

форма внутренней деятельности по перестройке субъективного отношения к происходящему, осуществляемое через переоценку личностных позиций, переосмысление жизненных целей и порождение новых «техник жизни» (терминология Л. Андиферовой). Это чрезвычайно сложная форма внутренней работы, которая может быть осуществлена только самим человеком и в зависимости от его индивидуальных особенностей [1,6].

Но несмотря на важность «внутренней работы» человека, следует отметить и особую значимость социально-психологической помощи безработным, которая представлена комплексом мероприятий психологического содержания, направленного на нейтрализацию негативных субъективных переживаний, мобилизацию психического потенциала человека, снижение уровня психоэмоциональной напряженности, создание наиболее приемлемых условий для социально-профессиональной адаптации [8].

Безработица — это элемент современной социальной структуры, который не является ни неизбежным, ни необратимым. Это не личностная проблема отдельного человека, а общественное явление со своими закономерностями.

Безработные — часть населения, неоднородная по своим социально-экономическим характеристикам и по степени сформированности ориентиров, установок, намерений, лежащих в основе социального поведения. Их специфика нуждается в дальнейшем социально-психологическом изучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андиферова Л.И. Психология повседневности, жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психологический журнал. — 1993. Т.14. — №2. — С.12-18.
2. Болотова А.К. Человек и время в ситуации социальной нестабильности // Общественные науки и современность. — 1997. — №6. — С.38-44.
3. Дановский С.Л. Социологическая и психологическая характеристика безработных // СОЦИС, Социальные исследования. — 1994. — №5. — С.82-89.
4. Зверева И.Д. Соціальна підтримка безробітної молоді // Практична психологія та соціальна робота. — 1998. — №8. — С.26-28.
5. Інформація міністерства статистики України // Україна і праця. — К., 1997.
6. Логвинова Н.Ю., Иванова Е.Ф. Особенности системы ценностей личности в условиях хронического эмоционального напряжения // Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, психологія, педагогіка. Харків, ХВУ. — Випуск 1. — 1998. — С. 181-186.

7. Михайлова Н.Б. Опыт психологического исследования ситуации безработицы // Психологический журнал. — 1998. — №6. — С.91-102.
8. Михаленко В. Психологическая поддержка безработных и ищущих работу граждан // Персонал — 1996. — №2. — С.51-58.
9. Мінамандусова Г. Рівень безробіття та категорії безробітних у структурі населення України // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. — 1998. — №4-5. — С.195-211.
10. Пельцман Л. Стрессовые состояния у людей, потерявших работу // Психологический журнал. — 1992. — №1. — С.126-130.
11. Селье Г. Стресс без дистресса. — М: Прогресс, 1979. — 125 с.
12. Сигарева Е.П. Безработные в структуре общества // СОЦИС, Социальные исследования. — 1998. — №7. — С.59-67.

Поступила в редакцию 27.10.99 г.

М.Ю. Лотоцкая

Эмотивная оценка и непроизвольное запоминание слов различной эмотиогенности в норме и при шизофрении

В статті наведені результати оцінювання і запам'ятовування нейтральних, позитивних, негативних слів здоровими людьми і хворими шизофренією. Хворі шизофренією оцінювали нейтральні слова як емоціональні, частіше, чим здорові. В порівнянні із контрольною групою при шизофренії позитивні поняття оцінювались як «менш присмні», а негативні поняття як «менш неприсмні». Хворі шизофренією нехтували зв'язком слів зі своїм досвідом; використовували незначимі, латентні і т. д. ознаки предметів в якості емоціонально-значимих. Продуктивність запам'ятовування всіх слів (нейтральних, позитивних, негативних) була знижена у хворих шизофренією. Спостерігалось порушення мотиваційного компонента діяльності.

Принцип взаимосвязи эмоций с познавательными процессами позволяет изучать состояние эмоциональной сферы через анализ познавательной деятельности, в частности, мнемической [2; 7].

Для исследования восприятия и непроизвольного запоминания слов различной эмотиогенной значимости была применена методика «Эмотивная оценка понятий» и последующее воспроизведение предъявленных слов.

Стимульным материалом методики послужили 32 слова, которые были выбраны из 250 понятий после предварительной оценки экспертной группой. Из данных понятий были составлены 2 списка, по 16 слов в каждом: 8 нейтральных, 2 сильно положительных, 2 средне положительных, 2 сильно отрицательных и 2 средне отрицательных.

Испытуемым предлагалась оценить слова, исходя из личных предпочтений. Если, по мнению испытуемого, слово вызывало у него «очень приятные чувства», оно получало 2 балла, «очень неприятные чувства» – 2 балла, было просто «приятным» – 1 балл; «неприятным» – -1 балл, «нейтральным» – 0 баллов.

При обработке вычислялось, как испытуемый в среднем оценивал слова, отнесённые экспертами к разным классам по степени эмоциогенности. Затем данные усреднялись по группам. Значимость различий между группами проверялась по точному методу Фишера.

Каждому испытуемому предъявлялось 2 списка по 16 понятий. После оценивания слов каждого списка требовалось устно воспроизвести запомнившиеся слова в любом порядке.

В экспериментальном исследовании участвовало 60 психически здоровых лиц (30 мужчин и 30 женщин) и больные параноидной формой шизофрении, которые были разделены на две группы.

В 1 группу вошли 31 мужчина и 32 женщины, впервые поступившие в психиатрическую больницу, с давностью заболевания до 1,5 года.

2 группу составили 17 мужчин и 17 женщин с давностью заболевания от 2-х до 5 лет. В результате болезни данные больные стали утрачивать трудоспособность и поэтому возник вопрос об их инвалидизации.

Результаты показали следующее.

Оценка сильно положительных слов в группе здоровых лиц составила: $\text{Хср.} = 1,54$ у мужчин, $\text{Хср.} = 1,7$ у женщин. Интересно, что данные слова оценивались женщинами несколько выше, чем мужчинами ($p < 0,1$ – на уровне тенденции). По сравнению со здоровыми испытуемыми больные 1 группы оценивали сильно положительные слова значительно ниже ($\text{Хср.} = 1,218$ у мужчин, $p < 0,02$; $\text{Хср.} = 1,28$ у женщин, $p < 0,001$). У больных 2 группы отмечались более низкие оценки сильно положительных слов по сравнению с больными 1 группы ($\text{Хср.} = 1,0$ у мужчин, $p < 0,1$ – на уровне тенденции; $\text{Хср.} = 1,08$ у женщин, $p < 0,2$ – на уровне тенденции).

Оценка сильно отрицательных слов в контрольной группе была: $\text{Хср.} = -1,52$ у мужчин; $\text{Хср.} = -1,65$ у женщин. Женщины воспринимали данные слова как «очень неприятные» несколько чаще, чем мужчины ($p < 0,2$ – на уровне тенденции). У больных 1 группы по сравнению со здо-

ровыми оценка сильно отрицательных слов была значимо завышена ($\text{Хср.} = -0,927$ у мужчин $p < 0,001$; $\text{Хср.} = -1,24$ у женщин, $p < 0,001$). По сравнению с 1 группой женщины 2 группы давали сильно отрицательным словам несколько более нейтральную оценку ($\text{Хср.} = -0,78$; $p < 0,2$). Между мужчинами 1 и 2 групп значимых различий не наблюдалось ($\text{Хср.} = -0,81$ у мужчин 2 группы).

Средне положительные слова были оценены контрольной группой следующим образом: $\text{Хср.} = 1,008$ у мужчин; $\text{Хср.} = 1,075$ у женщин (без значимых различий между мужчинами и женщинами). Больные 1 группы по сравнению со здоровыми оценивали средне положительные слова ниже ($\text{Хср.} = 0,75$ у мужчин, $p < 0,002$; $\text{Хср.} = 0,95$ у женщин, $p < 0,2$ – на уровне тенденции). По сравнению с 1 группой женщины 2 группы давали средне положительным словам более низкие оценки ($\text{Хср.} = 0,81$; $p < 0,1$ – на уровне тенденции). У мужчин 2 группы по сравнению с 1 группой оценка данных слов существенно не изменилась ($\text{Хср.} = 0,794$; $p > 0,2$ – не значимо).

Оценка средне отрицательных слов в контрольной группе составила: $\text{Хср.} = -1,08$ у мужчин, $\text{Хср.} = -1,18$ у женщин. Данные слова оценивались как «неприятные» женщинами чаще, чем мужчинами ($p < 0,1$ – на уровне тенденции). Больные 1 группы давали средне отрицательным словам более высокую оценку, чем здоровые ($\text{Хср.} = -0,766$ у мужчин, $p < 0,002$; $\text{Хср.} = -0,898$ у женщин, $p < 0,002$). По сравнению с 1 группой оценки средне отрицательных слов у больных 2 группы существенно не изменились ($\text{Хср.} = -0,72$ у мужчин, $p > 0,2$; $\text{Хср.} = -0,875$ у женщин, $p > 0,2$).

Оценка нейтральных слов в группе здоровых лиц оказалась равной: $\text{Хср.} = 0,1085$ у мужчин, $\text{Хср.} = 0,1126$ у женщин. У женщин оценка данных слов была выше, чем у мужчин на уровне тенденции ($p < 0,2$). Больные 1 группы воспринимали нейтральные слова как эмоциогенные чаще, чем здоровые, поэтому в среднем оценка данных слов значимо повысилась ($\text{Хср.} = 0,337$ у мужчин, $p < 0,02$; $\text{Хср.} = 0,4240$ у женщин, $p < 0,001$). По сравнению с 1 группой мужчины 2 группы оценивали нейтральные слова как эмоциогенные также чаще ($\text{Хср.} = 0,467$; $p < 0,05$). А вот у женщин 2 группы оценка нейтральных слов оказалась ниже, чем у женщин 1 группы ($\text{Хср.} = 0,2657$; $p < 0,05$), но всё же выше, чем в норме ($p < 0,05$).

В целом, корреляционный анализ выявил линейную связь между средней оценкой понятий и степенью шизофренического дефекта. Оценка нейтральных слов повышалась (коэффициент корреляции рангов Кендалла $\tau = 0,3857$; $p = 0,000001$ у мужчин; $\tau = 0,1646$; $p = 0,0328$ у женщин). И, наоборот, по мере прогрессирования болезни оценка эмоциогенных понятий всё больше приближалась к нулевой отметке: снижаясь у

эмоционально положительных слов (сильно положительные слова: $\tau = -0,4122$, $p < 0,000001$ у мужчин; $\tau = -0,4429$, $p < 0,000001$ у женщин; средне положительные слова: $\tau = -0,1644$, $p = 0,0330$ у мужчин; $\tau = -0,2161$, $p = 0,0051$ у женщин) и повышаясь у эмоционально-отрицательных слов (сильно отрицательные слова: $\tau = 0,424$, $p < 0,000001$ у мужчин, $\tau = 0,4565$, $p < 0,000001$ у женщин; средне отрицательные слова: $\tau = 0,2817$, $p = 0,00026$ у мужчин, $\tau = 0,3068$, $p = 0,00007$ у женщин).

Иными словами, больные шизофренией воспринимали нейтральные понятия как эмоциональные, а эмоциогенные слова оценивались ими как менее эмоционально-значимые, чем здоровыми испытуемыми. Это может свидетельствовать о диссоциации эмоциональных процессов при шизофрении. Анализ высказываний испытуемых также позволяет обнаружить качественные изменения процесса оценивания понятий у больных шизофренией.

В норме оценка и нейтральных, и эмоциогенных слов практически совпадала с экспертной. Иногда наблюдались некоторые различия в оценивании степени эмоциогенности понятий. Так, слово «знакомство» могло быть охарактеризовано не как «сильно положительное», а как «средне положительное». Некоторые нейтральные слова воспринимались как эмоциогенные, но здесь прослеживалась связь с личностно-значимой ситуацией: «Выпуск – приятное слово. Я вспоминаю сразу выпускной школьный бал. Как здорово было!»

Интересно заметить, что, когда нейтральные слова оценивались как эмоциональные, то оценка была преимущественно положительной. Это наблюдалось и в норме, и при шизофрении. Но, хотя оценка нейтральных слов в среднем была позитивной у больных шизофренией встречались также случаи негативного восприятия нейтральных понятий.

Следует остановиться на качественных различиях оснований, выбираемых здоровыми испытуемыми и больными для оценивания слов. Как говорилось выше, здоровые испытуемые в своих оценках руководствовались личным опытом, связывая понятия с эмоционально-значимой ситуацией. Такие ответы встречались и при шизофрении. Но у больных шизофренией можно было заметить случаи неадекватного оценивания слов.

Эмоционально-отдаленные ответы. Понятие ассоциировалось с другим словом, оценивалось 2-е понятие, а оценка распространялась на предъявленное слово: «Неудача – очень приятное слово. Ведь неудачи – это часть жизни. А жизнь прекрасна! Поэтому неудачи тоже прекрасны»; «Горе – хорошее слово. А почему бы и нет? Ведь гово-

рят, что горе от ума. От большого ума. А большое – это хорошее».

Актуализация латентных признаков понятий. Например, «Бумагу можно сжечь. Она сгорит и ничего не останется. Поэтому бумага неприятное слово». Эмоциональная оценка основывалась на выделении несущественного, латентного свойства объекта.

Встречались также эмоционально-игнорирующие высказывания: «Неудача – нейтральное слово. Не волнуют меня ни беды, ни печали. На всё воля Божья».

Некоторые ответы можно назвать аутичными. Больные руководствовались личными вкусами, которые часто имели неустойчивый характер и были амбивалентны: «Я считаю, пружина – очень нужная вещь. Это хорошее слово. Хотя зачем мне пружина? Пусть будет никакое, нейтральное или неприятное».

Часто оценка понятий основывалась на вычленинии мелких деталей объекта или понятия. Эмотивная оценка таких деталей распространялась на всё понятие. Например, «Корзина – неприятные чувства вызывает. Там сеточка, переплетение такое неприятное, особенно, где ручка бывает. Плохое слово корзина». Другая больная выделила в слове отдельный звук и по нему произвела оценку понятия, проигнорировав само значение слова: «Размер – неприятное слово. В приставке «раз» звук «з» очень раздражающий, неприятный».

Ещё один вид неадекватного оценивания можно охарактеризовать как эмоционально-ситуативный. В этом случае больные руководствовались произвольно созданной в воображении ситуацией: «Полка – приятное слово. Если взять*башмак 47 размера и поставить на полку, как смешно будет!»

Таким образом, полученные факты свидетельствуют о том, что больные шизофренией, оценивая понятия, не отдают предпочтение значимым признакам, а с лёгкостью пользуются латентными, отдалёнными, малосущественными свойствами объектов, возводя их в ранг эмоционально-значимых.

Эти данные согласуются с положением о нарушении избирательности информации при шизофрении [1; 5].

Итак, проанализировав результаты методики «Эмотивная оценка понятий», можно сделать следующие выводы.

1. Оценки понятий испытуемыми контрольной группы в основном совпадали с экспертными. Эмотивная оценка понятий была по интенсивности (по модулю) несколько выше у женщин, чем у мужчин, то есть женщины оказались более «эмоциональными». Здоровые испытуемые при оценивании слов опирались на существенные признаки и ассоцииро-

вали понятия с личностно-значимыми ситуациями.

2. У больных шизофренией оценка эмоциогенных понятий по сравнению со здоровыми испытуемыми была больше сдвинута к «0». По мере прогрессирования болезненного процесса эмоциональность различных типов эмоциогенных слов (вне зависимости от знака и интенсивности эмоциональной окраски) снижалась, а нейтральные понятия, наоборот, чаще, чем это наблюдалось у здоровых лиц, воспринимались как эмоциональные. Это может служить показателем диссоциации эмоциональных процессов при шизофрении.
3. Различия в оценках понятий слов были большими между здоровыми испытуемыми и больными 1 группы (статистически значимы), чем между больными 1 и 2 групп (лишь достигали уровня тенденции). Это говорит о том, что уже на ранней стадии заболевания, когда клинически дефект не выражен, происходит грубое изменение эмоциональности.
4. У больных шизофренией процесс оценивания понятий меняется качественно: существенные признаки слов, связи понятий с личностно-значимыми ситуациями игнорируются, а латентные, отдалённые свойства и даже отдельные буквы слов используются как эмоционально-значимые. Это также говорит о диссоциативном характере нарушений при шизофрении.

Теперь обратимся к результатам произвольного запоминания.

При сравнении продуктивности воспроизведения эмоциональных и нейтральных слов обнаружено, что здоровые испытуемые не отдавали предпочтения эмоциональным словам (значимость различий по t – критерию: $p = 0,6061$ у женщин, $p = 0,0577$ у мужчин). Кроме того, мужчины контрольной группы даже несколько лучше запоминали нейтральные слова, нежели эмоциональные (на уровне тенденции $p = 0,0577$).

Эти результаты не согласуются с выводами многих авторов о лучшем воспроизведении здоровыми лицами эмоциогенного материала, чем нейтрального [2; 7].

Для объяснения данного факта необходимо остановиться на двух моментах. Во-первых, некоторые слова, отнесённые экспертами к разряду нейтральных, являлись для отдельных испытуемых на самом деле эмоциогенными. У здоровых лиц это наблюдалось в случае ассоциирования данных слов с личностно-значимыми ситуациями: «Корзина – приятное слово, так как я сразу вспоминаю о целой корзине цветов на день рождения» и т. д. Во-вторых, результаты произвольного запоминания зависят от характера деятельности, при которой запоминание происходит. В нашем случае это была деятельность оценивания эмоциональной значимости слов. Надо сказать, что определение степени эмоциональности именно нейтральных слов вызывало часто у ис-

Таблица 1.

Результаты воспроизведения слов разной эмоциогенности здоровыми испытуемыми и больными шизофренией

Испытуемые	Сильно положительные	Средне положительные	Сильно отрицательные	Средне отрицательные	Положительные	Отрицательные	Сильная интенсивность	Средняя интенсивность	Эмоциональные	Нейтральные	Всего
М											
У											
Ж											
Ч											
И											
Н											
Ы											
Здоровые	1,10	0,57	0,78	0,67	1,67	1,45	1,88	1,23	3,12	3,48	6,60
Больные 1 группы	0,90*	0,24**	0,69	0,39**	1,15**	1,08**	1,6*	0,63**	2,23**	2,29**	4,52**
Больные 2 группы	0,71°	0,15	0,47°	0,26	0,85°	0,74°	1,18°	0,41°	1,59°	1,85°	3,44°
Значимые корреляции	-0,325	-0,439	-0,179	-0,364	-0,486	-0,370	-0,339	-0,481	-0,551	-0,502	-0,588
Ж											
Е											
Н											
Ш											
И											
Н											
Ы											
Здоровые	1,15	0,68	0,92	0,78	1,83	1,7	2,07	1,47	3,53	3,5	7,03
Больные 1 группы	0,94*	0,44*	0,75*	0,58*	1,38**	1,33**	1,69**	1,02**	2,70**	2,58**	5,28**
Больные 2 группы	0,76°	0,24°	0,56°	0,29°	1°	0,85°	1,32°	0,53°	1,85°	1,38°	3,24°
Значимые корреляции	-0,297	-0,298	-0,234	-0,311	-0,393	-0,368	-0,359	-0,367	-0,553	-0,593	-0,625

Значимость различий по данному показателю между нормой и больными 1 группы

** значимо, $p < 0,05$

* на уровне тенденции, $p < 0,2$

Значимость различий по данному показателю между больными 1 и 2 групп

°° значимо, $p < 0,05$

° на уровне тенденции, $p < 0,2$

пытуемых контрольной группы некоторое затруднение. Проводить эмотивную оценку явно эмоциональных слов (таких как «счастье», «успех», «горе», «неудача», «ошибка») было легче, чем нейтральных. Это подтверждается появлением спонтанных высказываний при оценивании нейтральных слов. Замечено, что, оценивая нейтральные слова, здоровые испытуемые использовали больше ассоциаций, чем при оценивании явно эмоциогенных понятий. А как было показано в работах П.И. Зинченко, «содержательные отношения материала к прошлому опыту человека создают благоприятные условия для его запоминания» [4, с.206].

Поэтому, рассматривая вопрос о продуктивности запоминания, необходимо учитывать не только эмоциональную окраску материала (эмоциогенные слова или нейтральные), но и характер деятельности с этим материалом.

И у здоровых лиц, и у больных шизофренией не отмечалось также преобладания воспроизведённых позитивных слов над негативными.

Во всех группах испытуемых наблюдалось лучшее воспроизведение сильно эмоциогенных слов по сравнению со средне эмоциогенными ($p < 0,002$). Вероятно, это происходило из-за того, что, хотя расположение понятий в списках и было случайным, но некоторые сильно эмоциогенные слова оказались на последних местах.

Хотелось бы обратить особое внимание на качественные различия непроизвольного запоминания между испытуемыми контрольной группы и больными шизофренией.

У здоровых лиц главную роль играло содержание запоминаемого материала, его связь с прошлым опытом испытуемых, с эмоционально-значимыми ситуациями. У больных шизофренией наблюдалась зависимость непроизвольного запоминания того или иного понятия прежде всего от его места в списке (то есть позиционный эффект). Лучше всего воспроизводились последние 2-3 слова.

Если у здоровых испытуемых коэффициент ПЭ составлял: 0,18 у женщин, 0,21 у мужчин, то в 1 группе больных он был: 0,69 у женщин, 0,73 у мужчин. Больные 2 группы запоминали преимущественно последние слова списка, но вычисление коэффициента ПЭ было нецелесообразным из-за слишком малого количества воспроизводимых слов (в среднем 21%) от всех предъявляемых слов.

В целом, корреляционный анализ выявил значимую отрицательную линейную связь между степенью дефекта и количеством воспроизведённых слов для понятий различной эмоциогенности (см. таблицу).

Иначе говоря, эффективность непроизвольного запоминания по мере развития болезни снижалась.

Надо заметить, что при шизофрении происходит нарушение не собственно мнемической функции, а мотивационного компонента деятельности запоминания. Об этом свидетельствуют работы ряда авторов [3; 5].

Действительно, здоровые испытуемые проявляли интерес к результатам эксперимента. Неожиданная инструкция воспроизвести запомнившиеся слова, которая следовала после эмотивного оценивания понятий, встречала у здоровых лиц негативную реакцию и сопровождалась просьбами повторить слова. Здоровые испытуемые использовали время, отведённое для воспроизведения, полностью, стараясь припомнить как можно больше слов. Кроме того, деятельность здоровых лиц при запоминании слов была более содержательной. Они проводили эмотивную оценку понятий, опираясь на значимые признаки слов, ассоциируя их со своим жизненным опытом. Больные шизофренией руководствовались часто случайными, несущественными признаками понятий, не пытались соотнести слова с личностно-значимыми ситуациями. Больных шизофренией вовсе не огорчало отсутствие предварительной инструкции запомнить слова. Отмечались также случаи, когда больные, назвав в течение первых 10-15 секунд несколько слов, могли заявить: «Всё. Этого достаточно. Хватит вспоминать». Необходимо заметить, что нарушение мотивационного компонента деятельности встречалось в большей степени у больных 2 группы, нежели у 1 группы больных. Это и сказалось на результатах воспроизведения.

Анализируя полученные данные, надо обратить внимание ещё на один момент. При исследовании эмоциональной памяти больных шизофренией рядом авторов были получены факты, что у больных в большей степени страдает воспроизведение положительно окрашенного материала, чем материала с отрицательной эмоциональной окраской [2; 6].

В нашем исследовании не наблюдалось значимых различий между количеством воспроизведённых позитивных и негативных понятий. Вероятно, это объясняется тем, что эмотивная оценка слов больными шизофренией во многих случаях отличалась от экспертной. Так, среднее отрицательное понятие «ошибка» было отнесено к сильно положительным словам, так как «в этом слове звук «ш» очень нежный, шуршащий, приятный-приятный».

Кроме того, как говорилось выше, воспроизведение понятий больными шизофренией зависело скорее не от эмоциональной окраски слов, а от места данного понятия в списке (позиционный эффект).

Итак, подытожим полученные результаты.

1. У здоровых испытуемых непроизвольное запоминание зависело от содержательной сто-

рони діяльності, при якій воно происходило: чем більше асоціювалось данне поняття з личностним опытом, тем лучше оно запоминалось.

2. У больных шизофренией по мере становления дефекта происходит снижение продуктивности произвольного запоминания. Причём уменьшение количества воспроизведённых слов наблюдалось вне зависимости от знака и интенсивности эмоциональной окраски понятий.
3. У больных шизофренией отмечалось нарушение мотивационного компонента памяти, которое больше было выражено у больных 2 группы, чем у больных 1 группы.
4. Наблюдались качественные различия произвольного запоминания между здоровыми и больными шизофренией: у больных ведущую роль играло не содержание материала, не связь понятий с личным опытом, а место данного слова в предъявляемом списке (позиционный эффект).

ЛИТЕРАТУРА

1. Блейхер В.М. Расстройства мышления. – Киев.: Здоров'я, 1983. – 192 с.
2. Гаранян Н.Г. Об особенностях эмоциональной памяти больных шизофренией с чертами дефекта // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1988. – Вып. 8. – С. 111-115.
3. Зейгарник Б.В. Патофизиология. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 238 с.
4. Зинченко П.И. Произвольное запоминание. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 562 с.
5. Критская В.П., Мелешко Т.К., Поляков Ю.Ф. Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 256 с.
6. Поляков Ю.Ф., Курек Н.С. К вопросу о нарушении положительных эмоций у больных шизофренией: обзор исследований, проблемы, гипотезы // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1985. – Вып. 12. – С. 1857-1862.
7. Хомская Е.Д., Батова Н.Я. Мозг и эмоции (нейропсихологическое исследование). – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 180 с.

Поступила в редакцию 21.10.99 г.

О.А.Мартиненко

**Імагінаційні образи (символдрама),
як засіб психологічної корекції
в практиці роботи**

ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Предложены новые аспекты символдрамы. Сказка может быть использована в качестве метода психологической коррекции при общении психолога и школьников.

Останнім часом у вітчизняній (переважно медичній) літературі все більше уваги приділяється методиці символдрами (синонім: імагінаційні образи). Методика символдрами впроваджена в практику науки і практичної діяльності німецьким вченим Х. Лейнером. Символдрама в класичному вигляді являє собою метод глибинно-психологічно орієнтованої психотерапії (1), котрий виявився ефективним у випадку лікування неврозів та психосоматичних хвороб, а також психотерапії порушень внаслідок невротичного розвитку особистості (тут і далі для зручності вживаються медичні терміни 9 класифікації МКХ). Деякі автори вважають можливим характеризувати образи, як «сни у наявності» або «психоаналіз за допомогою образів (1); остання точка зору нам вважається спірною, але можна погодитись, що символдрама є глибинно-психологічно орієнтований метод. Імагінаційні образи легше виникають, якщо суб'єкт знаходиться у стані релаксації.

Х.Лейнер вважав, що особливий стан клієнта нагадує щось подібне до сновидіння без сну. Як відомо, існують теорії, зокрема психоаналіз, котрі сновидіння розцінюють як своєрідний компроміс між неусвідомленим та свідомим; водночас аналітичні теорії стверджують, що і мистецтво є щось середнє між сновидінням та неврозом (3). У мистецтві теж проявляється підсвідоме. Психологічний процес сприймання мистецтва особливо зрозумілий, якщо розглядати процес дитячих фантазій та гри. Психологічний аспект реагування дитини на гру та фантазії, а також взаємозв'язок переживань дитини у процесі фантазування в наявності полягає у тому, що, і це незаперечний факт, у фантазіях в наявності на відміну від гри «проявляються або можуть проявлятися, як базисні, фабульно-сюжетні матеріали, переживання, котрі, однак, дають певні задоволення. Для нас важливим є той факт що саме у випадку дійсно значущих переживань стимулюється здатність до творчого процесу, подібно снам у наявності (1). Все сказане дає підстави вважати, що казка може бути тим образотворчим матеріалом, котрий спричиняє стимулювання активних імагінацій, що у свою чергу є засобом стимуляції процесу катарсису (неусвідомлений аспект) і активну концентрацію уваги на фабулі (сюжеті) казкового матеріалу. Разом з тим, до теперішнього часу казка не використовується саме з цією метою. Так, використання художніх творів в методиці бібліотерапії в більшості наукових джерел і

вітчизняних (5), і закордонних (6,7,8) впроваджувались в іншому напрямку. Вітчизняні автори вбачали ефект застосування художніх творів, у тому числі казок, (наприклад, казки Г.Андерсена «Гидке каченя») у тому, що «герой рекомендованої казки (твору) знаходиться в ситуації максимально схожій з тою, що актуальна» для читаючого. Але, як зауважував М. Бурно (9), в основу беруть ситуацію, (дефініція котрій «патогенний конфлікт»); стан хворого не брався до уваги. М. Бурно підкреслював, що однієї і тій же ситуації різні хворі (знову «хворі») можуть вести себе по-своєму. Ще більше розмаїття ми матимемо у випадку відсутності клінічних симптомів хвороби (мається на увазі, що деяка однотипність реагування все ж таки може бути продиктована специфікою хворобливих механізмів в залежності від суті хвороби. тоді як індивідуальність здорової дитини значно варіабільніша.

Закордонні автори, котрі вивчали можливості бібліотерапії (7) вивчали переважно релігійно спрямовані роботи психодинамічно орієнтовані. Крім того, значна частина авторів взагалі неоднозначно трактують смисл і зміст бібліотерапії: клінічна бібліотерапія, виховна бібліотерапія, як засіб впливу на особу використовувалась в структурі психотерапевтичної методики «Імаготерапія» (10). Передбачалось, що клієнт (це може бути і дитина), уявляє себе тим чи іншим персонажем, з потрібними для клієнта рисами, якостями, збагачуючи свою особистість (11). Протягом декількох днів разом з психотерапевтом (медичним психологом) суб'єкт працює для досягнення потрібного лікувального ефекту. Вказана методика не є, по суті, «Імагінація» в розумінні Х. Лейнера і не має подібності до образотворчого процесу. Саме тому не відбувається катарсис (інсайт) і зміна біхевіорального досвіду та інших процесів, котрі забезпечуються імагінативними переживаннями. Деяка зовнішня спільність з імагінативними переживаннями образу (тобто символдрами) має методика НЛП, хоча частина науковців вважає НЛП ще не досить вивченою методикою, котра не довела свою доцільність та ефективність (12).

Як свідчить наведений короткий аналіз джерел символдрама використовується практично лише як метод лікування. Поодинокі наукові джерела мають психологічний уклін і розглядають можливості впровадження символдрами в практику психологів (13). Використовування символдрами ці автори пропонують із зважуванням на особливості нашого життя, специфіки клієнтів (термін авторів), специфіки «підготовки українських психологів-психотерапевтів (не досить ясно, що мають на увазі автори: якщо мова йде про лікарів, то це не в практиці психологів, а якщо психологів, то до останнього часу психологи не є психотерапевти (це лікарська спеціальність). Але автори

мають рацію, що дослідження у цьому напрямку є доцільними.

Певні імагінаційні переживання відбуваються у процесі терапії в межах групової психотерапії дітей та підлітків. Останнім часом (1991-1999 р.р.) в закордонній літературі все частіше звертають увагу на можливість використання символдрами для дітей та підлітків. При проведенні символдрами з дитиною використовують так звані стандартні мотиви (луг, струмок та ін.). Крім того, у процесі занять дітям пропонують використовувати специфічні мотиви символдрами; уявлення реальної ситуації у школі, та вдома, спогади минулого досвіду, подорож в глибини свого тіла та ін. Всі відомі джерела мають на увазі дітей та підлітків з невротичними та психосоматичними станами. Будь-яких наукових праць, присвячених використанню символдрами у практиці психолога з дітьми без наявності неврозів чи психосоматичних хвороб нами не знайдено. Разом з тим, значна частина дітей, що мають ті чи інші проблеми, потребують психологічної корекції з приводу дезадаптації до навчання в школі та ситуації в сім'ї. Використання стандартних мотивів у цьому випадку нам вважається недоцільним. Крім того, на нашу думку окреслена символіка стандартних мотивів у випадку відсутності клінічних ознак невротичних захворювань /психосоматичних/, як це показує досвід численних дослідників викликає певні катартичні процеси, що можуть вплинути на процеси психологічного захисту і спровокувати патологічні процеси, котрі досі не мали актуальності (14). Уникнути цього можливо, якщо використати звичну нормальній дитині здатність до фантазування та казкової інтерпретації реальності і здатність дитини до легкого сприймання казкового, як реального, при розумінні умовного. При цьому дитина почуває себе у повній безпеці, сприймає спілкування з психологом як гру. Щоб усунути окресленість ситуації і дати можливості виявити підсвідомі переживання дитини, дати можливості інсайту ми вважаємо доцільним використати варіант символдрами шляхом залучання дитини до створення казки з вільним творчим процесом, тобто не даючи конкретного окреслення фабули та сюжету. Останні «створюються спонтанно» в процесі спілкування з психологом. Досвід показує, що самим оптимальним варіантом є «співпраця» дитини та психолога. Останній своїми запитаннями та уточненнями про подальший хід подій казкових пригод героїв може керувати процесом корекції.

Новий варіант символдрами, таким чином, використовуючи імагінації дає можливість працювати із здоровими дітьми, котрі потребують не лікування, а психологічної допомоги в процесі спілкування у школі психолога та дитини. Вказаний варіант дає можливість уникнути конфлікту з батьками, тому що казка сприймається дітьми та

батьками, як суто психологічний прийом, до якого батьки не мають ставлення. Зваживши на специфіку і особливості психіки дитини, психологічна корекція повинна спиратись у першу чергу на образні компоненти мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лейнер Х. Кататимное переживание образов. Основная ступень. М., 1996.-236С.
2. Обухов Я. Символдрама. Кататимно – имагинативная психотерапия детей и подростков. М., 1997. 112 С.
3. Выготский Л.С. Бессознательное и психология искусства. /В кн.: «Психология искусства». Изд. «Искусство», М., 1968. С. 95-113.
4. Фрейд З. Психологические этюды. Навязчивые действия и религиозные обряды. Поэт и фантазия. «Культурная» сексуальность и современная нервозность. Изд.2., М., 1912.
5. Миллер А.М. Особенности руководства чтения больных в библиотеках лечебно-профилактических учреждений. Автор. дисс. канд. педнаук. Л., 1975. –20 С.
6. Berry F. M. Analisis of processes in bibliotherapy //Hynes A.M., Gorelik K. Proceedings of the fourth bibliotherapy round table.-Washington. 1978. -P. 25-36.
7. Campbell J. Psychiatric Distionary.^{3d}.-N. Y., Oxford: Oxfor. Un. Press, 1981. 694 P.
8. Oechet S. Die Betreuung Statnärer gerospszhiatrisher patienten //Psychiatrie, Neurol. Und Med. Psychol.1978.-H-3.-S. 159-165.
9. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. М. Медицина.-1989.-С. 26-28
10. Вольперт И.Е. Психотерапия. –Л.: Медицина.-1985.-232 С.
11. Карвасарский Б. Д. Психотерапия. - Л.: Медицина.-1985.-С. 134.
12. Лаутербах В. Эффективность психотерапии: критерии и результаты оценки. /В сб.: « Психотерапия: от теории к практике. Мат. 1 съезда Росс. Психотер. Ассое. –СПб.-1995.-С. 25-28.
13. Кисарчук З.В., Юрченко Т.Г. Символдрама в украинской практической психологии./В сб.: «Практична психологія в контексті культур». К.,1998.-С. 185-190.
14. Пупцева Т.В. Интернальні чинники саморозвитку особистості. /В зб.: Ментальна духовність. Саморозвиток особистості. Частина 1.ІІІ розділ. Місто друку не вказане. 1994. С. 532-534.

Поступила в редакцію 21.10.99 г.

В.В.Москаленко

Еліта і маси в контексті виборів

Статья посвящена проблеме взаимоотношений политической элиты и масс в период президентских выборов. Рассматриваются психологические особенности поведения претендентов и избирателей в ходе предвыборной кампании.

Питання про характер і засоби процесу взаємодії «політичної еліти» (влади) і мас (народу) завжди хвилювало і буде цікавити як науковців, так і будь-якого обивателя. Безумовно, що ця проблема виявляється актуальною не тільки у масштабі повсякденності, але й у період виборчої кампанії. До того ж взаємовідносини цих двох акторів політичної гри носять вельми специфічний характер, особливо, якщо проблема аналізується в світі психологічного дослідження.

Не є новиною той факт, що політична система держави функціонує ефективно у тому випадку, якщо громадяни позитивно сприймають владу і виявляють їй психологічну підтримку, ідентифікуючи себе з цією владою. Політична підтримка проявляється в тому числі і в психологічних показниках, таких як довіра, симпатії, готовність виступити на захист того чи іншого лідера, інституту влади і т.ін. На сьогодні з достатньою мірою впевненості можна стверджувати, що українська еліта вже пройшла етап високої довіри мас. Швидке розчарування протипоставило невелику частину суспільства переважної її більшості. Таке протиставлення виявляється як політичне і соціально-психологічне відчуження народу від правлячої еліти.

В сучасних умовах влада та народ в Україні існують і виживають у межах єдиного геополітичного простору фактично паралельно, і водночас заважають один одному в досягненні своїх інтересів. За подібних обставин влада і її безпосередні носії починають втрачати властиві для даних політичних субстанцій функції і перетворюються з суб'єктів політичної влади на об'єкти політичного відчуження, котрі не лише втратили зв'язок з керованими ними народними масами, а й входять у цілковите протиріччя з інтересами народу. Владна еліта з кожним роком все більше поглиблює прірву між нею і керованим бездарно народом, втрачаючи при цьому не лише ресурси влади, а й довіру до самого інституту влади (1).

Психологія недовіри масового електорату до правлячої верхівки суспільства спрацьовує саме в період виборчої кампанії. В межах даної статті ми спробуємо висвітлити психологічні особливості ціннісного і біхевіорального змісту стосунків між політичною елітою і масами у виборчий період.

Ситуація виборів - це завжди процес політичної гри, в межах якої акторами виступають кандидати (елітні групи) і виборці (народні маси). Причому гра відбувається як між кандидатами, націленими на втримання або завоювання політичної влади, так і між ними й електоратом. У першій ситуації виборець практично не в змозі збагнути особливості передвиборних програм кандидатів, а також порівняти реальні фахові достоїнства претендентів, в іншій - представник масового електорату відчуває себе зайвим і непотрібним суб'єктом сучасного нелегального політичного ринку, де предметом купівлі-продажу виступає навіть такий демократичний акт виборів як голосування. Тому «під час виборчих перегонів ми спостерігаємо або спалах політичного нігілізму, або сліпі ширяння мас, охоплених демонами протестного голосування» (3).

Виборча кампанія відзначається своїм міфологізованим характером. Кандидатів за участю різних засобів масової інформації представляють народу або як ворогів української держави, або як її рятівників і патріотів. Насправді, виборчий процес відображає оптимізацію політичних, фінансових і інформаційних сил на користь особистісних інтересів і потреб. Політична еліта, відчуваючи, що нові вибори обов'язково призведуть до суттєвої ротації її персонального складу (принаймні верхніх щаблів), спрямовує свою діяльність на забезпечення здебільшого власного добробуту, усвідомлюючи свою тимчасовість перебування у влади. От і виходить, що таке піклування про себе ніяк не відповідає бажанням народу думати перш за все про нього. Реально існуючий розбіг, якщо не сказати - протистояння елітарних і масових інтересів свідчить про найголовнішу і найважливішу цінність, яка притаманна сучасній правлячій верхівці суспільства, - цінність влади. Потяг до влади стає смыслом життя і центром політичної поведінки абсолютної більшості представників елітарних прошарків. Прагнення до влади пронизує всю багатогранну діяльність політичних діячів, наслідком чого стає обмеження їх професійальної і психологічної причетності до загальносоціальних потреб і настроїв.

Жадоба влади і поривання до неї на будь-якому рівні притаманна значній частині населення. І основними мотивами владолубства як представників політичної еліти, так і носіїв масової свідомості виступають, по-перше, високий суспільний статус, по-друге, достатній матеріальний заробіток.

Сучасній політичній еліті, особливо напередодні виборів, бракує фундаментальних ціннісно-правових орієнтацій. Загальне неприйняття цінності права зумовлено не тільки функціональними і ситуативними факторами сьогодення професійної діяльності еліти, але й

пов'язано зі специфікою політико-ментальної традиції. Відсутність правової культури проявляється сьогодні у тих випадках, коли політичний діяч, по-перше, час від часу намагається звільнитися від постидних публічних обвинувачень, по-друге, дає наперед брехливі і нездійсненні обіцянки, по-третє, постійно заграє з народом, лицемірно підплещуючись до нього, безсоромно звалює всі біди на інших конкурентів. І у цій жорсткій боротьбі претенденти підкорені єдиній меті: будь-якою ціною зберегти владу і одержати перемогу на виборах.

Президентська виборча кампанія 1999 р. також не була звільнена від проблеми порушення виборчого законодавства, особливо на агітаційному етапі. Численні порушення Закону України «Про вибори Президента України» й положень ЦВК під час передвиборної боротьби вказують на багато в чому недемократичний, неправовий характер президентських виборів в Україні.

Фактор політичної еліти у перехідний період має визначальне значення, адже сама еліта виступає головним суб'єктом прийняття політичних рішень, які виникають у нас у специфічних умовах відсутності дійового тиску з боку відповідних організацій масового електорату. От і виходить, що народ, виступаючи джерелом політичної влади, демократичним шляхом формує органи влади, а потім фактично втрачає можливість реально впливати на політику влади. Те ж саме відбувається і в період виборів. Значна частина масового електорату виявляється зовсім невідповідною до виборів як у політичному, так і в психологічному відношенні. Дестабілізація і деградація в політичній сфері, зростаюча кількість партій, угруповань, рухів, фондів, лівих і правих, які розвивають пропагандистську діяльність, дезорієнтують масу, котра і без того перебуває в сум'ятті.

За словами М.Томенко, особливістю українських виборчих технологій був закритий непублічний характер процесу виборів. На його думку, можна було говорити про певні «віртуальні» вибори, коли протистояння відбувалося між двома основними кандидатами у Президенти України: нинішнім главою держави Леонідом Кучмою і рештою 14 - ма кандидатами (2). Врешті-решт виборець залишається поза важливішими подіями, які саме і визначають майбутнє життя і долю українського народу.

Ще слід відзначити той факт, що напередодні голосування виборець не має чіткого і усталеного уявлення про те за кого віддати свій голос. Така розгубленість може бути пояснена тим, що індивідом керують емоційні, імпульсивні, здебільшого спонтанні фактори, які в науковому вжитку мають назву «масові настрої». Тому масові політичні настрої у виборчий період носять переважно пасивний характер. Народ навіть

лінується підійти до урни і опустити до неї своє «рішення». В результаті ми і обираємо ту владу, які самі заслуговуємо.

Маси з властивими їм мозаїчністю поглядів, установок і цінностей, а також почуттям невпевненості і недовіри до влади все більш потребують людину «твердої і сильної» руки, «рятівника нації», тобто політичного лідера з претензіями на харизму. Але, на жаль, серед існуючих представників політичної еліти, в тому числі і кандидатів у Президенти України, відсутня така особа, яка б претендувала на роль харизматичного лідера. Така ситуація зумовлена нездатністю політичної еліти змінювати традиційні рецепти володарювання.

Аналогічна ситуація дезорієнтації і розгубленості представників масової свідомості відображається в почутті амбівалентності останніх до проблеми трансформації політичного устрою держави. Через те у сучасному суспільстві домінують два напрямки. Один спрямований на рішучу підтримку ринкових реформ, другий відбиває політичні орієнтації виборців, які й досі плекають надію на відновлення планового господарства.

Боротьба політичних угруповань та їх лідерів незмінно являє собою і боротьбу за «масову свідомість». Кожний кандидат у Президенти використовує різноманітні засоби і технології з метою прихилання на свій бік як можна більше виборців. Проте існує такий засіб, без якого не може обійтись жоден претендент- це програма основних положень кандидата. У ході передвиборної кампанії виборці за допомогою програм, в яких кандидати формують свої пропозиції відносно соціального, політичного та економічного аспектів побудови держави, зв'язують свої очікування з уявленнями політичної еліти по тому чи іншому питанню. Оскільки сучасне українське суспільство окреслює все розмаїття розбіжностей інтересів різних соціальних стратів, нинішній електорат поділяється на певні категорії за ідейною суттю програм кандидатів у Президенти України. Таким чином, можна припустити, що народні маси у період виборів співіснують і протистоять згідно такій класифікації:

1. виборці, які підтримують проведення ринкових реформ;
2. виборці, які підтримують антикорупційну політику;
3. виборці, які підтримують ідею національної держави;
4. виборці, які підтримують політику соціальної справедливості;
5. виборці, які підтримують нову економічну політику;
6. виборці, які підтримують регіональну політику;

7. виборці, які орієнтовані на відновлення союзу з колишніми республіками СРСР.

Згідно з цією класифікацією електорату ми визначили такі ідеологічні образи нинішніх кандидатів у Президенти України: 1 – «риночник», 2 – «борець з мафією», 3 – «державник», 4 – «борець за ідеали соціалізму», 5 – «господарник», 6 – «намісник», 7 – «союзник».

Треба відмітити, що запропонована класифікація електорату безумовно не вичерпує реального розмаїття людських інтересів і очікувань. Так само, як згаданий перелік ідеологічних образів еліти не може охопити таке складне і об'ємне поняття як «політичний імідж».

Результати президентської кампанії засвідчили, що головним мотивом вибору того чи іншого кандидата у Президенти України для переважної більшості виборців становлять не соціально-політичні перспективи програм і не образ, що більш-менш виразно персоніфікує конкретного політика, а бажання і прагнення стабільності у суспільстві, конструктивний, а не деструктивний підхід до будівництва власного майбутнього.

Вибори показали також конструктивну психологічну роль стосовно проблеми взаємовідносин еліти і маси. Принаймні у часи передвиборної кампанії політична еліта демонструвала значно більшу відкритість у відносинах з масами; із свого боку народ виявив зріст зацікавленості політичним життям держави. Психологічним фактором, що призвів до збігання цінностей еліти і мас, постало загальне завдання створення кращих умов життя в майбутній Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каспрук В. Квазіеліта. «Українське слово», ч.12, - 18.03.99. – с. 6
2. Томенко М. Політичні технології у виборчій кампанії Президента України// Політична думка. – 1999. - № 3. – с.56
3. Харизма і демократія: європейські традиції та українські соціополітичні реалії// Політична думка. – 1999. - №3. – с.129

Поступила в редакцію 27.10.99 г.

А.А.Нестеров

Интенсивность творческой деятельности и ее зависимость от семейного окружения

Робота є цікавою у плані дослідження питань взаємовідносин у сім'ї, у залежності від сімейного оточення, інтенсивності творчої діяльності. По-

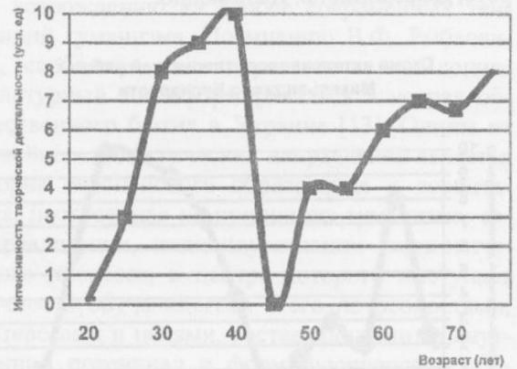
будована на прикладах життєдіяльності Леонардо да Вінчі, Микельанджело і Альберта Ейнштейна. У статті добре видно, що вищі точки творчої активності співпадають з найбільш благоприємними, спокійними моментами у сімейному житті.

Цікавим є висновок про те, що сімейне оточення відіграє не тільки важливу роль у житті творчої людини, але й те, що його психічний стан прямо залежить від психологічного здоров'я сім'ї.

на всю жизнь и не имели своей собственной семьи «на стороне», а если женились, то приводили жену «в дом». В состав семьи входили и друзья, которые, не редко, жили на иждивении у художников десятками лет.

Леонардо да Винчи (1452 - 23.04.1519)

Родился в семье нотариуса в городе Винчи. Отец - Пьеро да Винчи, мать - Альбьера.



Из схемы видно, что жизнь Леонардо да Винчи состояла из творческих взлётов и падений. В 31 год (1483г.) он переезжает из Флоренции в герцогство Милан, строит себе новый большой и удобный дом с лабораторией и мастерской. С ним находятся все его ученики: Джакомо Капротис, Джакомо (младший), Антонио, Чезаре де Сесто, Джованни Бальтраффо, Марко д'Оджено; Зароastro — кузнец, помощник и друг художника; многочисленные работники, которых он возил вместе с собой. Нередко в «семье» не оставалось денег на питание, но его окружение создавало прекрасную творческую атмосферу. В это время Леонардо да Винчи создаёт: Конную статую герцога Франческо Сфорца; «Портрет дамы с горностаем»; проект осушительных каналов Милана; проект первого в мире летательного аппарата; чертежи мельницы, сукновальной машины и др. приборов с приводом от водяного потока; проект канала Флоренция — Пиза для судоходства; «Портрет музыканта»; «Мадонна Литта»; «Мадонна в гроте».

В 43 году (1495 г.) создаёт фреску «Тайная вечеря». В это время к нему приехал старый друг Лука Пачоли, и оставался в его доме долгие годы. В августе 1502 года, из-за войны Франции и герцогства Милан, где до этого времени жил Леонардо, финансовое состояние художника резко ухудшилось и он решает уехать на службу к самому страшному, вероломному и жестокому из всех правителей итальянских государств — Цезарю Борджиа, в качестве военного инженера. С Леонардо едет только Зароastro. В этот период жизни он не создал ничего.

Семья в жизни «среднего» человека, не говоря уже о творческих личностях, играет немаловажную роль. Психологическое состояние человека напрямую связано с психологическим климатом, царящим в его семье. Эмоциональная подпитка или, наоборот, расходование эмоциональной энергии сильно влияют на его творческий настрой, вдохновение, способность сосредоточиться, отключиться от «внешнего мира». Последнее особенно важно для молодых, начинающих ученых, художников, поэтов, композиторов. Неустойчивость в быту, отсутствие достаточного финансового дохода отвлекают от основной деятельности, накладывают печать «пессимизма» на готовый «материал». В этих случаях положительную роль может сыграть семья, которая выступает «заградительным барьером» от «внешнего мира» с его потрясениями и проблемами. Для подтверждения этого предлагается рассмотреть творческий путь ряда выдающихся людей разных эпох, их интенсивность творческого труда на протяжении всей сознательной жизни. На примерах Леонардо да Винчи (1452-1519 гг.), Микельанджело Буонарроти (1478-1564 гг.) Альберта Эйнштейна (1879-1955 гг.).

В данной статье предлагается проследить интенсивность творческой работы и зависимость ее от семейного окружения. Интенсивность измеряется в условных единицах по десятибалльной шкале (для большей наглядности). Измерения не могут быть точными, т.к. вряд ли кто возьмет на себя смелость точно оценить вклад в науку статей А. Эйнштейна по «Общей теории относительности» и работы по тепловому движению молекул, работы по квантовой теории света и работы по теории теплоемкости твердых тел. Приоритет одних работ над другими определить невозможно, т.к. каждая составила свое звено в цепи развития науки.

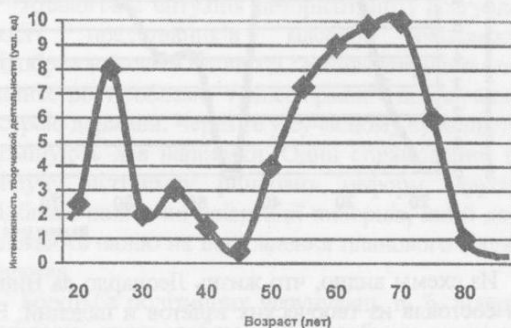
То же можно сказать и о художественных произведениях великих творцов эпохи Ренессанса.

Есть смысл обратить ваше внимание на тот факт, что во времена Леонардо да Винчи, Рафаэля и Микельанджело семью составляли не только жена и дети, но и ученики, которых художники брали в обучение, а также в услужение и воспитание; работники которые занимались практически

Микельанджело Буонарроти (6.03.1475-18.02.1564).

Родился в семье подеста (правителя селений Капрезе и Кьюзи). Отец - Лодовино ди Леонардо Буонарроти Симони, Мать - Франческа, старший брат - Леонардо. С рождения был отдан на воспитание кормилице в селение каменотесов Сеттиньяно. Кормилица - мона Барбара, ее муж - Томазо, сын - Джулио (молочный брат). Там воспитывался до 3 лет. К 1479 году родились братья Буонарроти, Джованимонно, Джисмондо.

Схема интенсивности творческой работы Микельанджело Буонарроти



В период с 1494 года (19 лет) по 1503 (28 лет) Микельанджело жил со старым отцом, матерью и довольно бездарными братьями, был очень одинок. Семья, создающая неблагоприятную творческую атмосферу существовала, как бы «отдельно» от художника и психологически не могла влиять на него. В этот период отмечается увеличение интенсивности его деятельности, скорее за счет своего творческого потенциала. Он создает: статую «Геркулеса», крест для монастыря Сан-Спирита (дерево); «Спящий Амур»; «Иоан Креститель»; изготовил 4 статуи для капеллы Пикколломини в Свенском соборе; статую «Давида». Далее семья начинает оказывать отрицательное влияние на Микельанджело. Умирает мать (1500 год), братья начинают требовать все больше и больше от него денег на их содержание. В этот период художник бросает одну работу за другой и это длится практически до пятидесяти лет.

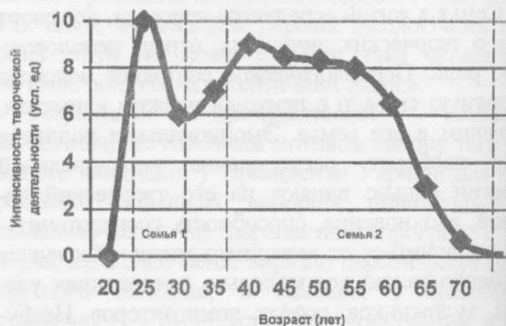
С 1529 года Микельанджело меняет свой образ жизни. Он набирает себе учеников Антонио Мини и Урбини. В 1534 году появляется молодой друг и пламенный поклонник его таланта Томазо Кавальери, а главное, в его жизни входит любимая женщина и друг Виттория Колонна. В этот период резкого творческого подъема он создает: скульптуры «Утро», «Вечер», «День», «Ночь» для гробницы Медичи; «Мальчик присевший на корточки»; заканчивает работы по росписи Сикстинской капеллы («Страшный суд»); заканчивает работы в гробнице Юлия II (Медичи). В 1550 году

умирает Виттория Колонна. С этого периода Микельанджело практически не создал ничего.

Альберт Эйнштейн (14.03.1879 - 18.04.1955).

Родился в семье торговца электро-товарами в г. Ульме, Германия.

Схема интенсивности творческой работы А. Эйнштейна



В его жизни было два периода творческого «взлета» и оба приходятся на устойчивую и спокойную семейную жизнь.

Первый «пику» приходится на 1905 год. В этом году одна за другой выходят статьи в которых ученый определяет основы своих будущих теорий. Выходят работы по тепловому движению, работы по квантовой теории света, работы по теории теплоемкости твердых тел, начал работать над общей теорией относительности. В этом году защитил диссертацию в Цюрихском университете доктора философии. Первый брак просуществовал с 1903 по 1918 год, но фактически только до 1911 года (с этого времени он жил отдельно от семьи).

Второй «пику» приходится на период 1917-1922 год. В этот период ему присуждается Нобелевская премия («За определение размеров молекул») (1905 год), работает над созданием единой теории поля. Он достигает пика славы, ездит по всему миру читая в университетах лекции по теории относительности. Везде его сопровождает вторая жена Эльза, состоящая с ним в официальном браке с 1919 года, но фактически она вошла в жизнь А. Эйнштейна уже в 1914 году, чем обусловила второй период творческого «взлета» великого ученого.

Из выше сказанного видно, что семейное окружение играет важную роль в жизни творческого человека, его психологическое состояние прямо зависит от психологического здоровья семьи. В современных условиях эта проблема стала одной из основных на пути развития общества.

Поступила в редакцию 20.10.99 г.

В.И.Носков

Психологические основы и проблемы профессионального становления специалиста в условиях современного ВУЗа

В статті висвітлено проблему якісної професійної підготовки майбутніх фахівців в сучасному вузі, визначаються психологічні закономірності й особливості мотивіційних засад пізнавальної діяльності студентів в процесі професійного становлення.

Социально-экономические метаморфозы, обрушившиеся лавиной на современное общество, порождают нестабильность в системе образования Украины. Смена педагогической парадигмы свидетельствует о развитии и совершенствовании психолого-педагогических теорий, поиске новых средств и методов управления в образовании. Длительное время в отечественной и зарубежной психологической науке считалось, что личность в возрасте от 20 до 60 лет находится в состоянии «психической окаменелости», поскольку утрачивает сензитивность к обучению, последствием чего стало, очевидно, недостаточное внимание к формированию и развитию личности в период зрелости [1]. Можно выделить как минимум две причины этого явления:

- акцентирование исследований в психологической и педагогической науках на воспитании и развитии личности ребенка, а взрослый человек остается вне поля зрения;

- недостаточность теоретических и экспериментальных исследований для реализации потребностей современной практики высшей школы.

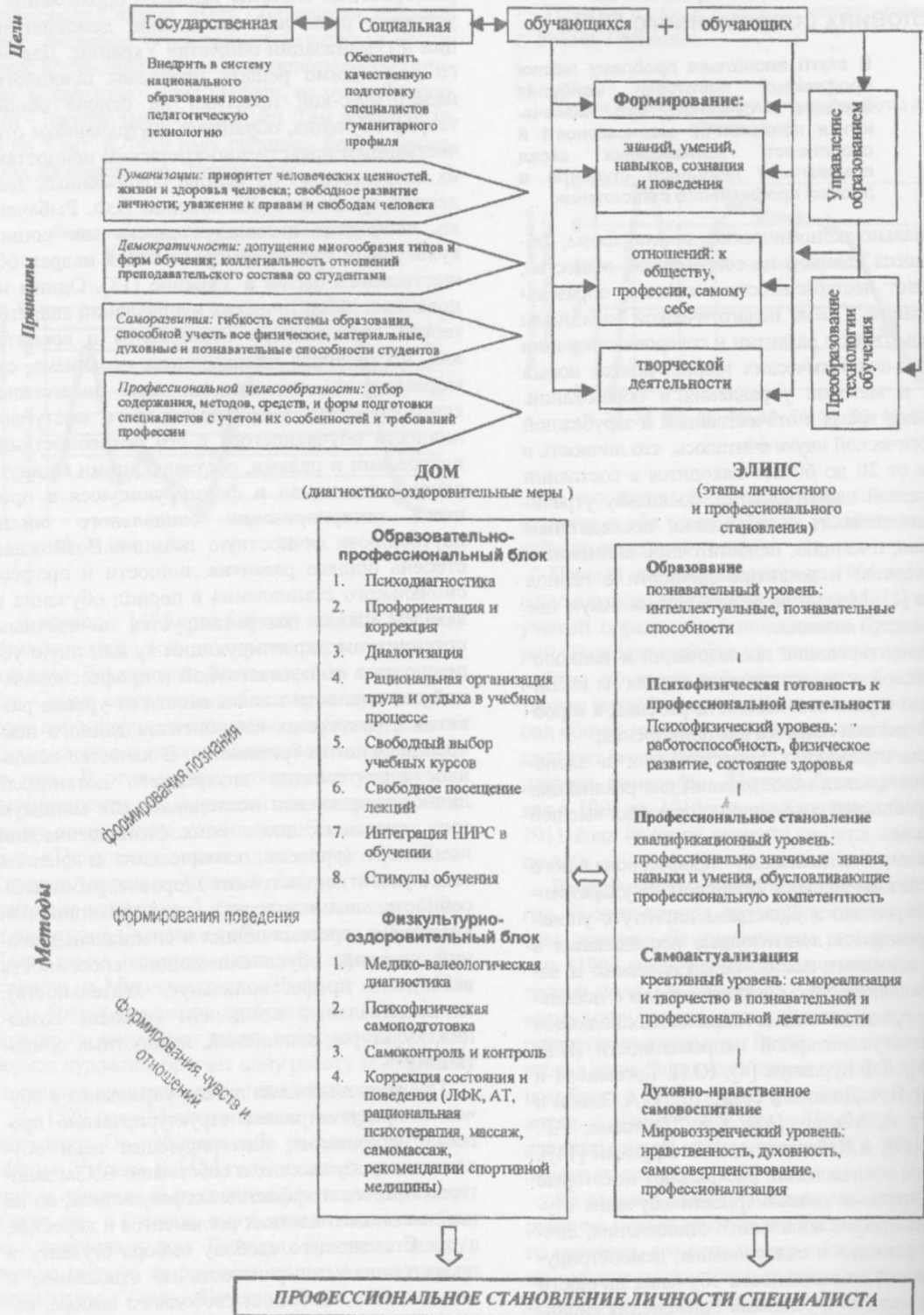
С целью оптимизации профессионального становления личности в Донецком государственном университете и Донецком институте управления проводятся лонгитюдные исследования в области психологических, педагогических и психологических проблем высшей школы с использованием традиционных и современных подходов когнитивно-гуманитарной направленности (И.В. Аулик [3]; Л.Ф.Бурлачук [4]; Ю.П. Богомолов и соавт. [5]; В.А. Доскин и соавт. [6]; И.А. Зязюн и соавт. [7]; А. Маслоу [11]; К.К. Платонов, Г.Г. Голубев [12]; А.В.Чоговадзе, А.В. Круглый [14]). Результаты исследований раскрывают некоторые общие и частные закономерности обучения студентов, их профессионального становления, личностного развития и оздоровления, демонстрируют потенциал и возможности обучения личности в зрелом возрасте в условиях применения специальной технологии, включающей комплекс психосоциальных воздействий (см. Рис. 1).

Данная технология формализирует процесс управления в образовании, задает нормы функционирования современного ВУЗа и призвана сохранить структурные и функциональные характеристики системы высшего образования в условиях рыночной экономики, демократизации и гуманизации общества Украины. Для чего необходимо решать проблемы психолого-педагогической практики на основе общих теорий обучения, обращаясь к утраченным отечественным нравственно-этическим ценностям, их возрождению на основе современных тенденций гуманизма. По мнению В.Ф. Рыбаченко, свободная индивидуальность как социокультурный тип сформировалась в недрах общественного бытия в Украине [13]. Одним из новейших дидактических направлений является теория европейского образования и воспитания, построенная на принципах гуманизма, самореализации, индивидуализации педагогического процесса, в центре которого выступает личность обучающегося с его потребностями, интересами и целями, составляющими ее внутренний потенциал и формирующуюся в процессе интериоризации социального опыта внутреннюю личностную позицию. Возможная степень общего развития личности и профессионального становления в период обучения в высшей школе детерминирована личностным потенциалом, гарантирующим ту или иную успешность в образовательной и профессиональной деятельности в зависимости от уровня развития структурных компонентов данного психосоциального образования. В качестве основных характеристик внутреннего потенциала личности возможно исследовать как минимум три составляющие: психофизиологический компонент (уровень психического и физического развития, состояния здоровья, работоспособность, выносливость); квалификационный компонент (система общих и специальных знаний, умений, обуславливающих способность выполнять профессиональную деятельность); психосоциальный компонент (уровень сознания, культуры, отношений, ценностных ориентаций).

Предлагаемый нами проект управления в обучении предусматривает структурирование процесса образования, интегрирующее цели обучающихся, обучающихся и собственно ВУЗа, заинтересованного в эффективных результатах, но не навязывающего жестких регламентов и директив, а представляющего свободу выбора студенту и проявляющего толерантность по отношению к его личности, Ситуации свободного выбора, совершаемого студентами ВУЗа самостоятельно, обеспечивают самодетерминацию образовательной деятельности, актуализируют внутреннюю мотивацию, развивают потребность в свободе,

Рисунок 1.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАНОВЛЕНИЕМ СПЕЦИАЛИСТОВ



ется полифункциональным. Его функционирование сориентировано на получение эффективного результата, содержание и параметры которого задаются современным обществом. В данном случае речь идет о формировании у студентов профессионально и социально значимых психологических качеств личности специалистов, выпускаемых ВУЗом. Основные функции управления (целеобразование, информационное обеспечение, разработка стратегии осуществления целей, реализация и коррекция) в обучении образуют его процессуальную структуру. Процесс целеобразования предполагает вычленение системобразующих элементов, благодаря которым упорядочивается педагогический процесс. Информационное обеспечение подразумевает диагностирование обучающихся, знание их особенностей и соотнесение этих факторов с целями, поставленными ВУЗом. Общее представление о средствах достижения целей заключается в стратегии их осуществления, создающей модель будущего результата. Таким образом определены четыре стадии управленческого процесса в образовании:

- задание системообразующего фактора в виде цели («полезный результат» по П.К.Анохину);
- создание информационной модели управляемого педагогического процесса;
- проектирование программы действий;
- реализация разработанного проекта в практической деятельности и сравнение полученного результата с прогнозируемой целью.

Сложность с постановкой и обоснованием актуальности проблемы обучения в ВУЗе как управленческого процесса заключается в том, что именно такой подход мало используется в педагогической практике. Главная причина невнимания к этому кроется в сложнейшем противоречии между тем, что требует современное общество и чего ожидают от каждого специалиста, выпускаемого ВУЗом представители конкретной профессиональной отрасли. В демократическом обществе провозглашаются ценности здорового, высококультурного, интеллектуально развитого и творческого специалиста, а современному постсоциалистическому учреждению нужны исполнители, не выходящие за пределы принятых стандартов профессиональной деятельности.

Столкновение двух альтернативных позиций «образование для пользы Украины» и «образование для пользы конкретной личности» вызывают спор о соотношении социализации и индивидуализации. В процессе онтогенетического развития индивида у него формируется дихотомическая структура, представляющая единство внутренней и внешней позиции. При этом двуединным механизмом формирования и развития личности как социального качества является процесс интеграции - индивидуализации. Именно через него осуществляются в межличностных взаимодействиях

сложные переходы от тождества индивида и общества к выделению и утверждению индивидуальной сущности.

Поэтому в высшей степени важна и значима попытка выстроить психологически взвешенную и социально продуктивную концепцию образования и профессионального становления. Осуществление взаимосвязи общей и специальной компетентности специалистов, выпускаемых ВУЗом, в рамках такой концепции будет выступать своеобразным критерием, целевой установкой, организующей условия среды формирования их личности и профессионального становления.

При организации объективно новых условий педагогического процесса целью теоретического обучения и профессиональной подготовки должно быть стремление побудить студентов к самообразованию, формирование методологического инструментария психодиагностики и коррекции поведения в процессе профессионально-личностного развития, позволяющего строить корректирующие программы и новые проекты теоретического обучения и профессиональной подготовки в ВУЗе.

Любая педагогическая технология представляет собой всего лишь план, программу предлагаемых психосоциальных и педагогических воздействий для достижения эффективного результата до момента ее реализации. В результате осуществления программа становится действенным способом управления в обучении.

Побуждением для разработки и осуществления данной технологии профессионального становления будущего специалиста в ВУЗе, как концептуального проекта методов и способов управления обучением в высшей школе, стало предположение о том, что активизация образовательной деятельности студентов и актуализация их мотивационных ресурсов посредством гуманизации межличностных отношений преподавателей и студентов, предпочтения человеческих приоритетов, психофизической самоподготовки обучающихся, а также саморазвития, самореализации и ориентирования на профессиональную целесообразность способствуют повышению уровня профессиональной направленности и подготовленности к выполнению конкретной профессиональной деятельности, требующей достаточной усвоенности теоретических знаний, общих и специальных.

Профессиональная подготовка предполагает параллельное прохождение студентами нескольких этапов обучения в ВУЗе: профориентации; психофизической подготовки; овладения общими знаниями, навыками и приобретения умений интегрировано их использовать; формирования профессиональной направленности и профессиональных отношений; профессионализации и творческого совершенствования [10]. При этом эффективность профессионально-личностного

становления 17-23 летних обучающихся определяется уровнем профессиональной направленности (мотивационная основа обучения), академической и учебной успеваемостью, психофизической подготовленностью, социальной и учебной активностью, профессионально и социально значимыми качествами личности, при ведущей роли мотивации образовательной деятельности. Ее изучение как движущей силы деятельности и поведения студентов в процессе обучения необходимо для поиска факторов воздействия на их личность и выявления динамических и энергетических закономерностей социальной и учебной активности, саморазвития и самоактуализации личности, выступающей в качестве причины собственной деятельности и поведения [8, 9].

Мотивация оказывает побудительное воздействие на личность студента и его деятельность на всех этапах обучения. Чем интенсивнее побуждение, тем более значительна его роль в формировании устойчивой познавательной мотивации. Изучение проблем мотивации предполагает анализ на уровне личности, потому что намерения и мотивы, порождающие цели, у каждого конкретного студента довольно своеобразны в силу разного уровня их осознанности, меры включенности в процесс образовательной деятельности и проявлений его активности. Если личность студента представляет собой различные способы достижения одной и той же цели, систему потребностей, мотивов, установок, эмоциональных проявлений, в совокупности представляющих его как субъекта познавательной деятельности, то изучение данного психологического феномена позволяет разработать психологически обоснованную, специфическую стратегию и тактику управления обучением, а следовательно моделировать мотивационную сферу личности будущего специалиста при оптимальной реализации его внутреннего потенциала и возможностей.

Мотивации образовательной деятельности студентов высшей школы до последнего времени уделялось недостаточно внимания. В настоящий момент исследование проблем мотивации в основном направлены на поиск возможностей управления формированием познавательной мотивации как основы обучения личности.

В ходе анализа мотивационной основы образовательной деятельности студентов было выявлено, что необходимым, но недостаточным условием для достижения и реализации студентом собственных намерений и целей является наличие осознанного образа будущего результата обучения в ВУЗе. Помимо сознательных репрезентаций целей обучения нужна еще и специальная потребность в осуществлении этих целей, интерес, являющийся ненасыщаемым и углубляющимся собственно в образовательной деятельности, которая им мотивируется. В результате чего интерес

становится устойчивым и выступает в роли стимула, актуализирующего потенциальные возможности личности. Образовательная деятельность мотивируется познавательными интересами, что выявлено у 39% студентов первого курса ДИУ (экспериментальная выборка 97 человек). Однако, у значительной части (58%) обучающихся нет интереса к содержательной стороне профессиональных знаний. Часто интерес приобретает прагматический характер (31%) - объем знаний строго соответствует требуемым на зачетах и экзаменах и не более того. Теоретические познавательные интересы как самоцель наблюдаются среди студентов крайне редко (3%),

Анализ данных, полученных по методике исследования уровня самоактуализации [11] позволяет квалифицировать студентов первого курса ДИУ по уровням развития познавательных интересов. У студентов с высоким уровнем познавательных интересов (5%) наблюдается стремление к самостоятельному поиску знаний и самореализации в образовательной деятельности. Имея высокий уровень самоактуализации, этот контингент обучающихся интринсивно мотивируется в собственной деятельности и поведении, познавательный интерес у них становится стабильным и приобретает основные свойства внутреннего стимула, активизирующего деятельность личности. У студентов со средним уровнем познавательных интересов (72 %) - тенденция к накоплению информации, а не ее поиску. Такие студенты, образовательная деятельность которых мотивируется экстринсивно, нуждаются в актуализации собственных возможностей извне, поскольку у них познавательный интерес приобретает относительную устойчивость и мотивирует образовательную деятельность в результате актуализации возможностей личности со стороны, а не самим субъектом. Низкий уровень познавательных интересов (21 %) детерминирован низким уровнем самоактуализации и характеризуется эпизодическим интересом студентов к обучению, отсутствием поиска знаний, ситуационным накоплением информации.

Параллельно в исследовательской работе в результате применения метода исследования УСК [4] была установлена связь уровня познавательных интересов, форм поведения и качества личности студентов с экстернальностью - интернальностью. Согласно проведенным исследованиям показатели интернальности в основном соответствует нормальному (59,3%), низкому (25%) и реже высокому (3,7%) уровню субъективного контроля. Мотивация познавательной деятельности студентов с высоким уровнем субъективного контроля распадается на мотивацию, вызванную интересом к содержательной стороне общих и профессиональных знаний и мотивацию, порождаемую потребностью в самореализации и преодолении

нии чувства недостаточности информации и некомпетентности в профессиональном плане. Студенты с нормальным и низким уровнем субъективного контроля ориентированы более на получение оценок извне, которыми стимулируется их познавательная деятельность. Действенными в этом случае оказываются стимулы, которые реализуют индивидуалистические потребности личности, в отличие от предыдущего контингента студентов, для которых адекватными являются стимулы, удовлетворяющие интерес к собственно обучению как специфической деятельности. При этом интернальность сопровождается большей степенью осознанности мотивов самосовершенствования, чем экстернальность, проявляющаяся у студентов, стремящихся к ситуативным достижениям вне самой образовательной деятельности. Ситуативные мотивы определяются в большей степени стечением внешних обстоятельств, хотя и взаимодействуют с познавательными интересами. Некоторой части студентов (11%) свойственна вариабельность субъективного контроля. Они характеризуются широким слоем социальной мотивации и низким уровнем познавательных интересов. Прогнозируя процесс обучения, можно предположить у таких обучающихся устойчивую тенденцию снижения позитивного отношения к обучению.

Познавательные интересы обуславливают избирательность в обучении по отношению к его содержанию. Чтобы управлять процессом обучения в ВУЗе необходимо знать сферу интересов обучающихся, владеть механизмами их формирования и функционирования. Управленческие решения в системе образования должны быть ориентированы на максимальное устранение деструктивных факторов и поиск средств формирования познавательных интересов. В связи с этим подготовка специалистов, способных творчески мыслить и работать в условиях конкуренции труда и профессий, предъявляет повышенные требования не только к интеллектуальному развитию, состоянию здоровья, психофизическим качествам личности студента, но и к умению понимать самого себя для познания механизмов саморазвития и овладения ими.

Возрождение нашего общества, его развитие на современном этапе в значительной степени зависит от творчества и активности людей. Именно поэтому главной целью функционирования высших учебных заведений является формирование творческой, социально зрелой, здоровой личности и профессиональное становление специалиста, способного к сознательному, свободному выбору и усилению на этой основе творческого, интеллектуального и нравственного потенциалов человечества.

Ориентированность данного исследования на познание личности студента как причины его

собственной познавательной активности (субъекта образовательной деятельности), обоснование необходимости управления ею в форме различных психосоциальных воздействий и поиск релевантных по отношению к целям исследования, психологически эффективных, в отличие от традиционных, форм и методов обучения в ВУЗе порождают проблему кадрового обеспечения преподавательского состава. Поскольку современные преподаватели высшей школы не всегда достаточно готовы в психолого-педагогическом плане эффективно и оптимально управлять обучением студентов, сохраняя традиционные подходы к образованию. Это указывает на необходимость повышения профессиональной компетентности и психологической грамотности педагогических кадров. Так как именно психологической готовностью, компетентностью и педагогическим мастерством детерминируется успешность и эффективность осуществления концепции профессионального становления личности специалиста в условиях ВУЗа, которая может быть предложена для внедрения в систему высшего образования Украины.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М., 1977.
2. Асеев Г.М., Зотов В.А. Врачебный контроль за физическим воспитанием студентов. - М.: Медицина, 1963. - 193с.
3. Аулик И.В. Особенности физической работоспособности в клинике и спорте. - М.: Медицина, 1979. - 192с.
4. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психологию. - К.: Ника-Центр, 1977. - 128 с.
5. Богомолов Ю.П., Воронкин А.И., Куст В.П., Соколов В.П. Краткие сведения по применению некоторых медико-психологических тестов. // Вопросы психической адаптации. - Новосибирск: СО АМН СССР, 1974. - с.17-26.
6. Доскин В.А. и соавт. Психофизический тест «САН» применительно к исследованиям в области физиологии труда. // Гигиена труда и профзаболеваний, 1975. - #5. - с.28-35.
7. Зязюн И.А. и соавт. Основы педагогического мастерства. - М.: Просвещение, 1989. - с. 50-55.
8. Кокорский В.Ф., Видюк А.П., Носкова О.В. К вопросу о саморазвитии и самоактуализации личности студента. // Психологія на перетині тисячоліть: Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань: В 3 т. - К.: Гнозис, 1998. Т 2, - с.63-65.
9. Носков В.И. Пути повышения качества подготовки специалистов высшей школы. // Психологія на перетині тисячоліть: Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань: В 3 т. - К.: Гнозис, 1998. Т 2, - с.63-65.

- читань: В 3 т. - К.: Гнозис, 1998. - Т 2. - с.555-565.
10. Носков В.И., Цветкова Г.В. и др. К обоснованию профессионально-квалификационной характеристики психолога. // Психологія на перетині тисячоліть: Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань: В 3 т. - К.: Гнозис, 1998. - Т 2. - с.571-575.
 11. Маслоу А. Психология бытия, Тест по оценке уровня самоактуализации личности (Н.Ф.Калина). «Рефл - Буко» «Ваклер», 1997.- с.283-300.
 12. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. - М.: Высшая школа, 1977. - 246 с.
 13. Рыбаченко В.Ф. Становление свободной индивидуальности в Украине XXIV. (историко-психологический аспект) // Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань в 3 т. - К.: Видво ДОК-К, 1996. - т.3. - с.3-18.
 14. Чоговадзе А.В., Круглый М.М. Врачебный контроль в физическом воспитании и спорте. - М.: Медицина, 1977. - 175 с.

Поступила в редакцию 09.09.99 г.

В.Н.Павленко

Особенности европейской, этнической и гражданской идентичности у студентов Украины

Стаття присвячена аналізу основних параметрів європейської, етнічної і громадянської ідентичностей та їх співвідношень у молоді України. Розглядаються та аналізуються основні характеристики цих ідентичностей та процес їх формування як у студентства загалом, так і їх особливості у студентів-українців та студентів-росіян, чоловіків та жінок, зокрема.

Проблема формирования и трансформирования систем социальной идентичности лишь в последние годы становится предметом специальных исследований в отечественной психологии [1, 2, 3, 4, 5]. Интерес к этим вопросам связан, очевидно, с глобальными изменениями общественного сознания, наблюдающимися в последнее десятилетие, и с перестройкой системы идентификаций каждого конкретного человека. При этом особый интерес как в теоретическом, так и в практическом плане вызывает не изучавшийся ранее аспект соотношения идентичностей этнонационального и наднационального уровня, в частности – европейской идентичности. Этой проблеме и посвящена данная статья, обобщающая

результаты одного из исследований, проводимых в рамках проекта «Развитие европейской идентичности у школьников и студентов Украины» при финансовой поддержке Фонда Открытого Общества (программа Research Support Scheme, грант № 1809/1999), за которую автор выражает Фонду искреннюю благодарность.

В исследовании приняли участие 180 студентов высших учебных заведений Харькова, из них 100 украинцев и 80 русских, 90 юношей и 90 девушек. Респондентам предлагалась специально разработанная анкета, содержащая вопросы открытого и закрытого типа, элементы шкалирования и ранжирования. Результаты дескриптивного анализа данных шкалирования, обработанные с помощью SPSS, представлены в таблице 1.

Анализ представленных в таблице данных позволяет сделать следующие выводы:

1. Прежде всего следовало бы отметить, что изучаемые виды социальной идентификации в целостной системе социальной идентичности респондентов уступают по актуальности и значимости иным видам социальной идентификации – семейной, профессиональной, гендерной и пр., что проявилось как в относительно небольшом проценте респондентов, упомянувшем изучаемые виды идентичности в тесте Куна-МакПартленда, так и в сравнительно невысоких показателях актуальности и значимости, представленных в данной таблице – все они позиционно группируются вокруг срединных значений соответствующих шкал.
2. Приоритетное место среди изучаемых видов идентичности у опрошенных студентов прочно занимает этническая идентичность:
 - она более актуальна (5,17) и значима (5,68), чем иные виды идентичности (гражданская соответственно – 4,78 и 4,80, а европейская – 4,57 и 4,920);
 - отношение к собственной этнической группе (3,49) равно как и отношение к идентификации с ней (3,28) более позитивно (в отношении гражданской идентичности данные показатели составляют соответственно 2,73 и 2,09, а в отношении европейской – 2,98 и 2,44);
 - степень идентификации с этнической группой, как существующая (6,90), так и желанная для респондентов (7,33), также более выражена, чем в отношении иных социальных общностей (для гражданской общности данные показатели равны соответственно 6,67 и 6,06, а для европейской – 4,44 и 6,91).
3. Идентификация с группой может проходить на разных уровнях - поведенческом, эмоциональном и когнитивном - при этом разные виды социальной идентичности различаются

Таблица 1.

Показатели идентичности у студентов Украины

Параметры	Все	Украинцы	Русские	Мужчины	Женщины
Актуальность идентичности					
- европейской	4,57	4,87	4,19	4,04	5,09*
- этнической	5,17	5,05	5,32	4,53	5,81*
- гражданской	4,78	5,40	4,01**	4,62	4,94
Значимость идентичности					
- европейской	4,92	5,34	4,40	4,34	5,49*
- этнической	5,68	6,09	5,16	5,55	5,80
- гражданской	4,80	5,59	3,84***	5,02	4,59
Отношение к идентичности					
- европейской	2,44	2,46	2,41	1,87	3,01**
- этнической	3,28	3,05	3,56	2,74	3,81**
- гражданской	2,09	2,31	1,81	2,00	2,17
Реальная степень идентификации					
- европейской (общая)	4,44	4,46	4,41	3,92	4,96*
поведенческий уровень	3,64	4,11	3,05**	3,17	4,11*
эмоциональный уровень	3,78	3,77	3,80	3,40	4,17
когнитивный уровень	4,26	4,33	4,17	4,02	4,50
- этнической (общая)	6,90	6,72	7,13	6,59	7,21
поведенческий уровень	6,47	6,02	7,05**	6,50	6,46
эмоциональный уровень	7,22	6,87	7,67*	7,32	7,13
когнитивный уровень	7,14	7,06	7,25	6,99	7,30
- гражданской (общая)	6,67	6,91	6,36	6,61	6,72
поведенческий уровень	7,03	6,72	7,42	7,38	6,69
эмоциональный уровень	6,61	6,78	6,41	7,18	6,06**
когнитивный уровень	6,83	7,08	6,53	6,97	6,70
Желаемая степень идентификац.					
- европейской (общая)	6,91	6,87	6,95	6,41	7,40*
поведенческий уровень	7,76	7,64	7,91	7,66	7,87
эмоциональный уровень	4,81	4,94	4,65	4,41	5,21
когнитивный уровень	6,21	6,18	6,25	5,56	6,87**
- этнической (общая)	7,33	7,25	7,44	6,91	7,76*
поведенческий уровень	5,20	4,81	5,70	5,07	5,34
эмоциональный уровень	7,05	7,04	7,06	6,97	7,13
когнитивный уровень	7,20	7,07	7,36	6,94	7,46
- гражданской (общая)	6,06	6,50	5,51*	6,06	6,07
поведенческий уровень	4,27	4,27	4,28	4,33	4,21
эмоциональный уровень	6,47	6,91	5,94*	6,76	6,20
когнитивный уровень	6,91	7,38	6,34*	6,91	6,92
Отношение к группе:					
- европейской	2,98	2,91	3,08	2,32	3,64***
- этнической	3,49	3,05	3,69	3,17	3,81*
- гражданской	2,73	2,64	2,84	2,52	2,93
Идентификация близких людей					
- европейская	4,76	4,91	4,58	4,79	4,73
- этническая	7,11	6,73	7,58*	7,12	7,09
- гражданская	6,63	6,65	6,60	7,11	6,14*
Идентичность в глазах близких					
- европейская	4,66	4,80	4,49	4,00	5,32**
- этническая	6,81	6,22	7,55**	6,49	7,13
- гражданская	6,19	6,63	5,65*	6,76	5,63**
Идеал идентичности у близких					
- европейская	5,79	6,12	5,39	5,69	5,90
- этническая	6,88	6,66	7,15	6,61	7,14
- гражданская	5,70	6,38	4,85**	6,10	5,30
Идеал идентичности в обществе					
- европейская	6,11	6,13	6,10	5,87	6,37
- этническая	6,19	7,43	4,65***	5,60	6,79*
- гражданская	8,54	8,27	8,88	8,16	8,93
Роль знаний в идентичности					
- европейской	6,50	6,28	6,69	6,20	6,85
- этнической	6,45	5,88	6,93	6,37	6,53
- гражданской	6,22	6,28	6,16	6,49	6,90

* - Различия значимы на уровне $p < 0,05$ ** - Различия значимы на уровне $p < 0,01$ *** - Различия значимы на уровне $p < 0,001$

соотношением данных уровней в целостной идентификации с группой. Так, в этнической идентичности на первый план выходит иден-

тификация себя со своей этнической общностью чисто в эмоциональном плане (7,22 > 6,47 и 7,14); в гражданской идентичности

преобладающую роль играет общность поведения ($7,03 > 6,61$ и $6,83$); и, наконец, в европейской идентичности наиболее выпукло представлена когнитивная составляющая ($4,26 > 3,64$ и $3,78$).

4. Идеальный вариант социальной идентичности видится респондентам в следующем виде: по-прежнему отождествление себя с этнической общностью остается приоритетным ($7,33$), однако резко возрастает идентификация с европейской общностью (с $4,44$ до $6,91$) на фоне некоторого снижения гражданской идентификации (с $6,67$ до $6,06$). При этом наиболее значительные сдвиги должны произойти на поведенческом уровне – отход существующего образа жизни от привычных гражданских ($7,03 - 4,27$) и этнических канонов ($6,47 - 5,20$) и приближение его к европейским стандартам ($3,64 - 7,76$).

5. В представлении опрошиваемых на формирование идентичности влияет несколько факторов: взаимодействие с ближайшим окружением и выражение значимыми для респондента людьми идей о том, каким они видят и хотят видеть респондента; общественная пропаганда идентификаций, значимых для украинского общества; и, наконец, некоторый набор знаний о данных социальных общностях. Все рассматриваемые идентификации подвергаются влиянию всего комплекса факторов, однако при формировании каждого конкретного вида идентичности роль каждого из факторов может быть различна:

- в представлении опрошенных на развитие и становление этнической идентичности наибольшее воздействие оказывает фактор взаимодействия с ближайшим окружением, его взглядами и ожиданиями, поэтому показатели именно этнической идентификации в желанной системе идентичностей значимого окружения выше как по сравнению с другими видами идентификаций ($6,88 > 5,79$ и $5,70$), так и по сравнению с показателями этнической идентификации в общественном идеале ($6,88 > 6,19$) и в системе идентичности, возникающей под влиянием получаемых знаний ($6,88 > 6,45$);
- в представлении опрошенных на развитие и становление гражданской идентичности наибольшее воздействие оказывает фактор влияния общественной пропаганды и функционирующие в обществе социальные репрезентации. Это выражается в том, что согласно представлениям респондентов, в идеальной системе идентичностей с точки зрения украинского общества именно гражданская идентичность

обладает явным приоритетом по сравнению с двумя другими видами идентификаций ($8,54 > 6,11$ и $6,19$), а также в том, что выраженность гражданской идентичности в общественном идеале выше, чем в идеальной системе идентичностей у значимого окружения ($8,54 > 5,70$) и системе идентичности, сформированной на основе получаемых знаний и сведений ($8,54 > 6,22$);

- в представлении опрошенных на развитие и становление европейской идентичности наибольшее воздействие оказывает фактор получаемой информации. Это проявляется в том, что именно в системе идентичности, сформированной под влиянием полученных знаний европейская идентичность имеет большую представленность ($6,50$), чем в идеальной системе идентичности с точки зрения значимого окружения ($5,79$) и с точки зрения украинского общества ($6,11$).

6. Параметры идентичности и представления о ее формировании несколько отличаются у представителей разной национальности, в частности у русских и украинских респондентов, принимавших участие в исследовании. Основные (статистически значимые) различия сводятся к следующим:

- актуальность и значимость гражданской идентичности у представителей доминантной группы – украинских респондентов – существенно выше, чем у русских респондентов (соответственно $5,40 > 4,01$; а $5,59 > 3,84$);
- украинские респонденты значимо сильнее идентифицируют себя с европейцами на поведенческом уровне ($4,11 > 3,05$), а русские респонденты значимо сильнее идентифицируют себя со своей этнической группой, и прежде всего – на поведенческом ($7,05 > 6,02$) и эмоциональном ($7,67 > 6,87$) уровнях;
- образ желаемой системы идентичностей резко отличен в сфере гражданской идентичности: у украинских респондентов значимо выше как степень отождествления себя с украинским гражданским обществом в целом ($6,50 > 5,51$), так и конкретно – на эмоциональном ($6,91 > 5,94$) и когнитивном ($6,34 > 7,38$) уровнях;
- в представлениях опрошенных система идентификаций значимого окружения русских респондентов отличается большим акцентом на этничности ($7,58 > 6,73$); в то же время украинские респонденты считают, что значимое окружение и видит ($6,63 > 5,65$) и, особенно, хочет

видеть ($6,38 > 4,85$) их более тесно идентифицирующими себя с гражданским обществом. Степень выраженности идентификации здесь гораздо сильнее по сравнению с аналогичными показателями в представлениях русских респондентов;

- представления украинских и русских респондентов резко отличаются в отношении образа общественного идеала системы идентичности, точнее – роли этнической составляющей в нем: с точки зрения украинских респондентов общество всячески поддерживает этническую идентификацию своих членов (7,43), в то время как многие русские респонденты с этим не согласны (4,65).

Таким образом, этнические отличия в сфере идентичности в самом общем виде можно представить как больший акцент на гражданской и европейской идентичности у украинцев и этнической идентичности у русских Украины. Не по всем параметрам эта разница достигает статуса статистически значимой, однако по большинству показателей данная тенденция прослеживается.

6. Параметры идентичности несколько отличаются также в зависимости от пола респондентов. Так, у респондентов-женщин:

- актуальность европейской (5,09) и этнической (5,81) идентификации статистически значимо более высока, чем у респондентов-мужчин (соответственно: 4,04 и 4,53);
- статистически значимо выше у них и показатели значимости европейской идентификации ($5,49 > 4,34$);
- отношение женщин к европейцам (3,64) и представителям своей этнической группы (3,81), равно как европейской (3,01) и этнической (3,81) идентификации значимо более позитивно, чем отношение к данным социальным общностям (соответственно – 2,32 и 3,17) и видам идентичности у мужчин (соответственно: 1,87 и 2,74);
- в настоящее время (4,96) и в желаемом будущем (7,40) женщины и в целом гораздо теснее отождествляют себя с европейцами, чем мужчины (соответственно – 3,92 и 6,41), и на отдельных уровнях, что особенно выразительно проявляется на уровне существующего поведения ($4,11 > 3,17$) и на уровне желаемых когний ($6,87 > 5,56$). Женщины также теснее отождествляют и, особенно, хотят отождествлять себя со своей этнической группой, что наиболее ярко проявляется в значениях обобщенного показателя желаемой степени идентификации с представителями своей национальности (7,76

$> 6,91$). В то же время что касается выраженности гражданской идентификации, то как в реальном, так и в идеальном образе-Я данный вид идентичности либо соотносим по показателям с мужским, либо даже уступает ему, как это наблюдается в отношении эмоционального компонента существующей гражданской идентичности ($6,06 < 7,18$);

- Оценивая свое взаимодействие с ближайшим окружением, мужчины и женщины расходятся в следующем: мужчины, с одной стороны, приписывают значимым для них близким людям более высокую гражданскую идентификацию (7,11), чем это делают женщины (6,14), а с другой стороны, считают, что и близкие видят в них сформированное гражданское сознание (6,76), что женщины отмечают реже (5,63). Женщины, в свою очередь, считают, что значимые окружающие видят в них представителей европейской общности (5,32), у мужчин эти идеи выражены гораздо слабее (4,00).

- Что касается факторов формирования разных видов идентичности, то статистически значимых отличий достигает только одна точка разногласий: женщины считают, что украинское общество поддерживает гораздо более сильную этническую идентичность (6,79), чем это явствует из представлений мужчин (5,60).

Таким образом, гендерные отличия в сфере идентичности в самом общем виде можно представить как больший акцент на европейской и этнической идентичности у женщин и гражданской идентичности у мужчин. Не по всем показателям эта разница достигает статуса статистически значимой, однако как тенденция прослеживается повсеместно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лебедева Н.М. Новая Русская Диаспора: социально-психологический анализ. – М., 1997.
2. Павленко В.Н., Корж Н.Н. Кризис социальной идентичности в России и Украине // Украина и Россия: общества и государства. – М.: «Права человека», 1997. – С.330-345.
3. Павленко В.Н., Корж Н.Н. Трансформация социальной идентичности в Украине и России // Психологический журнал. – 1998. – №1.
4. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М.: «Смысл», 1998.
5. Стефаненко Т.Г. Развитие и трансформация этнической идентичности // Этнопсихология. Вып.3. – М., 1998. – С. 19-38.

Поступила в редакцию 15.11.99 г.

Е.Е.Поливанова, С.Г.Яновская

К вопросу об использовании социально-психологического тренинга в профессиональной подготовке менеджеров

У статті розглянуто особливості використання соціально-психологічного тренінгу в процесі формування професійних якостей особливості менеджера.

В последнее время социально-психологический тренинг применяется в различных областях человеческой практики. Это объясняется тем, что он позволяет за сравнительно непродолжительное время решить задачу интенсивного формирования и развития профессионально значимых навыков и умений, а также скорректировать неадекватные формы поведения.

Под социально-психологическим тренингом (СПТ) в самом широком смысле понимается практика психологического воздействия, основанная на методах групповой работы. В ходе СПТ происходит овладение определенными социально-психологическими знаниями и коррекция поведения личности, формируются навыки межличностного взаимодействия, развиваются рефлексивные способности (например, способность анализировать ситуацию и собственное поведение), умение гибко реагировать на ситуацию и быстро перестраиваться в различных условиях, т.е. происходит формирование коммуникативной компетентности индивида.

Коммуникативная компетентность занимает особое место не только в деятельности личности, связанной с межличностным взаимодействием, но и в процессе формирования ее самоуважения. Ведь степень успешности задуманных актов влияния и используемых при этом средств воздействия на других принимается им за меру своей коммуникативной компетентности.

По форме и содержанию коммуникативная компетентность индивида непосредственно соотносится с особенностями выполняемых им социальных ролей. Человек сосредоточивает свое внимание не на всей совокупной культуре общества, а только полезной ему в профессиональной и повседневной практике (2). Возрастание профессионализма в современных условиях предъявляет особые требования к навыкам делового общения, что определяет избирательность интересов индивида и придает специфику его межличностным проявлениям за пределами профессиональной среды. Социально-психологическое обучение ставит задачу осознания людьми границ своей профессиональной компетентности и общей коммуникативной компетентности с целью гармонизации и упорядоченности этих средств общения. Таким образом, коммуникативная компетентность предполагает ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения, а, следовательно, ключевые способы повышения коммуникативной компетентности нужно искать не в шлифовке поведенческих умений и не в рискованных попытках личностной реконструкции, а на путях активного осознания индивидом естественных межличностных ситуаций и самого себя как участника этих деятельностных ситуаций. Основное достоинство методов СПТ как раз и состоит в возможности поместить обучаемого в межличностную среду близкую к естественным жизненным ситуациям.

Нами были реализованы обучающие программы с использованием техник СПТ в группах менеджеров по продажам и менеджеров по связям с общественностью. В работе группы менеджеров по продажам принимало участие 10 человек в возрасте от 28 до 49 лет, 4 мужчины и 6 женщин. В группе менеджеров по связям с общественностью участвовало 12 человек в возрасте от 23 до 42 лет, 5 мужчин и 7 женщин.

Целью учебно-тренинговой программы было

Таблица 1.

Показатели уровня субъективного контроля до и после проведения СПТ в группах менеджеров по продажам и менеджеров по связям с общественностью

Менеджеры по продажам				Менеджеры по связям с общественностью		
УСК	среднее по группе		коэф. Спирмена (R)	среднее по группе		коэф. Спирмена (R)
	до	после		до	после	
общий УСК	78,2	82,3	0,62*	86,4	91,3	0,64*
обл. достижений	75,5	82,1	0,78**	83,1	89,7	0,67*
обл. неудач	71,2	81,2	0,61*	82,5	86,1	0,61*
обл. межличн. отн.	75	82,5	0,66*	87,5	94,5	0,75**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

раскрытие резервов успешной работы менеджеров за счет расширения представлений о психологических закономерностях поведения и овладения приемами эффективного воздействия на человека.

В ходе тренинговых занятий нами решались следующие исследовательские задачи:

1. Определения уровня развития профессиональных черт личности.
2. Определение уровня сформированности профессиональных черт личности по окончании тренинга.

Каждая из групп обучалась по программе, включавшей следующие темы:

- ориентация и мотивация участников
- знакомство с группой и с самим собой
- установление психологического контакта
- особенности невербального поведения
- усвоение эффективных приемов обратной связи
- усвоение навыков и умений активного слушания
- принятие группового решения
- гибкость ролевого поведения.

Однако, несмотря на идентичность обучающих программ, конкретные упражнения, используемые в работе с группами, варьировались в зависимости от иерархии профессионально значимых качеств личности и особенностей групповой динамики.

Для решения сформулированных нами исследовательских задач были использованы следующие методики: методика диагностики уровня субъективного контроля (УСК) (адаптация Бажина Е.Ф., Голынкиной С.А., Эткинды А.М.); модифицированный личностный семантический дифференциал (Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинды А.М., институт им. В.М.Бехтерева).

Интернальный локус контроля рассматривается многими авторами как необходимая характеристика успешной профессиональной деятельности менеджера (1, 4, 5, 6, 7). Нами был проведен анализ изменений уровня субъективного контроля в группах менеджеров по продажам и менеджеров по связям с общественностью. В таблице 1

представлены результаты диагностики уровня субъективного контроля до и после проведения СПТ в исследуемых группах. Данные статистического анализа демонстрируют наличие значимых различий в степени интернальности-экстернальности до и после проведения СПТ.

Так, уровень интернальности до проведения СПТ составлял в среднем 78,2 % в группе менеджеров по продажам и 86,4 % в группе менеджеров по связям с общественностью, а после вырос до 82,3 % и 91,3 % соответственно ($R=0,62$; $p<0,05$). Это свидетельствует о возросшей способности членов группы контролировать любые значимые ситуации, чувствовать свою собственную ответственность за события их жизни. По нашему мнению это связано с тем, что каждый из участников в ходе тренинга мог попробовать себя в различных ролях, испробовать новые для него способы поведения и общения, а также получить обратную личностную связь в виде видеоматериалов и высказываний участников группы. В этой связи хочется отметить следующие высказывания: «Когда я был в роли администратора, мне было очень тяжело отказывать людям, но тем не менее, я почувствовал, как важно, когда к тебе относятся как к равному партнеру, а не заискивают и не пытаются давить» (Виктор); ««Поселяясь в гостиницу», я вспомнила, как часто мне это не удавалось сделать в реальной жизни. Поэтому я решила просто поговорить с администратором «по душам»...» (Вера).

Возрастание уровня интернальности в области достижений и в области неудач (с 75,5 % до 82,1 % в группе менеджеров по продажам и с 83,1 % до 89,7 % в группе менеджеров по связям с общественностью) также связано со спецификой групповой работы: доброжелательная атмосфера в группе способствовала активизации поисков участниками новых успешных способов общения с окружающими. С другой стороны, поддержка, оказываемая участнику группой и чувство открытости в межличностных отношениях позволяли отнестись к неудачам в установлении и поддержании контакта как к ситуациям, которые имеют

Таблица 2.

Показатели по факторам оценки, силы и активности до и после применения СПТ в группах менеджеров по продажам и менеджеров по связям с общественностью.

	Менеджеры по продажам			Менеджеры по связям с обществ.		
	Среднее по группе		R	Среднее по группе		R
	до СПТ	после СПТ		до СПТ	после СПТ	
оценка	14,8	12,6	0,6*	18,7	16,3	0,61*
сила	7	7,6	0,76**	11,2	13,1	0,69*
активность	10,8	9,3	0,76**	15,2	15,1	0,98

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

много вариантов решения и не являются «жизненной катастрофой». Это проявлялось также в высказываниях участников групп: «Очень интересно было посмотреть на себя со стороны и увидеть те ошибки, которые не замечаешь в реальной жизни, но которые мешают достижению поставленной цели» (Людмила).

Возрастание уровня интернальности в области межличностных отношений (см. таблицу 1) в данной ситуации естественно и, на наш взгляд, вытекает из особенностей профессиональной деятельности участников групп, т.к. их достижения и неудачи связаны непосредственно с ситуацией межличностного взаимодействия.

Результаты по факторам «оценки, силы и активности» до и после применения СПТ представлены в таблице 2.

Данные, представленные в таблице 2, демонстрируют наличие значимых различий в уровне «оценки» до и после проведения СПТ: «оценка» уменьшается и становится более адекватной. Наиболее ярко эта тенденция проявилась в группе менеджеров по связям с общественностью. Изначально в этой группе диагностировались более высокие показатели по этому фактору, что связано, по-видимому, с обширными теоретическими знаниями участников этой группы в области межличностных отношений и их уверенностью в том, что эти знания обеспечивают им успешность во взаимодействии с окружающими. Видимо поэтому в предлагаемых группе упражнениях они в большей степени, чем в группе менеджеров по продажам, демонстрировали манипулятивные приемы и техники общения, и в меньшей степени были нацелены на поиск новых способов взаимодействия. Однако, по мере развития группы и установления в ней отношений доверия и открытости, а также благодаря обратной связи, и в этой группе стала заметно проявляться тенденция к более адекватной оценке своих возможностей в сфере общения, что и нашло свое отражение в показателях «оценки», полученных после проведения СПТ.

Результаты по фактору «силы» также демонстрирует значимые различия до и после проведения СПТ в обеих группах: эти значения увеличиваются с 7 до 7,6 в группе менеджеров по продажам и с 11,2 до 13,1 в группе менеджеров по связям с общественностью ($R=0,76$; $p<0,01$). Это указывает на возрастание уверенности в себе, независимости, возможности решать сложные ситуации, рассчитывая только на свои силы. На наш взгляд это связано с тем, что упражнения, предлагаемые группам, предполагают развитие именно этих характеристик (например, ролевые игры на этапе лабилизации). Следует также отметить различия показателей по данному фактору в группах менеджеров по продажам и менеджеров по связям с общественностью: для менеджеров по свя-

зям с общественностью характерны более высокие показатели по фактору «силы», чем для менеджеров по продажам. На наш взгляд, это связано с тем, что менеджеры по продажам в силу особенностей их профессиональной деятельности более зависимы от внешних обстоятельств и оценок (например, такая особенность их профессиональной деятельности как «холодный контакт»).

Показатели по фактору «активности» значительно изменились только в группе менеджеров по продажам с 10,8 до 9,3 ($R=0,76$; $p<0,01$). Снижение величины показателей по этому фактору связано с осознанием членами группы необходимости учитывать в процессе межличностного взаимодействия чувства и настроения партнера по общению, его мнение по обсуждаемому вопросу (упражнения, направленные на отработку приемов ведения беседы, на развитие сензитивности; ролевые игры).

Итак, в результате реализации обучающих программ с использованием техник СПТ нами были зафиксированы значимые изменения уровня сформированности профессиональных черт личности, которые способствуют активному осознанию индивидом естественных межличностных ситуаций и самого себя как участника этих ситуаций. Это стало возможным благодаря расширению представлений о психологических закономерностях поведения и овладения приемами эффективного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. М., 1991
2. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., Изд-во ЛГУ, 1985
3. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. М., 1982
4. Шпалинский В.В. Социальная психология менеджмента. Харьков, 1998
5. Якокка Л. Карьера менеджера. М., 1991
6. Furnham A. Economic locus of control // Human Relations. 1986. V.39. P.29-43
7. Panday J., Tewary N.B. Locus of control and achievement values of entrepreneurs // Journal of occupational psychology. 1979. V.52. P.107-111.

Поступила в редакцию 27.10.99 г.

В.С.Савельева

Психологічний аналіз орієнтування дітей на елементи мовлення

В статье подаются результаты психологического анализа стихийного фор-

мировання у дошкільників орієнтації в фонетическом составе речи и в ее словарном составе.

Нами была сделана попытка дать ответ на вопрос: могут ли дети с высоким уровнем практического владения речью в конце дошкольного возраста ясно дифференцировать элементы речевой действительности звуков, слогов, слов и других элементов.

Як відомо зі спостережень і спеціальних досліджень, високий рівень практичного оволодіння мовленням на кінець дошкільного віку сам по собі ще не забезпечує дітям ясного усвідомлення і чіткої диференціації елементів мовленнєвої дійсності: звуків, складів, слів тощо (1, 3, 4, 6 та інші).

Нами було проведено ряд досліджень, які ставили за мету констатувати особливості стихійного формування у дошкільнят орієнтування на фонетичний склад мовлення і на його словниковий склад (4, 5, 7).

В основу методики було покладено прийом виділення звуків або, в інших випадках, слів шляхом їхнього перераховування. У відповідь на відповідні питання експериментатора дитина повинна була спочатку здійснити порядковий перерахунок відповідних елементів, а потім назвати їх загальну кількість.

Про особливості орієнтування дошкільнят на мовлення і на його елементи ми судили за характером помилок, допущених ними, за особливостями відбування відповідних дій і за висловлюваннями у дітей у процесі дії.

У констатуючому експерименті при аналізі фонематичного ладу мовлення піддослідні за особливостями орієнтувальної діяльності розподілилися на три групи; при аналізові словникового складу вони також розподілилися на три групи.

Зіставлення відповідних груп (першої з першою тощо) виявило, що психологічні особливості орієнтувальної діяльності на фонематичний лад мовлення і на його словниковий склад в основних своїх тенденціях співпадають.

Так, перша група, виділена при аналізі фонематичного ладу мовлення (38% дошкільнят переважно 4-5 років), характеризувалася тим, що задачу звукового аналізу слова піддослідні підміняли задачею. За словом, звуки якого вино повинні були виділити, вони виділили предмет, що позначається даним словом, або навіть звичну ситуацію, з приводу якої вони й починали розмірковувати. Слово як особлива дійсність мовлення та його елементи - звуки як те, що повинне бути зі слова виділене, для дитини не існували.

Мишко Н (4 р. 8 міс.).

Експ. Слово «мак». Який перший звук у слові «мак»?

М. Мак. І Ще кульбабка. Я багато квітів знаю. Хочете, я Вам скажу?

В силу того, що експериментатор знову і знову ставить перед дитиною задачу виділення звуків слова, то дитина, яка раніше кожен раз повторяла слово повністю, тепер у деяких випадках розгублено мовчить, а інколи прямо відмовляється від рішення запропонованої їй задачі: «Я по буквам не вмію!»

Під впливом повторних питань експериментатора у дітей цієї групи до певної міри відбувається переорієнтація з предметної на мовленнєву дійсність, переорієнтування на задачу звукового аналізу слів. Дитина починає розуміти, що вона робить не зовсім те, що від неї вимагається. Але тільки у деяких випадках вона здійснює невдалі спроби виділити звуки слова. Відсутність у дитини чіткого уявлення про звук і відповідні до задачі способи її розв'язання призводить до того, що поставлена перед нею задача так і не знаходить свого вирішення.

Перша група, виділена при аналізі словарного складу мовлення, характеризувалася тим, що діти на питання про порядок слів (Як перше? Друге?) або повторювали речення, або навіть уточнювали і більш або менш розлого розвивали подану в ньому ситуацію (44% дошкільнят, головним чином 4 - 5 років).

Люся У. (5 р. 6 міс.).

Екс. У реченні «Діти з'їли всі пиріжки» яке буде перше слово?

Л. У. Діти з'їли всі пиріжки.

Експ. Яке наступне слово?

Л. У. Мама прийшла і виявила їх.

Відповідно, і в цій групі яскраво виступає тенденція за словесним вираженням бачити певну ситуацію. Дитина ставиться до речення як до єдиного ситуаційного цілого.

Але повторні питання експериментатора знову і знову ставлять перед дитиною задачу розкладу речення на слова, що складають його. Під впливом цих питань дитина переходить до аналізу предметного змісту ситуації. Вираженої у реченні. У деяких випадках дитина виділяє смислові групи, що входять у речення. Наприклад: «Галинка і Володя пішли гуляти». 1. «Галинка пішла гуляти». 2. «Володя пішов гуляти». Але частіше за все дитина виділяє предметні компоненти події, вираженні іменниками. У перехідних випадках, виділивши такий іменник, дитина знову відтворює його у складі речення або смислових груп речення. Наприклад: «Бабуся в'яже шкарпетку». 1. «Бабуся». 2. «Бабуся в'яже шкарпетку».

В інших випадках дитина починає вичленовувати іменник (в основу у функції підмета) і поза ситуацією. При цьому інколи досить виразно виявляється те, що дитина перераховує не слова, а саме предметні компоненти події.

Мишко Л. (5 р. 5 міс.).

Експ. У реченні «Хлопчику купили костюм» яке перше слово?

М.Л. Перше слово «Хлопчику купили костюм».

Експ. Це ти мені сказав усі слова. А яке перше слово?

М.Л. Хлопчик.

Експ. А наступне?

М.Л. Костюм.

Експ. А третє?

М.Л. Третього немає!

Експ. Скільки всього слів?

М.Л. Два...

Мишко А. (7 р.). «Хлопчик сміється» – одне лише слово. Хлопчик лише один сміється!

Виділення дитиною предметних компонентів ситуації об'єктивно становить собою і частковий аналіз мовленнєвої дійсності як такої, виділення із речення або словосполучення іменника самого по собі. У дитини відсутнє чітке уявлення про слово і не сформовані відповідні розумові дії. Але фактично вона вже здійснює вичленовування слів.

Можна передбачити, що задача вичленовування слів із речення більш благодатна для формування у дитини орієнтування на мовленнєву дійсність, ніж задача виділення звуків із слова. Перша задача безпосередньо і прямо підводить дитину до переорієнтування з предметної дійсності на мовленнєву, чого не спостерігається у тому випадку якщо перед дитиною ставиться задача звукового аналізу слів.

Порівняльний аналіз особливостей орієнтування дитини у мовленнєвій дійсності при аналізі фонематичної побудови мовлення, а також його словникового складу відомо подібність цих особливостей. І в тому і в іншому випадку для дитини характерне орієнтування на смисловий зміст мовлення – на певну ситуацію, на її предметний зміст. Орієнтування на мовленнєву дійсність і на її елементи (звуки, слова) або повністю відсутнє, або виступає у досить непевному вигляді.

Друга група, виділена при аналізі фонематичної будови мовлення (55% дошкільнят 5 - 6 років), характеризувалися тим, що всі діти, що входили в неї, одразу ж сприймали задачу аналізу звукової дійсності, але їхній аналіз відзначався рядом особливостей. Перш за все, у тому випадку, якщо вони знали деякі букви алфавіти, звуковий аналіз у ряді випадків підмінявся ними побуквенним: звуки, що виділялися ними, називалися як букви алфавіту.

Юра К. (4р. 5 міс.).

Експ. Слово «кіт». Із яких звуків ці слово складається?

Ю.К. А як їх говорити. Я можу сказати по буквах: «ке», «о», «те».

У піддослідних цієї групи чітко виявляються труднощі при вичленовуванні голосних, особливо у середині слова. Найбільший ступінь цих труднощів проявляється в тому, що дитина зливає голосний звук і з посереднім приголосним у єдиний склад, який вичленовує.

Наступний тип труднощів полягає в тому, що дитина, вичленовуючи приголосний звуки, опускає голосні, особливо в середині слова. Вона нібито не чує їх.

Олексій Б. (5р. 7 міс.).

Експ. Слово «кіт». Які в ньому звуки?

О.Б. 1. Ке, 2. Те.

Експ. Я який ще звук є у слові «кіт»?

О.Б. Я думаю – ще один «те».

І нарешті найменші труднощі представлені у випадках, коли діти спочатку вичленовують перший і останній приголосні звуки, а потім вже середній голосний звук. Напр., слово «рак». Дитина вичленовує: «Ре, Ка, А».

Спеціальні експерименти Е.І.Труве (7) показали, що ступені труднощів при вичленовуванні голосних розташовуються саме в зазначеному порядку. З'ясувалося, що «розірвати» склад «приголосний - голосний» і виділити всі звуки поданого слова дитина може лише у тому випадку, коли їй буде подане предметне опертя (малюнок і схема слова), а також при інтонуванні звуків голосом. У той же час «почути» і виділити середній голосний звук поруч з приголосним дитині допомагає інтонування цього голосного звука. Введення предметного опертя тут необов'язкове. Ці факти становлять інтерес, бо у ряді досліджень складове виділення звуків («склад +голосний») і виділення лише крайніх приголосних, без голосного («приголосний + приголосний»), розглядалися як помилки однакового рівня труднощів.

Факти неоднакового ставлення дитини до голосних і приголосних звуків відзначалися рядом дослідників (8, 9, 4 тощо). Як показав Н.Х.Швачкін (8), голосні засвоюються дитиною раніше, ніж приголосні звуки.

Друга група, виділена при аналізі словникового складу мовлення (32% дошкільнят 5 - 7 років), включаючи дітей, у відповідях яких переважало вичленовування інтонаційно-смислових груп підмета і присудків. Речення «Червоне яблуко лежить на столі» членується на: 1. «Червоне яблуко». 2. «Лежить на столі».

На початку експерименту відповіді цих дітей були аналогічним до відповідей дітей першої групи, тобто їхнє орієнтування також було спрямоване на смисловий бік речення. але під впливом повторних питань експериментатора ці діти легко переходили до орієнтування на мовленнєву дійсність та її елементи. Вони починали вичленовувати групу підмета і групу присудка. У деяких випадках спостерігалось вичленовування слів, складів і навіть звуків.

Як показав спеціальний аналіз (4), вичленовування групи підмета і групи присудка є наслідком комплексного орієнтування дитини і на семантику цієї групи (семантичною одиницею для неї тут є переважно семантика цілого словосполучення), а і формальний, інтонаційно-ритмічний і звуковий бік (відомо, що речення в інтонаційно-ритмічному відношенні природно розпадається на групу підмета і групу присудка). Однак цей комплекс не є стійким. Чисто формальний аналіз речення, доведений до природного завершення, призводить до виділення природних артикуляційних одиниць слова – складів. Ймовірно, саме тому і другій групі, виділеній при аналізі фонематичної будови мовлення, так складно було розірвати склад «приголосний + голосний».

Порівняльний аналіз особливостей орієнтування дитини у мовленнєвій дійсності в обох випадках (при аналізі фонематичної будови мовлення і при аналізі його словникового складу) і у цих групах виявляє їхню подібність. І в тому і в іншому випадках спостерігаються початкові форми орієнтування дитини на мовленнєву дійсність.

У повідомленні Карпової С.Н. (5) було показано, що у випадку, коли перед дошкولاتами ставиться задача, яка вимагає від нього орієнтування на мовленнєву дійсність і на її елементи, таке орієнтування може виникнути вже з середини дошкільного віку, однак, воно характеризується недостатньою усвідомленістю мовленнєвої дійсності та її елементів, а звідси недостатньою стійкістю. Для неї характерний слабкий ступінь диференціації як між мовленнєвою, так і предметною дійсністю, між окремими елементами мовленнєвої дійсності, а також неадекватна вибірковість при ставленні до різних категорій звуків (приголосних і голосних) і до різних категорій складів.

Третя група дітей, виділена при аналізі фонематичної будови мовлення, включала в себе всього близького 10% старших дошкولات. Діти, що входили до цієї групи, виділяли всі звуки у запропонованих їм словах. Однак, у них також проявляється слабка диференціація понять «звук» і «буква». Це виражалось в тому, що у процесі вичленовування звуків діти, які знають букви, часто підміняли виділений звук назвою букви.

У деяких випадках у них зустрічалися і труднощі при виділенні голосних звуків: паузи, а інколи слова замість звука.

Низький ступінь осмислення дитиною звука як елементу слова особливо чітко виступає у тому випадку, коли поряд із задачею виділення звуків у відповідь на питання експериментатора їй пропонувалася задача, яка потребувала усвідомленого ставлення до мовленнєвої дійсності.

Дітям з опертям на відповідні малюнки давали пару слів, які відрізняються лише одним звуком

(типу «кіт» + «жит»), і питали: «Це однакові слова? Що у них відмінного?» У деяких випадках діти починали описувати різницю між котом і китом. (Напр., «Кіт мишей ловить, а кит – у воді»). Але, що саме звучить по-різному, вони сказати не могли, бо не могли виділити відповідні звуки І та ІІ.

Ми одержали експериментальні підтвердження закономірності, яка відзначалася рядом дослідників, які спостерігали за висловлюваннями дітей про мовлення та його елементи (2, 3, 9).

А.Н.Гвоздев висловив сутність цієї закономірності таким чином: «... його (дитини) спостереження стосуються не цілих категорій одночасових явищ, а одиничних фактів... Своє розуміння дитина виражає, наводячи конкретні приклади, в яких існує необхідна подібність... або відмінність. Висновки ж у загальній формі та їхнє формування відсутні і є, ймовірно, недоступними для дітей цього віку» (2).

Отже, якщо дитина перераховує звуки у слові у відповідь на питання дорослого, це ще не означає, що вона може виділити звуки, якими відрізняється пара слів. Ця остання дія передбачає наявність у дитини достатньо усвідомлених і узагальнених уявлень про звук, наявність уже сформованих операцій, які відкривають можливості довільного користування цими уявленнями.

Третя група, виділена нами при аналізі словникового складу мовлення, включала 24% дітей, головним чином серед середніх і старших дошкولات. Для цих дітей було характерним вичленовуванням всіх категорій слів, крім прикметників і сполучників, які вони неодмінно сполучали з наступним словом. Вичленовування інших категорій слів носило недостатньо стійкий характер і супроводжувалося різного роду помилками. Ці помилки перш за все свідчили про те, що у дитини триває змішування таких понять, як «словосполучення», «слово», «склад», «звук».

Тут ще зустрічається вичленовування словосполучення як єдиного слова. Нерозчленовані дитиною словосполучення найчастіше включають прикметники або числівники, об'єднані з іменником. Їхнє вичленовування відбиває труднощі усвідомлення дитиною самостійного існування більш абстрактних слів, що особливо ускладнюється тим, що ці словосполучення становлять собою комплекси слів, об'єднаних у свідомості дитини звичним для неї смисловим зв'язком («Хороша погода» тощо).

Але і в цьому випадку дитина починає вичленовувати окремі слова, у неї спостерігається різка вибірковість у ставлення до їхніх смислових особливостей. Слова більш значимі, іменники, а потім дієслова (у процесі оволодіння мовленням дієслово з'являється у дитини одночасно з іменником), вичленовуються нею без особливих труднощів.

Більш абстрактні категорії слів (прикметники, числівники, прислівники) дитина інколи взагалі опускає, в інших випадках заміняє їх синонімами. Нарешті у найпростіших випадках переставляє на невластиві їм місця (інверсія). У більш старших дітей переважають слабші варіанти таких помилок (заміна слова його синонімом та інверсія).

За матеріалами А.Н.Гвоздева (2), на початку практичного оволодіння окремими частинами мови часто зустрічаються і пропуски, і особливо явні інверсії при засвоєнні нових категорій слів, наприклад, замість «Летять сині кульки» дитина говорить: «Летять кульки сині» тощо.

Таким чином можна стверджувати, що дитина, оволодіваючи мовленням у теоретичному плані, у деяких випадках може відчувати труднощі до певної міри аналогічні тим, які вона вже подолала в процесі практичного оволодіння мовленням.

Часто, а інколи досить стійко, у цій групі зустрічається категорія помилок, яка інколи спостерігалась і в другій групі, - членування слів на склади (а в деяких випадках і на звуки).

Подальший розвиток формального аналізу призводив до того, що діти від членування на мовленнєві такти (інтонаційно-звукова оболонка словосполучення) переходили до членування його на слова, що фонетично виділяються (інтонаційно-звукова оболонка слів). Але в той же час як в іменники та дієслова при цьому досить легко усвідомлюються і в смислового значенні, усвідомлення смислового значення більш абстрактних категорій слів для дитин є складним і може бути нестійким.

У цьому випадку дитина починає орієнтуватися головним чином на інтонаційно-ритмічний звуковий бік слова, ігноруючи його смисловий бік. Вона переходить від формально-смислового на суто формальний аналіз слів, розвинений до свого природного завершення, такий формальний аналіз виражається у членуванні речення або його окремих слів на склади.

При цьому у висловлюваннях дитини інколи надзвичайно демонстративно виявляється нестійкість і невизначеність її уявлень про слово, коливання цього уявлення від крайньої предметності до крайнього формалізму

Іра Ж. (7р. 6 міс.) «Собака — одне слово, а со-ба-ка — це три слова!»

Отже, вичленовування складів означає, що дитина, зустрічаючись із незвичайною для неї дією (вичленовування із мовленнєвого потоку окремих слів), у деяких випадках (особливо зіткнувшись з більш абстрактними категоріями слів) спускається до орієнтування на формальний бік мовленнєвої дійсності і вичленовує природні артикуляційні одиниці слова — склади.

Членування слова на звуки, яке зустрічається у певній частині старших дошкولят, може пояснюватися тим, що дитина, яка вміє трохи читати, має

деякий досвід вичленовування звуків, складів і слів, підкріплений зоровим буквенним позначенням. Але чітка диференціація понять «слово», «склад», «звук», «буква» у неї ще не сформована, і тому в процесі аналізу вона не може легко застосовувати ці поняття.

Порівняльний аналіз особливостей орієнтування дитини у мовленнєвій дійсності при аналізі фонематичної будови та його словникового складу і на кінцевій стадії виявив їхню подібність. Перш за все можна констатувати загальну тенденцію до відносно значної стійкості орієнтування на мовленнєву дійсність і на ті її елементи, які стали предметом аналізу.

Однак в силу стихійного характеру формування цього орієнтування до кінця дошкільного віку і навіть у молодшому шкільному віці зберігається недостатнє усвідомлення ознак мовленнєвої дійсності та її елементів, недостатнє диференціювання останніх. Тому постійно існує можливість коливання орієнтування дитини від крайньої предметності до крайнього формалізму: від семантичного до формального боку слова.

Зберігається також недостатня вибірковість щодо різних категорій одного і того ж елемента мовлення (приголосний і голосний звуки тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
3. Егоров М.Г. Очерки психологии обучения детей чтению. — М.: Учпедгиз, 1953.
4. Карпова С.Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками. — М.: Изд-во МГУ, 1967.
5. Карпова С.Н. особенности стихийного формирования ориентировки дошкольников на элементы речи. Сообщение 1. Психологический анализ начальных стадий ориентировки дошкольников на элементы речи // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. — 1972. — № 1.
6. Лурия А.Р. О патологии грамматических операций // Известия АПН РСФСР. — 1946. — Вып.3.
7. Труве Э.И. К проблеме формирования у дошкольников осознания звукового состава слова. Дипломн. Работа, ф-т психологии МГУ, 1969.
8. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве // Известия АПН РСФСР, 1948. — Вып. 13.
9. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.

Поступила в редакцию 21.10.99 г.

С.Н. Савченко

Принципы обучения и мотивации изучения иностранных языков

Питання мотивації вивчення іноземних мов завжди були актуальними у психолого-педагогічному процесі навчання. Але у зв'язку з сучасними політико-економічними обставинами в країні значення досліджень в цій галузі набули особливої гостроти і потребують подальших психологічних розробок в напрямі планування та методики навчання іноземним мовам.

Проблема психологического обоснования обучения иностранным языкам и мотивации их изучения исследовалась многими авторами и корифеями психологической науки (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Р.С.Немов, Б.В.Беляев, З.И. Клычникова, Б.А.Бенедиктов, И.А.Зимняя и др.). Но актуальность этих вопросов в связи с особенностями современного мира еще больше возросла. Целью нашего исследования было изучение литературы в этой области для углубления и обогащения понимания обучения и изучения иностранных языков как двух равноценных по значимости и неотделимых друг от друга процессов. На наш взгляд, в числе многих находок в этой области наиболее удачной является следование не только стандартным подходам (выработка умения читать, говорить и писать на иностранном языке) и соблюдение, как отмечал Б.В.Беляев [1], «принципа обучения мышлению на иностранном языке». И хотя это, по-видимому, необходимо вводить на более продвинутых этапах обучения и изучения иностранных языков, мы считаем, что без этого принципа трудно добиться стандартной речи и письма как высшей степени овладения иностранным языком. Достигнув этого уровня, обучающийся добивается главной цели иноязычной речи – общения, которое мотивируется базовой потребностью к социальным контактам, ведущих к удовлетворению основных жизненных потребностей [7; с.401].

Успех процесса обучения упирается в мотивы учебно-познавательной деятельности. Некоторые исследователи (Ю.К.Бабанский, Г.И.Щукина, А.С.Белкин, И.А.Зимняя, В.О.Сухомлинский, Л.Унт) считают, что для формирования позитивной мотивации учебно-познавательной деятельности необходимо разъяснять обучающимся гражданскую и личностную значимость обучения, воспитывать у них целеустремленность, силу воли, самостоятельность, ответственность, а также следовать принципу дифференциального подхода к ним при организации учебного процесса и т.д. [4; с.182-191]. Принципы и подходы процесса обучения являются необходимыми условиями, которые способствуют его результативности.

Важно знать, на какую индивидуальную почву накладываются эти усилия педагогов. Это касается обучения любым наукам и в том числе иностранным языкам в юношеском возрасте.

Ведущим мотивом как предметом потребности является, как известно, самоактуализация личности. Период обучения в ВУЗе обычно приходится на пятую и шестую стадии жизненного цикла психосоциального развития, по Э.Эриксону [11], для которых характерны конфликт идентичности, ролевое смешение, а затем ухаживание и ранний брак. К этому времени приходит осознание человеком, кто он и что собой представляет. Эта стабильная «идентичность» по-разному проявляется у разных молодых людей. В одних случаях это проявляется в способности любить, верить себя кому-либо, строить здоровые межличностные отношения, заниматься общественно-полезной работой. В других случаях этот психосоциальный период развития выливается в излишнюю поглощенность собой, избегание межличностных отношений, неспособность устанавливать доверительные личные отношения, в социальный вакуум и самоизоляцию [9; с.231]. Педагог должен обладать достаточными психологическими знаниями, чтобы узнать психологические особенности этих периодов развития молодых людей и распознать их проблемы, помочь в их разрешении.

Мотивация изучения иностранных языков как и любая другая мотивация является одним из основных параметров индивидуальности. Она представляет собою относительно устойчивую и индивидуально неповторимую систему мотивов [8; с.90]. Характерная для этого возраста устойчиво концептуальная социализация формирует предпосылки для успешного взаимодействия системы «педагог – студент». Однако надо уметь выделить из студенческого коллектива группы погруженных в себя индивидуумов, вступающих в формальное личностное взаимодействие с педагогом и устанавливающих поверхностный контакт с окружающими. Такое ограждение личности не может не отразиться на результатах обучения и усвоения иностранных языков. Психологическая коррекция таких установок, по-видимому, является необходимым условием для создания плодотворного контакта в системе «педагог – студент». Такая работа с обучающимся должна предварять сам процесс обучения или идти параллельно ему.

На протяжении всего своего развития и социализации психолого-эмоциональное становление личности происходит в деятельности, общении и самосознании [8; с.107]. В период юношества каждая личность выделяет наиболее значимые для себя сферы деятельности, которым соподчинены остальные. В данном случае это – учебная деятельность по изучению иностранных языков. И, если мотивация изучения их достаточно сильна,

это способствует максимальной концентрации внимания и усилий, без чего невозможна установка студента на достижение успеха в этой деятельности.

В ходе этого расширяются и углубляются связи общения человека с другими людьми и обществом в целом. Дружба и любовь в этом возрасте сосуществуют в межличностных отношениях. Обычно юноши и девушки не в состоянии долгое время находиться в одиночестве, и поэтому они сами активно ищут межличностное общение. Возникновение влюбленности может настолько поглотить их, что они забывают обо всем остальном. Но вместе с тем, отношения молодых людей этого возраста со взрослыми становятся более родными [5; с.263]. Знание подобных особенностей этого периода развития позволяет вносить коррективы в методологию обучения иностранным языкам. Кроме того, общение включает обсуждение нового материала преподавателем и студентом, обмен информацией между ними.

Столяренко Л.Д. считает, что самосознание у молодых людей складывается под воздействием многочисленных социальных влияний: 1) отношение к себе; 2) отношение к другим людям; 3) ожидание отношения других людей к себе [8; с.108]. Интересен факт, что культура различных обществ вызывает различные смысловые отношения к людям и их духовным ценностям. В зависимости от настоящей социальной и ожидаемой в будущем роли личности в период обучения формируется ее мотивация к изучению иностранных языков. Исходя из современных политических, экономических и социальных условий в стране, молодые люди понимают, что материальное их благополучие, нахождение своей «ниши» в обществе, получение удовольствия от любимого дела зависят от успехов в освоении знаний, умений и навыков, полученных при изучении иностранных языков. Мотивация к изучению формируется также от понимания, что растущая безработица и инфляция денег в стране может оставить им единственный шанс своей самореализации и достойного выживания путем получения работы за рубежом. Именно осознание своих близких и отдаленных целей своей будущей деятельности, жизни способствует появлению доминантной мотивации – мотивации изучения иностранных языков.

Р.С.Немов полагает, что одним из наиболее важных мотивационных условий учения является наличие у обучающихся мотива самосовершенствования, который может быть удовлетворен при приобретении необходимых способностей учителем и обучающимся [5].

Собственная познавательная деятельность обучающихся обсуждалась в печати многими специалистами по возрастной и педагогической психологии (В.В.Давыдов, П.Я.Гальперин,

Д.Б.Эльконин и др.). Преподаватель в этом случае мало контактирует с обучающимися, а только управляет процессом обучения. Мы считаем, что подобная тактика особенно приемлема при обучении иностранным языкам студентов ВУЗа, так как они по возрасту достаточно организованы в своей деятельности, а работа со словарем и работа с аудио-, видеоустройствами создает условия для плодотворной самостоятельной работы при изучении иностранных языков.

Р.С.Немов также считает, что, строя методику обучения иностранному языку, необходимо вначале пользоваться простейшими вопросительными предложениями познавательного типа, без которых затруднительно активное участие в общении [5; с.342]. А потребность в общении и умение общаться составляют один из мотивов изучения иностранных языков.

Выводы

1. Главная задача повышения эффективности обучения и изучения иностранных языков заключается в том, чтобы сделать этот процесс полимотивированным и разносторонним и для педагога, и для студента.
2. В основе обучения иностранным языкам лежит психолого-педагогический принцип актуальной жизненной необходимости соответствующих знаний, умений и навыков для обучающегося студента.
3. Таким образом, иерархией мотивов изучения иностранных языков является: а) удовлетворение жизненных потребностей путем приобретения материальных благ после приобретения профессии и получения работы; б) удовлетворение духовных потребностей путем приобретения необходимых знаний, умений и навыков; в) осознание собственной самоактуализации в обществе; г) понимание возможности безграничного самосовершенствования.
4. В планировании и методических разработках по обучению иностранным языкам рекомендовано предварительно многогранно изучить психологический профиль и мотивационный фон обучаемых и на этой основе вначале адаптировать стандартные психолого-педагогические подходы в обучении, включая принцип обучения мышлению на иностранном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – 36с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991. – 356с.

3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1978. — 159с.
4. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання. — Харків, 1997. — 338с.
5. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. — М.: Владос, 1999. — Кн.2: Психология образования. — 608с.
6. Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений /Под ред. И.В.Дубровиной. — М.: ТЦ «Сфера», 1998. — 528с.
7. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. — М.: Тривола, 1996. — 600с.
8. Столяренко Л.Д. Основы психологии. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. — 736с.
9. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — С.-Петербург: Питер, 1998. — 608с.
10. Domino G., Affonso D.D. A personality measure of Erikson's life stages: The inventory of psychosocial balance. Journal of Personality Assessment, 1990, №54, 576-588.
11. Erikson E.H. The life cycle completed. New York: Norton, 1982.

Поступила в редакцию 28.10.99 г.

А.Г. Сафронов

Деструктивные культы и деструктивные методы воздействия на психику

Работа посвящена анализу релігійних практик сучасних неорелігійних громад із погляду їхнього впливу на психіку віруючих.

Одним из наиболее муссируемых понятий в религиозоведческих исследованиях последних лет является понятие — деструктивный культ: общепринятого определения понятия не существует. Согласно принятому определению ДК — это авторитарная иерархическая организация любой ориентации, разрушительная по отношению к естественному духовному, психическому и физическому состоянию личности (внутренняя деструктивность), а также по отношению к созидательным традициям и нормам, сложившимся социальным структурам, культуре, порядку и обществу в целом (внешняя деструктивность). Другое определение, основанное на содержании психологических методов, используемых ДК, дает Е. Волков ДК — это такие группы и организации, которые используют крайние и нездоровые техники манипулирования для вербовки и удержания своих членов, имеют тенденцию прямо или кос-

венно осуществлять контроль мыслей, чувств и поведения своих приверженцев.

Несмотря на яркость подобных определений отделить деструктивные культы от «недеструктивных» достаточно сложно. Действительно, методы контроля сознания используются практически всеми ныне существующими социальными институтами. Интенсивность рекламы, в том числе социальной огромна. Политические кампании, так же как и средства массовой информации используют практически весь диапазон манипулятивных техник созданных современной психологией. Концепции информационной и психологических войн предполагают близкий к тотальному уровень контроля сознания и информированности членов общества. С другой стороны, любая религиозная, общественная и политическая группа преследует в своей деятельности свои интересы, которые достигаются в ущерб интересам других социальных групп.

Подобная аргументация привела ряд авторов к мысли о том, что проблема деструктивных культов в действительности является одним из мифов массового сознания искусственно раздуваемым некоторыми политическими и религиозными силами, прежде всего ортодоксальными церквями, теряющими последователей вследствие усилившегося увлечения неорелигиозными системами.

Таким образом, более приемлемым представляется говорить не о «деструктивных культах», а о деструктивных методах воздействия на сознание людей в религиозных системах.

Опишем кратко методы и результаты подобного воздействия используемых различными религиозными общинами.

Перечень деструктивных изменений личности достаточно обширен, однако, обобщая значительные наблюдения можно выделить три группы деструктивных изменений личности.

1. Диссоциация личности.
2. Понижение уровня социальной адаптации.
3. Индуцирование неврозов. Повышение общей степени тревожности.

В свою очередь манипулятивные методы, используемые в религиозных организациях можно классифицировать следующим образом:

1. Методы, основанные на групповом давлении.
2. Методы внушения и суггестии.
3. Методы, основанные на манипулировании информацией.
4. Методы, основанные на индивидуальной психопрактике участника культа.

К первой группе методов можно отнести:

- групповое одобрение требуемого поведения. Вновь «обращаемые» члены секты проговаривают свои религиозные переживания перед залом под одобрительные возгласы других членов общины.

- бомбардировка любовью - вновь прибывшие на собрание подвергаются интенсивному вниманию со стороны «старых» членов общины, сопровождающемуся навязчивой сердечностью, демонстративным участием в жизни новичка. Результатом подобного общения может явиться получение максимально подробной информации о новичке.
- формирование новых ролевых отношений;
- групповое давление на члена общины желающего из нее выйти.

Ко второй группе методов относятся:

- хоровое моление или исполнение песен, содержащих установочные фразы. Песни, исполняемые в течение собрания, представляют собой многократные повторения установочных формул, что несомненно приводит к закладке соответствующих религиозных установок на подсознательном уровне. Этому также способствует сопровождение пения ритмическими движениями, смена ритма и характера мелодий, многоголосное пение.
- метод «трёх да» В процессе проповеди слушателям предлагается выражать своё согласие различными возгласами (например возгласом «аминь»), которых вследствие эмпатии становится всё больше. Проповедник в свою очередь переходит от более очевидных высказываний к установочным.

Третью группу методов составляют:

- использование нагруженного культовым смыслом языка — создание специального внутригруппового сленга, зачастую основанного на иной интерпретации слов обычного языка, использование которого устраняет интеллектуальные основы самостоятельного и критического мышления;
- фильтрация информационных источников — ограничение adeptов в использовании внешних источников информации;
- информационная перегрузка — вновь прибывшего члена культа подвергают интенсивной информационной бомбардировке новыми идеями, концепциями, не давая времени на размышление, проверку этой информации, сравнение её с реальностью;
- рефрейминг общепринятых религиозных позиций, интерпретация канонических текстов в духе культовой доктрины;
- мистическое манипулирование — использование запланированной или подстроенной «спонтанной» интуиции для придания ей смысла манипулятором. Например, успехи или проблемы вновь обращённого объясняются вмешательством тех или иных сил;

Среди методов, основанных на индивидуальной психопрактике (методов самопрограммирования) можно выделить:

- самоанализ, направленный на выявление степени несоответствия нормам и заповедям культа;
- многократное перечитывание, заучивание и конспектирование базовых культовых текстов;
- практика погружения в индивидуальные трансовые состояния.

Подытоживая сказанное можно заключить, что описываемые религиозные практики действительно направлены на оказание активного влияния на психику членов общин. Далеко не все из перечисленных методов можно охарактеризовать как «интуитивно понятные» - использование некоторых является следствием знакомства основателей культов с принципами и методами современной психологии. Однако, проблема более детального исследования влияния религий на психику человека в рамках психологической науки затронута, поскольку поднимает целый ряд философских, правовых и теологических вопросов.

Поступила в редакцию 16.09.99 г.

Т.В. Сергеева, В.Н. Гальченко

Системный банк упражнений как средство индивидуализации компьютерного обучения иностранному языку

Принцип індивідуалізації - це врахування індивідуальних особливостей учнів, їх інтелектуальних і пізнавальних здібностей, а також особистих якостей. Цей принцип реалізується всередині навчальної технології саморозвитку (НТС), яка забезпечує розвиток майстерності учнів в умовах тренування і вибір оптимальної стратегії і програми на основі використання системного банку вправ.

Индивидуализация традиционно и справедливо считается существенным фактором в обеспечении эффективности обучения. Однако это признание чаще декларируется, чем реализуется на практике. Как правило, в современных коммуникативных курсах реверанс в сторону принципа индивидуализации делается в форме вовлечения личного опыта обучаемого в коммуникативную ситуацию. Задания типа «Представьте себе, что вы ...», «Как вы осуществляете это ...», и т.п. имеют несомненную ценность в плане стимулирования личностного смысла и соответственно мотивации выполнения заданий, а также способствуют развитию механизма переноса знаний в практику реаль-

ного общения. Но принцип индивидуализации предполагает, прежде всего, учет индивидуальных особенностей обучаемых, их интеллектуальных и познавательных способностей, личностных качеств.

В жестких рамках, диктуемых современными курсами и строгими временными ограничениями, у преподавателя практически нет возможности системно и своевременно корректировать деятельность обучаемого. У него отсутствует оперативная обратная связь и средства, позволяющие на основе полученной информации предложить обучаемому эффективную индивидуальную программу действий. Компьютерное обучение открывает в этом плане новые, ранее не доступные возможности. Специальные программы позволяют не только оценивать результат, но и отслеживать сам процесс обучения, анализировать причины и давать рекомендации по индивидуальной коррекции учебно-познавательной деятельности.

Насколько «умной» будет такая программа, зависит от концептуальной основы, положенной в основу обучения, а также качества и полноты ее реализации. В контексте проблемы индивидуализации нами разрабатывается инновационная Обучающая Технология Саморазвития (ОТС), центр тяжести которой смещен с конкретного предмета на личность. Обучаемый осуществляет не столько познание предмета, сколько познание себя в процессе освоения этого предмета. Самопознание, саморазвитие на его основе и, как результат, самореализация стимулируют мотивацию и становятся основными осмысленными целями такого обучения.

Учет и развитие индивидуальных познавательных и интеллектуальных способностей, а также личностных качеств обучаемых обеспечиваются за счет тщательно разработанной системы обратной связи. Пронизывая весь курс, эта система позволяет составить карту индивидуального развития каждого обучаемого и на ее основе индивидуальную программу обучения. Более того, обучаемый может сам выбрать стратегию обучения в соответствии со своим типом мышления, способом познания, целями и амбициями.

Новый подход потребовал развития новых средств обучения и, соответственно, нового принципа организации учебного материала. В этой связи возникла задача формирования на основе системного анализа компьютерного банка учебно-методических материалов, который позволяет:

1. Осуществить детальную диагностику успешности учебно-познавательной деятельности обучаемых.
2. Формировать индивидуальную программу обучения на основе результатов диагностики.

3. Давать конкретные рекомендации обучаемым по планированию собственной учебно-познавательной деятельности.
4. Помочь преподавателю составить собственную программу действий с учетом результатов и целей обучения.
5. Дать преподавателю средство для составления собственного банка упражнений, удовлетворяющего поставленным целям.

Банк упражнений развивается на основе комплексной формальной классификации видов учебно-познавательной деятельности, позволяющей систематизировать учебный материал на основе следующих критериев: уровень обучения (начальный, средний, продвинутый); режим работы (познание, тренировка, творчество); аспект языка (фонетика, лексика, грамматика); вид речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение по видам, письмо); функция и формат упражнений.

Для обеспечения работы создается методика диагностики с учетом анализа характеристик учебного материала и деятельности с ним обучаемых. На основе данных диагностики разрабатывается формат рекомендаций. Согласно обобщенному типу учебного материала в рамках стратегической модели предмета строится формат материала и алгоритм работы с ним. Для преподавателя разрабатывается методика, формат и алгоритм действий с целью формирования собственной программы обучения и составления учебного материала в соответствии с заданными целями.

Такой банк учебно-методических материалов развивается для обслуживания индивидуальной программы автономного обучения иностранному языку и в помощь преподавателю для создания собственной программы обучения в рамках мультимедийных интерактивных курсов.

В процессе работы над созданием системного банка упражнений мы столкнулись с интересной проблемой определения конкретной эффективности этих упражнений и их адекватности тем целям, которые, как предполагается, они должны удовлетворять. В современных курсах предлагается большое разнообразие упражнений, систематизированных согласно видам речевой деятельности, аспектам языка и формату. Безусловно, любая деятельность с языковым материалом полезна. Но какова степень этой полезности? Можно ли измерить обучающий эффект упражнений того или иного типа? И обучают ли они вообще? Действительно ли с их помощью достигается поставленная цель?

Мы предположили, что определить обучающий эффект упражнений можно на основе сопоставительного анализа операционального состава действий, необходимых для осуществления конкретного вида речевой деятельности и операцио-

нального состава действий, которые осуществляет обучаемый в процессе выполнения упражнения, направленного на развитие этого вида деятельности. Степень адекватности этих действий может стать надежным критерием оценки обучающего эффекта.

Системно-деятельностный подход к анализу упражнений, систематизация и описание упражнений в терминах специфических предметных действий позволяет:

- Определить обучающий эффект каждого упражнения;
- Определить функциональную значимость упражнения, что создаст условия для формирования познавательной мотивации. Проблема диалектики мотивов, развития общественной значимости в личностный смысл и познавательную мотивацию была исследована нами ранее в рамках долговременного обучающего психолого-педагогического эксперимента, проводившегося в условиях естественного обучения (1);
- Использовать упражнения для оперативной обратной связи. Систематизация упражнений на основе операционального состава действий позволяет выявить не только ошибки, но и их причины, также как и определить пути их преодоления благодаря тому, что «диагноз» как и «рецепт для лечения» выражаются в одинаковых терминах - терминах действий.

Предлагаемый новый подход позволит:

- Эффективно и качественно реализовать идею гибких курсов, в рамках которых, в противовес жестким учебникам, можно не формально, а сущностно реализовать принцип индивидуализации обучения, вплоть до учета типа мышления обучаемого.
- Обеспечить средство для реализации метакогнитивного подхода, как наиболее эффективно-го способа самопознания, саморазвития и самореализации, т.е. обеспечить условия для развития принципа самостоятельности, автономности в обучении.
- Качественно изменить содержание обучения, т.к. системно-деятельностный подход к организации упражнений позволит осознать содержание действий и функциональную значимость упражнений. Это, в свою очередь, способствует развитию мотивации от практической к познавательной. Осознанность, системность и мотивация создают мнемический и развивающий эффект.

Разработка формата учебного материала и алгоритма работы с ним в логике Обучающей Технологии Саморазвития; методики отбора и составления учебного материала в соответствии с заданными целями для преподавателей и алгоритма формирования собственной программы

действий для обучаемых (2) может послужить созданию инновационной технологии, обеспечивающей качественно новый подход к обучению. Это позволит реально, а не формально, осуществить принцип индивидуализации, а также расширить и содержательно обогатить учебно-познавательную деятельность обучаемых, реализовать недоступные в рамках традиционного обучения качественно новые виды учебных действий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сергеева Т.В. Организация экспериментального обучения иностранному языку в вузе с ориентацией на произвольную память // Вестник ХГУ. – 1986. – №287: Серия психология личности и познавательных процессов. – С.52-55.
2. Сергеева Т.В. Психологические принципы организации и построения автоматизированных обучающих курсов // Вестник ХГУ. 1990. – №344: Серия психология личности и познавательных процессов. – С.61-63.

Поступила в редакцию 30.09.99 г.

Т.В. Сергеева

Саморазвитие в рамках гуманистической технологии

Розглядається нова парадигма навчання, заснована на синергії гуманістичних цінностей і технологічних досягнень. Гуманістична Технологія Саморозвитку спрямована на розвиток професійної і соціально значущих якостей особистості, її когнітивних і інтелектуальних здібностей у процесі освоєння предмета на основі метакогнітивної техніки самоуправління. Двигом усього процесу виступає динамічна триада метамотивів: самопізнання, саморозвитку, самореалізації.

Система высшего образования Украины переживает сегодня «кризис» в прямом смысле этого слова, которое в переводе с греческого обозначает «решение». Мы живем в «решающий» период и в период, требующий «решений». Утрата идеологических ценностей дает нам сегодня уникальную возможность заполнить эту пустоту общечеловеческими ценностями. Пришло время духовности вернуться в Университеты.

Проблема синергии гуманистического развития и технологических достижений проявляется сегодня весьма остро. Мы полагаем, что образование, сможет стать действительно эффективным, если

создаст условия для сущностного развития личности в рамках индивидуальности на основе гуманистических ценностей. Игнорирование этого принципа в компьютерном обучении сегодня, потребует расплаты, учитывая скорость распространения технологий, уже завтра. Развивая наших студентов как интеллектуалов, мы не должны забывать об их нравственном образовании.

Развитие духовности и моральных ценностей - всегда актуально. Новая парадигма образования должна включать духовное развитие обучаемых, как неотъемлемое обязательство перед обществом. Социальная среда, с которой взаимодействуют институты высшего образования, находится сегодня в состоянии изменения, под влиянием глобализации, интернационализации, регионализации, демократизации и расширения технологий. Впечатляющий рост технологий поразительно расширяет возможности человека. Но в чьих руках эти возможности окажутся? Информационные технологии создают огромные возможности, но в тоже время они требуют большой ответственности. В этой связи нравственная ориентировка процесса развития студентов, которые будут призваны принимать решения по самому роду своей профессиональной деятельности, приобретает особую актуальность.

Интеграционные процессы усилили взаимозависимость, и насущным становится развитие таких личностных качеств как способность к синергетическому взаимодействию, умение понять партнера и его интересы, толерантность, гибкость и креативность. Синергетическое взаимодействие в современной среде эффективно только в том случае, если оно имеет своим основанием нравственные принципы. Высокий уровень образования, компетентности и интеллекта партнеров делает неэффективными методы манипулирования на основе так называемых технологий успеха. Старые добрые общечеловеческие ценности оказываются стратегически выгодными в профессиональном, социальном и жизненном плане. Нравственность становится актуальным профессионально значимым личностным качеством.

Есть основание полагать, что саморазвитие на основе гуманистических ценностей может стать ключевой ориентацией для достижения профессиональной, социальной и жизненной эффективности. Общество, которое преуспевает в воспитании нравственного поколения, разрешит свои проблемы стратегически.

Идеи гуманистического развития, самореализации также как и идея когнитивного развития традиционно разрабатывалась в недрах американской научной школы (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, Г. Олпорт, А. Бандура, Дж. Роттер, Дж. Келли, Р. Кеттел [1], Р.А. Вилсон [2], С.Р. Кови. [3]). Отечественная психология заслуженно гордится достижениями в области развивающего

обучения. Но нам неизвестен системный подход в духе концепции холизма к решению проблемы комплексного саморазвития (развития познавательных, интеллектуальных способностей, а также личностных качеств) на основе общечеловеческих ценностей в самом процессе освоения конкретного предмета. Гуманистическая Технология Саморазвития (ГТСР) является нашим вкладом в разработку этой проблемы.

ГТСР имеет своей целью решение проблемы стабилизации в разбалансированных ситуациях посредством саморазвития. Это - технология, центрированная на человеке. В ней предпринята попытка добиться синергии гуманистического подхода и технологических достижений. На основе холизма реализуется стремление развить личность как интеллектуала с опорой на нравственные ценности. Двигателем процесса развития является динамическая триада взаимосвязанных метамотивов: самопознания, саморазвития, самореализации. ГТСР направлена на целевое развитие личностных качеств значимых для высокого профессионализма и социальной эффективности, а также развитие познавательных и интеллектуальных способностей в самом процессе освоения конкретного предмета посредством метакогнитивной техники и самоуправления. ГТСР реализуется как интерактивный мультимедийный обучающий курс конкретной дисциплины. Это исследование проводится на стыке наук (психологии, педагогики, информационных знаний, философии, социальных наук, языковой инженерии) с акцентом на психологический аспект.

Свою «сверх задачу» мы видим в следующем:

Для человека: помочь найти смысловой ориентир и дать средства саморазвития с целью самореализации в быстро меняющемся социуме.

Для образования: сформировать новую парадигму образования на основе подхода, центрированного на человеке в духе холизма, и реализовать ее в виде конкретного интерактивного метакогнитивного курса.

Для социума: сформировать у студентов новую парадигму ответственности за свою судьбу на основе осознания своих собственных возможностей и значимости их развития для себя, как субъекта развития социума.

Конкретные задачи представляются следующими:

- Исследовать возможность и определить принципы формирования новой парадигмы образования на основе синергии гуманистических ценностей и достижений информационных технологий.
- Конкретизировать принципы Гуманистической Технологии Саморазвития на основе метакогнитивности и самоуправления.

- Разработать практический курс конкретного предмета на основе ГТСП.

Гуманистическая Технология Саморазвития представляется нам не просто как передовой образовательный и обучающий инструмент, а как технология образования нового поколения студентов, которые обрели стратегическую ориентацию на основе гуманистических ценностей и знакомы с техникой (методологией) приобретения знаний независимо от конкретного предмета, что позволяет им учиться самостоятельно.

Мы полагаем, что изначальная стратегическая ориентировка влияет на динамику и синергию и, как результат, на эффективность процесса развития. Ориентация на метамотивы, которые имплицитно содержат в себе целую систему подчиненных мотивов и задают направление всей жизнедеятельности, обеспечивает мощный синергетический эффект. Самопознание, саморазвитие и самореализация представляют динамическую триаду взаимосвязанных метамотивов, которые служат двигателем всего процесса развития. Гуманистические ценности, включенные в проактивный контекст, запускаемый этой триадой могут обеспечить как эффективное развитие личности, так и синергетическое взаимодействие со средой и, как результат, развитие этой среды.

Предлагается инновационная концепция структурного предмета как среды комплексного развития. Традиционная концепция адаптации заменяется концепцией проактивного креативного взаимодействия. Студент познает не столько предмет, сколько себя в процессе освоения этого предмета.

В ГТСП вектор обучения изменен, весь процесс центрирован на личности студента в соответствии с нашим представлением о том, что сущностное развитие возможно только в рамках индивидуальности. Предмет становится гибким и развивается в соответствии с логикой специфики индивидуального развития студента.

Индивидуализация осуществляется изнутри самим студентом на основе метакогнитивных знаний (знаний о процессе познания, о предмете и о себе) и самоуправления (выбор индивидуальной стратегии, анализ результатов и хода обучения и составление индивидуальной программы обучения).

Подход с позиций холизма предполагает системное развитие студента: развитие его когнитивных, интеллектуальных и моральных качеств в самом процессе освоения конкретного предмета.

Основными единицами оценки эффективности обучения являются конкретные качества и способности, приобретенные в результате развития. Специальные формулы, описывающие корреляции актуальных, потенциальных, требуемых, приобретенных и развитых способностей отражают динамику процесса и эффективность индиви-

дуальной стратегии обучения, выбранной студентом.

В контексте исследования роли стратегической ориентировки, представляет интерес проблема развития метаспособностей. В качестве таковых мы выделили: способность к саморазвитию, способность к синергетическому взаимодействию, способность к эмпатическому отношению к миру и людям. Предполагается, что развитие метаспособностей может автоматически развить всю систему подчиненных способностей и обеспечить мощный синергетический эффект процесса развития в целом.

Визуальные динамические модели, отражающие алгоритм мыслительных операций, используемых для решения проблем, обслуживающих когнитивную, тренировочную, креативную деятельность студентов обеспечивают понимание стратегии обучения.

Вовлечение в процесс развития осуществляется в технике сдвига действующих парадигм обучающего следующим образом:

Образование чаще всего интересует студента не как ценность в себе, а как средство достижения социального успеха. Перекинуть мостик к парадигме обучающего, выйти на общий с ним язык, можно в терминах интересующей его цели. Обучаемому предлагается попытаться сформулировать свои основные амбиции (личностный смысл).

Следующий момент связан с возможными вариантами способов удовлетворения этих амбиций, включая и вариант самого обучающего. Здесь, как правило, происходит осознание ограниченности собственного опыта, посредством анализа тех путей, которые не входили в парадигму обучающего.

Затем предлагается проанализировать эффективность подходов в свете выдвинутых амбиций. Здесь включается не вербальный, а опытный механизм. У обучающего возникает новый опыт, который позволяет изменить отношение к предложенным вариантам и посмотреть на них с позиций собственных смыслов. Если на предыдущем этапе осознавалась количественная ограниченность собственной парадигмы, то здесь основное наступление идет по качественному критерию. Обучаемый в ходе приобретения нового опыта осознает преимущество других подходов лично для себя и тем самым дискредитирует собственную парадигму, уничтожая ее собственными руками.

Весь процесс сдвига парадигмы осуществляется внутри посредством изменения опыта и новых данных о более эффективном способе удовлетворения собственных амбиций. Происходит изменение отношения к прежним убеждениям и взглядам и их замена на новые. Меняется опыт, меняется отношение, меняются парадигма.

Цель обучения - организовать новый опыт, с целью сдвига парадигмы. Этот процесс возможен

в том случае, если точкой опоры постоянно служит личностный смысл. На основе ориентации на него постепенно, через обогащение опыта, меняется отношение к собственной парадигме, и при эффективности нового опыта в свете личностного смысла меняется сама парадигма.

Таким образом, этот сдвиг происходит постепенно, на основе личностного смысла, посредством организации удачного личностного опыта. Процесс протекает опосредовано в ходе коммуникативной синергетической интерактивной деятельности.

Как это происходит конкретно в ГТСР? Это как бы игра в теннис, где на каждую подачу обучаемого отвечает система.

- Обучаемый формулирует свои амбиции.
- Система расшифровывает амбиции в терминах тех личностных качеств, которые необходимо иметь обучаемому, чтобы удовлетворить эти амбиции.
- Обучаемый, путем самооценки, дифференцирует эти качества как те, которые у него уже имеются (актуальные способности); те, которые можно считать потенциальными, но еще не развитыми (потенциальные способности); и те, которые необходимо приобрести (целевые способности). А затем проводится объективный тест на наличие актуальных способностей с тем, чтобы сравнить насколько данные теста совпадают с самооценкой. Это не только представляет интерес для исследования, но и служит стимулом как для занижающих самооценку (придает уверенность), так и завышающих (пусть докажут, что правы). С другой стороны это может поколебать уверенность в непогрешимости собственных взглядов.
- Система раскрывает возможные стратегии развития выделенных качеств и предупреждает об их достоинствах и недостатках в свете удовлетворения стратегических амбиций.
- Обучаемый имеет полную свободу выбора стратегии на основе собственных взглядов и сохраняя свою целостность. При этом ему известны и другие возможности удовлетворения собственных амбиций.
- Система сообщает обучаемому инструмент эффективного самоуправления в рамках выбранной им стратегии и способы оценки эффективности выбранной стратегии в свете развития качеств необходимых для удовлетворения амбиций. Это - обобщающий инструмент, позволяющий определить личностный смысл выбранной стратегии.
- Обучаемый примеряет к себе различные стратегии, меняя их в зависимости от их эффективности в удовлетворении собственных амбиций, и осознает их состоятельность или не состоятельность, т.е. на основе эффективности

действий, опыта меняет свое отношение. Развитие способностей происходит в динамике развития парадигмы обучаемого.

Таким образом, обучаемый:

1. определяет цели,
2. конкретизирует задачи,
3. оценивает свои возможности,
4. знакомится с возможными способами решения задач,
5. принимает решение на основе свободы выбора,
6. управляет процессом и отслеживает результаты,
7. делает выводы, обобщает и меняет или оставляет стратегию, в зависимости от ее адекватности целям.

Сдвиг парадигмы происходит постепенно в свете ориентации на личностные смыслы, в результате свободы выбора средств достижения поставленной цели, на основе личного опыта проверки эффективности этих средств, и замены или сохранения парадигмы как результата этой сложной деятельности. Таким образом, не разрушается целостность, а изменяется взгляд на способы наиболее эффективной ее самореализации. Изменяется взгляд, отношение и поведение на основе изменения нового опыта - нового отношения - нового взгляда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб: Питер Ком, 1998.
2. Уилсон Р.А. Квантовая психология. - К: «ЯНУС», 1998.
3. Кови С.Р. 7 навыков высокоэффективных людей. М: «Персей», 1998.

Поступила в редакцию 30.09.99 г.

И.М.Соколова

Метод оценки напряжения адаптационных возможностей личности в учебной деятельности

Результати експериментального дослідження учбової діяльності студентів описані в рамках вірогіднісних методів та статистичних характеристик. Це дозволило більш точно оцінити тип розподілу отриманих результатів та встановити межі адаптаційних можливостей студентів, а також визначити вірогідність їх перенапруження.

Непрерывно возрастающие интенсивность и напряженность учебной деятельности студентов, связанные с принципом обучения на высоком

уровне сложности, широким использованием технических средств в учебном процессе обуславливают закономерное увеличение учебных и нервно-психических нагрузок. Это приводит к тому, что успешность обучения все в большей степени зависит от психологических, психофизиологических особенностей адаптационных возможностей и здоровья учащихся.

Материалы социологических исследований, результаты клинических обследований, антропометрические показатели, оценка параметров физического развития, анализ заболеваемости свидетельствуют об отрицательной динамике здоровья студентов от 1 к 5 курсу. Большинство работ, посвященных данному вопросу выполнено в рамках медицинских и физиологических дисциплин, хотя она весьма актуальна и для медицинской психологии [4,6,10]. С этой точки зрения исследование существующего уровня психологической адаптации студентов к учебной деятельности, как и исследование их потенциальных адаптационных ресурсов дает возможность адекватно решать вопросы социальной и психологической профилактики возникновения предболезненных психосоматических расстройств и предупреждения срыва адаптации.

Диагностика уровня психологической адаптации и адаптационных ресурсов личности представляет собой достаточно трудную задачу, решение которой возможно при комплексной оценке состояния нервно-психического и психологического здоровья учащихся с применением клинического, психосоциального методов исследования [1,8,10]. Трудность решения этой задачи заключается еще и в том, что и в психологии личности и в психиатрии накоплен богатый эмпирический материал, но не существует единого логического стержня, который позволил бы связать отдельные факты в целостную картину. Очевидно, что прямой перенос статистических методов, положений системного анализа и других общесистемных концепций не достаточно эффективен при исследовании психологической адаптации и адаптационных ресурсов личности [3,5,6,8]. Поэтому и сегодня стоит вопрос о концепции, которая интегрировала бы собранные данные и наметала стратегию дальнейших исследований [2,10].

Целью настоящего исследования является анализ вероятностных методов и возможность их применения для психологического анализа границ адаптационных возможностей студентов в учебной деятельности.

Для решения поставленной задачи нами было проведено массовое обследование студентов (1200 человек) обоего пола (60% студентов женского пола и 40% студентов мужского пола), в возрасте 18-24 лет, обучающихся на первом и втором курсах Медицинского университета в условиях естественного эксперимента, направленного

на изучение психологических особенностей личности методом СМОЛ. Анализ полученных результатов был проведен на основании методов математической статистики и теории вероятности.

На основании полученных экспериментальных результатов показателей шкал были определены средние значения, дисперсии, а так же ассиметрии и эксцессы. Был проведен анализ экспериментальных законов распределения и их соответствие нормальному распределению по критерию хи-квадрат. Полученные результаты позволили использовать распределение Грама-Шарлье учитывая все вычисленные ранее моменты. Выведенные дифференциальные и интегральные законы распределения Грама-Шарлье представляют собой обобщенную вероятностную модель для определения уровней напряжения адаптационных возможностей личности в учебной деятельности [11].

С целью достижения сопоставимости результатов анализа параметров разных шкал, а так же сопоставительного анализа результатов различных тестов, возможности их совместной интерпретации, нами было предпринято сведение оценок к единой системе. В данном случае использовалась процедура стандартизации, т.е. преобразование шкалы оценок в новую шкалу, основанную уже не на количественных эмпирических значениях изучаемого показателя, а на его относительном месте в распределении результатов в выборке испытуемых. Стандартные показатели (Z) широко распространены в психодиагностике и рассчитываются на основе линейного преобразования первичных результатов. Чтобы определить Z - стандартный показатель, определяют разность между индивидуальным первичным результатом и средним значением для всей выборки, а затем эту разность делят на среднее квадратическое отклонение по всей выборке.

На рисунке 1 и 2 в качестве примера представлены соответственно распределения плотности вероятности распределения Z и вероятности его появления. На основании рис. 1 можно определить моду распределения, а так же нижнюю границу Z_n и верхнюю границу Z_v по уровню 0.5. Из рис. 2 определяется вероятность появления этих границ.

Таким образом, можно найти область средних значений Z (значения нормы), расположенных между нижней границей Z_n и верхней границей Z_v , тогда $Z_v - Z_n$, будет характеризовать так называемые нормальные адаптационные возможности у студентов обоего пола. Область значений $Z < Z_n$ - можно отнести к низким значениям группы показателей, а область $Z > Z_v$ - к сильной группе показателей. То есть, области значительного отличия Z от Z_n и Z_v можно характеризовать как гра-

ниды области низкого и высокого уровня адаптационных возможностей.

Анализ сравнения числовых значений вероятности появления эмпирических значений верхней границы нормальных результатов (Z_v) и теоретической (80%) вероятности ($Z(P<0.9)$) их появления показал, что по всей совокупности данных большая вероятность появления высоких результатов. Что касается нижней границы Z_n , то большая вероятность появления низких значений наблюдается только по шкалам психопатии, шизоидности и гипомании. По остальным же шкалам вероятность появления низких значений чрезвычайно мала.

Можно предположить, что обобщенная характеристика адаптационных возможностей у студентов обоего пола в учебной деятельности свидетельствует о повышенной идентификации с социальными требованиями, уступчивости, осторожности поведения, возможного сужения круга интересов. Однако, для студентов мужского и женского пола характер адаптационных возможностей имеет качественные различия.

Сравнение числовых значений моды у студентов мужского пола при переходе на 2-ой курс показывает, что мода значительно смещается в сторону высоких значений по шкалам психопатии (4) и психастении (7). Наблюдаемая тенденция к пренебрежению социальными нормами, несдержанности и конфликтности сочетается с нарастанием чувства тревоги, нерешительности и сомнениями и характеризует студентов мужского пола ко второму курсу. Однако при этом сохраняется высокая вероятность появления низких и высоких значений, а значит, напряжение адаптационных возможностей носит временный характер.

Интересным представляется тот факт, что у мужчин ко второму курсу вероятность появления высоких результатов по шкале психастении (7) очень мала. А значит, что проявление тревожно-мнительных черт и увеличение баллов по этой шкале жестко ограничивается сверху и носит временный адаптационный характер.

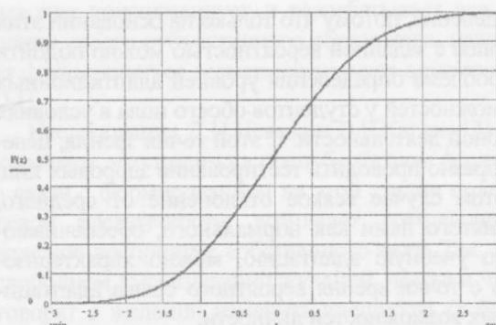


РИСУНОК 2- Вероятность распределения стандартного показателя по шкале шизоидности.

Относительно результатов, полученных по остальным шкалам можно сделать вывод о том, что вероятность появления высоких результатов велика. Вероятность же появления низких результатов очень мала по шкалам 1.2.3.6.7.8. и высока по шкалам психопатии и гипомании. При этом по шкале психопатии и гипомании так же велика вероятность высоких результатов. Смещение моды в сторону высоких результатов у студентов наблюдается только по шкале психопатии (4).

Ко второму курсу сохраняется высокая вероятность появления высоких результатов абсолютно по всем шкалам, что свидетельствует о сохранении ко второму курсу напряжения адаптационных возможностей и отличает тем самым от мужчин. Индивидуально-психологические особенности адаптационных возможностей, описываемых шкалой психастении (7) имеют тенденцию к увеличению без жесткого ограничения как у мужчин, нарастают тревожно-мнительные черты характера и имеется вероятность их закрепления.

Обращает на себя внимание тот факт, что если на первом курсе у женщин по всем шкалам вероятность появления низких результатов очень мала, то ко второму курсу такая вероятность велика по шкалам психопатии (4) и шизоидности (8). Это свидетельствует о достаточной гибкости в проявлении импульсивности, индивидуалистичности и реализации эмоционального напряжения в непосредственном поведении.

Для студентов мужского пола при напряжении адаптационных возможностей стабилизирующим фактором являются психологические особенности, описываемые шкалами психопатии (4) и гипомании (9), т.е. импульсивность сочетается с оптимизмом и активностью.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что для женщин характерно большее напряжение адаптационных возможностей, чем для мужчин в процессе учебной адаптации, а так же о качественных отличиях адаптационных возможностей у студентов мужского и женского пола.

Нам представляется важным исследование представлений Грама-Шарлье для законов рас-

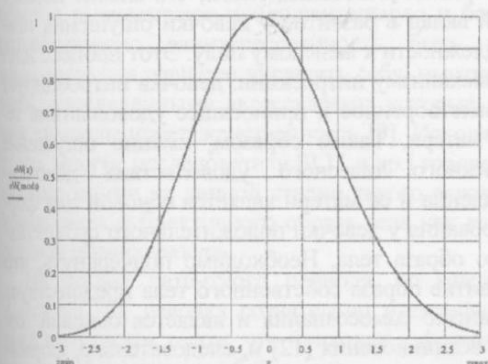


РИСУНОК 1- Распределение плотности вероятности результатов по шкале шизоидности

пределения, потому что только на основании этих законов с заданной вероятностью можно подойти к проблеме определения уровней адаптационных возможностей у студентов обоего пола в условиях учебной деятельности. С этой точки зрения, целесообразно проводить тестирование здоровых лиц. В этом случае всякое отклонение от среднего, принятого нами как нормального, обеспечивающего учебную адаптацию, можно характеризовать с точки зрения вероятного срыва адаптационных возможностей личности.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Полученные распределения Грама-Шарлье можно использовать для определения границ уровней высоких, средних и низких адаптационных возможностей. Предложенный метод позволяет определить крайние варианты, которые свидетельствуют о вероятности перенапряжения адаптационных возможностей и дальнейшего срыва адаптации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов В.А., Пуцай С.А., Кутько И.И. Функциональная диагностика психических заболеваний: Методические рекомендации, - Донецк, 1990. - 12 с.
2. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. - М.: Медицина, 1993. - 399 с.
3. Артемьева Е.Ю., Мартынов Е.М. Вероятностные методы в психологии. - М., 1975. - 206 с.
4. Бачериков Н.Е., Добромилъ Э.И., Воронцов М.П. Психогигиена умственного труда учащейся молодежи. - Киев. - Здоровье.
5. Бешелев С.Д., Гурвич Ф.Г. Математико-статистические методы экспертных оценок. - М: Статистика, 1980. - 263 с.
6. Будыка Е.В. Медико-психологический анализ здоровья студентов. - Автореф. дис. канд. психол. наук. - Москва, 1992. - 24 с.
7. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике - СПб: Питер Ком, 1999. - 528 с.: (Серия «Мастера психологии»)
8. Гавенко В.Л. Функциональная диагностика предболезненных психических и сосудистых изменений у молодых лиц // Охрана здоровья детей и подростков. - 1991. - вып. 18. - с.55-6
9. Казначеев В.П. Общая патология и адаптация человека: размышления врача - клинициста // Бюл. Сибирского отделения АМН СССР, 1987, № 6 с. 19-27
10. Семичев С.Б. Предболезненные психические расстройства. - Л.: Медицина, 1984. - 183 с.
11. Пугачев В.С. Теория вероятностей и математической статистики: -М. Наука.- 1979.- 496 с.

Поступила в редакцию 06.10.99 г.

Н.Н. Терещенко

Образ собственного тела у женщин: генетический и функциональный аспекты

У статті розглянуті стадії формування образу власного тіла у жінок, проаналізована вітчизняна та зарубіжна література з цього питання.

Образ собственного тела является одной из базовых динамических составляющих самосознания женщины, оказывающей значительное влияние на ее физическое, социальное и психическое благополучие [2]. В ряде исследований [10] показано, что субъективный образ тела женщины существенно влияет на ее самооценку, успешность самореализации и т.п. Поэтому особое значение приобретает изучение процессов формирования субъективного образа тела у женщин.

Проблема формирования в течение жизненного цикла женщины субъективного восприятия собственного тела получила глубокую теоретическую разработку в зарубежных концепциях психосексуального развития [2,4,8,11 и др]. В то же время, по мнению А.С.Кочаряна, в отечественной психологии существует небольшое количество работ, посвященных этой теме, что связано с пока еще недостаточным развитием в нашей стране целой отрасли психологической науки – психологии пола [6].

Большинство современных психологических направлений психодинамической ориентации признает раннюю стадию младенчества и переживание на этой стадии симбиоза с матерью в качестве отправной точки формирования субъективного образа тела у женщин. Так, например, А.Лоуэн [7] отмечает, что ребенок развивает образ тела «копираясь» на переживание приятного контакта с телом матери. Представители психоаналитического направления [9,13] описывая данный феномен, отмечают, что уже в младенчестве девочка начинает идентифицировать себя с материнским женским телом, что вносит первичный вклад в развитие у девочки ощущения принадлежности к женскому полу. Этот процесс идет по механизму интроекции: девочка интроецирует удовлетворенное и приносящее удовольствие тело матери. Таким образом, именно ощущение взаимного телесного удовольствия девочки-младенца и ее матери является основой для формирования у девочки положительного субъективного образа тела. Необходимо подчеркнуть, что развитие образа собственного тела предшествует развитию самосознания и является основой для его возникновения [12] и, следовательно, формирование положительного субъективного образа тела детерминирует формирование положительной Я-концепции. Итак, уже на самой ранней ста-

дии онтогенетического развития девочки в формировании субъективного образа тела центральным фактором выступает взаимоотношения «мать – дочь».

Любопытство девочки к своим внутренним и внешним гениталиям на стадии между 15 и 24 месяцами, приводит к тому, что девочка начинает демонстрировать примитивное знание анатомических различий [3,9,13]. По мнению В.Е.Кагана при неадекватной реакции родителей (запрещение, наказание и т.п.) на такое поведение девочки у нее могут возникнуть нарушения *телесной идентичности*, так как останутся «белые пятна на карте тела» [3] и зона гениталий будет вызывать страх и игнорироваться. Такие нарушения в дальнейшем, вероятно, могут привести к искажениям полоролевой идентичности.

Ортодоксальный психоанализ, рассматривая эту стадию, подчеркивает значение глубокой психологической травмы, получаемой девочкой при обнаружении анатомических различий в строении мужского и женского тела [12]. Ощущение ущербности своего тела девочкой («комплекс кастрации» [12,13]) сопровождает женщину на протяжении всей ее последующей жизни, определяя целый ряд характерологических особенностей (например, нарциссизм и т.п.).

Однако в современном психоанализе зависть к пенису и страх кастрации рассматриваются несколько иначе, чем в ранних традициях. Считается, что при гармоничных отношениях в родительской семье, а также материнской удовлетворенностью своей собственной женственностью, девочка при обнаружении анатомических различий может вывить удивление, но вместе с тем испытывать чувство гордости от принадлежности к женскому полу, усиливающее положительный образ собственного тела [9]. Эмоциональная доступность отца также помогает преодолеть девочке чувство неполноценности, которое может возникнуть как реакция на половые различия [5,9].

Наряду с растущим интересом к пенису у девочки 2-3 летнего возраста присутствует зависть к материнской груди [5]. В это же время девочки обычно высказывают продолжительную и более разработанную заинтересованность быть как мать, выражая желание украшать себя, имитируя мать, определенными аксессуарами, которые для них символизируют женственность [9]. Исходя из этого, многие исследователи [9,11 и др.] говорят о формировании на данной стадии такого важного компонента субъективного образа тела как *полоролевая идентичность*.

На стадии латентного периода, по мнению А.Лоуэна [8], девочка сознательно идентифицируется со своим телом, что приводит к формированию субъективного образа тела.

В психоаналитической традиции латентный период рассматривается как стадия, на которой

девочка консолидирует и разрабатывает все аспекты своего субъективного образа тела, начинает формироваться *гетеросексуальная ориентация* [11].

Исследования Д.Н.Исаева и В.Е.Кагана [3] показывают, что именно в препубертатном периоде, в связи с формированием на этой стадии полоролевой идентичности, возникает специфически женское восприятие собственного тела. Так, при свободном высказывании желаний, девочки чаще говорят о желании изменить внешность (в большинстве случаев это касается лица), в то время как мальчики говорят о материальных благах [3].

Таким образом, к 7-8 годам у девочек субъективный образ тела приобретает некоторую стабильность, которая сохраняется вплоть до 11-12 лет, до наступления пубертата.[4] Отметим, что существуют противоречия в рассмотрении характера новообразований с которыми девочка приходит к пубертатному возрасту. Так, С. Bardewick, P. Donovan [4] считают, что до наступления подросткового возраста девочки остаются в неведении относительно своей половой роли, в то время как другие авторы говорят о сформированности к этому возрасту либо маскулинной, либо фемининной полоролевой идентичности [9,12].

Следующим важным этапом в становлении субъективного образа тела является вхождение девочки в пубертатный период. Отечественные авторы указывают реорганизацию в этом возрасте субъективного образа тела, называя этот процесс второй аутоидентификацией, в которой важен как сам факт бурной телесной перестройки так и ее фемининный образ [3].

Во-первых, вступление в пубертатный период связано у девочки с началом менструаций. По данным зарубежных исследователей [4] 50% девушек безразлично либо спокойно реагируют на появление менархе, 40% испытывают негативные эмоции и только 10% испытывают чувство радости и гордости. Появление менструаций может стать для девочки стрессогенным фактором при отсутствии у нее принятия собственной женской роли и становящегося все более женственным тела. Так, А.С.Кочарян [6] отмечает возможность психосоматических нарушений менструального цикла у пубертатных девочек с полоролевыми трансформациями. Думается, что полоролевые трансформации, сформировавшиеся в препубертатном периоде, служат основой для искажения телесной идентичности девочки-подростка в пубертатный период.

То, что в отечественной психологии понимается, как вторая аутоидентификация, Д.Пайнз называет требованием пубертата изменить образ тела девочки на образ тела взрослой женщины [9]. Образ тела теперь может включать зрелые гениталии. В то же время с приходом менструаций вагинальные ощущения становятся более

сознательными и более ясно локализируются, таким образом, завершая формирования образа тела [9]. Э.Эриксон [14] говорит об осознании девушкой т.н. «внутреннего потенциала», которое помогает ей принять собственную женственность и свое тело.

Во-вторых, на стадии пубертата у девочек появляется озабоченность размерами своей груди по сравнению с другими женщинами [4,5]. По данным некоторых исследователей [4] интерес девочек-подростков к развитию груди гораздо выше, чем к появлению менструаций.

При благоприятном течении психосексуального развития начало менструаций и развития груди усиливают гордость от чувства женской идентичности и позитивного образа тела [9].

В подростковом возрасте центральной проблемой, на которой держится образ тела у девочки, является соответствие собственного тела определенному стереотипу представления об идеальном женском теле [3,4]. В то же время, образ тела становится определяющим компонентом образа Я, вокруг которого структурируется самосознание девочки-подростка [2].

С окончанием пубертатного периода формирование образа тела женщины не заканчивается. На пути становления зрелой женской личности основными стадиями кроме биологического пубертата являются начало половой жизни, первая беременность и рождение ребенка, которые инициируют изменение образа тела у женщины и сопровождаются естественными эмоциональными кризисами [9]. Однако проблемы формирования телесной идентичности и динамики образа тела у женщин на разных этапах жизненного цикла разработаны недостаточно.

Таким образом, анализ современной литературы позволяет сделать вывод о том, что существует разброс мнений по поводу этапов, структуры, механизмов и динамики формирования субъективного образа тела у женщин. Такой разброс обусловлен несколькими причинами. Во-первых, полисемантичностью понятия «образ тела». Так, большинство отечественных авторов рассматривают его как осознание телесной идентичности и самооценку внешности [10]. В то время как представители психоаналитического направления понимают его как сложный комплекс, включающий в себя половую идентичность, сексуальную ориентацию и полоролевую идентичность. Во-вторых, недостаток экспериментальных данных в этой области приводит к преобладанию феноменологического и клинического знания, интерпретирующего клинические феномены в рамках «прокрустово ложа» психоанализа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: - 1993. – 175с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 365 с.
3. Исаев Д. В., Каган В. Е. Психогигиена пола у детей. – Л.: Медицина, 1986. – 336 с.
4. Кле М. Психология подростка. (Психосексуальное развитие) – М.: Педагогика, 1992. – 172 с.
5. Кляйн М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников. – СПб.: Б.С.К., 1997. – 96 с.
6. Кочарян А.С. Личность и половая роль (симптомокомплекс маскулинности / фемининности в норме и патологии). – Харьков: Основа, 1996. – 127 с.
7. Лоуэн А. Любовь и оргазм. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 1998. – 362с.
8. Лоуэн А. Физическая динамика структуры характера. – СПб-М.: АСТ, 1996.
9. Пайнз Д. Бессознательное использование своего тела женщиной. – СПб.: Восточно-европейский институт психоанализа и Б.С.К., 1997. – 195с.
10. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 215с.
11. Тайсон Ф., Тайсон П. Психоаналитические теории развития. – Екатеринбург, 1998. – 528с.
12. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
13. Хорни К. Женская психология. – СПб.: Восточно-европейский институт психоанализа, 1993 – Кн. 1. – 222 с.
14. Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344с.

Поступила в редакцию 11.11.99 г.

В.А.Тихонова

Взаимосвязи между психомоторными функциями у подростков

Розглядається наявність взаємозв'язків між різними психомоторними функціями у школярів 10-15 років. Отримані данні аналізуються в трьох аспектах - в плані об'єднання показників за функціями, за параметрами рухів та за віком.

Исследуя развитие психомоторики у подростков, мы избрали для изучения функции воспроизведения и дифференцирования параметров при их прибавлении и убавлении в сочетании с пространственными, временными и силовыми харак-

теристиками движений. По каждому из трех параметров движений проводились измерения в трех модальностях — малой, средней и большой. Всего нами было получено 27 показателей, характеризующих психомоторику школьников 10—15 лет.

Полученные в исследовании данные анализировались в трех аспектах — в плане объединения показателей по функциям (воспроизведение, дифференцирование), по параметрам движений (регуляция пространственных, временных или силовых параметров) и по возрасту (какова их структура).

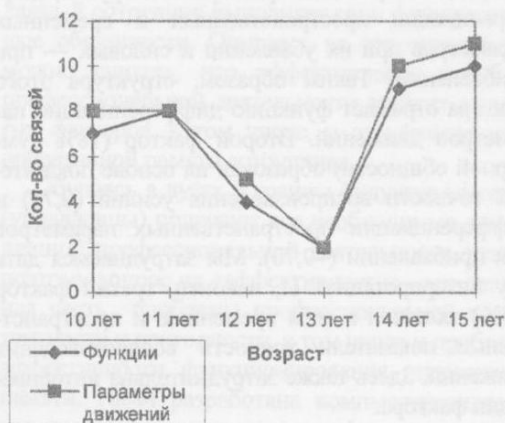
Объединяя показатели по функциям, мы хотели ответить на вопрос — имеется ли взаимосвязь между различными проприорецептивными функциями, или каждая из них выступает относительно самостоятельно? Для выявления связей между изучаемыми проприорецептивными функциями высчитывались коэффициенты корреляции по Пирсону. Результаты корреляционного анализа показателей функций воспроизведения и дифференцирования параметров движений свидетельствуют о том, что эти функции фактически независимы друг от друга по пространственному, временному и силовому параметрам. Однако можно предположить, что имеется какой-то общий фактор (способность) к воспроизведению и различительной чувствительности отдельно по пространственному, временному и силовому параметрам движений. Наши результаты показывают, что межфункциональные связи оказались значительно теснее при регулировании по одному и тому же параметру (пространственному, временному или силовому) по сравнению с регулированием различных параметров движений (хотя в последнем случае объединение показателей происходило по виду регулирования: воспроизведение или дифференцирование параметров). В связи с этим можно предположить, что они обусловлены наличием общего фактора, связанного с центральными механизмами переработки информации (проприорецептивных сигналов) и регулирования на их основе дозированных движений.

Особый интерес для нас представляет третий аспект рассматриваемого вопроса — возрастной. С этой целью проводился корреляционный анализ для каждого возраста отдельно для проприорецептивных функций и показателей регуляции движений по параметрам пространства, времени и силы. Подсчитывалось число достоверных корреляционных связей. Результаты представлены в виде графика.

Здесь обращает на себя внимание следующее. В период начала полового созревания (12—13 лет) число достоверных корреляций как между проприорецептивными функциями, так и между параметрами регуляции движений снижается до 5—4 в 12 лет и 2—2 в 13 лет, в то время как в

предшествующие годы таких корреляций было по 7—8. Затем в возрасте 14—15 лет число значимых корреляций вновь увеличивается, достигая 10—11 в 15 лет. Таким образом, обнаруживаются возрастные особенности в интеркорреляционных связях проприорецептивных функций.

Количество достоверных корреляционных связей между проприорецептивными функциями и параметрами регуляции движений у школьников 10—15 лет



Более детально проникнуть в структуру психомоторных способностей у школьников 10—15 лет позволяет факторный анализ, который проводился по усредненным данным для каждой психомоторной функции.

В таблице представлено факторное отображение показателей психомоторных функций для трех возрастных групп — 10—11 лет, 12—13 лет и 14—15 лет. Выделено по три значимых¹ фактора для каждой возрастной группы школьников. Факторная нагрузка отражает корреляцию вектора (соответствующего тому или иному показателю) и выделенного фактора и показывает насколько выражено в данном показателе содержание, которое описывает фактор. Знак факторной нагрузки содержательного смысла не имеет и показывает, к какому полюсу (левому или правому) фактора относится тот или иной показатель.

Первый фактор группы школьников 10—11 лет включил три показателя. В этом факторе, отражающем наибольшую долю суммарной общности исходных признаков (20%), значимые веса после вращения получили: точность воспроизведения времени (0,82), точность дифференцирования времени при прибавлении (0,63) и убавлении (0,52). Очевидно, что это фактор регуляции движений по параметру времени. Второй фактор об-

¹ Значимыми принято считать факторы, собственные значения которых равны или больше 1.

разовали показатели регуляции движений по параметрам силы, и третий фактор — фактор регуляции пространственных характеристик движений. Как видим факторная структура психомоторики детей 10—11 лет характеризуется достаточной четкостью.

Несколько иная структура была получена у подростков 12—13 лет. Здесь также выделились три значимых фактора, объясняющие 28% суммарной общности. Первый фактор (информативность 22%) образовали показатели (перечислены в порядке возрастания факторной нагрузки) дифференциации пространственных и временных параметров при их убавлении и силовых — при прибавлении. Таким образом, структура этого фактора отражает функцию дифференциации параметров движений. Второй фактор (18% суммарной общности) образован на основе показателей точности воспроизведения усилий (0,74) и дифференциации пространственных параметров при прибавлении (–0,70). Мы затрудняемся дать ему интерпретацию. И, наконец, третий фактор (18%) включил в себя временные и пространственные показатели точности воспроизведения движений. Здесь также затруднительна интерпретации фактора.

У школьников 14—15 лет факторная психомоторных функций состоит из трех наиболее информативных факторов. Первый фактор (21%

суммарной общности) образован показателями регуляции движений по параметрам пространства. Второй фактор состоит из показателей регуляции движений по параметрам времени, а третий — силы.

Таким образом, и в факторной структуре психомоторных функций (способностей) проявляется влияние возрастного фактора, связанного с началом полового созревания детей 12—13 лет. В частности это проявляется в рассогласовании структуры функций участвующих в регуляции движений.

В целом, результаты констатирующего эксперимента позволяют сделать выводы о том, что:

1) в возрасте 12-13 лет наблюдается снижение темпов прироста психомоторных функций и даже отмечается некоторое их снижение;

2) достоверных различий в уровне выраженности психомоторных функций между мальчиками и девочками не обнаружено;

3) отмечается рассогласование в структуре психомоторных функций, проявляющееся в уменьшении числа достоверных межфункциональных связей, содержании факторных структур у школьников 12-13 лет, которое, по-видимому, вызвано началом полового созревания;

4) подростки нуждаются в целенаправленном формировании психомоторных функций.

Таблица 1.

Факторное отображение показателей психомоторики
у школьников 10-11, 12-13 и 14-15 лет

Показатели	Возраст								
	10-11 лет			12-13 лет			14-15 лет		
	Факторы								
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
П	,19	-,02	,76	,19	,01	,60	,85	,24	,31
В	,82	,00	-,06	-,08	-,18	-,74	,04	,48	,18
С	-,00	,85	-,16	,07	,74	,03	-,00	-,10	,76
ДС (+)	,25	,61	,33	-,66	,04	,16	-,10	,08	,50
ДС (-)	,39	,66	,25	-,04	,54	,50	,08	-,34	,53
ДП (+)	-,48	,32	,45	,26	-,70	-,10	-,82	,19	,34
ДП (-)	,14	,01	,72	-,88	-,02	,05	,69	,01	,10
ДВ (+)	,63	-,12	,05	-,77	,09	-,34	,12	-,69	-,06
ДВ (-)	,52	,19	,32	,19	,51	-,54	-,13	-,81	,17
$\sum a_i^2$	1,84	1,68	1,60	1,95	1,64	1,61	1,92	1,59	1,13
% от суммарной общности $\sum h_i^2$	20%	19%	18%	22%	18%	18%	21%	18%	15%

Примечание. Нули опущены. Жирным шрифтом выделены значимые факторные нагрузки

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977. — 380 с.
2. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию. Собрание педагогических сочинений. — М.: Физкультура и спорт, 1952. — Т. 2. — 320 с.
3. Методические указания к практикуму по психофизиологии (изучение психомоторики). — Л., 1981. — 87 с.
4. Платонов К.К. О системе психологии. — М.: Мысль, 1972. — 216 с.

Поступила в редакцию 27.10.99 г.

В.А. Тюрина, А.П. Крупский

Исследование особенностей оперативной памяти с помощью компьютеризированной методики

Спеціальна комп'ютеризована методика дозволяє ефективно визначати характеристики оперативної пам'яті, які є одним з показників професійної здатності фахівців деяких спеціальностей.

Социально-экономическое состояние любой страны, в первую очередь, определяется эффективностью профессионально-трудовой деятельности. Есть много факторов, влияющих на эту эффективность: природно-климатические, социокультурные, урбанистические, организационные, финансово-экономические и др. Однако все эти факторы прямо или косвенно «замыкаются» на субъектах трудовой деятельности — людях. Именно профессиональная пригодность, квалификация и трудовая мотивация последних наиболее весомо влияют на эффективность трудовой деятельности, и, как следствие, на эффективность использования всевозможных ресурсов: финансовых, информационных, технико-технологических, коммуникативных и т.д. Поэтому постоянная забота об обеспечении высокой эффективности профессиональной деятельности должна ставиться во главу угла любой структуры общественной жизни индустриальной страны.

Особенно важна проблема профессиональной пригодности в силовых и управленческих структурах любого государства. Человек, облеченный властью, должен соответствовать ряду требований, связанных с его психофизиологическими и социокультурными характеристиками. Решая профессиональные задачи ему приходится постоянно взаимодействовать с различными категориями граждан разного уровня как психологического, так и социально-культурного развития. Для

эффективной работы необходимо установить индивидуальный психологический контакт с этими гражданами. Одним из условий повышения эффективности психологического контакта является выбор оптимального стиля ролевого поведения в процессе взаимодействия с гражданами.

П. Я. Прыгунов [3, С. 128] под ролевым поведением предложил понимать совокупность способов, форм взаимодействия, соответствующих требованиям, формальным и неформальным социальным нормам, взглядам и установкам той социально-профессиональной группы, в которой данный сотрудник выполняет свои функциональные обязанности. Опираясь на это определение можно считать, что эффективность подобной профессиональной деятельности зависит от многих факторов, в том числе, и от характеристик оперативной памяти сотрудника.

Обучаясь в вузах Украины будущие офицеры (управленцы) получают все необходимые для успешной профессиональной деятельности знания, поэтому вопрос их «эффективности» — это составная часть проблемы профессиональной компетентности и пригодности, в том числе и проблемы эффективности функционирования оперативной памяти. Нами разработана компьютеризированная методика, позволяющая фиксировать возможности оперативной памяти (время запоминания, количество ошибок при воспроизведении), продемонстрированные людьми в экстремальной ситуации (например, экзаменационного отбора или тестирования на профессиональную пригодность).

В ходе проведения испытания абитуриенту для запоминания и последующего воспроизведения предлагаются в качестве стимульного материала выведенные на экране компьютера стимульные цепочки длиной 3, 5, 7, 9 и 11 символов, состоящие из 0 и 1 (цепочки одной длины, т.е. стимульные блоки, предлагаются по три раза, таким образом, осуществляется всего 15 предъявлений; 105 символов). Качественные характеристики последовательности были выбраны из соображений снижения эмоциональной окраски стимульного материала. Вероятность появления 0 или 1 в стимульной цепочке равняется 0,5 и обеспечивается при помощи генератора случайных чисел. Время, необходимое для запоминания стимульной последовательности, каждый испытуемый выбирает сам (в отличие от традиционных исследований [1]). После чего, в соответствии со своими ощущениями, испытуемый принимает решение, запомнил он или не запомнил предложенную цепочку символов; затем, используя клавиатуру, он воспроизводит только что запомненный материал.

Абитуриенту дается инструкция: «На экране монитора будет предъявлена цепочка символов, составленная из двух цифр. Вам необходимо за-

помнить предложенную последовательность цифр. Как только Вы решите, что запомнили информацию, нажмите клавишу «ПРОБЕЛ» и воспроизведите символы, нажимая соответствующие клавиши на клавиатуре. После чего Вам будет предложена для запоминания следующая последовательность цифр».

В процессе исследования с помощью IBM совместимого компьютера фиксировалось время запоминания и воспроизведения стимульного материала и количество ошибок при воспроизведении. В результате теста по каждому испытуемому был получен вектор данных, состоявший из двадцати показателей. А именно: время выполнения задания, время запоминания стимульного блока (5 показателей), время запоминания 1 символа из стимульного блока (5 показателей), общее количество ошибок при воспроизведении, ошибки, допущенные при воспроизведении начала, середины и конца стимульных цепочек, ошибки при воспроизведении стимульного блока (5 показателей).

Для обеспечения конструктивной валидности и надежности исследования все временные характеристики необходимо снимать с персональных компьютеров одной линии сборки в целях избежания возмущений, связанных с микропроцессорами, ОЗУ, мониторами и т.д.

Специфика приема в любой ВУЗ состоит в том, что количество абитуриентов всегда конечно, в связи с чем появляется возможность достаточно объективно, с помощью данной программы и внешнего наблюдения, оценить потенциал будущего студента.

Процедура оценки характеристик оперативной памяти проходит в несколько этапов:

1. Собирается банк данных, в который заносятся результаты, полученные после прохождения методики всеми абитуриентами;
2. Выявляется абитуриент, допустивший наименьшее количество ошибок в соответствующей категории (лучший результат 0);
3. Выявляется абитуриент, прошедший тест за минимальное время*;
4. Имеющиеся экспериментальные данные (по всем абитуриентам) нормируются делением их на максимальное значение, определенное в пунктах 2 и 3;
5. Полученные значения умножаются на 10 и отбрасываются цифры, стоящие после запятой (получаем целое число). В результате этого действия данные, описывающие количество ошибок и время, преобразуются к ordinalной шкале. Максимальное значение 10 —

наихудшее; минимальное для ошибок 0, для времени 1 — наилучшее;

6. Вычисляется коэффициент эффективности мнемической деятельности как сумма приведенного времени и приведенного количества ошибок по соответствующим позициям (например, для стимульных цепочек различной длины или всей методики);
7. Из всей возможной выборки выделяется группа студентов, которым соответствует минимальное значение пункта 6. Распределение эффективности мнемической деятельности как функции от времени запоминания стимульной цепочки и количества ошибок при ее воспроизведении, можно представить графически в виде нижеприведенного рисунка.

Результаты теста могут учитываться при отборе абитуриентов, поступающих по собеседованию, «полупроходников», льготников, всех тех, у кого эффективность оперативной памяти как показатель профессиональной пригодности может оказаться решающим фактором по сравнению с базовыми знаниями, имеющимися у абитуриента на момент поступления в ВУЗ.



На рисунке зона 1 — лучшие результаты, зона 2 — средние значения эффективности, зона 3 — худшие результаты.

Дальнейшие исследования позволят изучить связь между эффективностью оперативной памяти в различных эмоциональных состояниях [2] и успешностью сдачи экзаменов, то есть адаптивных психофизиологических функций в экстремальных условиях отбора кандидатов, что актуально для подбора абитуриентов в любые вузы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заика Е. В. Экспериментальная психология памяти: Основные методики и результаты исследований. — Харьков: ХГУ, 1992. — 364 с.

* Наилучший из зафиксированных результатов в выборке из более 500 человек: тест пройден за 93 секунды без ошибок.

2. Крупский А. П. О влиянии эмоционального состояния на уязвимость кратковременной памяти // Роль эмоционального компонента в человеческой деятельности и мировосприятии. — Днепропетровск: ДГУ, 1997. — С. 107-110.
3. Прыгунов П. Я. Психологические компоненты ролевого поведения сотрудников органов внутренних дел // Вісник Харк. держ. ун-ту №439: Серія «Психологія», «Політологія». Матеріали III Харківських Міжнародних психологічних Читань. Частина 4, 5: Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти — Харків: ХДУ, 1999. — С. 127-131.

Поступила в редакцию 03.11.99 г.

В.М. Фомичева, А. Жозефина

Социальная установка как фактор межличностных отношений

При анализе межличностных отношений, психологи обращают внимание не только на их содержательную сторону, но и констатируют изменения этих отношений. Известно, что отношение человека к человеку может быть направлено на сохранение, развитие или разрушение существующих взаимоотношений. Таким образом межличностные отношения могут рассматриваться как динамические образования, которые формируясь, распадаясь или изменяясь в ходе взаимодействия приобретают определенный путь развития.

В сознательной деятельности человека динамическая сторона его отношений, оформляясь в качестве тенденции долженствования и влечения, получает свое развитие, оформление, устойчивость и самостоятельность. Именно тенденциозность развития и изменения отношений дает им возможность реализовываться в деятельности субъекта в качестве установки. Правда, такое положение верно только для непротиворечивых ситуациях, в которых действует человек. В случае проблемной ситуации установка становится самостоятельным, особым отношением личности, способом его конструктивного (или деструктивного) отношения к проблемной ситуации.

Базисные характеристики установки дает Д.Н.Узнадзе, который считает установку отношением потребностей к ситуации, определяющим весь функциональный статус личности в данный момент. Установка процессуальна и носит фазовый характер. для понимания поведения личности особенно плодотворным оказалось сформированное Д.Н.Узнадзе понятие фиксированной уста-

новки, которая определяется как фиксированная в результате многократного повторения установка. Надирашвили Ш.А. считает, что фиксированная социальная установка тождественна понятию аттитюда. Специфическим свойством фиксированной установки является ее биполярный характер, что проявляется в дифференциальном (положительном или отрицательном) отношении к социальным объектам. Сформированные у личности фиксированные социальные установки, безусловно, оказывают определенное влияние на осуществление его актуально-моментального поведения. Через понятие фиксированной установки Д.Н.Узнадзе отражает тот факт, что модус поведения личности имеет тенденцию к самопроизводству и выступает в качестве самостоятельного отдельного элемента регуляции нервно-психической деятельности.

Известно, что фиксированные установки представляют собой осознанное отношение личности к социальным объектам. Таким образом, фиксированную (социальную) установку можно сопоставить с индивидуальным типом поведения, т.е. каждому человеку свойственен свой способ организации взаимосвязи с конкретными объектами. Следовательно, сформированные на основе социальных фиксированных установок межличностные отношения в случае изменения ситуации проявляются различным образом.

Аттитюдная трактовка межличностных отношений характерна, в большей степени, для зарубежной психологии. Здесь, в теории аттитюдов господствует представление об аттитюде, как о внутренней готовности действовать определенным образом по отношению к объекту, причем «действовать определенным образом» значит: либо стремиться к объекту, либо избегать его. Проявление безразличия рассматривается как наличие особого отношения, так и отсутствие отношения вообще, либо амбивалентность тенденций в отношении к объекту. В понятии аттитюд фиксируются следующие пять аспектов: состояние сознания и нервной системы, выражение готовности реакции на внешнюю среду, организация такой готовности, ее связь с предшествующим опытом и тот факт, что она оказывает направляющее и динамическое влияние на поведение.

Вполне естественно возникает вопрос о факторах, обуславливающих устойчивость аттитюда. В качестве таких факторов Х.Келман предлагает рассматривать социальные причины. Стабильность аттитюда, с его точки зрения, обеспечивается существование следующих процессов: подчинение - сохранение установки под влиянием внешнего контроля, идентификация - поддерживает социальные связи и интернализация, где устойчивость объясняется тем, что объект установки имеет для индивида личное значение, причем

независимо от внешнего контроля или одобрения общества.

Аттитюд может рассматриваться, также, как эмоциональная предрасположенность. При этом в нем выделяются такие параметры как направленность и интенсивность. Те же авторы, которые в качестве аттитюда видят определенную поведенческую готовность, говорят о том, что компонентами аттитюда являются объективность и ситуативность, и, следовательно, концентрируют свое внимание на анализе поведенческих планов. А сторонники когнитивного направления считают важными анализировать такие аспекты, как численность когнитивных элементов и их иерархичность, информационное содержание и временная перспектива, устремленность к центру или периферии «личностного» ядра, способность к принятию новых когнитивных компонентов или их замкнутость. Ясно, что в данном случае мы рассматриваем дискуссию относительно трехкомпонентной структуры аттитюда, предложенная Смитом.

Вместе с тем, обыденная жизнь не раз приводила примеры несоответствия аттитюда реальному поведению. Попытки разрешить данное противоречие в рамках теории аттитюда проводилось либо за счет формирования концепции многомерного аттитюда, т.е. отношения, обладающего особенной взаимосвязью целью и средств, аффективных, когнитивных и конативных компонентов, либо за счет представлений о том, что поведение должно объясняться исходя не из значимого аттитюда, а всей совокупностью аттитюдов, прямо или опосредовано задействованных в отношении.

Исследования динамики аттитюда проводились также в рамках теорий когнитивного соответствия, где в качестве причин изменения отношений рассматривалась невозможность существования когнитивной структуры в несбалансированном, дисгармоничном виде. Так, в теории структурного баланса важной детерминантой поведения является стремление человека к упорядоченному и связанному пониманию его отношения к миру. Ф.Хайдер считает, что межличностные отношения не претерпевают изменения, если они существуют в сбалансированной структуре; всякое возникновение дисбаланса вызывает напряжение и, как следствие, поиски возможностей восстановления отношения, либо его изменения таким образом, чтобы вновь возник баланс. Критериями изменения отношения являются отношения оценки и отношения принадлежности (любит - не любит, подходит - не подходит). Теория когнитивного диссонанса Л.Фестингера рассматривает проблему динамики отношения в следующих постулатах: 1) в отношениях может возникнуть диссонанс; 2) существование диссонанса вызывает стремление к его уменьшению; 3) это стремле-

ние выражается либо в изменении поведения или перестройке отношения к информации, вызвавшей диссонанс. Интересно, что сам Л.Фестингер считает, что в любой диссонансной ситуации (например, нежелательное изменение межличностных отношений) проще изменить собственные установки, т.е. собственное поведение.

В отличие от двух предыдущих теорий, теория конгруэнтности Ч.Осгуда и П.Таннебаума делает попытку предсказать изменение отношения, которое произойдет у личности под влиянием стремления установить соответствие внутри ее когнитивной структуры.

Несмотря на то, что теории когнитивного соответствия стремятся объяснить закономерности изменения отношений, они не уделяют внимание активной роли субъекта этих отношений.

Заполнить этот пробел попытался Дж.Келли. Он разработал теорию личностных конструктов, где отношение (конструкт) рассматривается не только, и не столько как поведенческая готовность личности к ответам на различные воздействия, но и как структурное качество отношения. Через созданную систему конструктов человек интерпретирует реальность. Конструкт, для Келли, - это основа социальной перцепции. Кроме того, конструкт определяет отношение к социальному объекту. динамический аспект отношения в теории личностных конструктов рассматривается через изменение системы конструктов в процессе конструирования повторяемости событий, но при этом, характер этих изменений Келли не рассматривал. Д.Банистер выдвинул предположение, что конструирование изменения отношения предшествует изменению в поведении, т.е. первоначально меняется установка личности, а затем вырабатывается новая стратегия поведения. Банистер говорит о том, что само конструирование является активностью личности, которая не зависит от свойств структуры отношений.

Последователи школы Д.Келли говорят о связи категории общения и отношения, при этом отмечая, что при недлительном общении и ограниченной сфере соотношения интересов, отношение к другому человеку, как правило, положительно, а личность другого воспринимается как себе подобная. Если же общение продолжается, то за конвергенцией идет дивергенция, причем личность может контролировать эти уровни, центрируя внимание то на себе, то на партнере.

Заканчивая анализ когнитивной теории межличностных конструктов, можно сделать следующий вывод. Отношение здесь рассматривается как конструкт, т.е. согласованная, внутренне устойчивая система отраженных черт партнера и атрибутируемые ему свойств, на основе которой моделируется поведение партнера и анализируется взаимодействие с ним, определяются исходы реальных и предполагаемых событий. Однако,

при таком подходе возможным для эмпирического анализа оказывается только вопрос о количественной мере отношений. А проблема качественной природе этих отношений остается закрытым.

Для обогащения и конкретизации представлений о природе, сущности, феноменологии отношения и закономерностях его формирования необходимо, выделение в качестве объекта исследования такого феномена, в проявлениях которого на первый план выступает именно качественная сторона отношения. Таким объектом является феномен трансформации отношения, сущность которого составляет переход отношения из одного устойчивого качественно-определенного состояния в другое.

Качественно определенная сторона отношения личности - это суть ее позиции, установка, следуя определению В.Мясищева, С.Л.Рубинштейна. Следовательно, феномен, который необходимо взять для изучения в этом аспекте - это смена позиции субъекта, или иначе говоря, такое изменение отношения, при котором подвергается преобразованию установка субъекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М. 1997.
2. Межличностное восприятие в группе. М., 1990.
3. Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии. Тбилиси, 1974.
4. Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М., 1984
5. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси, 1989.

Поступила в редакцию 07.09.99 г.

Н.А. Чернявская

К вопросу о некоторых эмоциональных факторах, играющих важную роль в жизни подростка

Юнацька злочинність одне з найбільш складних, цікавих та захоплюючих явищ у світі газет, радіо і телебачення, які бомбардують нас звітами про злочини, здійснювані підлітками. Їх діапазон достатньо просторий – від прогулів занять у школі до вбивства першої ступені. Ось чому, на підлітків, які порушують закон, звернено особливу увагу юристів, соціальних органів,

криміналістів, психологів та вчителів.

Неблагополучный ребенок – т.е. отверженный от общества – это 1) ребенок, который был замечен в попрошайничестве, нищенствует, ворует в общественных местах, ночует где попало, бродяжничает, примыкает к вору, пьянице или бродяге, т.е. который по причине пьянства или любого другого порока родителей растет без родительского контроля, и без педагогического контроля т.к. нигде не учится. Такие условия располагают к безделью и беспутному образу жизни; 2 – это ребенок, который является сиротой или его родители лишены родительских прав, или он просто брошен родителями, или чьи родители отбывают срок в тюрьме, или это ребенок, который сам покинул дом родителей по причине дурного обращения, постоянных побоев – все такие дети попадают под определение отторгнутые, или отверженные дети, согласно «An Act for the Protection of Neglected and Dependent children (или более известный как «The Children Protection Aid») Провинция Альберта, Канада 1909-1929 гг. Под это же определение попадают дети, которые были замечены хотя бы один раз вне дома в период с 22 часов до 6 часов утра. Дети – все до 17 лет (1910), до 18 лет (1916)»⁷ р. 144-147.

Но только ли в таких семьях, которые описаны в провинции Альберта можно увидеть, можно увидеть истоки подростковой преступности?

Опыт современных педагогов и психологов показывает, что и в вполне благополучных семьях вырастает подросток, который рано или поздно становится преступником. Рост подростковой преступности наблюдается во всем мире.

Целью данной статьи является попытка помочь родителям и воспитателям подростков разобраться в одной из наиболее сложной сфер в жизни детей – в эмоциональной. В свете статистических данных ситуация, существующая в области юношеской преступности угрожающая, поэтому данная проблема приобретает особую актуальность.

Мир настолько меняется, что в дополнении выше указанным причинам появления малолетних преступников примыкает еще более тонкие и чувственные. Во многих странах мира проводятся конкурсы «Самые здоровый юноша и самая здоровая девушка». В жюри этих конкурсов обычно входят врачи различных специальностей. Такие факторы как рост, вес, пульс, кровяное давление, объем грудной клетки можно измерить. Состояние зубов, кожи, осанку, силу мускулов и координацию движения можно оценить визуально. Отсутствие заболеваний и нарушений в функционировании подросткового организма его здоровье на каждый день можно отчетливо увидеть и описать. И когда вы видите победителей этого конкурса,

вам одного беглого взгляда достаточно, чтобы сказать: «И так видно что этот ребенок физически здоров».

Когда дело касается эмоционального здоровья, эти слова не подходят. Чем можно измерить и как обследовать различные специфические факторы, отражающие эмоциональное здоровье подростка – сказать трудно. То же самое можно сказать, когда у вас сломана рука или высокая температура. Вы же не будете утверждать, что с рукой у вас все в порядке, если она действительно сломана, а температура в норме, если она повышена. Вы просто обратитесь к врачу и будете следовать его указаниям, чтобы поправиться. Когда задеты эмоции – дела обстоят по-другому. Один подросток уже быть эмоционально больным не зная об этом, думая, что все в порядке. Другой, может притворяться, что все в порядке, на самом деле заметны сбои, например, в психике, и отказываться от любой помощи в этой сфере, чтобы не прослыть психом.

Как бы вы ответили на такой вопрос – Вы эмоционально здоровы?

Мы специально не употребляем термин «психически» здоров, хотя он здесь уместнее, т.к. в нашем обществе еще сохранилось понятие, что психически здоров или не означает – пора тебе в дурдом или нет. Скорее всего ваш ответ будет смесью да – нет. Различные проблемы, которые у вас есть (если вы считаете проблемами вообще), ваше отношение к ним, пути и способы разрешения – это и определяет состояние вашего эмоционального здоровья. Эти проблемы могут касаться различных сфер жизни подростка – его отношения в семье, как заводить друзей, как вовремя выполнять домашние задания, как проводить свободное время, как произвести хорошее впечатление на преподавателей.

Почему существуют эти проблемы? Как сделать так, чтобы жизнь текла ровно и гладко. Ответ прост. Нужно быть эмоционально здоровым. От этого баланса или дисбаланса зависит поведение подростка. Когда все хорошо – баланс достигнут, жизнь кажется прекрасной.

Когда возникает дисбаланс каждый подросток ищет выход из этого положения по-разному. Одни находят путь, который приемлем в обществе, в котором он живет; другие находят такой выход из положения, который асоциален, недопустим в обществе. И тогда возникают проблемы, которые ведут к преступлению.

Рассмотрим каковы же пути, которые ведут к преступлениям, совершаемыми подростками:

1) эмоциональная безопасность. Мы много читаем и слышим о безопасности вообще. Человек не может жить комфортной, достойной жизнью, если он не чувствует себя в безопасности. Если что-то угрожает ему, он вынужден защищаться и ищет для этого разные способы. Например, он

запирает окна и двери от грабителей и убийц; мы верим, что милиция и пожарные защитят нас, когда в этом возникнет необходимость. Если вам нечем дышать, вы боретесь за глоток воздуха, если испытываете голод, ваше внимание направлено на еду. То же самое касается эмоциональной безопасности. Мы хотим выделить те факторы, которые, как нам кажется, способствуют созданию эмоционального комфорта у подростка, т.е. он находится в ладу с самим собой и с обществом, в котором он живет. Дискомфорт в этой сфере и является толчком или даже причиной, которая ведет к преступлению.

2) На наш взгляд первым фактором является любовь к ребенку со стороны всех членов семьи. То, что между ними царят теплые, добросердечные отношения – это само собой разумеется. По нашему глубокому убеждению, основанному на собственном опыте, ребенок должен воспитываться лаской и добротой. Все родители, конечно, любят своих детей, но почему-то существует расхожее мнение, чтоб эта любовь нужно демонстрировать как можно реже, чтобы не избаловать его. Достаточно того, что вы его любите, вы же это знаете. А почему вы уверены, что ваш ребенок тоже это знает? Потому что вы снабжаете его всем необходимым в его возрасте – едой, одеждой, развлечениями? Или потому что у вас порой случаются припадки откровенной демонстрации этой любви, выражающейся в безумном целовании и обнимании со слезами на глазах. По нашему мнению, все это делается для оправдания самого себя в собственных же глазах. Вот моя любовь – смотрите. Одежда, еда, деньги у ребенка есть, пара ласок отпущена – что еще надо? В остальные же дни можно обойтись вопросом как дела, не слушая ответа, т.е. худо-бедно выполнить свой родительский и педагогический долг.

Если сравнить это с растением, то получается, что мы растение не поливаем, потом утопим в воде, потом мы будем поливать когда у нас будет время и желание. Стоит ли удивляться, почему растение погибло или выросло не таким как вы ожидали. То же самое происходит в семье. Все люди нуждается в тепле и любви в первые дни своей жизни. Малыши должны знать и чувствовать заботу о себе. Исследования показали, что те дети, которые были лишены этого, или получали в недостаточном количестве имеют изъяны в эмоциональной сфере, хотя физически развиты нормально.

Вот какую картину можно увидеть у студента, который чувствует, что он не нравится своим сокурсникам и эта не любовь сказывается на его учебе.

Чувствовать себя комфортно в семье, что тебя любят, вовсе не означает, что в вашей семье негативные эмоции никак не выражаются. Кто-то вышел из себя, иногда случаются и ссоры, но эти

время от времени происходящие вспышки, не означают, что члены семьи перестали относиться тепло друг к другу. Вспышка миновала, любовь осталась. В здоровых семьях, каждый его член уверен раз и навсегда, что он любим. Люди испытывают потребность как любить какого-то, так и быть любимыми. Существует история о том, что как-то девочка сирота, спрятала в заборе записку. Прохожий увидел это и достал записку из тайника. Там было написано: «Любому кто найдет это — Я вас люблю»

Вторым фактором я бы назвала ощущений собственной значимости, принятие самого себя.

Каждому человеку необходимо чувствовать, что он значимая личность, ему необходимо осознавать, что имеет право быть самим собой, без права доказывать это самому себе или кому-нибудь другому. Он должен быть уверен в том, что он может управлять обстоятельствами таким образом, что это устроит и его и других.

Всем людям свойственно сомневаться в самих себя время от времени, особенно когда они попадают в ситуацию, им непривычную. Человек, который значим сам для себя, воспринимает эти сомнения как проблему, которую нужно преодолеть, они не довлеют над ним. Тот человек, который в своей значимости не уверен, позволяет сомнениям брать верх над собой. У него эта проблема возникает постоянно. Он тратит много времени для оправдания и защиты себя, и сам уже не может воспринимать людей как только через призму сомнений, т.е. осознание чьей-то значимости идет через осознание значимости себя самого.

3) Не менее важным, чем осознание значимости для себя, является осознание значимости для других. Каждому подростку необходимо знать, что его ценят и уважают как личность. Каждому также необходимо чувствовать, что он ценен по его вкладу в дело семьи или студенческой группы. Подростку необходимо знать, что он нужен, что он важен другим. Сначала это происходит в семье, затем переносится в коллективы, где ребенку предстоит общаться. Будучи уверенным в четком, комфортном положении в своей семье, подросток быстро находит свое место в группе других подростков. И осознание этой уверенности помогает ему вносить такой вклад в жизнь группы, который будет отвечать обоюдным интересам.

4) достижение чего-то и признание этого другими является следующим фактором, комфортно существования подростка.

Откуда происходит довольство жизнью? Что вас заставляет чувствовать себя счастливым, удовлетворенным? Для большинства людей ответ заключается в том, что они что-то завершили, чего-то достигли, что-то выполнили, и сделали это успешно.

Но мало того, что вы знаете, что у вас что-то получилось. Для чувства полного удовлетворения необходимо, чтобы это было признано другими людьми. В спорте, в учебе свою признательность выразят тренеры и учителя. Одобрение и поддержка родителей — это также форма признательности, которую подростки ждут и ценят не меньше.

Во взрослом мире происходит то же самое. Желание получить чье-то признание можно смело назвать двигателем прогресса. Сейчас не время говорить о собственных амбициях, тем не менее, амбициозные люди являются ценными членами общества.

По-моему, амбициозность менее вредна, чем закомплексованность подростков, и именно закомплексованность подростка в отсутствии собственной значимости и чьей-то признательности, является одним шагом в направлении подростковой преступности. Шаг за шагом, могут привести и часто подводят подростков к совершению проступка. Чаще всего это происходит в группе других подростков, где наш герой значим и оценен, как он считает по достоинству.

5) независимость. Почему подросток идет на все, чтобы только питаться так, как он хочет и одеваться как хочет? Почему он не позволяет родителям вмешиваться в такие дела? Людям свойственно желать стоять на своих ногах и это желание возникает очень рано.

Подросткам характерно желание ухаживать за собой в соответствии с их вкусами и нормами, принятыми в их коллективах, характерно желание самим принимать решения и вообще, управлять своей жизнью.

Независимость в данном случае не обозначает свободу делать все что хочется. Это не означает полную изоляцию от других людей. Это не означает отсутствие ответственности. В пределах указанных границ, независимость означает свободу выбора что делать в той или иной ситуации, претворять свои решения в жизнь (как бы избитой эта фраза не казалась), справляться с последствиями своих деяний. По мере приобретения опыта, зрелости, коррекции суждений, подросток становится все более и более независимым. Покупаться на эту независимость чревато последствиями. Управлять умно и тонко его решениями, выдавая их за его собственный высший пилотаж педагогического мастерства, достигнуть, который мечта всех родителей и педагогов.

Подавление ростков независимости, которые начинаются с фразы «Я сам» при помощи родительской власти, авторитета, деспотичности являются еще одним шагом к проступку

Этот шаг можно назвать своеобразной формой протеста против покушения на независимость подростка.

6) приобретение опыта. Иногда, кажется, что одним из основных желаний или даже потребностей человека – это жажда риска, приключения, вызова. Когда что-то дается легко, все происходит естественным путем, удовлетворение не полное, как если бы ты достиг чего-то через огромное старание, трудности.

Эта жажда объясняется уже заложенной в природе человека любовью к приключениям, желанием познания нового. Конечно, есть люди, которые стараются избежать любых сложностей, любых перемен. Их устраивает положение вещей такое, какое есть. Для развития же ребенка эта жажда познания необходима. Новый опыт добавляется и обогащает ваши знания. Жажда нового, неизведанного требует от ваших природных способностей больших и больших эмоциональных, умственных, физических затрат, что в итоге формирует богатую, многогранную и интересную во всех отношениях личность.

Эта жажда отражается на протяжении всей жизни человека, если она грубо не подавлялась, а умно и тонко направлялась в нужное общество русло (для этого нужно пользоваться большим авторитетом у своих детей), но если вы отмахиваетесь от желаний ребенка, грубо вмешиваетесь, подавляя каким-то образом эту жажду познания нового, отделяясь фразами, типа всему свое время, тебе больше всех надо – как известно природа пустоты не терпит, и ваше место займет человек, который является авторитетом вашего ребенка, чьи советы он ценит больше. Вы уверены, что этот человек не направил жажду познания нового у вашего ребенка, совсем в другую сторону? Хорошо, если этим человеком окажется дядя или тетя вашего подростка, а не сосед, по кличке Батон (Серый, Палач, Бухара и т.д.).

7) побуждение и размышление. Как все системы человеческого организма для своего функционирования нуждаются в побуждении к действиям. Так и эмоции человека нуждаются в стимуляции.

Чем больше подростка побуждают узнавать новое, тем богаче эмоционально и умственно становится он как личность. Чем больше познает он значимость тех или иных событий, идей, тем богаче становится его философия жизни. Конечно, ему нужно время побыть наедине со своими мыслями, оценить то, что видел, слышал, сделал, вообразил. Подростку нужно время (и отнюдь немалое), чтобы приобретенный опыт стал частью его самого, чтобы он что-то пересмотрел, дал новую оценку своим старым установкам, чтобы сам пришел к каким-то новым понятиям. Этот процесс и есть размышление. А вот вопрос позволили ли он родителям присутствовать или участвовать в процессе размышления, зависит от нашего педагогического мастерства. Не боится ли он, что будет высмеян, не понят, а уверен, что его внима-

тельно выслушают (для вас уже достижение, что вам позволят присутствовать), выскажут свое мнение по поводу его понятий, установок, согласятся, или мягко ненавязчиво не согласятся, то что вообще подобная коммуникация состоялась может предотвратить вашего подростка от неверного шага.

По нашему мнению эмоциональные потребности, нужды подростка, которые направляются вами незаметно, уважительно к его личности предохранят его от совершения различных проступков вплоть до преступления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. – М., 1991.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
3. Мишель Км. Психология подростка. – М., 1991.
4. Немов Р.С. Психология: В 3-х книгах. – М.: Владос, 1999. – Кн. 2.
5. Снегирева Т.В., Платон К.Н. Особенности межличностного восприятия в подростковом и раннем юношеском возрасте. – Кичнев, 1988.
6. Becker, N. 1963 The outsiders. New York. The Free Press of Glencol.
7. Birenbaum, A. Sagarin, E. 1976. Norms and human behaviour. New York: Praeger.
8. Cohen, A. 1966 Deviant behaviour. Englewood Cliffs, N.J.; Prentice – Hall.
9. Kegan Roberts. 1982. The Evolving Self. Problem and Process in Human Development. Harvard University Press.
10. Keshen J., Black R., 1995. Social Welfare Policy in Canada. Historical Readings. Copp. Clark LTD Toronto.

Поступила в редакцию 26.10.99 г.

А.В. Чухраева

Исследование эмоциональной устойчивости у лиц с различными акцентуациями характера

При исследовании эмоциональной устойчивости у лиц с различными акцентуациями характера при помощи цветового теста Люшера у большинства обследованных было выявлено наличие того или иного уровня стресса.

Нами было обследовано 22 человека с различными видами акцентуаций характера при помощи цветового теста Люшера.

Анализ результатов обследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Выбор всех 22 обследованных свидетельствует о наличии у них того или иного уровня стресса. А именно: у 20 обследованных отмечается значительно выраженный уровень стресса, причем, у 6 из них стресс выше среднего уровня
2. Так как выбор первой пары цветов соответствует ведущим потребностям личности, а также способам удовлетворения этих потребностей то можно прийти к выводу, что в 18 из 22 случаев отмечается снижение адаптивных возможностей личности как на уровне постановки реальных целей и адекватных способов реализации основных потребностей, как и на уровне наличия ведущих потребностей, в частности: в 11 из 18 указанных случаев, мы имеем предпочтительный выбор 5го (фиолетового цвета). Такой выбор указывает на недосформированность личности, эмоциональную незрелость, проявляющуюся в частности в ослаблении контроля создания над эмоциональной сферой, «детским» способом восприятия с необузданной фантазией, неумением использовать накопленный опыт. предпочтительный выбор 5го цвета означает трудности социальной адаптации, адаптивность на грани срыва или первые ступени дезадаптивного состояния.

Например, при цветовом выборе 645.70.312 характерно состояние эмоциональной напряженности, неустойчивость фона настроения, повышенная тревожность. Стремление уйти от сложностей, избавиться от гнетущего чувства ответственности, потребность в ограничении круга обязанностей, страх перед трудностями, опасение за свое здоровье. Потребность в отдыхе. Категоричность и субъективизм суждений в оценке ситуации, неустойчивость в нереальных требованиях. Бескомпромиссность в отстаивании своеобразных убеждений. Ощущение своей непонятости, одиночество.

При цветовом выборе 360.17.524 дискомфорт вызывает напряженность биологических потребностей. Повышена тревожность, потребность в расслаблении, успокоении. Пассивность, компенсаторные тенденции направлены на нивелировку конфликта.

При цветовом выборе 532.46.107 характерен смешанный тип реагирования. неустойчивость мотивационной направленности. повышена эмоциональность, потребность в самореализации при недостаточно развитом контроле. Экзальтированность. Подход к решению проблем нешаблонный. Склонность к расширению сферы интересов. высок уровень притязаний, избирательность в контактах, своеобразие интересов. Адаптация затрудняется в ситуации жестко регламентирован-

ной и в контактах с людьми категоричными. Самооценка неустойчива. Потребность в самоутверждающем поведении. Стремление повысить свою значимость в глазах окружающих.

В 7 из 18 случаев обследуемые отдают предпочтение черному (7й) либо коричневому (6й) цветам. Такое предпочтение означает, что дезадаптация преобладает либо активный протестный характер, выраженное негативное отношение к сложившейся ситуации, активное противодействие среде (при выборе 7го цвета на одном из 2х первых мест); либо означает проблему тревожности с витальной (соматической) окраской, возможно ипохондрическую фиксированность (при выборе 6го цвета на первом месте или втором).

Отдельного внимания заслуживают сочетания первых двух цветовых выборов. Так из 11 предпочтений фиолетового цвета в 4 случаях мы имеем сочетание фиолетовый-красный и в 6ти случаях — фиолетовый-зеленый. Выбор фиолетовый-красный при недостаточно высоком интеллекте бывает у личностей со своевольным и непокладистым характером, повышенным чувством независимости, стремлением выделиться, не быть подвластным общепринятым нормам, что в неблагоприятных условиях может проявиться антисоциальными тенденциями.

В случае выбора сочетание фиолетового-зеленого цветов иррациональный, дезадаптирующий аспект. 5й цвет усугубляет «подозрительность» зеленого, что выявляет тенденцию к систематизации субъективных, надуманных оценок по отношению к окружающим лицам и сложившейся ситуации, т.е. черты паранойяльного стиля переживаний и поведения.

Если говорить об отвергаемых обследуемых цветах, то здесь так же прослеживаются определенные тенденции. В 20 из 22 случаев отличается выбор основного цвета на одном из трех последних мест. Сам по себе такой выбор говорит о наличии стресса у данной личности. При этом в 9 из указанных 20 случаев отвергается синий (1й). Цветотверждение синего цвета свидетельствует о стремлении справиться с угнетенностью, сохранить активность, о фрустрированности потребности в теплых межличностных отношениях, повышенной раздражительности и озабоченности.

В 10 из 20 случаев отвергается также желтый (4й) цвет, что означает стресс, вызванный неудовлетворенной потребностью в активном взаимодействии с окружающими и в избегании серьезной ответственности. Требования к окружающим завышены, отсутствует гибкость в поведении, нет установки на разумный компромисс, снижен фон настроения. В тоже время, как уже отмечалось во всех случаях, в качестве компенсаторных выдвигаются неадаптивные способы поведения (выбор

первых двух цветов), что приводит только к усугублению возникшего стресса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бажин Е.Ф., Эткинд А.М. Цветовой тест отношений // Методические рекомендации Ленинградского психоневрологического НИИ им. В.М.Бехтерева. – Л., 1985. – 18с.
2. Березин Ф.Б., Мирошников В.П., Рожанец Р.Б. Методика многопрофильного личности. – М., 1976.
3. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика личности. – К.: Наукова думка, 1989. – 174с.
4. Вартанян Г.А., Петров Е.С. Эмоции и поведение. – Л., 1989.
5. Ведяев Ф.П., Воробьева Т.М. Модели и механизмы эмоциональных стрессов. – К., 1983.
6. Генес В.С. Некоторые простые методы кибернетической обработки данных диагностических и физиологических исследований. – М.: Наука, 1967. – 224с.

Поступила в редакцию 25.10.99 г.

С.Г. Яновская

Некоторые особенности предпринимательской деятельности

У статті проаналізовано публікації з питань психології підприємництва. Відзначена різноманітність та суперечність в тлумаченні особливостей підприємницької діяльності.

В осуществляемой в нашей стране радикализации экономической реформы предпринимательство, без сомнения, занимает центральное место. К основным внешним факторам, сопутствующим проявлению предпринимательства, относят: атмосферу нововведений в обществе, правовые основания о свободной экономической деятельности и частной собственности, осознание значимости изменений в хозяйственной жизни коллективным разумом, репрезентирующимся в общественном мнении.

Г.К. Гинс [2, 1940], Й. Шумпетер [11, 1920], П.Г. Щедровицкий [10, 1991] и другие отмечают, что предпринимательство проявляется, когда производство не создает новые ресурсы, привычный кругооборот в хозяйстве перестает удовлетворять потребностям людей в измененной действительности и надо приспособляться мгновенно к сложившимся условиям, не имея еще плана действий по воспринятым требованиям измене-

ния и не имея времени осознать последствия своих действий в ответ на новую обстановку.

Й. Шумпетер рассматривает предпринимательскую активность с позиций развития хозяйственного кругооборота. Форма и содержания развития определяются Шумпетером как «осуществление новых комбинаций». Он пишет: «Предпринимателями мы называем хозяйственных субъектов, функцией которых является как раз осуществление новых комбинаций и которые выступают как его активный элемент. «Комбинирование вещей и сил» Шумпетер видит в следующем:

1. В изготовлении нового еще неизвестного потребителям блага или создания нового качества того или другого блага.

2. Внедрение нового, т.е. в данной отрасли промышленности еще практически неизвестного метода (способа) производства, в основе которого необязательно лежит научное открытие и который, возможно, заключается в новом способе коммерческого использования соответствующего товара.

3. Освоение нового рынка сбыта, т.е. такого рынка, на котором до сих пор данная отрасль промышленности этой страны еще не была представлена, независимо от того, существовал этот рынок прежде или нет.

4. Получение нового источника сырья или полупабрикатов, равным образом независимо от того, существовал этот источник прежде или просто не принимался во внимание, или считался недоступным, или его еще только предстоит создать.

5. Проведение соответствующей реорганизации, например, обеспечение монопольного положения (посредством создания треста) или подрыв монопольного положения другого предприятия [11, с.159-170].

Определение предпринимательства последующими авторами либо перекликаются с определением, данным Й. Шумпетером с точки зрения функций и эффектов этого вида деятельности в экономическом кругообороте, либо подчеркивают в определении социально-психологические признаки и индивидуально-личностные особенности «агента развития» – предпринимателя.

По утверждению экономистов Дж. Долана и Е. Линдсея, «предпринимательство – это процесс поиска новых возможностей, внедрение новых способов производства, открытость к новым перспективам, преодоление старых ограничений. Это динамический процесс, который разрушает барьеры, установленные существующим уровнем знаний. Предпринимательство означает необязательно только изобретение чего-нибудь нового. Это и поиск нового рынка для привычного продукта. Предпринимательство наряду с капиталом, трудом и природными ресурсами – четвертый фактор производства, но он неосвязаем» [3, с.13].

По мнению шведского исследователя Б. Карлофа [7], предпринимательство как целостное явление не стало популярным объектом исследования именно в силу своей комплексной природы. Приводимые во многих публикациях определения предпринимательства, либо предпринимателей, носят рабочий, эмпирический характер. И может быть, только в книге самого Б. Карлофа продолжена линия теоретического развития понятия предпринимательства, заложенная еще Й. Шумпетером в идее о двух видах поведения: адаптивном (связанном с имеющимися в распоряжении человека ресурсами) и креативном, творческом (определяемым как «созидательное разрушение» сложившихся структур). На основе концепции Й. Шумпетера Б. Карлоф разработал современный комплексный подход к предпринимательству, как процессу умелого балансирования между интересами потребителей и оптимальной прибылью использования капитала и ресурсов, с одной стороны, и их творческого согласования, с другой [4, с. 10]. По степени преобладания и характеру проявления в деятельности предпринимателя каждого из четырех необходимых деловых качеств, а именно: способности структурного управления, оценки рыночных потребностей, максимизации выгоды, постановки и реализации целей, – Б. Карлоф выделил три типа предпринимательства: структурное (купля-продажа и изменение структуры компаний); стратегическое (объединение доходов для достижения специфических целей конкурентной борьбы) и оперативное (выявление свободных ресурсов и минимизация бесполезных затрат).

А.И. Агеев [1, с.11-12] приводит ряд классификаций предпринимательства по другим основаниям. По степени новизны товаров и услуг различаются предпринимательство инновационное и рутинное. По связям со сложившимся правовым порядком – легальное и «теневое» предпринимательство. По параметру юридического статуса принятия решений – предпринимательство владельца своего бизнеса и наемного управляющего.

Важным классификационным признаком является сфера приложения предпринимательских новаций. Здесь может быть несколько подходов классификации. Например, тот же А.И. Агеев приводит «отраслевую» классификацию предпринимательства: научное, промышленное, финансовое, аграрное [1, с.12]. В другой работе, посвященной управленческим нововведениям в США [8], дифференциация проводится по признаку результата действия нововведений: продуктивное (сфера производства и потребления), технологическое (новые способы производства старых и новых товаров), управленческое (новые методы работы). И все же в большинстве работ классификация носит узкий, прикладной характер; психологические аспекты затрагиваются

преимущественно при анализе личности предпринимателя.

Конкретные проблемы предпринимательства: его типы и разновидности, социальный эффект и ценностные аспекты, факторы, сдерживающие его развитие, сравнительный анализ различных его форм, психологические затруднения в реализации предпринимательских функций, – требуют для своего решения определения психологической сущности предпринимательства и выделения его специфики по сравнению с другими видами деятельности.

Сущность предпринимательства, по мнению Б. Карлофа, не сводится к управлению бизнесом и владению капиталами и компаниями. Предпринимательство – это прежде всего способность выявлять возможности для ведения бизнеса и умение воспользоваться ими. Суть предпринимательства состоит в адекватной оценке потенциальной прибыльности дела в сочетании с наиболее выгодным распределением ресурсов и принятием оптимальных решений в двух основных областях: отыскание новых способов удовлетворения потребностей и использование возможностей рыночного механизма.

Психологи В.С. Автономов и С.М. Белозеров считают, что «предпринимательство – особый, связанный с риском вид деятельности по организации нового потенциала, прибыльного дела. Это не управление, это творческая активность в экономике, связанная со специфическими личностными качествами» [6, с.42-53].

С.К. Рощин пишет, что, предпринимательству, как особому виду деятельности, придает своеобразие набор определенных способностей и умений, не только дающих материальное благосостояние, но и накладывающих на человека серьезную ответственность. Каждый имеет право стать предпринимателем, но не каждый может [7].

Р. Хизрич и М. Питерс рассматривают предпринимательство в экономическом, управленческом и личностном аспекте и определяют это явление как «процесс создания чего-то нового, обладающего ценностью, процесс, поглощающий время и силы, предполагающий принятие на себя финансовой, моральной и социальной ответственности, процесс, приносящий в результате денежный доход и удовлетворение достигнутым» [9, с.26].

Экономист В.И. Королев перечисляет такие черты, характеризующие предпринимательскую деятельность как самостоятельность, независимость, принцип личной заинтересованности и ответственности, жесткие условия работы, новаторство, творческий поиск, конкурентная борьба, риск, инициатива снизу» [5, с.105].

П.Г. Щедровицкий определяет предпринимательство как «тип мышления и деятельности». Движущая сила предпринимательства, – считает

он, — это воля, представления и мысли. Предпринимательская деятельность складывается, — замечает Щедровицкий, — когда осознается факт, что производство не создает новые ресурсы. Предприниматель в процессе мыследеятельности создает новые функции продукта и заполняет пустоты рынка. Для этой деятельности нужны знания и просмет, в результате чего происходит репрезентация будущего [10].

При определении сущности предпринимательства в психологическом аспекте его рассмотрения можно выделить следующие параметры: содержание, целевая функция, мотивационный регулятор, основной принцип функционирования, особенности субъекта.

Содержание предпринимательской деятельности — это преимущественно инновационные и комбинационные процессы. К ним относятся:

а) революционирование и реформирование производства путем новых комбинаций факторов и введения инноваций (по Шумпетеру);

б) поиск новых возможностей путем комбинации своих уникальных способностей и знаний о рыночной ситуации (по фон Хайеку);

в) стратегическая ориентация на возможную потенциальную прибыльность дела, а не на наличные ресурсы (по Стивенсону);

г) активный поиск и создание новых ресурсов и потребительских благ;

д) творческое согласование потребностей с производственными ресурсами;

е) согласование интересов потребителей с получением прибыли.

Основной целевой функцией предпринимательской деятельности является достижение высокого экономического результата, причем независимо от предмета бизнеса; цель всегда конкретна и осознаваема.

Мотивационный регулятор предпринимательской деятельности — поддержка баланса между выигрышем и риском. Он связан:

а) с доминированием целевой установки на прибыль;

б) с непредсказуемостью итогов инновационных процессов;

в) с участием в бизнесе личного капитала предпринимателя;

г) с полной свободой действий и ответственностью только перед собой.

Ведущий принцип функционирования предпринимательской деятельности — автономность. Его признаки:

а) самостоятельное принятие решений, как имманентная черта предпринимательства;

б) неразрывность решения и действия;

в) традиционный имидж предпринимателя как «бойца-одиночки»;

г) преобладание интуитивной основы в принятии решений;

д) стремление к личному контролю над ситуацией и неохотное делегирование своих полномочий другим;

е) стремление к личному контролю за информацией и исполнением;

ж) низкая тревожность;

з) преобладание «внутреннего локуса контроля» (убежденность в способности самому определить свою судьбу);

и) высокая потребность в личных достижениях.

Субъект предпринимательской деятельности более адекватно описывается характеристиками поведения, чем характеристиками рода занятий. Иными словами, предприниматель — это скорее не профессия, а тип личности. По определению фон Хайека, всякий индивид, чье поведение отличается поисковым стилем, есть потенциальный предприниматель.

Актуальные предприниматели — это особый класс лиц, готовых опробовать новые возможности в сфере бизнеса. Наиболее общие черты такого предпринимателя:

- потребность в независимости и доминировании,

- поиск новых возможностей и инициативность,

- готовность к взвешенному риску,

- ослабленное чувство опасности,

- целеустремленность,

- ориентация на эффективность и качество,

- способность организовать людей и распределять ресурсы,

- неприятие бюрократических процедур,

- принятие ответственности на себя.

Специфика предпринимательства выражается в элементах разграничения предпринимательских функций от аналогичных функций в других видах деятельности. Можно провести такое разграничение по четырем параметрам: владение капиталом и финансовый риск; личное трудовое участие; свобода распоряжения ресурсами; свобода выбора факторов производства и предпринимательской активности.

Как правило, в определениях предпринимательства из категории предпринимателей исключают всех, кто не рискует собственными деньгами и не участвует в капитале компании. Хотя наемный менеджер тоже рискует и должен отвечать за свои действия, он не подвергается такому же финансовому риску, как независимый предприниматель: менеджеру всегда гарантирована заранее оговоренная часть дохода. С этим тезисом согласно большинство исследователей. Однако существуют и иные точки зрения. Например, Й. Шумпетер считал, что по мере экономического развития предпринимательские функции как бы рассеиваются среди специалистов. Поэтому в корпоративной среде статус собственника

уже не может служить определяющим и обязательным свойством предпринимателя.

Более четкую грань можно провести между предпринимателем и капиталистом: хотя оба они «делают деньги», но предприниматель сам управляет своим бизнесом, а капиталист лишь финансирует дело.

Очень важным разграничительным признаком является отношение к ресурсам. Разграничение по этому признаку проходит как на уровне различия между бизнесом и экономикой в целом, так и на уровне отдельного субъекта. Предприниматель в своей деятельности исходит не из наличных ресурсов, а из предполагаемых возможностей их развития для получения прибыли. Его поведение носит творческий характер. В отличие от этого наемный администратор имеет дело с управлением только имеющимися ресурсами. Его квалификация состоит в умении приспособиться к сложившимся обстоятельствам и управлять теми аспектами бизнеса, которые не рассчитаны на дальнейший рост. Под ресурсами здесь имеются в виду все материальные и нематериальные (в том числе психологические) факторы успеха.

В качестве еще одной специфической характеристики предпринимательства выступает свобода выбора факторов и условий хозяйственной деятельности (1). По этому признаку хорошо прослеживается различие между двумя типами «работающих собственников»: предпринимателя и индивидуально работающего ремесленника. Свобода выбора ремесленника ограничивается масштабом своих способностей и наличием орудий их реализации. У предпринимателя, напротив, выбор сферы приложения своих усилий ничем не ограничен.

Обобщая вышеизложенное, можно предложить такое определение предпринимательской профессиональной деятельности – это деятельность предприимчивой личности, содержанием которой является автономное принятие и осуществление решений по поиску и использованию новых возможностей рынка в условиях личного финансового риска с целью получения высокого коммерческого результата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев А.И. Предпринимательство: проблемы собственности и культуры. М.: Наука, 1991. 112с.
2. Гинс Г.К. Предприниматель. – М.: Посев, 1992. – 225с.
3. Долан Дж. Эдвин, Линдсей Е. Дейвид. Рынок: микроэкономическая модель: Пер. с англ. – СПб.: Печатный Двор, 1992. – 496 с.
4. Карлоф Б. Деловая стратегия (концепция, содержание, символы). М., 1991. – 239 с.
5. Королев В.И. Предприниматель. – М.: Серия «Знание», 1992. – 60 с.

6. Предприниматель: экономико-психологический профиль // Психол. журн. – 1992. – № 3. – С. 42-53.
7. Рошин С.К. Психология успешного предпринимательства // Психол. журн. – 1993. – № 5. – С. 31-42.
8. Управленческие нововведения в США. Проблемы внедрения. М., 1986. – 245 с.
9. Хизрич Р., Питерс М. Предпринимательство: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1992. – Вып. 1. – 158 с.
10. Щедровицкий П.Г. Культура предпринимательской деятельности // Лекции. – Мтищи: Дорваль, 1991. – 206 с.
11. Шумпетер Й. Теория экономического развития: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1982. – 455с.

Поступила в редакцию 27.10.99 г.

С.В.Яремчук

Інтерес як умова формування професійно-психологічної спрямованості майбутнього педагога

В статье поднимается проблема активизации интереса к психологическим знаниям у студентов-педагогов. Широко представлены количественные и качественные результаты исследования.

Важливість психологічних знань у роботі педагога, незалежно від навчальної системи у якій він працює, не викликає сумніву і є сьогодні досить актуальною. Проте рівень психолого-педагогічної підготовки у вищій школі залишається без істотних змін. Існуюча проблема знайшла своє відображення у працях М.В.Левченка, С.Д.Максименка, О.Г.Мороза, Д.Ф.Ніколенка, О.Я.Савченко, В.А.Семиченко, О.В.Скрипченка, О.Ф.Явоненка та ін.

З точки зору В.А.Семиченко, «...та психологія, що викладається у вузах, орієнтована швидше на логіку науки, а не на логіку практичних потреб людини. Пряме декларування її значущості для життя та професійної діяльності, не може орієнтувати студентів на підвищення своєї психологічної грамотності, або, ширше, психологічної компетентності» [3, с. 35].

У сучасній вищій школі багато робиться для формування у студентів позитивного ставлення до психолого-педагогічних знань. На вирішення цієї проблеми спрямоване використання всіх видів проблемно-розвивального навчання, застосування оптимального поєднання різноманітних

його методів і методик, форм індивідуальної, колективної, групової й самоосвітньої роботи, пед-практик, з урахуванням професійної спрямованості факультетів і зростаючої складності курсів.

Першочерговим завданням у формуванні професійно-психологічної спрямованості ми вважаємо активізацію інтересу студентів до психології як науки, яка має важливе значення в їх становленні як педагога.

Проте слід відмітити, що за результатами наших досліджень інтерес до психологічних знань з першого курсу по п'ятий у належній мірі не зростає і, найголовніше, він завжди приймає форму свідомого, активного, внутрішнього пізнавального інтересу, який так потрібен для ефективної реалізації методичних прийомів, що використовуються викладачами у повсякденній педагогічній практиці.

Виявилось, що та зацікавленість, яку проявляють студенти першого курсу до предмета психології, не має нічого спільного з їхньою майбутньою педагогічною діяльністю. Вона базується на «можливості пізнати себе», бажанні «краще зрозуміти інших», «розбиратися в інших людях», їм хотілося б збагнути «психологію людських відносин», «поведінку людей у критичних ситуаціях» та ін. Тобто, їх цікавить психологія людини і людських відносин, практична психологія (тести, анкети, ділові ігри та ін.). Поряд з цим, такий низький рівень спрямованості на оволодіння психологічними знаннями студенти-першокурсники пояснюють тим, що лекції з психології «не дуже цікаві», «затеоретизовані», «моло пов'язані з життєвим досвідом». Такої ж думки притримуються студенти п'ятих курсів. Для того, щоб покращити викладання психології в педвузі, вони вважають за необхідне «розробити нову, нетрадиційну методику викладання», їм хотілось би «не тільки слухати викладача й конспектувати, але й поспілкуватися з ним», «збільшити кількість навчальних годин» та ін. Студенти-п'ятикурсники вважають, що інтерес до предмета психології зростає, якщо навчальну програму збагатити рольовими іграми, експериментами та матеріалами сучасної психологічної літератури.

Що стосується предметно-фахової спрямова-

ності, то майже у всіх відповідях студенти перших та п'ятих курсів (на питання: «Навчальний предмет, який мене цікавить - це...») були однакові в рішенні, поставивши фахові предмети на перше місце.

Аналогічні результати показало опитування за методикою «Складання розкладу занять на тиждень», де студенти-педагоги і перших, і п'ятих курсів включили психологію в розклад тижня в середньому два рази (див. табл. 1), тобто в цілому вони прагнуть вивчити її більш глибоко.

Аналіз розкладів студентів-педагогів п'ятих курсів свідчить у цілому про предметну спрямованість, не дивлячись на те, що студенти філологічного факультету знаходилися на експериментальній річній педагогічній практиці і, здавалось би, повинні були відчувати на практиці важливість володіння не тільки предметно-фаховими знаннями, але й психолого-педагогічними.

В індивідуальних бесідах з п'ятикурсниками виявилось, що вони усвідомлюють важливість психологічних знань у роботі педагога, але проти тієї психології, яка їм читається на даному етапі, тобто, затеоретизованої, «мертвої» психології, яка нічого не дає для практичного застосування в роботі педагога.

Матеріали, які були отримані за методикою «Професійно-педагогічна спрямованість» (ППС-1) та «Складання розкладу занять на тиждень» підтверджують закономірність, яка була виявлена при проведенні попередніх досліджень: предметно-фахову спрямованість майбутніх педагогів та низький рівень мотивації до оволодіння професійно-психологічними знаннями, що, тим самим, вказує на професійну маргінальність першокурсників і деяке незначне зростання інтересу до предмета психології протягом навчання у вузі (тобто, динаміку мотивів оволодіння психологічними знаннями з першого по п'ятий курс).

Разом з тим, цей інтерес до психологічних знань більше пов'язаний зі спрямованістю студентів на самопізнання та пізнання інших, тобто особистісної спрямованістю. (Дивись результати застосування стандартизованого опитувальника «Вивчення психології мені допоможе...» - таблиця 2).

Таблиця 1.

Місце курсів психології у складеному студентами-педагогами навчальному розкладі занять

Курс	Факультет	Психологію в розклад тижня		
		Не включили зовсім	Один раз	Від одного до трьох
I	ф/ф	7%	51%	42%
	х/б	10%	54%	36%
V	ф/ф	2%	21%	77%
	х/б	5%	39%	56%

Як бачимо з табл.2 студенти всіх курсів мало усвідомлюють значення психології в їх професійному становленні. На початкових етапах навчання у них переважає інтерес до себе (що взагалі властиве юнацькому вікові) та предметно-фахова спрямованість особистості. На третьому курсі, з наближенням педагогічної практики активізується спрямованість на педагогічну діяльність і після практики студенти приходять із відчуттям предметно-фасової неготовності та усвідомленням важливості й необхідності психологічних знань у педагогічному спілкуванні.

Для того, щоб пробудити інтерес, вважав О.М.Леонтьєв, потрібно створити мотив, а потім відкрити студентам можливість досягнення мети (а, точніше, системи цілей у матеріалі, що вивчається). Цікавий навчальний предмет - це і є навчальний предмет, який став «сферою цілей» особистостей, які навчаються, в зв'язку з тим чи іншим спонукаючим його мотивом» [1, с. 247].

Ознаки наявності інтересу до психолого-педагогічних знань проявляються у різних сферах поведінки студента-педагога. На цій основі ми виділили кілька груп показників наявності такого інтересу.

Перша група показників позитивного ставлення до оволодіння психологічними знаннями проявляється в аудиторній поведінці студентів: активне включення у навчальну діяльність, зосередженість, жадібне сприймання навчально-пізнавального матеріалу, зацікавленість ним, безпосередня участь студента у вирішенні проблемних питань, постановка питань, що пов'язані з бажанням отримати додаткову інформацію з теми, коли студент самостійно проявляє ініціативу в доповненні виступів товарищів з того чи іншого питання, старанно виконує самостійні аудиторні завдання, добровільно погоджується брати участь у рольових та ділових іграх та ін..

Друга група особливостей поведінки і діяльності студентів, що характеризує інтерес, проявляється поза заняттями: коли студенти не розходяться, а намагаються затримати викладача

після аудиторного заняття, продовжуючи з ним діалог, «засипають» його питаннями, сперечаються між собою, висловлюють свої думки з теми, що їх цікавить; добровільно пропонують свої послуги у підготовці наступного завдання (щодо технічного обладнання, доповідей, рефератів, оглядово-інформаційних виступів, наочного та роздаткового матеріалу, математичної обробки проведених на занятті методик та ін.); добросовісне і старанне виконання завдань і вказівок викладача.

Третя група показників наявності інтересу є опосередкованою та має причетність до всього способу студентського життя і характеризується усвідомленим професійним вибором. Вона виникає не тільки під впливом інтересу до психологічних знань, але й стійкою професійно-психологічною спрямованістю взагалі: поведінка та види занять у вільний від аудиторного навчання час (відвідування гуртків, навчально-тренувальних груп, участь в олімпіадах, конференціях, робота над курсовим чи дипломним проектом психолого-педагогічного чи фасового спрямування; самостійне опрацювання додаткової психолого-педагогічної та фасової літератури, придбання її у власне користування; активне включення у роботу під час педагогічних практик, самостійне, добровільне відвідування підшефної школи; наполеглива робота над удосконаленням своїх особистісних, професійно важливих якостей і здібностей та ін.

Показниками відсутності інтересу до психолого-педагогічних знань (і це добре відомо викладачам, що практикують) є апатія, інфантильність, «відсутній» погляд, байдужий вираз обличчя під час заняття, небажання брати участь у обговоренні тих чи інших тематичних питань, коли студент всією своєю поведінкою виказує бажання якомога швидше дочекатися звоника, коли студент під час заняття займається іншими справами, які не стосуються теми заняття (читає посторонні книги, переписує лекції з інших дисциплін та ін., пасивно ставиться до психолого-педагогічних заходів, які проводяться після ауди-

Таблиця 2.

Динаміка провідних мотивів навчальної діяльності майбутніх учителів

Мотиваційний блок	Порядковий номер речень-конструктивів	1курс 1994/95н.р.	1курс 1995/96н.р.	5курс 1996/97н.р.
спрямованість на себе	4;6	дуже важливо	дуже важливо	важливо, але не дуже
предметно-фасова	3;8	дуже важливо	дуже важливо	дуже важливо
психологічна спрямованість	1;2	не так уже й важливо	важливо, але не дуже	дуже важливо
педагогічна спрямованість	5;10	важливо, але не дуже	дуже важливо	не так уже й важливо
спрямованість на асертивно-педагогічне спілкування	7;9	не так уже й важливо	важливо, але не дуже	важливо, але не дуже

торних занять, не цікавиться психолого-педагогічною літературою та ін.).

Виходячи з того, що в сучасній психологічній літературі суб'єктивні стосунки розглядаються загалом як важливий фактор детермінації поведінки особистості, Б.Ф. Ломов стверджує, «щоб розкрити мотиваційну сферу індивіду (її склад, будову, динаміку), потрібно розглядати його зв'язки і стосунки з іншими особистостями» [2, с.12].

Звичайно, налагоджені стосунки у відносинах «викладач-студент» уможливають «просування» уперед, перехід до нових навчальних дій. Такі стосунки мають позитивний вплив не тільки на навчально-пізнавальну діяльність, на організацію такої діяльності, на розвиток інтересу до предмета психології як такого, але й є для студентів живим прикладом асертивно-педагогічного стилю спілкування і наглядним прикладом оптимальної організації навчальної роботи учнів на уроці.

Якісним показником позитивних суб'єктивних стосунків «викладач-студент» є перегляд особистістю студента свого ставлення до засвоєння психологічної інформації, які знаходять своє відображення у позитивній зміні ціннісних орієнтацій, актуалізованій поведінці студентів під час занять і поза ними, у конкретизації професійної мети і мотивів навчання та самих способів взаємодії у стосунках між суб'єктами навчання.

Львіна доля часу, яка умовно відведена на педагогічне спілкування викладача зі студентами припадає на аудиторні заняття. Проте, поряд з позитивними, цей тип спілкування має і свої недоліки, тобто, в більшості своїй, він має заформалізовану забарвленість. У такий ситуації суб'єкти спілкування попадають в таку затеоретизовану, інформаційно-насичену круговерть тематичного заняття, на якому індивідуально-психологічні особливості студента та прийомів організації їх діяльності мало усвідомлюються, а сама особистість викладача набуває образу «мовця-робота», тобто його особистісна позиція втрачає значущість для студентів, або відступає на «задній» план.

Таким чином, теоретичне усвідомлення викладачем процесу професійного навчання студента-педагога з позиції різноманітності форм суб'єктивних взаємодій є необхідною передумовою не тільки оптимізації та актуалізації педагогічного спілкування в такій його суттєвій різновидності як сумісна діяльність викладача зі студентським колективом, але й формування і розвитку професійно-психологічної спрямованості особистості студента.

Безумовно, ніщо так не впливає на формування особистості майбутнього педагога в цілому та його професійно-психологічної спрямованості зокрема як поведінка та позиція самого виховую-

чого. Певним чином вони залежать від його міркувань, його поглядів, його життєвої позиції, від його володіння асертивним способом педагогічного спілкування, ерудованості, вміння залучати студентів до вирішення проблемних питань та багатьох інших педагогічних здібностей, умінь і якостей.

Професійно-особистісний аспект взаємодій викладача і студентів тісно переплітається з предметно-змістовою стороною діяльнісних взаємодій, які пов'язані з регулюванням, з боку викладача, процесом засвоєння нових знань з курсів психології.

Загальновідомо, що студента не можливо «наповнити» знаннями - його потрібно замотивувати, пробудити в ньому внутрішнє бажання оволодіти цими знаннями. І це, головним чином, залежить від особистості викладача, від його самопрезентації, його інтелектуальних і педагогічних здібностей, які є головними носіями виховних функцій навчальної ситуації.

Таким чином, навчально-комунікативні взаємодії викладача зі студентами відіграють роль не тільки в полегшенні інтеріоризації засвоєння знань з курсів психології, але й позитивно впливають на розвиток інтересу до предмета психології. Водночас, інтерес до психологічних знань є тією самою умовою, яка так необхідна для формування професійно-психологічної спрямованості й особистості майбутнього педагога в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- М. 1995
2. Ломов Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии.- М., 1984
3. Семиченко В.А. Використання психології у навчально-виховному процесі вищої школи // Педагогіка і психологія. - К., 1996, № 3.

Поступила в редакцію 20.10.99 г.

А.Б.Коваленко

Рівнева організація розуміння та її ієрархія

Рассматриваются уровни понимания студентами и старшеклассниками творческих задач. Делается вывод о том, что уровень понимания является показателем уровня психического развития личности.

Очевидно, що процес розуміння має свій результат - розуміння об'єкта. На основі одержаних результатів можна зробити висновок про доступний рівень розуміння. «Без розуміння немає мис-

лення, рівень розуміння характеризує і якість мислення» [2, с.135].

За результатами вивчення процесу розуміння можна зробити висновок щодо рівня загального інтелектуального розвитку суб'єкта. Як слушно підкреслював С.Л.Рубінштейн: «Розуміння можливе не завжди: щоб розуміння проявилось, зміст та організація пізнавального матеріалу повинні відповідати ступеню розвитку. Зрозуміле - це те, що може бути зрозумілим і стає зрозумілим у результаті діяльності розуміння» [7, с.236].

Залежно від складності та рівня прояву розуміння воно може відбуватися на різних площинах. Рух думки суб'єкта за цими рівнями нагадує сходження по сходинках - від найпростішої до найбільш складної. На основі одержаних нами у ході експериментального дослідження результатів ми виділили шість рівнів розуміння.

Найбільш простим рівнем розуміння є розуміння-впізнавання. Його особливість полягає в тому, що суб'єкт користується готовим еталоном (моделлю), який у разі необхідності зіставляється з об'єктом розуміння, і всі деталі еталона повністю співпадають з деталями об'єкта розуміння. Так буває тоді, коли стикаються з добре відомою людиною, або при розв'язуванні задачі, яка добре відома з минулого досвіду і т.п.

Дещо складнішим порівняно з попереднім є другий рівень - розуміння-пригадування. В його основі також лежать мнемічні процеси, але на відміну від попереднього рівня, коли суб'єкт зіставляє об'єкт з існуючим еталоном і досягає розуміння без помітних зусиль, на цьому рівні йому потрібно затратити певні зусилля для того, щоб пригадати об'єкт. Він добре пам'ятає, що вже зустрічався з цим об'єктом раніше і навіть досягав його розуміння, але цей матеріал не здаєн швидко актуалізуватися.

Різниця між розглянутими рівнями полягає в тому, наскільки довго зберігається в пам'яті даний матеріал (для першого рівня характерне відтворення не так давно запам'ятованого матеріалу, для другого навпаки - давно), а також від значущості даного матеріалу для суб'єкта. Матеріал, який має певну цінність для суб'єкта, зберігається в пам'яті, як правило, на триваліший період часу, ніж матеріал, який не має такого значення (приклади цього можна знайти в працях, присвячених дослідженню мнемічних процесів).

Подібні механізми розуміння фіксуються дослідниками і при вивченні процесу розуміння інших видів матеріалу [4]. Зокрема, розуміння як результат впізнавання виявлено і в процесі розв'язання технічних задач професійними конструкторами. «Такого роду дії більше відносяться до процесів пам'яті, ніж до мислення, хоч останні не можна повністю виключати, оскільки вже тут мають місце деякі, нехай елементарні, операції співвідношення і первинних оцінок» [5, с.23].

Аналогічні механізми перебігу розуміння виявлені і на матеріалі дослідження процесу мислення вченого [3]. Термін «впізнавання» застосовувався тут у вузькому і широкому значеннях. У першому випадку він позначає впізнавання людиною об'єктів (подій, явищ), з якими вона зустрічалася раніше; у другому - суб'єкт впізнає новий для нього об'єкт шляхом віднесення його до якоїсь групи вже відомих об'єктів через включення їх у певний клас (родове, категоріальне впізнавання).

Відповідно до цього розуміння-впізнавання в науковій діяльності вченого складається з двох проміжних форм: розуміння-згадування та розуміння-уподібнення. Якщо в першому випадку вчений зустрічається з відомих об'єктом, що не вимагає вивчення, то у другому він має справу з новим об'єктом, що вимагає подальшого вивчення. При цьому вчений прагне зіставити його ознаки з ознаками відомих йому об'єктів і шукає подібності між ними, що передбачає існування останніх у його попередньому досвіді [93].

Виходячи з результатів нашого дослідження, ми віднесли подібні випадки розуміння (розуміння-уподібнення) до третього рівня - розуміння-аналогізування, до найпростіших його форм. Якщо суб'єкту необхідно щось зрозуміти, він звертається до попереднього досвіду, намагаючись відшукати в ньому щось подібне. Розглянутий рівень може включати різноманітні підрівні, залежно від ступеня складності аналогій, що використовуються: найбільш низький підрівень - повна аналогія (наприклад, коли суб'єкт для засвоєння теореми або формули розв'язує аналогічні задачі, які мають один зміст, але різні цифрові дані і відмінні формулювання). Найбільш високий підрівень - використання віддалених аналогій. Це може бути якийсь факт чи елемент певного об'єкта, що сприяє замиканню ланцюга міркувань суб'єкта.

Процес розуміння на цьому рівні відбувається на основі порівняння, встановлення аналогій та подальшому її перенесенні.

Рівні розуміння-впізнавання, пригадування та аналогізування є результатом оперування стратегією аналогізування. Різниця між рівнями визначається складністю аналогій, які використовуються в ході розуміння задач: від повної аналогії (розуміння-впізнавання, розуміння-пригадування) до віддалених і досить далеких аналогій між предметами та явищами, які, на перший погляд, не мають нічого спільного між собою. Використання суб'єктом останнього виду аналогій є ознакою досить високого рівня розвитку в нього творчого мислення.

Дані таблиці свідчать, що школярі значно частіше досягають розуміння, використовуючи стратегію пошуку аналогій, ніж студенти. Звідси можна зробити припущення про те, що рівні ро-

зуміння залежать від рівня психічного розвитку суб'єкта, а також від вікових особливостей.

Четвертий рівень - розуміння-комбінування. Найбільш чітко він проявляється при розв'язанні конструктивно-технічних задач образно-понятійного типу [4], а також при розв'язанні інших творчих задач. Рівень розуміння-комбінування передбачає використання піддослідним різних комбінацій елементів, що містяться в задачі.

Іноді може скластися більш складна ситуація, коли суб'єкт не володіє відповідними моделями чи еталонами, коли об'єкт пізнання не підпадає до існуючого стереотипу, категорії, класу, схеми.

Розуміння - це у більшості випадків зіткнення звичного і незвичного. Воно пов'язане зі зміною звичних уявлень, абстрагуванням явищ із звичного контексту їх осмислення, руйнуванням старого смислу. На підґрунті таких зруйнованих смислів і вибудовується новий смисловий ряд. Саме це відбувається на п'ятому рівні розуміння.

П'ятий рівень - розуміння, яке виникає внаслідок руйнування стереотипів. Мисленню кожної людини певною мірою властиві стереотипи: звичний спосіб життя, існування якихось уявлень про об'єкти та явища і т.п. Це також пов'язане з особистісним смислом, якого набувають для особистості об'єкти навколишнього світу. Для розуміння деяких з них достатньо користуватися стереотипами. Але в окремих випадках для того, щоб зрозуміти об'єкт, необхідно діяти всупереч існуючим стереотипам.

Успіх розв'язання творчих, нешаблонних задач залежить від того, наскільки суб'єкту вдалося звільнитися від шаблону, переконатися в непридатності раніше відомих шляхів і разом з тим не втратити інтерес до задачі, не визнати її такою, що не має розв'язку.

Саме вміння подолати бар'єр, який створюють стереотипи, веде до повноцінного розуміння. Цей рівень можна вважати таким, що відкриває шлях до творчості.

Найбільш високий - шостий рівень розуміння, рівень, який притаманний творчо обдарованій особистості. У цьому випадку розуміння виникає як результат швидкого, повного і глибокого аналізу об'єкта, вміння побачити його з різних боків і виділити найбільш суттєві деталі. Одна з характеристик цього рівня - здатність суб'єкта на основі наявних у нього знань продуктувати нові знання, що допомагають зрозуміти об'єкт, а також зрозуміти ті об'єкти та явища, які до цього були невідомі іншим.

Досягнення суб'єктом того чи іншого рівня розуміння забезпечується домінуючою у нього мислительною стратегією, є результатом її функціонування. Так, рівні розуміння, пов'язані з мнемічними процесами, забезпечуються стратегією пошуку аналогів. Більш високі рівні ро-

зуміння - розуміння-комбінування забезпечується стратегією комбінування, рівень розуміння, пов'язаний з руйнуванням стереотипів - гнучкою стратегією, найвищий рівень розуміння - продуктивною стратегією.

Виділені вище рівні взаємопов'язані між собою: кожен наступний рівень включає попередні, і їх якості можуть проявлятися вже на більш високому рівні. Результати дослідження показали, що певна кількість старшокласників не підіймаються вище рівня розуміння-аналогізування, проте це не заважає їм досягати певних успіхів у навчанні.

В таблиці зображені результати розуміння задач різними групами піддослідних.

Таблиця 1.

Рівні розуміння задач різними групами піддослідних (у % до загальної кількості розв'язань)

Рівні розуміння	Групи піддослідних	
	студенти	учні
1	2,9	2,1
2	5,8	5,6
3	28,9	40,3
4	14,3	10,5
5	22,8	13,0
6	11,1	5,4
кількість відмов	14,1	23,1

Незначна кількість розв'язань, які мали в основі механізм впізнавання та пригадування, зумовлена новизною задач для піддослідних. Значна частина студентів-математиків розв'язували їх на рівні розуміння-аналогізування. Це було зумовлено також існуючими стереотипами щодо підвищеної складності задач, що підштовхувало піддослідних до використання відомих алгоритмів розв'язання.

Учні ліцею розв'язували задачі також на рівні розуміння-аналогізування. Коли ж їм не вдавалося знайти відповідний аналог, вони відмовлялися від розв'язання задачі (23,1%). На рівні комбінування розуміння зустрічалося значно рідше через специфіку запропонованих піддослідними задач. Значно частіше воно зустрічається при розумінні технічних задач [4].

Розуміння, яке виникає внаслідок руйнування стереотипів, набагато частіше спостерігалось у студентів-математиків, ніж в учнів ліцею (відповідно 22,8% і 13,0%). Що ж до найвищого - рівня розуміння, то і тут перевагу мали студенти (відповідно 11,1% і 5,4%).

Рівні розуміння, яких досягали групи учнів та студентів, свідчать про вікові та інтелектуальні відмінності в оперуванні інформацією. Учні у 40% розв'язань користувалися стратегією пошуку аналогів, студенти ж користувалися нею значно

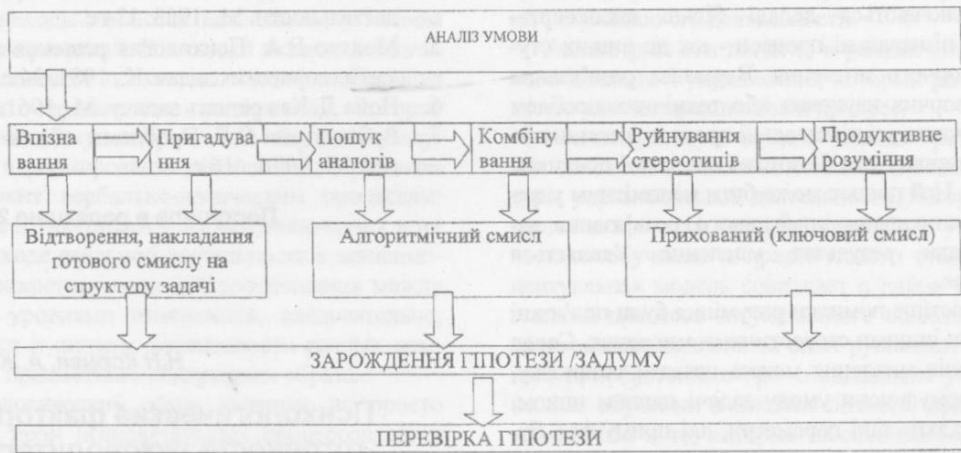


Рис. 1. Модель процесу розуміння

рідше (28,9% рішень). Рівень комбінування траплявся значно рідше інших через специфіку задач, які пропонувалися розв'язувати. Рівень руйнування стереотипів є наслідком вияву гнучкої стратегії. Частота оперування даною стратегією, результатом чого є кількість рішень, значно більша у студентів.

За допомогою виділених рівнів (ступенів) стає можливим об'єктивно простежити динаміку розуміння піддослідними творчих задач. На початку суб'єкт побіжно знайомиться з умовою задачі, «кидає на неї око» і вже на основі цього «побіжного синтезу» робить свій попередній висновок щодо того, відома йому ця задача чи ні, чи розв'язував він раніше аналогічні задачі. «Проблемна ситуація повинна нагадати попередню» [6, с.36].

В разі неповного впізнавання суб'єкт намагається пригадати аналогічну задачу або застосувати відому йому формулу чи теорему. Аналогії зустрічаються близькі до умови задачі і віддалені. Суб'єкт може використовувати деталі кількох відомих йому об'єктів для розв'язання задачі. Якщо ж його психічний розвиток обмежується третім рівнем, то він досить часто відмовляється від розв'язання задачі. У протилежному випадку суб'єкт веде пошук далі, конструюючи елементи окремих деталей, які містяться в задачі.

Якщо всі спроби розв'язати задачу не приводять до успіху, то суб'єкт потрапляє у безвихідь. У таку своєрідну ситуацію він потрапляє після кожного з етапів, про що свідчать більш-менш тривалі паузи в ході розв'язання задачі при переході від одного етапу до іншого. Але в даному разі про це свідчить стан суб'єкта. Цьому моменту, звичайно, передують більш-менш тривалі

спроби з його боку розв'язати задачу, внаслідок чого виникають нові помилкові рішення.

Аби досягнути розуміння задачі, суб'єкт має критично переосмислювати все, що він здійснював, або ж визнати невдачу і відмовитися від розв'язання задачі. З цього починається етап, що відповідає виділеному нами рівню руйнування стереотипів. Відмовившись від попереднього шляху розв'язання, суб'єкт намагається подивитися на задачу дещо інакше, зрозуміти прихований її смисл. Відкинувши стереотипи і визнавши можливість існування неймовірних ситуацій, він досягає правильного розуміння.

Після подолання стереотипу, суб'єкт переходить до розглядання об'єкта з різних його боків, шукає латентну проблемність. Саме в цьому разі можна говорити про перехід до найвищого рівня розуміння, що характеризується гнучкістю мислення, що з свого боку, є показником продуктивності мислення.

Що стосується процесу розуміння творчих задач обдарованими піддослідними, то можна припустити, що і в цьому разі відбуваються ті самі процеси на всіх рівнях розуміння, але у згорнутому вигляді. Це створює враження, ніби розв'язання можливе без проходження попередніх п'яти етапів.

Розв'язуючи задачу, суб'єкт завжди рухається від найпростіших рівнів до найбільш складних. «Природа створила наш мозок так, що він працює за надзвичайно економним принципом. Причому ця економність не обмежується лише рівнем здійснення фізіологічних процесів, а поширюється і на функціонування психічної сфери. При необхідності розв'язання задачі на розуміння в роботу включаються спочатку простіші, ієрархічно початкові психічні пізнавальні про-

цеси. Якщо на цих рівнях задача не розв'язується, то підключаються дедалі більш високоорганізовані пізнавальні процеси - аж до вищих ступенів творчого мислення. В умовах розв'язання високотворчих наукових або технічних проблем беруть участь усі пізнавальні процеси людини або навіть ширше - все багатство людської психики» [1, с.39]. Цей процес може бути непомітним у випадку виникнення інтуїтивного розв'язання задачі, коли результат мислення з'являється «миттєво».

Найчастіше помилки розуміння були пов'язані з тими чи іншими стереотипами мислення. Серед стереотипів мислення можна назвати установку, адже формулюючи умову задачі певним чином, можна задати такі параметри, які примусово будуть визначати послідовність думок суб'єкта. Так було тоді, коли ми пропонували піддослідним знайти суму площ квадрата і паралелограма. Закладені в умові задачі вимоги відігравали визначальну роль при виборі варіанта розв'язання, а точніше, умовою вже був визначений певний варіант.

Іншим стереотипом може бути звичка розв'язувати задачі певним чином. Це мало місце у випадку з пошуком невідомого, коли піддослідні, навіть не проаналізувавши як слід умову, намагалися розв'язати задачу, позначивши те, що потрібно знайти, через «*x*». Це траплялось здебільшого після першого ознайомлення з умовою задачі. До стереотипу можна віднести установку на підвищену складність задач, що характерна для студентів-математиків. Ця установка визначалась у процесі навчання і була наслідком постійного розв'язання складних задач. Стійкість даного стереотипу ми вбачаємо у наявності в піддослідних складної системи еталонів, які зіставлялися з умовою задачі.

Аналізуючи одержані експериментальні результати, які стосуються рівневої організації розуміння, можна гіпотетично припустити, що на основі виділених рівнів розуміння можна робити висновок і щодо рівня психічного розвитку особистості в цілому.

Процес розуміння відбувається в тісній взаємодії всіх психічних процесів: уваги, сприймання, пам'яті, мислення, уявлення тощо. Чим складнішу задачу доводиться розв'язувати суб'єкту, тим складнішими є зв'язки, якими забезпечується успішність розв'язання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов А.В. Информация: восприятие и понимание. к., 1988. 184 с.
2. Гурова Л.Л. Процессы понимания в развитии мышления // Вопр. психологии. 1986. № 2. С.126-137.
3. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. М., 1994. 237 с.

4. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. М., 1983. 134 с.
5. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. К., 1983. 94 с.
6. Пойа Д. Как решать задачу. М., 1961. 207 с.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. 416 с.

Поступила в редакцию 25.12.99 г.

Н.Н.Корнев, А.Жозефина

Психологические факторы готовности руководителя к управленческой деятельности

В статье рассматриваются психологические факторы и прогностическая модель готовности руководителя к управленческой деятельности.

В управленческой деятельности большая роль принадлежит процессам познания. Чем более полно познан предмет деятельности или ситуация, тем большими возможностями располагает человек в отношении выбора средств и способов действий с ними. В любом конкретном действии знания о его предмете реализуются частично, и действие раскрывает этот предмет также частично. Поэтому совершенствование деятельности необходимым образом должно включать познавательную активность. В процессе целенаправленного наблюдения и обучения развивается и обогащается образ, осуществляющий регуляцию деятельности. При формировании такого образа накапливается информация о предмете деятельности, средствах, способах и условиях ее выполнения. Эта информация может не использоваться длительное время, но в какой-то момент в сложной ситуации она окажется крайне необходимой.

Образ, регулирующий сознательную целенаправленную деятельность человека, включает все три уровня психического отражения. Чтобы у человека сформировался такой образ, который обеспечил бы ему возможность эффективно действовать в различных ситуациях, находит в каждом конкретном случае адекватное решение, недостаточно только чувственных данных, т. е. сенсорно-перцептивной информации. Образ, отражающий только то, что в данный момент непосредственно воздействует на органы чувств, не может обеспечить целенаправленности действий.

Благодаря многоуровневости образа, отражаемый в нем объект представлен человеку в многообразии своих свойств и отношений. Это, в свою очередь, позволяет в ходе деятельности использовать их поочередно, переходя от одного свойства

предмета и его отношения к другим объектам. Такие переходы являются важнейшим условием творческих решений. В каждый момент деятельности человеком осознается только небольшая часть того предметного содержания, которое представлено ему в образе или ситуации. Ведущая роль в формировании осознанного отражения принадлежит вербально-логическим процессам: прежде всего осознается то, что включается в их сферу. В ходе реальной деятельности в зависимости от конкретных условий соотношения между разными уровнями изменяются, следовательно, изменяется и степень осознанности разных компонентов предметного содержания образа.

Психологический образ является не просто звеном в цепи познавательных процессов, но и выполняет функцию регулятора действий, обеспечивая их адекватность ситуации, целям, средствам и условиям. В управленческой деятельности цель выступает для руководителя в форме образа будущего результата. На его основе формируются планы, стратегия деятельности, совокупность конкретных действий и операций. Психический образ будущего результата предстоящей деятельности в ситуации как ее цель должен существовать для руководителя, чтобы он мог оперировать с этим образом. Это возможно лишь в том случае, если образ осознается. Осознаваемый образ выступает в качестве идеальной меры, которая ове­ществляется деятельностью.

Управленческая деятельность имеет сложную психологическую структуру, включающую ряд взаимозависимых и взаимовлияющих частей и функций, соотношение между которыми очень динамично. Все функции связаны с различными уровнями и формами образного отражения, которое пронизывает всю деятельность и является одной из важных составляющих.

Большая роль в механизме регуляции управленческой деятельности принадлежит сравнению образов, возникающих в процессе ее выполнения, с образом цели, который выступает в качестве идеального образа. Когда у руководителя сложился адекватный образ управленческой ситуации и тех действий, которые необходимо выполнить, у него возникают изменения в стиле поведения: появление образа начинает осуществлять новую функцию контроля за развитием ситуации и выполнением целей через сравнение с идеальным образом решения ситуации.

Рассматривая проблемы психологии управления, можно применить несколько понятий для характеристики образа и его регулятивных свойств. Это три базовых понятия: «концептуальная модель», «оперативный образ» и «образ цели». По содержанию эти понятия близки, но не тождественны, так как в каждом из них выделяются определенные характеристики образа, которые формируются у руководителя в каждой кон-

кретной управленческой ситуации и осуществля­ют регуляцию его деятельности.

Рассмотрим эти понятия в рамках ситуационного подхода к управлению, который рассматривается как четырехшаговый процесс.

Концептуальную модель можно представить как основной компонент психологической структуры управленческой деятельности, который создается в процессе профессионального управленческого обучения и практического опыта. Концептуальная модель совпадает с двумя первыми этапами процесса ситуационного подхода. В нее включаются: жизненный опыт руководителя, знания, приобретенные при специальном управленческом обучении в школах бизнеса, предпринимательства, и те, которые накапливаются в процессе практического управления. Содержание модели включает в себя набор образов реальной и прогнозируемой обстановки, в которой происходит управленческая деятельность, знания свойств объекта управления и возможных вариантов эффективных действий. Также широко включаются представления о задачах и целях организации, мотивы деятельности, знания последствий правильных и ошибочных решений, готовность к неожиданному, рискованному, ответственным маловероятным событиям. Концептуальная модель – это внутренний мир руководителя, который базируется на большом объеме информации о различных управленческих ситуациях, способах и методах действий в них, которая является базой для принятия управленческих решений. Концептуальная модель характеризуется большой информационной избыточностью. Предметное содержание образа актуализируется в тот или иной момент, в зависимости от конкретной задачи управления. Осознается то содержание образа, которое необходимо в данной конкретной ситуации. Концептуальная модель – это базовый компонент структуры образного отражения, глобальный образ, который формируется у руководителя. Этот образ не всегда точен, но все-таки дает руководителю целостную картину ситуации о прогрессе управления с общим обзором ситуации, позволяет действовать более-менее эффективно.

Глобальный образ управленческой деятельности в виде оперативных образов. Понятие «оперативный образ» совпадает с третьим, наиболее важным, этапом ситуационного подхода, в котором руководитель должен правильно интерпретировать ситуацию и изменение ее переменных.

Оперативный образ характеризуется динамичностью, изменчивостью, противоречивостью. Он регулирует конкретное действие в конкретной ситуации, протекающей во времени и пространстве. Основное внимание уделяется механизмам регуляции конкретных действий через сопоставление соотносимых образов. Оперативный образ – это этапный образ, связанный с определенным

этапом конкретной деятельности. В психологическом плане происходит переработка информации о ситуации и переменных (наличный оперативный образ) с идеальным представлением о решении ситуации (идеальный оперативный образ). Оперативность образа обеспечивает эффективность регулирующей функции образа, общее свойство отражения человеком действительности, необходимое для эффективной регуляции им своих действий; это также приспособляемость к условиям деятельности, которая обеспечивает переключение с отражением одних свойств и переменных ситуации на отражение других и приводит содержание отражаемого в соответствие с требованиями конкретной задачи.

Оперативный образ обладает также прагматичностью (подчиненностью решаемой задаче), адекватностью, т. е. пригодностью только для конкретной ситуации, краткостью, т. е. когда переменные ситуации, которые в данный момент не используются, для решения не рассматриваются.

Понятие «образ цели» выражает отношение образа к тому результату, ради которого предпринимается деятельность. Необходимо указать на осознаваемость руководителем его личного отношения к поставленным задачам. Это понятие отображает суть последнего этапа ситуационного подхода как процесса. Постановка цели человеком — это процесс, который характеризуется специфическим внутренним отношением между субъективным смыслом задачи для человека и ее объективным значением. Цель не появляется извне. Она формируется самим индивидом.

Образ выступает во многих взаимосвязанных аспектах. В этом выражается системный характер образа. Образ цели выступает как системообразующий фактор, организующий и направляющий всю совокупность процессов образного отражения. В цели наиболее четко проявляется системный характер психики. Она является интегральной формой психического отражения. Цель — ведущее звено осознанного процесса регулирования. Она выступает в качестве осознаваемой детерминанты, определяющей селекцию информации, что является необходимым условием целенаправленного регулирования управленческой деятельности.

Резюмируя теоретические положения о регулятивной роли образа, об особенностях и проблемах управленческой деятельности, о роли личности при решении управленческих задач, можно построить гипотетическую прогностическую модель готовности к осуществлению управленческой деятельности.

Руководителю, способному решать сложные управленческие проблемы, находить пути выхода из создающихся в процессе деятельности ситуаций, должны быть присущи следующие характеристики.

1. Высокий уровень образования и подготовки в области управления. Руководитель должен знать структуру и функции управленческой деятельности, методы и способы реализации этих функций, которые в мировом опыте доказали эффективность их применения. Он должен учитывать сильные и слабые стороны методов управления при использовании их в определенных производственных ситуациях. Знать наиболее типичные управленческие ситуации, учитывать внутренние и внешние факторы, влияющие на характер протекания управленческой деятельности. Он должен быть компетентен в условиях производственного процесса, в специфике своего предприятия. Это достигается в процессе обучения специальности и в специальных школах управления.

2. Психологическая компетентность. Руководитель должен уметь учитывать и использовать особенности индивидуального и группового поведения людей, входящих в его подчинение, разбираться в вопросах групповой динамики. Невозможно повысить производственную и социальную активность человека без учета закономерностей организации его психической жизни. Поэтому руководитель должен концентрировать внимание на работе с людьми, так как люди являются основным объектом его деятельности. Он должен грамотно и адекватно оценивать психологические явления, происходящие в коллективе, правильно их анализировать, обобщать и учитывать их при руководстве. Необходимо, чтобы у руководителя сформировалась внутренняя готовность к поиску и решению психологических вопросов в подчиненном ему коллективе.

3. Готовность к ситуационному анализу. На основании знаний по специальности в области управления, психологической компетентности руководитель должен уметь сконструировать адекватный, полный образ сложившейся производственной управленческой ситуации в его подразделении или на его предприятии. Он должен уметь правильно интерпретировать ситуацию, адекватно оценить факторы, слагающие ее, спрогнозировать ее дальнейшее развитие, сравнить с образом цели и задачами, поставленными перед ним. На основании ситуационного анализа выбрать приемы и методы управления, принять решения, которые привели бы к наиболее успешному выходу из конкретной реальной ситуации. Профессионально и психологически компетентный руководитель не зависит от ситуации, контролирует ее и активно действует, имеет возможность проявить свои профессиональные, организаторские, коммуникативные и управленческие способности.

4. Целенаправленность. Руководитель должен иметь четкие цели, образ будущих планов, не зависящие от условий настоящей ситуации. Это позволит ему соотносить решения в каждой ситуации, с которой он сталкивается, с образом бу-

душих планов и рассматривать их как этапы достижения цели.

5. Ответственность. Руководитель должен быть ответственным за свои решения, действия и поступки. В таком случае он сам может определять последовательность своих действий, средства и способы достижения стоящих перед ним целей. Ответственность дает возможность строить разные стратегии, пробовать разные способы, принимать различные решения. Ответственность выступает своеобразной формой внутреннего контроля за поступками и деятельностью руководителя в допустимых рамках.

6. Мотивационная направленность, активность. Исходя из задач управленческой деятельности, руководитель должен ставить перед собой цель, прежде всего, эффективность предприятия, достижение лучших результатов при выполнении поставленных задач, а через это — достижение личного успеха и благополучия. При достижении результата он должен учитывать человеческие отношения в коллективе и приводит его к выполнению задач, т. е. руководитель должен быть ориентирован на сотрудничество и взаимодействие. Руководитель должен быть активен в деятельности, ставить перед собой и коллективом стратегические задачи и цели на будущее, стремиться к их выполнению.

7. Личностный потенциал. Руководитель должен обладать необходимыми организаторскими, коммуникативными качествами. Он должен свободно вступать в контакт с людьми и не испытывать трудностей в общении. У него должна быть склонность к экспериментированию, риску при принятии решений. Руководитель должен стремиться быть хорошо информированным по широкому кругу вопросов, касающихся производственных и бытовых проблем, новых научных разработок в своей области. Он должен уметь воспринимать новые идеи, неустоявшиеся взгляды, отличаться критичностью мышления, терпимостью к противоречиям и неясностям, т. е. быть гибким в поведении и принятии решений. В неожиданных ситуациях у него должно быть достаточно воображения и находчивости.

8. Рефлексивное самоопределение. Самоопределение проявляется в готовности личности осуществить действие, связанное с содержанием ситуации и с личными ориентациями. В чем состоит сущность самоопределения? Условием осуществления действия для личности является ее выход за пределы наличной ситуации, за пределы тех требований, которые она к ней предъявляет, и представление этой ситуации как поля для осуществления действия. При этом действие сопоставляется с личностью, оно соизмеримо с ней, а не с объективными требованиями. С другой стороны, ситуация в зависимости от того, как она представлена для личности, влияет на осуществление

действия, но основным фактором является представленность ситуации для личности, ее объективность. Ситуация провоцирует самоопределение личности, в том случае, если она представлена для нее как личная. Соответственно, самоопределение происходит, когда достигнуто совпадение между личным и ситуативным, когда личная субъективность находит в данной ситуации возможности для самореализации.

Поступила в редакцию 25.12.99 г.

Корнєва О.В.

Проблема реалізації обдарованості (гендерний підхід)

Одна из психолого-педагогических проблем одаренности ребенка - это проблема реализации потенциалов личности. При ее рассмотрении можно выделить как самостоятельную группу проблемы реализации одаренности в зависимости от пола. В статье приведены различные взгляды на эти проблемы и предложены пути их решения.

Серед багатьох психолого-педагогічних проблем обдарованості дитини як пріоритетну можна виокремити проблему реалізації потенціалів особистості. На думку В.А.Петровського, зазначена проблема зумовлена трьома феноменами. По-перше, це феномен «зняття» обдарованості мірою дорослішання, коли яскраві здібності виявляються лише віковими особливостями та слабшають з віком. По-друге, феномен особистісної деградації, переродження творчої долі (акцентуація, девіантна поведінка, наркоманія, алкоголізм тощо). По-третє, феномен неповної реалізації потенціалу через зовнішні несприятливі обставини.

У рамках останнього феномена можна виокремити як самостійну групу проблеми реалізації обдарованості залежно від статі.

Згідно з даними Барбари Кларк, половину всіх обдарованих дітей, виявлених у початковій школі, складають дівчатка. До моменту переходу в старші класи їх виявляється менше чверті. У «дорослому» світі жінка-керівник, лідер в освіті, промисловості, науці чи політиці — відносно рідкісний випадок.

Ш.Ралліс та його колеги виявили, що дівчатка, які навіть успішно пройшли необхідні курси з математики та природничих наук, втричі рідше виявляють бажання у майбутньому працювати в цих галузях. Навіть при однакових показниках в тестах математичних здібностей починаючи з підліткового віку при розв'язанні математичних завдань дівчатка виявляють більш високий рівень

тривожності та меншу впевненість у своїх силах, ніж хлопці.

У дослідженні П.Селкоу була виявлена кореляція між статевою роллю та математичними досягненнями: піддослідні з маскулінізованим типом поведінки справлялись з завданнями краще, ніж особи з фемінізованим типом поведінки. Ці дані узгоджуються з результатами інших досліджень, які виявили, що жінки з чоловічими рисами характеру досягають більш високих результатів у науці, ніж жінки з традиційно жіночими рисами. З цього приводу К.Прибрам писав: «Питання про те, як зробити жінку творчо продуктивною, зводиться до питання, як зробити жінку чоловіком» [2].

Справді, жінки, які прагнуть добитись успіху в науці, стикаються з серйозними проблемами: їх прагнення до досягнень, заглибленість у дослідницьку роботу часто розцінюють як втрату жіночності чи як спосіб компенсувати неуспіх в особистому житті; жінкам важче вписатися в наукову спільноту. Вони, як правило, в останню чергу отримують найбільш складну та сучасну апаратуру та можливість використовувати новітні методи дослідження. У суспільстві, де головують чоловіки та де панують суто чоловічі еталони і установки, жінка повинна докласти особливих зусиль, щоб досягти визнання.

Поняття «обдарованість» не має однозначного теоретичного визначення й знаходиться в процесі неперервного уточнення. Кількісний показник тих чи тих здібностей, який явно перевищує норму, використовується на практиці як операціональний критерій обдарованості [5].

Ми розуміємо обдарованість як індивідуальний когнітивний, мотиваційний та соціальний потенціал (як то: інтелект, творчість, соціальна компетентність, художні та психомоторні можливості), який дозволяє досягати високих результатів в одній або більше галузях.

Численні спроби дослідників пояснити низький відсоток реалізації обдарованих жінок морфологічними, фізіологічними чи гормональними особливостями, не мали хоча б якихось вагомих доказів. Наприклад, американець Джон Мані провів дослідження того, чи обумовлена біологічно різниця у поведінці між жінками та чоловіками, і зробив висновок про те, що «неспростовними є лише такі статеві відмінності, як менструація, вагітність та лактація у жінок, а також здатність чоловіків до запліднення» [2]. Натомість дослідження соціалізації дітей різної статі та статевих стереотипів довели існування відмінностей у цьому процесі [8].

Отже, розглянемо дані про те, яким чином такі інституції соціалізації, як сім'я та школа, сприяють утворенню бар'єрів на шляху реалізації обдарованості у дівчаток та як це впливає на особливості їхнього вікового розвитку.

Так, вже очікування батьків щодо статі майбутньої дитини значно відрізняються. Вдвічі частіше батьки називають бажанішою появу хлопчика, ніж дівчинки, серед чоловіків це число дорівнює чотирьом.

Кольори та гучність звуку в оточенні хлопчиків та дівчаток, тканини, які обирають для одягу, іграшки, різновиди активності, якими дозволено займатись, – все дуже відрізняється.

З раннього дитинства дівчаток навчають бути слухняними, піклуватись про інших. Чекають, що вони нададуть перевагу спокійним іграм та заняттям, не будуть схильні брати участь у ризикованих заходах.

За даними американських дослідників, дитяча кімната хлопчика багатша, в ній ширше репрезентований навколишній світ. У дитячій кімнаті трирічних хлопчиків у середньому втричі більше іграшок, ніж у їхніх ровесниць. Багато категорій іграшок узагалі не репрезентовані в дитячих кімнатах дівчаток.

Практика виховання відрізняється, починаючи з різної реакції на плач немовлят – до дівчаток підходять швидше, заспокоюють частіше. Пізніше на прогулянках матері тримають дівчаток ближче до себе.

Таким чином, дівчаткам частково несвідомо прищеплюють буквально з пелюшок, що вони залежать від інших, що вони самі не здатні справитися з ситуацією. Проте добре відомо, що активність, самостійність, впевненість у собі необхідні для розвитку високого рівня інтелекту.

В школі діти також зустрічають різне ставлення до поведінку вчителів. Від дівчаток чекають повної слухняності, постійної старанності. Їм вчителі приділяють менше уваги, ніж хлопчикам; вони отримують менш розгорнутий зворотний зв'язок, оцінку. Вчителі набагато рідше прагнуть орієнтувати дівчаток на більш високі досягнення.

Згідно з даними зарубіжних дослідників, різниця у ставленні вчителів до учнів з різною статтю виявляється ще яскравіше у випадку обдарованих учнів. Так, вчителі вважають, що обдаровані хлопчики перевершують обдарованих однокласниць у царині критичного та логічного мислення, у творчому розв'язанні завдань. Вчителі-чоловіки сприймають обдарованих учениць більш традиційно, ніж вчителі-жінки, – більш емоційними, слухняними, довірливими, з менш розвиненою увагою, допитливістю, винахідливістю [Nichols J. 1979; Weiner B. 1985].

Дослідники виявили, що деякі вчителі дають найнижчі оцінки тим ученицям, які виявляють здібності до аналітичного мислення, до висунення власних оригінальних ідей, чинять опір традиційним умовностям. Хлопчики з такими характеристиками мають у таких вчителів високий рейтинг. Відзначено, що деякі вчителі, які знають учениць добре, оцінюють їх більш негативно, ніж

вчителі, що не працюють з ними постійно. Протилежна тенденція характерна для ситуації з обдарованими хлопчиками [Feldhusen J., Willard-Holt G. 1992; Kaufmann F. 1981].

Упереджене ставлення до обдарованих учениць особливо небезпечне, оскільки дівчатка дуже чутливі до реакцій вчителів.

Вчителі по-різному пояснюють погані успіхи учнів різної статі винахідливістю: неуспіх дівчаток – відсутністю здібностей, хлопчиків – недостатньою працьовитістю винахідливістю [Nichols J. 1979; Weiner B. 1985]. Ця відмінність має велике значення, оскільки за відсутності здібностей працьовитість, додаткові зусилля не розв'яжуть проблеми.

Отже, дівчаток менше налаштовують на працю, їх заохочують прийняти те, що є, як належне. Протилежне має рацію для хлопчиків – їх стимулюють працювати більше, щоб добитись успіху.

Хоча вчителі є дуже важливим джерелом впливу на учнів у школі, не варто забувати, що шкільні підручники – обов'язковий атрибут навчального процесу. Підручники та навчальні посібники сповнені проявів статевої ролі стереотипів: хлопчики в них зображені головними діючими особами – сміливими, незалежними, здатними на ризик, а дівчатка – пасивними, дургородними персонажами, які очікують на допомогу та підтримку. Хлопчики отримують явну перевагу у спробах «знайти себе» на сторінках шкільних підручників, ототожнити себе з героями оповідань та вправ, натомість дівчатка не знаходять для себе ролевих моделей [5].

В результаті всіх цих, на перший погляд, незначних відмінностей обдаровані дівчатка входять до дорослого світу з деякими розповсюдженими рисами. По-перше, більшість з них заперечує свою обдарованість, високі здібності, пояснюючи свої успіхи зовнішніми умовами. По-друге, у них формується виняткова здатність до соціальної адаптації, яка добре маскує обдарованість та забезпечує прийняття їх найближчим оточенням. По-третє, вони змінюють свої початкові професійні орієнтації, часто зі зниженням соціального статусу професії.

Зупинимось тепер на вікових особливостях. Обдарованість виявляється у дівчаток раніше, ніж у хлопчиків, внаслідок загальної закономірності – швидшого розвитку дівчаток. Упродовж періоду розвитку, який визначають як дитинство, обдаровані дівчатка перевершують хлопчиків у досягненнях з усіх предметів. По досягненні підліткового віку дівчатка починають відчувати тривожність та знижену впевненість у собі. В одному з порівняльних досліджень 14-річних дівчат був виявлений різкий перехід від потреби у досягненнях та високій самооцінці до потреби в любові та приналежності до групи.

Викликає інтерес порівняння ставлення до власної обдарованості у хлопців та дівчат у підлітковому віці. Обдаровані дівчатка явно стурбовані тим, як сприймає оточення їхню обдарованість, як вони до неї ставляться. Хоча більшість обдарованих вважає, що їхні здібності дають їм деяку перевагу, дівчатка вбачають в них більше негативних боків, ніж їхні однолітки. У них виявляється двоїсте ставлення до наліпки «обдарованість» та виразне хвилювання стосовно того, що інші можуть негативно ставитися до нього.

У підлітковому віці обдаровані дівчатка стають перед дилемою: йти шляхом подальшого розвитку своїх здібностей чи надати перевагу потребі бути прийнятими в групі. Через особливості соціалізації дівчатка більше зорієнтовані на спілкування, міжособистісні стосунки. Через більшу чутливість до очікувань оточення обдаровані дівчатка рано розуміють, якими є пріоритети для жінки в уявленнях сучасного суспільства. Саме в підлітковому віці починається процес маскування обдарованості: згідно з американськими даними, в початковій школі дівчатка складають половину всіх обдарованих дітей. У старших класах вони складають лише одну третину від обдарованих.

Одна з проблем реалізації обдарованості жінок пов'язана з профконсультаційною роботою, яка не зорієнтована на допомогу обдарованим дівчатам у підвищенні рівня професійних домагань. Під час побудови професійних планів консультанти, виходячи з життєвих стереотипних уявлень, пропонують замислитись, як той чи той вибір може вплинути на створення сім'ї, народження та виховання дітей, і не надають допомоги в координації професійного шляху та сімейних планів. Як правило, роздуми призводять до вибору менш творчих професій, які вимагають меншого строку навчання.

Нарешті, отримавши освіту та професію, обдарована жінка потрапляє в світ виробництва, науки, культури й стикається з новою проблемою: для досягнення успіху необхідна відмова від таких якостей, як емоційність, інтуїція, увага до міжособистісних стосунків. Сучасний світ побудовано на традиційно маскуліних цінностях: агресії, змагання, досягненні мети за будь-яку ціну; орієнтація на людину стає менш значимою, ніж орієнтація на «справу». Оточення вимагає від ділової жінки прийняття цих цінностей та відмови від тих якостей, які стали частиною її особистості, в протилежному випадку її шлях до реалізації буде ще важчим у протистоянні усталеним нормам.

Серед теорій жіночої психології заслуговують на увагу два підходи до проблем реалізації обдарованості у жінок. Один з них ґрунтований на дослідженнях К.Холлінгера та Е.Флемінга, які в 1979 році відібрали 100 обдарованих дівчат і, реалізуючи власну програму профорієнтації, почали

з ними працювати для того, щоб подолати бар'єри на шляху до досягнення професійних цілей. Дослідниці приділили особливу увагу розвитку самооцінки, яка, на їхню думку, є центральною для реалізації можливостей обдарованих дівчат. Самооцінка формується на ґрунті двох складових самосприйняття – інструментальності та експресивності.

Під інструментальністю розуміють ставлення до себе як до компетентної особи та впевненість у своїх можливостях ефективно діяти, впливати та приймати самостійні рішення. Жінки, які відрізняються високою інструментальністю, рішучі, активні, схильні приймати ризиковані рішення. Експресивність – це сприймання себе як людини, схильної до піклування, товариськості та афіліації. Жінки з високою експресивністю мають міжособистісні здібності та сензитивність до міжособистісних стосунків, їм також властиві високо розвинені самосвідомість та саморозуміння.

Інструментальність є провідним компонентом високої самооцінки. Вона захищає обдарованих дівчат від нехтування в групі, яке може бути результатом їхніх успіхів у навчанні, та є підґрунтям для розвитку впевненості в собі, необхідної для досягнення високих цілей. Згідно з результатами одного з досліджень, впевненість у собі може бути кращою підставою для прогнозування досягнень, які матиме дитина, коли стане дорослою, ніж високі оцінки в школі чи високі домагання.

К.Холлінгер та Е.Флемінг знайшли, що, починаючи зі старших класів, сприймання власної інструментальності є добрим критерієм для прогнозу впевненості в професійній компетентності та задоволеності життям. Навпаки, експресивність не є таким показником, проте в поєднанні з інструментальністю вона також визначає самооцінку.

Важливим результатом цього дослідження є висновок про те, що якщо ми хочемо, щоб обдаровані дівчата в майбутньому багато чого досягли в роботі та були впевнені в міжособистісних стосунках, то у них необхідно заохочувати розвиток не лише інструментальності, яку традиційно пов'язують з маскулінністю, але й експресивності. Обдаровані дівчата повинні зрозуміти, що для того, щоб бути розумними та досягти успіху, їм не потрібно відмовлятися від експресивних якостей – дбайливості, чутливості, товариськості. Описаний підхід є непоганим підґрунтям для побудови цільових програм для підтримки обдарованих дівчат та надання їм допомоги у виробленні життєвих планів та стилів.

М.Стейнкамп висунула теорію мотиваційного стилю, в якій стверджується, що певні типи дослідницької поведінки, які практикуються в дитинстві, закладають підґрунтя для дорослих

досягнень в науці. Дослідницька поведінка розвивається за умов свободи від оцінки, відповідальності та діяльності, що стимулюється ззовні. Вона розгортається в ситуаціях, які відзначаються невизначеністю та подвійністю. У сучасному суспільстві дівчат виховують у зовсім іншому мотиваційному стилі – підпорядковані правилам та вимогам інших. Для такого стилю характерні залежність від зовнішніх заохочень, потреба в зовнішньому зворотному зв'язку, відповідна підлеглому стилю поведінка; він можливий лише в контексті суспільства (а не індивіда) й виявляється найкраще при зовнішньому локусі контролю.

Дослідниця робить висновок, що обдарованих дівчат необхідно навчати самостійній, незалежній поведінці. Вони повинні навчатися працювати самостійно, отримувати задоволення від невизначеності та подвійності, працювати без зовнішніх заохочень та схвалення. Це означає, що необхідно вносити корективи в усталений процес соціалізації, тобто спрямовувати великі зусилля на перенавчання батьків, вчителів, широкого соціального оточення.

Аналіз численних зарубіжних досліджень, їх зіставлення з результатами вітчизняних праць, які прямо чи побічно стосуються проблеми реалізації обдарованості у жінок, стали підставами для наступних висновків.

Проблема самореалізації обдарованих жінок належить до соціально-психологічних та соціальних проблем сучасного суспільства. Специфіка проблеми визначається рідкісним поєднанням особливостей соціалізації дівчаток (виховання емпатійності, чуйності, орієнтації на альтруїзм та жертовність, пристосовуваності) з характеристиками, притаманними обдарованим дітям взагалі (підвищені почуття відповідальності, справедливості, ідеалізм), що само по собі є виключно благодатним підґрунтям для «закопування» здібностей.

Для того, щоб розв'язати поставлені проблеми, необхідно здійснити деякі кроки:

- розробити соціально-психологічні основи тренінгів для батьків, викладачів, психологів, які допоможуть відрефлексувати та внести необхідні зміни як до власної системи поглядів, переконань, очікувань стосовно різних статей, так і до системи взаємовідносин та взаємодій з різними статями в сім'ї, класі, аудиторії;

- розробити соціально-психологічні основи превентивних та корегувальних програм для дівчаток, дівчат та жінок, які допоможуть адекватно оцінити себе та робити обґрунтовані життєві вибори;

- побудувати профконсультаційну роботу так, щоб вона була спрямована на допомогу обдарованим дівчатам у підвищенні рівня професійних

домагань та координації професійного шляху та сімейних планів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы социализации девочек-подростков: сборник научных статей. К.: 1995
2. Женщина в науке. М.: 1989
3. Женщины и социальная политика (гендерный аспект) / Под ред. З.А.Хотина. М.: 1992
4. Петровский В.А. Феномен человеческой субъективности. М.: 1993
5. Попова Л.В. Проблемы самореализации одаренных женщин // Вопросы психологии. 1996. №2. С.31-41.
6. Психология одаренности детей и подростков. М.: 1994
7. Радина Н.К. Об использовании гендерного анализа в психологических исследованиях // Вопросы психологии. 1992. №2. С.22-27.
8. Хасан Б.И., Тюменева Ю.А. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола // Вопросы психологии. 1997. №3. С.32-39.
9. Хеллер К.А., Перлет К., Спервальд В. Лонгитудные исследования одаренности // Вопросы психологии. 1991. №2. С.120-127.
10. Щербанова Е.И., Аверина И.С. Современные лонгитудные исследования одаренности // Вопросы психологии. 1994. №6. С.134-139.

Поступила в редакцию 25.12.99 г.

Костромицька О.С.

Шляхи формування системи адекватних знань про себе у дітей молодшого шкільного віку

В статті розглядаються і обґрунтовуються основні напрями роботи педагога по формуванню адекватних знань про себе у дітей молодшого шкільного віку.

Пізнання самого себе, усвідомлення власної суті є необхідною передумовою розвитку самовизначення особистості, її системи цінностей, ідеалів, мотивів і виступає як основа для самоконтролю, самовиховання, саморегуляції, визначення свого місця в житті. Тому одним із основних завдань сучасної школи має бути формування адекватної системи знань про себе. Як вказує А. Менегетті, «в початковій школі батьки і вчителі повинні спонукати дітей до відкриття власної спонтанності і оригінальності. Гарантуючи повагу до внутрішнього світу особистості, суспільство гарантує збереження власних цінностей і універсальних ідеалів.»[4,37] Звичайно у вихо-

ванні можна досягти певних результатів і на основі негативних емоційних переживань дитини (страху перед покараннями, невдачею тощо), але у школі, де головним пріоритетом є психологічне здоров'я особистості мають використовуватись усі можливості «позитивної педагогіки», що ґрунтуються на постійній увазі до формування самосвідомості дитини.

Проблема становлення системи знань про себе у молодших школярів недостатньо досліджена у зв'язку з тим, що цей вік вважається визначальним для засвоєння способів пізнання зовнішнього світу, формування основних пізнавальних умінь і навичок. Значні досягнення дитини у пізнавальній сфері спрямовують науковий інтерес саме на закономірності, механізми і умови становлення пізнавальної діяльності дитини, залишаючи особистісний розвиток дитини на другому плані. Однак факт вступу дитини до школи зумовлює докорінну зміну життя дитини, що позначається на цілісному розвитку особистості, в тому числі і на розвитку самопізнання. Дитина приходить до школи з певними знаннями про себе, які можуть бути або адекватними, або ж не відповідати реальності. Школа може поглиблювати самообман або ж навпаки скоректувати знання дитини про себе. Останнє можливе лише при наявності уваги з боку педагогів до особистості учня і одночасно комплексу педагогічних впливів, спрямованого на формування адекватних уявлень про себе.

Психологічна суть учбової діяльності, яка виступає провідним типом діяльності в молодшому шкільному віці, відкриває перед педагогом можливість керувати і спрямовувати процес формування особистості так, щоб дитина, спираючись на переконання власної цінності для інших людей і адекватне відображення своїх рис та якостей, змогла найповніше реалізуватись як суб'єкт пізнання, спілкування і самотворчості. Завдяки тому, що учбова діяльність спрямовує дитину на пізнання зовнішнього світу, а також оволодіння способами осягнення явищ і предметів навколишнього, створюються сприятливі умови для інтенсивного розвитку когнітивного компоненту самосвідомості, для інтелектуалізації відношень до себе. Цілеспрямована організація навчальної співпраці містить у собі значні резерви пізнання дитиною своїх якостей, можливостей, здібностей. Включення дитини в навчальну діяльність є не тільки початком систематичного навчання конкретним знанням, вмінням, навичкам. Тут вирішується принципова задача виховання особистості, забезпечується виокремлення суспільної норми як нового предмету життєдіяльності дитини. Залучаючись до такої нормованої суспільством діяльності, учень засвоює основні вимоги до себе, правила, які регулюють навчальну діяльність і спілкування в шкільному колективі, і таким чином формується внутрішні вимоги до себе, нові

параметри, критерії, на основі яких у дитини складаються судження про себе.

Такий невичерпний потенціал навчально-виховного процесу щодо збагачення і удосконалення уявлень учнів про власний внутрішній світ може активно впливати на самопізнання лише за умови доцільного керівництва з боку педагога. Інакше виховний процес втратить свою особистісно перетворювальну функцію, і як наслідок буде мало продуктивним: знання про себе можуть формуватись нестійкими, неміцними, суперечливими. Основною спрямованістю виховних впливів при стимулюванні самопізнання має бути формування глобального позитивного ставлення до себе, здатності поважати себе, пізнаючи як свої позитивні так і негативні риси. Це забезпечить зняття психологічного захисту, який може виникати при сприйнятті соціально неодобрюваних аспектів своєї особистості, що в свою чергу збільшить ступінь адекватності самопізнання. При цьому, як вважає І.Д.Бех, педагогічне управління процесом самопереживання зводиться до його стимуляції, і забезпечення сприятливих для нього умов, прагнення до того, щоб цей процес в ідеалі вів до зростання і вдосконалення особистості.[3] Тобто, другим аспектом, на який слід звернути увагу при управлінні процесом самопізнання молодших школярів, є обов'язкове усвідомлення педагогами того, що основна тенденція розвитку самосвідомості дітей в молодшому шкільному віці - її емансипація від думок інших людей, оволодіння навичками самоаналізу, внутрішньої переробки інформації про себе, що надходить іззовні. Тому основним напрямком роботи з удосконалення знань дитини про себе буде забезпечення самостійності і повної свободи дитини при пізнанні нею своїх особливостей. Це дасть змогу дитині при побудові свого Я-образу спиратись в більшій мірі на власні висновки, виробити власні критерії оцінки себе та інших, забезпечить незалежність відношення до себе від ставлення до неї інших людей, що стане основою для психологічного комфорту дитини в різних ситуаціях учбової діяльності та спілкування. Проте для молодших школярів, особливо на перших етапах, така самостійність може створити дискомфорт, адже вони ще потребують керівництва з боку вчителя, його оцінок, коментарів щодо правильності, успішності їх поведінки та діяльності. Особливого значення для формування адекватних знань про себе набуває допомога з боку дорослих.

На доцільність допомоги дорослих у формуванні навичок самопізнання вказував український психолог П.Р.Чамата, наголошуючи на тому, що процес пізнання дітьми самих себе має свої особливості, які обумовлюються, головним чином, своєрідністю об'єкта пізнання, що виступає одночасно і суб'єктом. Саме тому педагогам і психологам доводиться створювати додаткові умови для

того, щоб подолати труднощі, які виникають при цьому. Ці умови не являють собою нічого незвичайного, вони полягають у тому, щоб створити більше-можливостей для об'єктивної психологічних переживань дитини, показати їй власні якості, як вони проявляються на практиці, допомогти подивитись на себе нібито «з боку» «очима інших». Вони полягають також і в тому, щоб навчити дитину аналізувати свої психічні і фізичні стани, свої дії і вчинки, їх мотиви і цілі, узагальнювати дані цього аналізу і робити з них необхідні висновки: врахування цих особливостей самопізнання допоможе нам не тільки вивчати, але й ефективно управляти цим процесом.

Один з основних шляхів збагачення і оновлення уявлень про себе логічно випливає із значення рефлексії при пізнанні власної суті, тобто, можна припустити, що стимулювання рефлексивної діяльності дитини призведе до більш глибокого пізнання дитиною своїх особистісних якостей, можливостей як суб'єкта навчальної діяльності. Дослідження, проведені В.В.Давидовим, доводять, що ініціювання рефлексії можливе в ситуаціях двох типів: по-перше, коли санкція на рефлексію є явна, тобто виходить від дорослого, по-друге, у разі прихованої санкції, коли вона виходить з умови задачі, - причому в молодшому шкільному віці дитина з готовністю вдається до рефлексії, якщо отримує на це вимогу дорослого, проте це не зменшує значення задач, які містять «приховану санкцію» на рефлексію, що зумовлюється необхідністю формування самостійного прагнення до самопізнання.

Необхідною умовою для стимулювання самопізнання молодших школярів, виступає доброзичливе, відверте спілкування. Ситуація доброзичливості відвертості, в якій дитина відчуває себе в безпеці створює умови для вільного виразу власних відчуттів, емоцій, і думок. Поєднуючись із відображенням і розумінням власних почуттів з боку групи дитина починає краще розуміти себе саму. Особливого значення в даному випадку набуває повноцінний зворотній зв'язок, адже самопізнання відбувається не прямо, а опосередковано через систему відношень людини до інших людей і інших до даного індивіда. Розглядаючи проблему ефективності зворотнього зв'язку М.Ю. Аупюнян і Л.А. Петровська виділили такі основні його характеристики, які забезпечують ефективність зворотнього зв'язку: описовий безоціночний характер; невідстроченність (людина має отримувати реакцію на себе і свою поведінку «по гарячому сліду»); конкретність; орієнтованість на властивості, які можуть змінюватись [1].

Звичайно спілкування в групі завжди забезпечує більш надійний релевантний реально існуючим властивостям людини зворотній зв'язок, вільним від суб'єктивного враження конкретної

людини, ніж спілкування в діаді. Адже група являє собою цілу систему дзеркал, що дає узагальнений образ, поглиблюючи таким чином, досвід осягнення власної суті. Навчаючись, дитина постійно перебуває у групі однолітків. Тому при правильній організації взаємодії у шкільному колективі учень постійно отримує зворотній зв'язок, що переконує її в тому, що він потрібний, подобається оточуючим людям, здатний досягати успіху в тій чи іншій справі і що він взагалі значимий для них. Велика роль у цьому належить вчителю, адже він є центральною фігурою для молодших школярів. На нього припадає функція оцінювання, трансляції цінностей, на основі яких і складається спілкування між школярами. А відтак саме від вчителя буде залежати процес формування системи знань школярів про себе.

В роботах про вплив вчителя на розвиток формування особистості школяра заперечується авторитарний підхід у цій сфері. Це безперечно, якщо авторитарність розуміється як стресова педагогічна стратегія, грубий деспотизм, пригнічення будь-якої активності дитини. Проте, як вказує Р.Бернс, авторитарність не завжди синонімічна антигуманній «педагогічній філософії».[2] Головною перешкодою на шляху до формування адекватної і здорової «Я-концепції» дитини буде не авторитарний стиль учителя, а скоріше його непослідовність у постановці вимог до учнів, застосуванні методів заохочення і покарання. Найсприятливішим для розвитку знань про себе дитини буде поєднання уважного ставлення до неї з вимогливістю, що забезпечить усвідомлення дитиною того, що її «приймають» такою, якою вона є і ставляться до неї доброзичливо, але при цьому встановлюються певні рамки щодо деяких аспектів поведінки. Тобто, як вказує Р.Бернс «дитину необхідно сприймати і дати їй себе відчуті як самостійну гідну людину, від якої вимагається виконання певних правил, що зумовлюється її соціальною роллю».[2,132] Вчитель має переконати дитину у її власній цінності, сприяти позитивному самосприйняттю учнів, а відтак і позитивно впливати на їх пізнавальний розвиток. Не останнє значення в даному випадку має і уявлення педагога про себе. Досить часто негативне самосприйняття і відношення до себе вчителя можуть транслюватися у «Я-концепцію» дітей, а ігнорування своїх недоліків, небажання або нездатність до рефлексивного відношення до себе можуть стати «надбанням» його вихованців. Тому найпершим кроком до формування системи знань про себе у школярів буде перегляд педагогом власної «Я-концепції» та способів самопізнання та самооцінки.

Таким чином, можна виділити такі основні напрямки у роботі з стимулювання самопізнання учнів початкової школи: узагальнення і корекція

вчителем знань про свої основні якості та риси, вибір на цій основі найбільш адекватного стилю впливів на особистість дітей; використання всіх можливостей навчальної діяльності, яка спрямована на пізнання зовнішнього світу з метою спрямування уваги дітей на себе, збагачення способів пізнання себе за рахунок збільшення засобів пізнання оточуючого світу, стимулювання рефлексії у процесі навчання та виховання; організація повноцінного спілкування в дитячому колективі, за допомогою чого забезпечення здорового зворотнього зв'язку завдяки якому дитина буде пізнавати себе з високою мірою адекватності.

Загальним принципом при цьому має стати сприйняття дитини як повноцінної гідної особистості, яка безперечно є цінністю для кожного учасника взаємодії в класному колективі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнян М.Ю. Петровская Л.А. Обратная связь в системе восприятия человека человеком // Психология межличностного познания. / Под. ред. А.А.Бодалёва. - М., 1982 - с.42 - 53
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М., 1986 - 420с.
3. Бех И.Д. Ядро личности у фокуса воспитания. // Психология на переломе тысячелетий: Сборник научных работ участников Пятих Костюковских чтений: В 3 т. - К., 1998 Т.1. с.135-144
4. Менегетти А. Система и личность. - М., 1996 - 124с.

Поступила в редакцию 20.10.99 г.

SUMMARY

AHMETOVA I.S.

THE STYLE OF BEHAVIOR IN CONFLICT SITUATIONS AND THE LEVEL OF SUBJECTIVE CONTROL.

The students' behaviour in conflict situation is determined by many different factors including the level of subjective control.

BALABANOVA L.M.

ABOUT THE SYSTEM'S NATURE OF THE PSYCHOLOGICAL NORMS.

the questions of the investigation of system's nature of the psychological norms are discussed in this article. Some aspects of this problem include the analysis of the psychological norms as functional formations and special view on the norm with connection to the human's psychology.

BARYSHEVA O.I.

THE ORGANISATION OF URGENT PSYCHOLOGICAL HELP "TRUST TELEPHONE"

Questions of the organisation of urgent psychological help "Trust telephone", particularly the foundation of actuality of the creation of psychological help telephone service, the main principles and peculiarities of "Trust telephone" work, statistical materials of Lugansk urgent psychological help service are described in the article

BOLSHAKOVA A.M.

FRUSTRATION TOLERANCE AND THE SUCCESS OF ACTIVITIES, WHICH COMMITS IN EXTREME CONDITIONS

The article is devoted to problems of research of professionally significant qualities of the person of the specialist of fire guarding. The article contains experimental datas, enables us to make the conclusion that one of such personal qualities is frustration tolerance.

BROVCHENKO A.K.

AXIOLOGICAL ASPECT OF PERSONALITY AS A PROBLEM.

In the article is stated approach to the nature of direction as a central pivot of personality. But its presentation in different investigations is contrasting. To make out this contradictions tru was undertaken.

VIDENEEV I.O.

ABOUT SOME REASONS OF A HIGH LEVEL OF VIOLENCE.

Clause is devoted to some reasons of high violence in our country. Some social-psychological preconditions of a high level of criminality at a modern economic stage of development are opened.

P.VLASOV, A. KISSELEVA.

THE CATEGORY «QUALITY» IN CUSTOMER BEHAVIOR.

In this article the results of experimental psycholinguistics investigation are described. The meaning of the term "quality" is examined. This term is concerned as the key term in customer behaviour. The main characteristics of this term concerning the customer behaviour are analysed and observed.

GARACH N.R.

REFLECTION IN THE PERSONAL FORMATION OF SENIOR PUPILS.

Influence reflection on formation youthful self-determination is considered in the article. The author accents attention to the fact arising a phenomenon of self-determination becomes possible only at presence determined level of development self-conscious in youth - with possibility critically to apply to itself, adequately value itself as a personality, skills to motivate self-assessment and forecast prospects of its development. Way to activation an youth identity formation is a deployment scholastic-professional activity with the full tilt on the technology of developing interaction, which is based on experimental-genetic method, allowing actively model and develop self-conscious, self-potential of personality.

GERGEL E.L.

CREATIVENESS AS A PROBLEM OF CREATION

The article deals with a short analysis of researches dedicated to the problem of creation. The approaches of some investigators to the problem of development of creative abilities are considered here. One the basis of John Gilford's conceptual model "Structure of the Intellect" and on the basis of the works written by P/Torrens the definition of creativeness as a universal creative ability was given. Creativeness includes such peculiarities: originality,

semantically flexy, imaginative adaptive flexy, semantically spontaneous flexy.

EGOROVA E.N.

CATEGORY OF ACTIVITY IN MODERN PSYCHOLOGIES.

Category of activity is considered as one of the central notions of modern psychology, its intercoupling with the category of psyche is analysed. Activity is considered as one of the forms of system existence, as a system interaction with the surround ambience.

ZHDANOVA I.V.

DEVIAIT BEHAVIOUR PSYCHOGNOSIS INDICES OF THE TEEN-AGERS WITH BOUNDARY NEUROTIC AND MENTAL DISOKDEKS.

The article deals with the problems of early diagnosis of deviant behaviour of the teen-agers with the boundary neurotic and mental disorders. Psychognosis indices of abnormal behaviour calculated with the help of mathematical methods are shown.

ZABELINA O.V.

ROLE OF A PSYCHOLOGICAL SERVICE IN ACTIVITY OF PROFILE-DIFFERENTIATED SCHOOL

This article examines the problems of the role of the psychological service in the organisation and the activity of the special professional school. The tasks of the pupil for the profile form and the criterions of the differentiation are lighted.

ZAIIKA E.V., VASILETS A.P.

SELF-EVALUATION AND SATISFACTION WITH BODY IMAGE BY YOUNG PEOPLE.

The article describes the investigation of the relate of self-evaluation to values body image by young people. It the list of most important elements of body image is determined. It should be noted that satisfaction with this elements influences self-evaluation.

ZAIIKA E.V.

THE MAIN ORIENTATION OF EMOTION RESEARCHES IN THE SOVIET PSYCHOLOGY.

9 orientation of Ruman emotion researches are systematised and described in the Soviet

psychology. The main achievements are listed and the perspectives of the further investigations are noted.

ZINOVIEVA Z.V.

TO THE QUESTION ON THE PSYCHOLOGY OF INNOVATION.

The main idea of this article is to base the meaning and the necessity to investigate the psychology of innovation. The knowledge in this sphere will give us the opportunity to prognoseticate the success of innovations in organizations, to correct the process and the barriers of innovations of workers .

IVANOVA E.F.

HUMAN RIGHTS IN ORDINARY CONSCIOUSNESS: CROSS-CULTURAL STUDY

This article is about understanding and attitude to human rights of people from Ukraine and the United States. It is compared a general evaluation of the situation with human rights in respondents' native countries; possibilities to protect one's rights in the situation of their violation; knowledge about human rights, the sources of information about them etc. The data about the importance of different rights (civil, political, social, economic and cultural) for the respondents are given. Similar features and peculiarities concerning the phenomena in question of people from these two countries are discussed.

IVANOVA E.F.

FEELING FOR LAW AND ORDER OF SCHOOL STUDENTS IN THE SOCIETY IN TRANSITION

The article gives the analysis of the feeling of law and order of school students in the society in transition. First of all school students are less critical as for evaluation of the total situation with human rights in comparison with adults. They show not quite adequate estimation of their knowledge of this issue and overestimation of own abilities in protection of their rights if they are violated. It is found out that natural rights including the right for freedom are the most important for school students and it can be considered as the beginning of the development of their feeling for law and order.

KALJUZHNY V.N.

**THE PERSON IN THE SOMALI
LANDSCAPE (THE ATTEMPT OF PSY-
CHOLOGICAL PAREMIOLOGY).**

One of the sketches of a naive picture of the world can be obtained because of studies the proverbs corpus. Instead of formal - logic approach the topological approach, representing a variety of proverbs as space, having a non-Euclidean geometry, is considered. The concept of "person" appears as major thematic centre of it. From it the radiuses to the different objects and senses are extended: to the world, nature, family, society. The research is conducted on an example of the Somali proverbs.

KASSIANOVA V.G.

**PSYCHO-METHODOLOGICAL IN-
FLUENCE OF THE CONSTRUCTION OF
LANGUAGE COURSE ON A FOREIGN
LANGUAGE MASTERING.**

Peculiarities of psychological processes responsible for the development of speech skills in foreign language are analysed in the article.

KISELEVA E.A.

**PSYCHOLOGICAL ASTUTENESS AS
A TEACHER'S PROFESSIONALLY IM-
PORTANT QUALITY.**

The content of the notion of psychological astuteness, degree character of its structure is analysed. The qualitative degree of astuteness in subjects of different age groups is situated. It is found that the experience plays both positive and negative role in another person perception.

KOROLEVA N.

**THE PSYCHOLOGICAL STATUS
AND ITS CONNECTION WITH
SPORTSMEN'S AGGRESSIVE FEAT-
URES IN TEAM SPORTS (RUGBY).**

The work is devoted to learning the psychological status and its connection with sportsmen's aggressive features in team sports where physical contact is allowed on the materials of Rugby teams playing in the 1st and top Leagues.

The results of this psychological inquiry can be used by coaches in their work with sportsmen. They let improve interrelations in teams to rise efficiency of training and the results of competitions.

KOCHEMEROVSKA O.O.

**PRESENT CONDITION OF PROBLEM
OF VIOLENCE: TRADITIONAL CON-
CEPTS REVUE AND PSYCHOSEMAN-
TIC RESEARCH RESULTS.**

A brief revue of theories of violence is represented. The results of experimental research of psychosemantical structure of violence experienced in Polish and Ukrainian adolescents and young men are briefly described.

List of bibliography: 23 titles.

KOCHARYAN A.S., KOCHARYAN N.A.

**CLIENT-CENTERED THERAPY: AC-
TUAL STATE AND SOME TENDENCIES
OF GROWTH.**

Some negative tendencies of growth of PCA - therapy are considered. The authors analyzed the actual state of PCA - therapy. The person - centered approach actually is being in crisis.

KRIVKO R.M.

**THE IMPORTANCE OF THE CATE-
GORY OF REQUIREMENTS DURING
ADAPTATION TO NEW SOCIAL CON-
DITIONS.**

In this work the category of requirements of the person, their characteristic and functioning in conditions of social transformation is investigated. The requirements are submitted as complex formation, which integral part are personalities' value, and also social identity.

LAKTIONOV O.M.

**MEASUREMENT OF EXPERIENCE:
THE THEORY AND PRACTICAL COR-
OLLARIES**

Theoretical measuring and practical aspects of individual experience study are considered in the article. Problems of practical applicability of outcomes of a research explicitly are considered.

LAPCHENKO I.O.

**REGULATIVE FUNCTION OF EMO-
TIONS AND ITS SIGNIFICANCE IN
CHILD'S GROWING UP.**

Emotions' regulative function as integral which unites evaluative, prognostic and stimulating is described in the article. Its role in personality psychological development of pre-school child is analysed.

LOGVINOVA N.Y.

IS THE STATUS OF THE UNEMPLOYED VITAL CRISIS OR "TEMPORARY LEAVE"?

The socio-economic changes in our company, have reduced in emerging a new social type of the people - the unemployed.

The unemployment is strongest psychological stress, large social misfortune, which can take place with any person.

The loss of work reduces in violation of functions that are necessary for rigorous social life of the person, becomes the reason of a condition of uneasiness. Also there are problems connected to adequacy of a self-evaluation, the mutual relations with close and friends become aggravated.

LOTOTSKAYA M.Y.

EMOTIVE ESTIMATION AND INVOLUNTARY MEMORIZING OF DIFFERENT EMOTIOGENIC WORDS IN NORM AND IN SCHIZOPHRENIA.

The article presents the results of estimation and memorizing of neutral, positive, negative words by normal subjects and schizophrenic patients. Schizophrenics estimated neutral words as emotional more often than normal subjects did. In schizophrenia positive words were estimated as "less pleasant" and negative words were estimated as "less unpleasant" than in norm. Schizophrenic patients ignored relations of the words with their experience and used insignificant, latent, untypical object attributes as emotional significant. Effectiveness of memorization of all words (neutral, positive, negative) was reduced in schizophrenia. The motivational component of activity was disturbed.

MARTYNENKO O.A.

IMAGINATION (SYMBOLDRAMA) AS A METHOD OF A PSYCHOLOGICAL CORRECTION IN PRACTICE OF A SCHOOL PSYCHOLOGIST.

A new aspect of symboldrama had been proposed. The fairy tales may will be as a part of the symboldrama and used as a method of psychological correction during psychological meetings with schoolchildren.

MOSCALENKO V.V.

ELITE AND MASS IN THE CONTEXT OF ELECTIONS.

The article is devoted to the problem of political elite and masses interrelations in the period of President elections. The paper deals with psychological peculiarities of candidates and voters behaviour in the course of election campaign.

NESTEROV A.A.

THE INTENSITY OF CREATIVE ACTIVITY AND ITS DEPENDENCE ON FAMILY ENVIRONMENT.

The work represents scientific interest in the view of research of questions of family relationship, and its dependence on family environment and intensiveness of creative activity. It's developed on the principles of life activity of Leonardo da Vinci, Mikelangelo, Albert Enstaine. In the article it's clearly described, that peaks of creative activity interrelates with the most favourable, calm moments in family life. It's interesting to know, that family environment plays not only important role in the life of the creative man, but his psychological condition is straightly proportional to the psychologic health of the family.

NOSKOV V.N.

PSYCHOLOGICAL FUNDAMENTALS AND PROBLEMS OF PROFESSIONAL BECOMING TO BE OF THE EXPERT IN CONDITIONS OF MODERN HIGH SCHOOL.

The article deals with the urgent problems of professional training in a modern high school in Ukraine, reveals the psychological characteristics and peculiarities of student educational activities motivation.

PAVLENKO V.N.

PECULIARITIES OF EUROPEAN, ETHNIC AND CIVIC IDENTITIES IN STUDENTS OF UKRAINE.

The article is devoted to the analysis of some features of European, Ethnic and Civic identities and their interrelations in young people of Ukraine. Peculiarities of these identities and their development in the students, in Ukrainians and Russians, in men and women are discussed.

POLIVANOVA H.A., YANOVSKAYA S.G.
TO THE QUESTION OF THE USE OF
SOCIAL PSYCHOLOGICAL TRAINING
IN MANAGER'S PROFESSIONAL FOR-
MATION.

Peculiarities of the use of social psychological training in the process of the formation of professional qualities of manager's personality are described.

SAVELIEVA V.S.

THE RESULTS OF PSYCHOLOGICAL
ANALYSIS OF FORMATING PHONE-
MATIC STRUCTURE OF SPEECH AND
VOCABULARY OF 4-5 YEARS CHIL-
DREN.

We intend answering the question of children of high level of mastering speech being 4-5 years old to identify the elements of speech such as sounds, syllables and words.

SAVCHENKO S.N.

PRINCIPLES OF TUTORING AND
MOTIVATION OF STUDY OF FOREIGN
LANGUAGES.

The problem of motivation for studying foreign languages has always been actual in psychology-pedagogic process of teaching. The significance of research work in this sphere has gained some other specific features because of modern political and economical circumstances in our country. This problem demands further psychological exploitations in planning and in methods of teaching foreign languages.

SAFRONOV A.G.

DESTRUCTIVE CULTS AND DE-
STRUCTIVE METHODS OF INFLU-
ENCE TO PSYCHE.

This article is devoted to the analysis of religious practice which is used by modern new-religious communes from standpoints of their influence to the psyche of people.

SERGEYEVA T.V., GALCHENKO V.N.

SYSTEM BANK OF GRAMMAR
TASKS AS A MEANS OF INDIVIDUALI-
ZATION FOR COMPUTER LEARNING
OF FOREIGN LANGUAGES.

The principle of individualisation deals with taking into account students' individual peculiarities, their intellectual and cognitive abilities as well as their personal qualities.

This principle is realised within Training Technology of Self-Development (STT) which provides development of students' skills under training conditions and choice of the optimal strategy and programme by using system bank of grammar tasks.

SERGEYEVA T.V.

SELF-DEVELOPMENT WITHIN HU-
MANISTIC TECHNOLOGY.

New paradigm of education based on synergy of humanistic values and information technology achievements is analyzed. Humanistic Technology of Self-Development aims to develop personal qualities significant for professional and social efficiency as well as cognitive and intellectual abilities within the very process of subject assimilation by means of metacognitive self-management technique. The engine of the process is a dynamic triad of metamotives: self-cognition, self-development and self-realization.

SOKOLOVA I.M.

THE METHOD OF EXAMINATION
OF PERSONAL ABILITY OF LEARNING
ACTIVITY.

The results of experimental examination of student's learning activity are described in borders possibility methods and statistical predictors. It let us the most exactly evaluate the type of results spreading and make borders of student's personal ability.

TERESCHENKO N.N.

BODY IMAGE OF WOMEN: GE-
NETICAL AND THEORETICAL AS-
PECTS.

The article concerns the problem of women's body image development. There is an analysis of foreign and native papers.

TIKHONOVA V.A.

THE INTERRELATIONS BETWEEN
THE PSYCHOMOTORIC FUNCTIONS
OF THE SCHOOLCHILDREN OF THE
TEENAGERS.

In the given article the interrelations between different psychomotoric functions of the schoolchildren of 10-15 years old are considered. The obtained data are analysed in three aspects - indices by functions, by parameters and by age. - Tabl.-1. Fig.-1. Ref.-4 items.

TYURINA V.A., KRUPSKY A.P.

THE RESEARCH OF OPERATIVE MEMORY WITH THE HELP OF COMPUTERIZED METHODS.

Special computerized methods allow to determine the characteristics of operative memory. They are the models of proficiency fitness of specialists for several professions.

FOMITCHEVA V.M., ZHEOZEPHINA A.

SOCIAL ORIENTATION AS A FACTOR OF INTERPERSONAL RELATIONS.

Different approaches to the characteristics of the attitude notion is analyzed in the article. Dynamics of the attitude in different theories of cognitive correspondence is studied.

CHERNYAVSKAYA N.A.

TO A PROBLEM ON SOME EMOTIONAL FACTORS, PLAYING THE IMPORTANT ROLE IN LIFE OF A TEEN-AGER.

Juvenile delinquency is one of the most complex, interesting and challenging phenomenon's in the world. Newspapers, television and radio bombard us with the accounts of juvenile misbehaviour and crime, which range to truancy to first degree murder. Consequently, youths that violate law receive considerable attention from law officials, social agencies, criminologists, teachers and psychologists.

CHUHRAIEVA A.V.

EMOTIONAL STABILITY STUDY IN PERSONS WITH DIFFERENT ACCENTUATION OF CHARACTER.

In the study of emotional stability in people with different accentuation of character with the help of Lusher's colour test, in most subjects we found the presence of stress of different levels.

YANOVSKAYA S.G.

SOME PECULIARITIES OF ENTREPRENEUR'S PROFESSIONAL ACTIVITY.

Published works on the question of entrepreneur's psychology are analysed in the article.

Variety and contradiction in the interpretation of peculiarities of entrepreneur's activity are described.

IAREMTCHUK S.V.

INTEREST AS A CONDITION OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL ORIENTATION IN A FUTURE PEDAGOGUE.

The problem of interest activation for the psychological knowledge in students-pedagogues is raised in the article. Quantitative and qualitative results of the study are largely presented.

KOVALENKO A.B.

THE LEVEL ORGANIZATION OF UNDERSTANDING AND IT'S HIERARCHY

The levels of understanding by students and senior pupils of creative problems are considered in the article. It is concluded that the level of understanding is a parameter of a level of mental development of the person.

KORNEV N.N. ZHEOZEPHINA A.

THE PSYCHOLOGICAL FACTORS OF READINESS OF THE CHIEF TO ADMINISTRATIVE ACTIVITY

In the article the psychological factors and prognostic model of readiness of the chief to administrative activity are considered.

KORNEVA O.V.

PROBLEM OF GIFTS REALIZATION (GENDER APPROACH).

One of the psychological problems of the child's endowment is the problem of the personality potential implementation. It is very important to implement the personality potential, depending on the gender. There are several different views at the problem reflected in the present article with the following suggestion of the problem solution.

KOSTROMIZKAYA O.S.

PATHS OF SHAPING OF A SYSTEM OF ADEQUATE KNOWLEDGES ABOUT HIMSELF AT CHILDREN OF JUNIOR SCHOOL AGE.

In the article the main directions of work of the teacher on shaping adequate knowledge about themselves at children of junior school age are considered and are justified.

Збірник наукових праць

**ВІСНИК
ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ
№ 460**

Серія ПСИХОЛОГІЯ

Підписано до друку 29.11.99р. Формат 64x80 1/16. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 10.1. Обл-вид. арк. 8,8. Тираж 300 прим.

Замовл № 17. Замовне. Ціна договірна.

310077, Харків-77, м.Свободи, 4.

Видавничий центр

Харківського національного університету

16-40

Надруковано в друкарні "Штрих", м.Харків, пр. Леніна, 50, к. 6