престижу в суспільстві.

“Конформіст” – людина, яка легко піддається впливу авторитетів, добре адаптується в новому соціальному мікрооточенні, швидко і без особливих зусиль засвоює групові цінності і норми.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що особливості спілкування визначаються соціальною ситуацією розвитку, що склалася до початку кожного вікового етапу. Соціальна ситуація розвитку в старшому шкільному віці характеризується тим, що юнак вступає до дорослого життя. Це приводить до якісної зміни і розширення діапазону його соціальних ролей, що вимагає від нього більшої самостійності і відповідальності. Через це в старшому шкільному віці підсилюється значення ділових відносин як із дорослими, так і з однолітками, бо саме вони задовольняють потребу старшокласника в тому, щоб його вважали дорослим, довіряли йому, прислухалися до його думки. Як наслідок – неминучий зріст питомої ваги ділового спілкування в учнів старших класів.

Даний в статті матеріал може служити підставою для розробки заходів та способів навчання учнів техніці ділового спілкування, для складання програм соціально-психологічного тренінгу з розвитку і закріплення способів ділового спілкування, подоланню труднощів спілкування.

Література:

1. Лисина М.И. Проблемы антогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
2. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
3. Быстрицкий А.Т. Современные тенденции молодежной социализации: наблюдения, оценки, суждения. – М.: 1992. – 62 с.
4. Авдеевская Е.П. Особенности социализации подростка в условиях социальной нестабильности // Альтернативность общественного развития. – М., 1992. – С. 29-40.